

Jarosław Gara

**Od filozoficznych podstaw
wychowania do ejdetycznej filozofii
wychowania**

„Nic się nie zjawia w ten sposób, by było postrzegane ze wszystkich możliwych punktów widzenia. Świat zjawia się w sposób «wydaje mi się» i zależy od szczególnych perspektyw określonych przez położenie i przez konkretne organy percypujące. (...) Fakt, że naturalny i nieunikniony pozór tkwi w świecie, z którego nigdy nie możemy uciec, jest zapewne najsilniejszym argumentem – a w każdym razie najbardziej przekonującym – przeciwko naiwnemu pozytywizmowi, który wierzy, że znalazł trwałą podstawę pewności dzięki wykluczeniu wszystkich umysłowych zjawisk i ograniczeniu się jedynie do obserwowalnych faktów, czyli do codziennej rzeczywistości danej przez nasze zmysły. (...) Zdolność do uobecniania tego, co nieobecne, nie jest oczywiście w żadnej mierze ograniczona do wyobrażeń nieobecnych przedmiotów; pamięć przechowuje i udostępnia przypomnieniu, to czego już nie ma, wola natomiast antycypuje to, co przyszłość może przynieść, a czego jeszcze nie ma. Jedynie dzięki zdolności umysłu do uobecniania nieobecnego możemy powiedzieć, że czegoś «już nie ma» lub że czegoś «jeszcze nie ma». Lecz jest to dla umysłu możliwe jedynie po wycofaniu się z aktualności i z konieczności życia codziennego.”

(H. Arendt, *Myslenie*, s. 74, 75–76, 120)

Jarosław Gara

**Od filozoficznych podstaw
wychowania do ejdetycznej filozofii
wychowania**

Warszawa 2009

Recenzenci
Dr hab., prof. UŁ Sławomir Szto Bryn
Dr hab., prof. UG Mirosław Patalon

Projekt okładki
Michał Goszko

Redakcja
Weronika Kostecka

Korekta
Zespół

Copyright © by
Akademia Pedagogiki Specjalnej
Warszawa 2009

ISBN 978-83-89600-68-4

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
02–353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40
tel. 022 589 36 45
e-mail: wydawnictwo@aps.edu.pl

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Wydanie pierwsze
Arkuszy drukarskich 24
Skład i łamanie: Grafini, Brwinów
Druk ukończono w grudniu 2009
Druk i oprawa: ELPIL

Spis treści

Wprowadzenie	9
Źródła i postacie recepcji fenomenologii na gruncie pedagogiki	9
Merytoryczna zawartość i struktura pracy	38
1. Filozoficzne ustrukturyzowanie problemów wychowania	43
1.1. Profilozoficzne źródła rozstrzygnięć pedagogicznych	44
1.1.1. Filozoficzna refleksja i pedagogiczne działanie	50
1.1.2. Humanistyczne intencje tego, co pedagogiczne	59
1.1.3. Filozoficzna natura problemów pedagogicznych	62
1.2. Typy heurystyki przedmiotowej	66
1.2.1. Heurystyczny problem rzeczywistości	66
1.2.1.1. Współczesne konteksty problemu rzeczywistości	67
1.2.1.2. Pedagogiczne recepcje problemu rzeczywistości	71
1.2.2. Heurystyczny problem względności	75
1.2.2.1. Współczesne konteksty problemu względności	76
1.2.2.2. Pedagogiczne recepcje problemu względności	80
1.2.3. Heurystyczny problem racjonalności	83
1.2.3.1. Współczesne konteksty problemu racjonalności	86
1.2.3.2. Pedagogiczne recepcje problemu racjonalności	88
1.3. Typy heurystyki dziedzinowej	91
1.3.1. Antropologiczne horyzonty myślenia	92
1.3.1.1. Znaczenie pytań i rozstrzygnięć antropologicznych	93
1.3.1.2. Wyobrażenia antropologiczne jako źródło formacji wy-	
chowania	94
1.3.1.3. Nowożytny sposób myślenia o człowieku	96
1.3.2. Aksjologiczne horyzonty myślenia	101
1.3.2.1. Antropologiczne ufundowanie problemów aksjologicz-	
nych	102
1.3.2.2. Antropologiczno-aksjologiczne podstawy formacji wy-	
chowania	107
1.3.2.3. Orientacje aksjologiczne współczesnej filozofii wycho-	
wania	111
1.3.3. Teleologiczne horyzonty myślenia	115
1.3.3.1. Wieloaspektowość problemu teleologiczności pedagogicz-	
nej	116
1.3.3.2. Wyobrażenia antropologiczne jako przesłanka teleolo-	
giczności pedagogicznej	120
1.3.3.3. Współczesne „bieguny” teleologiczności filozofii wycho-	
wania	125
2. Epistemologiczne i metodologiczne podstawy fenomenologii „rdzennej”	131
2.1. Kategoria doświadczenia	132
2.1.1. Naoczność rzeczy	137
2.1.1.1. Postulat powrotu do „rzeczy samych”	138

2.1.1.2.	Źródła naoczności „rzeczy samych”	140
2.1.1.3.	Naoczność faktyczna i kategorialna	146
2.1.1.4.	Naoczność czystych możliwości i adekwacja myśli	150
2.1.2.	Przeżycie oczywistości	153
2.1.2.1.	To, co empiryczne, i to, co fenomenologiczne	154
2.1.2.2.	Faktyczne współlistnienie i prawa idealne	157
2.1.2.3.	Idea zgodności i problem obiektywności	160
2.1.2.4.	Obiektywny stosunek racji i następstwa	162
2.2.	Kategoria przedmiotu	165
2.2.1.	Czyste jakości idealne	169
2.2.1.1.	<i>Species</i> i <i>eidos</i>	170
2.2.1.2.	„Fakty” fenomenologiczne	173
2.2.1.3.	Logiczna możliwość i aprioryczne prawa	176
2.2.1.4.	Uniwersalność i identyczność	180
2.2.1.5.	Sensy idealne i akty ich domniemywania	184
2.2.2.	Kategorialne formy powiązań	188
2.2.2.1.	Kontrydiktoryczność pozytywności i negatywności	188
2.2.2.2.	„Moment graniczenia” i „formy powiązań”	192
2.2.2.3.	Obecność „rzeczy samej” i „bycie rzeczy” (zachodzenie) ..	194
2.2.2.4.	Akty domniemywania i to, co domniemane	198
2.2.2.5.	Relacja fundowania i bycia ufundowanym	201
2.3.	Kategoria nastawienia	203
2.3.1.	Myślenie ideujące	211
2.3.1.1.	Odsłanianie i intuicyjne ujmowanie	213
2.3.1.2.	„Analiza refleksyjna” i logiczność	216
2.3.1.3.	Akty ukierunkowania uwagi i koncentracji	219
2.3.2.	Myślenie uzmienniające	220
2.3.2.1.	Wyobrażeniowe poszukiwanie „granicy”	221
2.3.2.2.	Odróżnianie form stałych od form zmiennych	224
2.3.2.3.	Deskrypcja i naprowadzenie na doświadczenie	226
3.	Fenomenologia aktów wychowania	233
3.1.	Ejdetyczne eksplikacje aktów wychowania	234
3.1.1.	Formy aktów wychowania	236
3.1.2.	Aspekty aktów wychowania	240
3.1.3.	Struktura aktów wychowania	249
3.1.4.	Istota i formy pseudowychowania	253
3.1.5.	Fenomenologiczne „momenty” aktów wychowania	261
3.2.	Główne intencje aktów wychowania	264
3.2.1.	Antropologiczne intencje wychowania	267
3.2.1.1.	Relacja jako fundamentalna kategoria egzystencji ludzkiej	268
3.2.1.2.	(Dia)logika aktów wychowania	270
3.2.1.3.	Relacja jako kategoria fundująca to, co wychowawcze ...	272
3.2.1.4.	Dialogiczna formuła <i>res loquens</i>	278
3.2.1.5.	Fenomen ludzkiego „współbycia w drodze”	281
3.2.2.	Aksjologiczne intencje wychowania	284
3.2.2.1.	Pedagogiczna dialektyka wolności i odpowiedzialności ..	285
3.2.2.2.	Osobowe ucłowieczenie i społeczne przystosowanie ...	288

3.2.2.3. Aksjologiczne stany rzeczy ludzkiego „bycia” i wychowania	293
3.2.2.4. Pedagogiczne roszczenie totalności i logika (nie)konstruktywności	304
3.2.2.4.1. „Twarde” formy dewaluacji aktów wychowania	307
3.2.2.4.2. „Miękkie” formy dewaluacji aktów wychowania	315
3.2.3. Teleologiczne intencje wychowania	320
3.2.3.1. Metafora drogi i heurystyka „bycia w drodze”	320
3.2.3.2. Pytanie o teleologiczną orientację egzystencji człowieka .	323
3.2.3.3. Teleologiczny ideał antropologicznej formuły <i>homo educandus</i>	327
3.2.3.4. Od działań transgresyjnych do działań autoafirmacyjnych	329
3.2.3.5. Przesłanki prorozwojowości w kontekście form życia zbiorowego	332
3.2.3.6. Sens jako przesłanka teleologiczności wychowania	337
Zakończenie	344
Summary	349
Bibliografia	350
Indeks nazwisk	379

Wprowadzenie

Współcześnie możemy mówić o różnych i w równej mierze uprawnionych perspektywach rozpatrywania lub rozwijania teorii pedagogicznej oraz szeroko pojmowanych problemów wychowania. Może to być punkt widzenia poszczególnych działów wiedzy, np. biomedyczny, psychologiczny, socjologiczny czy też filozoficzny. Perspektywy te mogą oczywiście być ze sobą sprzeczne lub wzajemnie się uzupełniać, a tym samym wносить swój wkład do odpowiedniego opisu, wyjaśniania bądź projektowania oddziaływań pedagogicznych. Nie ulega jednak wątpliwości, że w poszczególnych koncepcjach pedagogicznych zawsze któraś z tych perspektyw poznawczych wysuwa się na pierwszy plan, tym samym dając owym koncepcjom swoistą podstawę oraz decydując o sposobach ujmowania i wyjaśniania przedmiotu zainteresowania określonej teorii pedagogicznej. Można również postawić pytanie o to, który z tych punktów widzenia jest w stanie syntetyzować wszelkie możliwe wyniki, użyteczne lub niezbędne do tworzenia ogólnego zrozumienia problemów natury pedagogicznej. Odpowiedź na tak postawione pytanie nasuwa się jednak, jak się wydaje, w sposób niebudzący wątpliwości. Prezentowana książka jest próbą ujęcia problemów wychowania z takiej właśnie – filozoficznej – perspektywy. A ponieważ w obrębie filozofii możemy mieć do czynienia zarówno z różnymi punktami widzenia, jak i z metodami dochodzenia do poznania rzeczywistości, cele niniejszej pracy również zwrócone będą w jednoznacznie wytyczonym kierunku filozoficznej szkoły myślenia. Rozprawa ta stanowi próbę wypracowania podstaw eksplikacji badawczych, które, generalnie rzecz ujmując, odzwierciedlają filozoficzną perspektywę rozpatrywania problemów pedagogicznych, i które określić można mianem fenomenologii aktów wychowania lub – ściślej – ejdetycznej filozofii wychowania.

Źródła i postacie recepcji fenomenologii na gruncie pedagogiki

W literaturze przedmiotu można wskazać różne recepcje fenomenologii w obrębie nauk o wychowaniu oraz różne motywy filozofii fenomenologicznej¹, wo-

¹ Wilfried Lippitz wskazuje na pięć takich motywów obecnych w naukach o wychowaniu prezentowanych w literaturze niemieckiej, związanych z różnymi „odsłonami” pedagogiki o profilu fenomenologicznym i jej reprezentantami. Do motywów tych zalicza: 1) „deskryptywnie unaocznione doświadczenie”, 2) „ugruntowanie rozumienia filozoficznego”, 3) „transcendentalne zakorzenienie jedności sensu doświadczenia i poznania”, 4) „doświadczenie świata życia codziennego”, 5) „dyskursywno-krytyczny motyw genealogii międzyludzkich różnicowań”. Zob. W. Lippitz, *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, tłum. A. Murzyn, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2005, s. 11–23. Zob. także: K. Ablewicz, *Hermeneutyčno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Instytut Pedagogiki UJ, Kraków 1992, s. 69–82; H.-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, tłum. D. Sztobryn, GWP, Gdańsk 2005, s. 97–102; K. Meyer-

kół których ukonstytuowały się te recepcje. Mówiąc zaś o różnych recepcjach fenomenologii możemy mieć na myśli zarówno rozmaite rodzaje (koncepcje) fenomenologii, jak i sam sposób jej odczytania z perspektywy określonych nauk społecznych. W pierwszym przypadku wyróżnimy np. fenomenologię ejdetyczną, fenomenologię transcendentálną, fenomenologię egzystencjalną czy fenomenologię hermeneutyczną². W drugim – przede wszystkim należałoby mówić o psychologicznych i socjologicznych recepcjach fenomenologii, która z perspektywy tych nauk została odczytana i zoperacjonalizowana do konkretnych nastawień i zastosowań badawczych. Owe dziedzinowe – psychologiczne i socjologiczne – recepcje fenomenologii, przenikając na grunt pedagogiki, już na wstępie uwidaczniają jednak problem zapośredniczenia samej fenomenologii i specyficznego, z punktu widzenia określonej dziedziny wiedzy, jej odczytania³. Sposób przyswajania problematyki fenomenologicznej rozpatrywać można również od strony konkretnych jej konceptualizacji, reprezentowanych przez różnych filozofów, którzy utożsamiając się z określonymi ustaleniami Edmunda Husserla, a polemizując z innymi, nadawali jej własne, charakterystyczne rysy i zrozumienie; mowa tu o takich filozofach, jak: Martin Heidegger, Max Scheler, Roman Ingarden, Alexander Pfänder, Hedwig Conrad-Martius, Dietrich von Hildebrand, Nicolai Hartman, Karl Jaspers, Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty, Emmanuel Lévinas, Bernhard Waldenfels czy Jean-Luc Marion.

Do najwcześniejszych lub w największym stopniu powiązanych z osobą samego Husserla reprezentantów różnych recepcji fenomenologii w odniesieniu do problematyki pedagogicznej zaliczyć można Aloysa Fischera, Friedricha Copei, Edytę Stein i Eugena Finka. Rozkwit niemieckiej pedagogiki o profilu fenomenologicznym związany był jednak przede wszystkim z badaniami pedagogiczno-antropologicznymi i tzw. przełomem antropologicznym, który swe podstawowe impulsy zaczerpnął z myśli holenderskiego pedagoga i psychologa Martinusa Jana Langevelda oraz niemieckiego pedagoga i filozofa Ottona Friedricha Bollnowa. Ponadto za reprezentatywne dla szeroko pojmowanego profilu badań fenomenologicznych w literaturze przedmiotu – różnych odsłon samej fenomenologii w pedagogice i podejmowanych w jej obrębie specyfikacji problemów badawczych – uznać można również stanowiska Wernera Locha,

Drawe, *Education*, w: *Encyclopedia of Phenomenology*, L. Embree (red.), Kluwer Academic Publishers, Dordrecht–Boston–London 1997, s. 157–162; H. Danner, *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*, Ernest Reinhardt, München–Basel 1998, s. 141–169.

² Zob. H. Spiegelberg, *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht–Boston–London 1994, s. 696–699, 111–113, 380–386. Zob. także: H. Spiegelberg, *Doing Phenomenology. Essays on and in Phenomenology*, Martinus Nijhoff, The Hague 1975, s. 54–71.

³ Zob. C. Moustakas, *Fenomenologiczne metody badań*, tłum. S. Zabielski, Trans Humana, Białystok 2001; T.W. Wann, *Behawioryzm i fenomenologia* Wydaw. UJ, Kraków 2002; *Fenomenologia i badania psychologiczne*, G. Amadeo (red.), Trans Humana, Białystok 2003; *Fenomenologia i socjologia*, Z. Krasnodębski (red.), PWN, Warszawa 1989; *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, Z. Krasnodębski, K. Nellen (oprac.), PIW, Warszawa 1993.

Käte Meyer-Drawe, Wilfrieda Lippitza czy Maxa van Manena. Przyjrzyjmy się zatem bliżej wyróżnionym tu badaczom oraz ich specyficznym recepcjom fenomenologii.

Aloys Fischer (1880–1937) podjął jedną z najwcześniejszych prób zastosowania fenomenologicznego nastawienia badawczego w odniesieniu do problemów pedagogicznych⁴. Pozostawał on pod wpływem monachijskiego kręgu fenomenologów⁵ i – w nawiązaniu do filozoficznego stanowiska Alexandra Pfändera – w krótkim opracowaniu z 1914 roku spróbował zakreślić możliwe kierunki badań „pedagogiki deskryptywnej”⁶. Przedmiotem zainteresowania i zarazem celem takiej pedagogiki jest opis „faktów pedagogicznych” (*pädagogischer Tatbestand*), które odróżnić należy od faktów psychologicznych czy prawnych. Wyodrębnienie tej kategorii stanowić też miało podstawę poznawczego ukonstytuowania się deskryptywnej teorii pedagogicznej⁷. Pojawia się jednak wątpliwość, czy próba ścisłego odróżnienia przez autora „faktów pedagogicznych” od „faktów psychologicznych” jest uprawniona. Wydaje się bowiem, że logika takiego założenia opiera się na sztucznym ustanowieniu konturów granicznych określonych zjawisk, których natura nigdy przecież nie jest jednorodna z punktu widzenia konstytuujących je procesów. Wszystkie „fakty pedagogiczne” zasadzają się siłą rzeczy na faktach natury psychologicznej. Struktura tych pierwszych zakorzeniona jest tym samym w faktach, które odnoszą się zarówno do procesów psychicznych jednostki, jak i do społecznych kontekstów relacji pedagogicznej. Trudno więc wyobrazić sobie wypreparowaną kategorię „faktów pedagogicznych”, które nie odsyłałyby nas zarazem do faktów określanych jako psychologiczne.

Kluczową intencję ejdetycznej deskrypcji „rzeczywistości pedagogicznej” (*pädagogische Wirklichkeit*) Fischer wyraża w fundamentalnym pytaniu o to, co w ogóle możemy uznać za „fakty pedagogiczne” – na czym one polegają i w jaki sposób można je odróżnić od faktów innej natury (np. prawnych, psychologicznych)⁸. Tożsamość „faktu pedagogicznego” odsyła bowiem do określonych intencji i motywów (np. poczucia odpowiedzialności osoby dorosłej za dziecko i dbania o jego dobro rozwojowe) i w tym znaczeniu musi dać się wykazać.

⁴ Zob. K. Meyer-Drawe, *Education*, dz. cyt., s. 157.

⁵ Zob. H. Spiegelberg, *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*, dz. cyt., s. 169, 233.

⁶ A. Fischer, *Deskriptive Pädagogik*, w: tenże, *Leben und Werk*, t. 2, Bayerischer Schulbuch-Verlag, München 1950, s. 5–29. Najważniejsze ustalenia projektu „pedagogiki deskryptywnej” Aloyisa Fischera zrekonstruowała i scharakteryzowała w swojej pracy Krystyna Ablewicz. Zob. K. Ablewicz, *Wiedza pedagogiczna w perspektywie fenomenologicznej*, w: *Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki*, J. Gnitecki, S. Palka (red.), Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków–Poznań 1999. Zob. także: H. Röhrs, *Die Pädagogik Aloys Fischers*, Quelle & Mayer, Heidelberg 1967.

⁷ Zob. A. Fischer, *Deskriptive Pädagogik*, dz. cyt., s. 23–24. Zob. także: W. Lippitz, *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, dz. cyt., s. 25–26.

⁸ „Wo und was daren sind die pädagogischen Tatsachen, die Ziele der pädagogischen Description, die Probleme der pädagogischen Theorie”. A. Fischer, *Deskriptive Pädagogik*, dz. cyt., s. 24.

„Opisujemy więc jakiś fakt jako pedagogiczny – wyjaśnia autor *Deskriptive Pädagogik* – jeśli ludziom w nim uczestniczącym udowodnimy określone motywy i wyobrażenia co do celu jako wcześniej założone i skuteczne, mające wpływ na człowieka, kiedy zaakcentujemy wszystkie te działania, które są dozwolone etycznie i prawnie, i które przedstawiają się jako konieczne”⁹. Jednak z punktu widzenia fenomenalnej jedności wychowania jako pewnej całości, która jest sumą poszczególnych tworzących ją elementów, za „fakt pedagogiczny” uznać należy również wszystko, co pozostawia swój ślad w osobowości i przeżyciach wychowywanego, budując tym samym jego własne dążenia do samowychowania¹⁰. A zatem pedagogiczny „fakt ma miejsce również wtedy, kiedy to po stronie wychowującego brak jest *zamiaru* wychowania, a pomimo to po stronie wychowywanego ujawni się jego oddziaływanie”¹¹. Fenomenologiczna deskrypcja pochyła się tu nad fenomenami praktyki pedagogicznej, ich sensem, rolą i znaczeniem (dotyczącymi np. kary wychowawczej, czynności nabywania wiedzy), oraz nad towarzyszącymi im procesami, by uchwycić to, w jaki sposób wychowanek i uczeń przeżywa (doświadcza) i uświadamia sobie ich pedagogiczną faktyczność lub fikcyjność. W ten sposób opis doświadczenia wychowawczego pozwala na oddzielenie od siebie tego, co – ze względu na intencje i skutki – można uznać za „fakt pedagogiczny”, od tego, co na miano takie nie zasługuje ze względu na swą pozorną wychowawczość – pseudopedagogiczność¹².

Friedrich Copei (1902–1945) z kolei zaznaczył swoją obecność w okresie międzywojennym; nawiązując do pojęcia sokratejskiej majeutyki, podjął próbę wyodrębnienia „twórczych momentów” procesu kształcenia¹³. Wychodząc od Husserlowskiej kategorii „świata życia codziennego” (*Lebenswelt*)¹⁴, starał się ukazać, w jaki sposób z owego (przed)teoretycznego (przednaukowego) doświadczenia rodzi się poznanie, któremu przypisujemy status wiedzy naukowej. W ten sposób Copei w centrum swego zainteresowania stawiał problem

⁹ Cyt. za: K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, Wydaw. UJ, Kraków 2003, s. 113.

¹⁰ Zob. tamże, s. 114.

¹¹ Cyt. za: tamże, s. 113.

¹² Zob. tamże, s. 110–115.

¹³ Zob. F. Copei, *Der Fruchtbare Momente im Bildungsprozess*, Quelle & Mayer, Heidelberg 1969, s. 20–21. Zob. także: W.G. Mayer, *Der Sachunterricht Teil I. Anthropologie und Pädagogik*, Agentur Dieck, Heinsberg 1993.

¹⁴ *Lebenswelt* jako problem i główny temat rozważań filozoficznych wprowadzony został przez Husserla w latach trzydziestych i ściśle związany jest z ostatnią fazą jego twórczości. W ostatniej pracy Husserla *Lebenswelt* zyskał też znaczenie centralne. Zob. E. Husserl, *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentálna*, Wydaw. Naukowe PAT, Kraków 1987. „Podstawową warstwą świata życia – wyjaśnia Stanisław Judycki – jest warstwa fizyczno-naturalna. Pojawia się on jako coś, co skupione jest wokół cielesno-kinestetycznego podmiotu. Rzeczy zrelatywizowane do tego podmiotowego odniesienia są postrzegane na tle otwartego i nieograniczonego horyzontu możliwych doświadczeń”. S. Judycki, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, w: *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, t. 2, B. Skarga (red.), Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 200.

dowartościowania doświadczenia „świata życia codziennego” w stopniu, w jakim stanowi ono fundament wiedzy naukowej. Twórcza świadomość, ległszy u podstaw poznania tego, co nowe w procesie kształcenia, ma bowiem swoje przednaukowe źródła, wolne od jednostronnych konceptualizacji i teoretycznego ustrukturyzowania. „Twórcze momenty kształcenia” to takie, które budzą w uczniu poznanie i zrozumienie czegoś dotychczas nieznanego i nierozumianego. Zaistnienia tych momentów nie da się w pełni, metodycznie, zaplanować, ale też nie są one czymś samoistnym, co można by pozostawić swej przypadkowości¹⁵. Procesy związane z uczeniem się i samorealizacją badacz ten pojmuje tym samym jako historię doświadczenia kryzysów i ich rozwiązywania w życiu konkretnych indywidualiów.

Odnosząc się do praktyki dydaktycznej w szkole, Copei zakładał, że dzięki „twórczym momentom” uczeń doznaje iluminacji, tak iż rozbłyskuje w jego świadomości poznanie czegoś. W tym znaczeniu, podobnie jak sokratejska *maieutyka*, uaktywniają one coś w człowieku i pozwalają wydobyć to na światło dzienne jako rozpoznane i uświadomione. „Twórcze momenty” coś zatem w uczniu otwierają i stają się źródłem jego wewnętrznego doświadczenia samorealizacji. Możliwość poznania lub znalezienia określonych rozwiązań jest jednak wynikiem wcześniejszych doświadczeń i poznania, które już było naszym udziałem. Samo poznanie wynika więc zarówno z intuicyjnego, jak i z dyskursywnego myślenia, a dochodzenie do zrozumienia czegoś stanowi pochodną umiejętności stawiania określonych pytań. Pytania zawsze bowiem naprowadzają na przedmiot poznania, problematyzując go i odsłaniając określony sens lub rozwiązania. Zadawanie pytań jest tu swoistą, wymagającą wysiłku aktywnością, która z jednej strony zakłada umiejętność rozumienia znaczeń i posługiwania się słowami, z drugiej zaś pociąga za sobą ćwiczenie tych kompetencji. W ten sposób fenomenologiczny sposób myślenia pozwala ujawniać ukryte założenia i opinie uznawane za niekwestionowany pewnik, na którym opiera się nasza wiedza codzienna i naukowa. Ci, którzy zostają wciągnięci w sokratejski dialog majeutycznego problematyzowania rzeczywistości i jej odsłaniania, stają się zatem świadomi swoich nawyków myślenia dzięki do-

¹⁵ Problematyczny i nie do końca jasny może się jednak wydawać przywoływany tu stosunek „twórczych momentów” do samego procesu kształcenia, ponieważ jeśli tylko owe „momenty” wprowadzają w przestrzeń tego, co twórcze, to w czym miałyby się przejawiać pedagogiczna wartość samego kształcenia jako działań intencjonalnie organizowanych? A zatem zakładając, że proces kształcenia opiera się na aspiracjach jego naukowego projektowania, a „twórcze momenty” tegoż kształcenia mają przednaukową genealogię, można by wyciągnąć wniosek, że sam proces kształcenia jako system intencjonalnie podejmowanych oddziaływań nie odgrywa już żadnej twórczej roli w życiu człowieka – a z tym chyba trudno się zgodzić. Przewodnią funkcją twórczo projektowanego procesu kształcenia jest właśnie, jak się wydaje, rozbudzanie postaw twórczych i trudno uznać, że te inicjowane są tylko w ramach owych efemerycznych i nie do końca uchwytanych „momentów”. Choć oczywiście trudno też zaprzeczyć, że takie momenty mogą odgrywać doniosłą rolę w ludzkim rozwoju i jego innowacyjnych kierunkach, zwłaszcza wtedy, gdy stają się przyczynkiem formowania się postaw transgresyjnych – ale wtedy przestają już być owymi trudno uchwytanymi „momentami”, a stają się zespołami pewnych utrwalających się nastawień.

świadczeniu porażki w rozwiązywaniu problemów, o których sądzili, że potrafią je rozwiązać; dzięki załamywaniu się owych przyrządów rozumienia i związanym z tym kryzysom poznawczej pewności odkrywają nowe perspektywy pojmowania zarówno siebie samego, jak i otaczającego świata¹⁶.

Edyta Stein (1981–1942), studentka Husserla z okresu jego działalności w Getyndze, a następnie asystentka we Fryburgu¹⁷, dała się poznać dzięki swej wnikliwej rozprawie doktorskiej *Zum Problem der Einfühlung*, w której dokonała fenomenologicznej analizy istoty wczucia (aktów empatii)¹⁸. Zgodnie z ustaleniami badaczki akty wczucia, które są doświadczeniem cudzej świadomości, należy odróżnić od spostrzeżenia zewnętrznego, które zawsze ma charakter czasowo-przestrzenny. Świadomość nie ma takiego charakteru, dlatego też w aktach wczucia ujmowane są formy życia psychicznego innych ludzi, np. miłość, gniew czy lęk¹⁹. Religijna konwersja Stein wpłynęła na sposób uprawianej przez nią fenomenologii, w ramach której uwzględniała czynnik doświadczeń religijnych jako motyw organizujący przedmiot swych zainteresowań badawczych, w tym również pedagogicznych²⁰. W ten sposób próbowała godzić dwa „odrębne światy” – założenia filozofii Tomasza z Akwinu z fenomenologicznymi nastawieniami badawczymi sformułowanymi przez Husserla²¹. I choć taka perspektywa badawcza bez wątpienia zasługuje na uwagę, nie można pominąć trudności przedstawionego „mezaliansu” stanowisk filozoficznych, kryjącej się głównie po stronie filozofii tomistycznej. Ostatecznie też fenomenologiczny ideał i zarazem postulat bezzalożeniowości nastawień badawczych pozostaje w jawnej sprzeczności z dogmatycznym charakterem tomizmu i jego światopoglądowymi założeniami, które uznawane są za niepodlegające powątpiewaniu aksjomaty.

Na początku swej filozoficznej drogi Stein pozostawała pod dużym wpływem teorii sądów negatywnych Adolfa Reinacha²². Odwoływała się zarazem do rozwijanych przez niego pojęć stanu rzeczy czy aktów społecznych, a jego notatki filozoficzno-religijne stały się dla niej impulsem do reorientacji własnego nastawienia religijnego. Utrzymywała też bliskie relacje z Conrad-Martius i często powoływała się na Pfändera. W sposób szczególny polemizowała zaś z Heideggerowską formułą „bycia ku śmierci”, wskazując na to, że jeśli owo

¹⁶ Zob. K. Meyer-Drawe, *Education*, dz. cyt., s. 158.

¹⁷ Zob. H. Spiegelberg, *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*, dz. cyt., s. 238.

¹⁸ Zob. E. Stein, *O zagadnieniu wczucia*, tłum. D. Gierulanka, J.F. Gierusa, Wydaw. Znak, Kraków 1988.

¹⁹ Zob. T. Gadacz, *Filozofia współczesna*, manuskrypt podręcznika przygotowywanego do druku, dla Wydaw. Znak.

²⁰ Zob. A. Przybylski, *Działalność edukacyjna i myśl pedagogiczna św. Edyty Stein*, Wydaw. WAM, Kraków 2007, s. 135–219.

²¹ Zob. E. Stein, *Fenomenologia Husserla a filozofia św. Tomasza z Akwinu*, tłum. J. Zychowicz, „Znak” 1989, nr 1.

²² Zob. H. Spiegelberg, *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*, dz. cyt., s. 238.

„bycie ku śmierci” jest ostatecznym sensem bytu, to sam sens śmierci musiałby wyjaśniać sens jestestwa, jego bycia i możliwości²³. „O nonsensie mówi się wtedy – pisze Stein – gdy mamy do czynienia z czymś, co każe przypuszczać, że posiada jakiś sens, ale do żadnego zrozumiałego sensu nie prowadzi (...) Wszystkie te bezsilne próby umysłu zmierzające do ukształtowania czegoś posiadającego sens według własnego widzimisię objaśniają jedynie stosunek istnienia myślnego do istnienia istotowego”²⁴.

Choć w przypadku Stein nie można mówić o jakiejś spójnej koncepcji pedagogicznej, podejmowała ona rozważania nad problematyką wychowania i edukacji, stawiając sobie za cel stworzenie podstaw pedagogiki katolickiej, a charakter refleksji pedagogicznej tej badaczki jest wyrazem ogólnych założeń i twierdzeń jej filozofii. Dlatego twórczość Stein w większym stopniu należałoby utożsamić z myślą religijną, a w tym znaczeniu z refleksją pedagogiczną o charakterze religijnym, aniżeli ze świecką teorią. Zapewne też z tego powodu mamy do czynienia z zawężoną recepcją jej prac; zasadniczo znajdują one swych odbiorców w środowiskach dowartościowujących czynnik religijny w rozpatrywaniu problemów pedagogicznych. Główną rolę w refleksji pedagogicznej badaczki odgrywały zatem przede wszystkim zagadnienia dotyczące teorii wczucia i filozofii osoby. Najważniejszą teoriopoznawczą kwestią była bowiem dla niej „osobowa tajemnica człowieka” – zagadnienie „wnętrza” ludzkiego i jego wartości, takich jak wolność i miłość²⁵. W tym też kontekście zakładała, że pedagogiczny problem ludzkiego wnętrza musi uwzględniać cielesno-psychiczno-duchowe aspekty istnienia człowieka, a struktura bytu ludzkiego w swych osobowych wymiarach dookreślana jest przez prawdę i dobro, przy czym prawda udziela mu doskonałości przez swoją treść, a dobro – zarówno przez swoją treść, jak i swoje istnienie²⁶. Z tego punktu widzenia należy zatem powiedzieć, że byt „jest dobry w takim stopniu, w jakim jest doskonały i zgodny z dążeniem, które z kolei już ze swej istoty skierowane jest ku doskonałości”²⁷, ponieważ „każdy byt doczesny jest przeznaczony do tego, by służyć innemu bytowi do osiągnięcia doskonałości”²⁸.

Interesującym wątkiem rozważań Stein, który również można uznać za pochodną jej filozofii osoby, jest podejmowane przez nią zagadnienie kształcenia kobiet i stawiane w tym kontekście pytanie o *species* kobiety. Samo pojęcie *species*, odsyłające do terminologii *Badań logicznych* Husserla, autorka definiuje poprzez odniesienie go do określenia *typus*. O ile jednak *species* wskazuje na określone cechy, które nie podlegają zmianie, o tyle *typus* obejmuje swym znacze-

²³ Zob. T. Gadacz, *Filozofia współczesna*, dz. cyt.

²⁴ E. Stein, *Sens bytu*, tłum. J.I. Adamska, w: *W kierunku Boga*, B. Bejze (red.), ATK, Warszawa 1982, s. 260.

²⁵ Zob. A. Przybylski, *Działalność edukacyjna i myśl pedagogiczna św. Edyty Stein*, dz. cyt., 135–137.

²⁶ Zob. E. Stein, *Z dociekań nad bytem skończonym i bytem wiecznym*, tłum. J.I. Adamska, w: *W kierunku Boga*, dz. cyt., s. 246

²⁷ Tamże, s. 247.

²⁸ Tamże, s. 248.

niem cechy podlegające przemianom. *Species*, definiowana z tej pozycji, oznacza więc pewną „przestrzeń”, w obrębie której dany *typus* może się zmieniać. Założenie istnienia *species* przynależnej ze względu na płeć daje zatem podstawę do twierdzenia, że istnieją pewne niezmiennie wyznaczniki wskazujące na *species* zarówno kobiety, jak i mężczyzny. Taka *species* decyduje w sposób obiektywny o tożsamości płci, niezależnie od określonych doświadczeń i sytuacji życiowych oraz tendencji społeczno-gospodarczo-politycznych. Owa *species*, przynależny ze względu na płeć, przesądza o tym, że kobieta zawsze jest kobietą, a mężczyzna z natury swej zawsze pozostaje mężczyzną. Tej wewnętrznej determinacji osobowego wymiaru istnienia człowieka ze względu na płeć nie mogą zatem zmienić żadne czynniki natury zewnętrznej (społeczne, kulturowe czy cywilizacyjne). Cele wychowania i kształcenia muszą tym samym uwzględniać ontologiczny charakter prawidłowości, jakie odśłania przed nami *species* kobiety i mężczyzny²⁹.

Twórczość Eugena Finka (1905–1975), bliskiego współpracownika Husserla³⁰, zawiera liczne nawiązania do filozofii Heideggera i jego „ontologii fundamentalnej”, w duchu której ten pierwszy rozważał zagadnienia pedagogiczne jako problemy natury filozoficznej³¹. Ontologiczne pytanie o bycie jako takie i jego ugruntowany w czasowości wymiar stanowił więc dla niego istotną inspirację i podstawę koncepcji³². W ten sposób w filozofii Heideggera badacz ten poszukiwał fundamentu i oparcia dla ugruntowania filozoficznych podstaw wychowania i kategorii pedagogicznych, rozpatrując zagadnienia wolności, światowości i ontologicznych znaczeń tego, co pedagogiczne. Fink jako filozof, odmiennie niż większość reprezentantów filozofii wychowania czy pedagogiki o profilu fenomenologicznym, nie podejmował prób przenoszenia kategorii filozoficznych na grunt pedagogiczny, lecz analizy swe traktował w sposób *sensu stricto* filozoficzny³³. Wyodrębniając różne formy bycia w świecie (praca, walka, relacja z drugim człowiekiem, zabawa), zakładał, że samo zrozumienie bycia jest sposobem bycia w świecie, język zaś jest w stanie wyrażać owo zrozumienie zgodnie z poszczególnymi modalnościami owego bycia. „U Finka, tak jak u Heideggera, pojmovalność pokrywa się z wyrażalnością (...) Język zosta-

²⁹ Zob. A. Przybylski, *Działalność edukacyjna i myśl pedagogiczna św. Edyty Stein*, dz. cyt., s. 220–252.

³⁰ Fink jako współpracownik Husserla przygotowywał do druku m.in. poprawioną i poszerzoną wersję jego *Medytacji kartezjańskich*. Zob. K. Święcicka, *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*, w: *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, t. 2, dz. cyt., s. 190.

³¹ Zob. E. Fink, *Grundfragen der systematischen Pädagogik*, Rombach, Freiburg 1978; tenże, *Pädagogische Kategorienlehre*, Königshausen & Neumann, Würzburg 1995. Zob. także: M. Burchardt, *Erziehung im Weltbezug. Zur pädagogischen Anthropologie Eugen Finks*, Königshausen & Neumann, Würzburg 2001; H. Meyer-Wolters, *Koexistenz und Freiheit. Eugen Finks Anthropologie und Bildungstheorie*, Königshausen & Neumann, Würzburg 1992.

³² Zob. H. Spiegelberg, *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*, dz. cyt., s. 245–246.

³³ Zob. P. Sosnowska, *Filozofia wychowania w perspektywie różnicy ontologicznej Sein und Zeit Heideggera*, rozprawa doktorska, Wyd. Pedagogiczny UW, Warszawa 2007, s. 11–12.

je uwypuklony przez zrozumienie bycia, które jest ludzką egzystencją. Język należy do bycia i jest pojmovalnością jako bycie-w-świecie. Filozofia jest samozrozumieniem obecności w świecie, będącej oddziaływaniem na świat i sposobem bycia w świecie”³⁴.

Fink przyjmował, wychodząc od uznania specyficznej sytuacji człowieka w świecie, że fenomenologiczne nastawienie badawcze wymaga radykalnej inwersji naszego podejścia do otaczającego nas świata. Sytuację człowieka w świecie wyjaśniał zaś m.in. poprzez odwołanie się do Platońskiej metafory jaskini, traktując ją zarazem jako wizjonerski symbol wszelkiego filozofowania. Metafora ta symbolizuje dla niego niezmienną sytuację człowieka w świecie, w którym jest on uwikłany w ułudę przesądów i padających „cieni”. Owe „cienie” nie oznaczają jednak „nie-bytu” i tego, co nierzeczywiste, lecz to, co jakoś z bytu jest wywiedzione i w „cieniu” tym odzwierciedlone. Rozpoznanie „cieni”, które padają w Platońskiej jaskini, przynosi jakieś zrozumienie, ale zawsze jest to zrozumienie odległe od swego źródła, rzucającego ów „cień”³⁵. Fenomenologicznie ugruntowana filozofia wymaga więc, by wyjść z „jaskini mieniących się cieni”³⁶, podejmując trud (samo)namysłu, który swoją podstawą czyni znajomość konkretnej sytuacji i chęć uczynienia ją przejrzystą³⁷. Analizując koegzystencjalny charakter aktów pedagogicznych, badacz zakładał zarazem, że edukacja powinna być traktowana jako podstawowy fenomen ludzkiego działania. Dowartościowując w swych rozważaniach kategorię edukacji, niejako wyprzedzał tym samym często współcześnie podzielane przekonanie o nadrzędnym charakterze tego pojęcia względem innych kategorii pedagogicznych³⁸. Status fenomenu edukacji można bowiem przyrównać według Finka do takich kategorii jak miłość, śmierć, władza i praca, i dlatego jako podstawowy nie może on być wywiedziony z innych fenomenów. W ten sposób pedagogika staje się dla życia swoistą doktryną (*Lebenslehre*), odzwierciedlając określone znaczenia wytworzone w ramach społecznych praktyk i przynależnych im form komunikacji. Założenia pedagogiki fenomenologicznej Finka rozwijał następnie Egon Schütz, podejmując studia nad egzystencjalno-krytyczną pedagogiką. Jego zasadniczym przedmiotem zainteresowania stała się zaś relacja – odczytywana z perspektywy historyczności, cielesności i form językowej komunikacji – zachodząca między kategorią „bycia” i pedagogicznymi procesami formacyjnymi³⁹.

Martinus Jan Langeveld (1905–1989) rozwinął własny model deskrypcji i badań istotnościowych nad fenomenem dzieciństwa – życiem dzieci i sposobem

³⁴ E. Lévinas, *Skandal śmierci. Od Hegla do Finka*, w: tenże, *Bóg, śmierć i czas*, tłum. J. Marjański, Wydaw. Znak, Kraków 2008, s. 107.

³⁵ Zob. E. Fink, *Studien zur Phänomenologie 1930–1939*, Martinus Nijhoff, Den Haag 1966, s. 159.

³⁶ Tamże, s. 161.

³⁷ Zob. tamże, s. 169.

³⁸ Ostatecznie trudno jednak zgodzić się, że kategoria edukacji obejmuje swym zakresem wszelkie inne aspekty oddziaływań pedagogicznych, implikując tym samym wszelkie inne wymiary tego, co pedagogiczne.

³⁹ Zob. K. Meyer-Drawe, *Education*, dz. cyt., s. 158.

przeżywania przez nie otaczającego świata. W swych badaniach jako reprezentant tzw. szkoły utrechtckiej w niewielkim stopniu nawiązywał do epistemologicznych i metodologicznych ustaleń Husserla dotyczących podstaw fenomenologicznej deskrypcji oraz fenomenologicznych badań istotnościowych. Bez wątplenia jednak dużą rolę w jego rozważaniach odgrywała idea późnego Husserla, wyrażona w pojęciu świata życia codziennego (*Lebenswelt*)⁴⁰, które jest swoistą rehabilitacją i dowartościowaniem „przednaukowego doświadczenia”. W tym też kontekście w swych baniach, koncentrując się na fenomenie dzieciństwa, podejmował analizy sposobów doświadczania oraz przeżywania przez dziecko konkretnych sytuacji wychowawczych⁴¹, jak również roli i odpowiedzialności dorosłych⁴². Owe konkretne sytuacje określają bowiem, jego zdaniem, przestrzeń ludzkiego doświadczenia – „świata życia codziennego”, który powinien być przedmiotem zainteresowania antropologicznych – bo odkrywających wiedzę o człowieku (dziecku) i jego relacjach ze światem – nastawień badawczych⁴³. Dziecko nigdy nie żyje jak „ślimak w muszli”, zawsze jakoś doświadcza otaczającego je świata i rzeczy, które się w nim znajdują. Przyjmuje ono jakby „naturalne założenie” (intuicję, „wiarę”), że to, czego doświadcza, ma sens i jakieś znaczenie, dlatego to, co nieznanym, chce uczynić znajomym, dziwne – zrozumianym; chce odkryć znaczenia świata rzeczy, które go otaczają, i nauczyć się ich. Sposób, w jaki dziecko doświadcza świata owych rzeczy, powiązany jest jednak z doświadczaniem określonych ograniczeń swojej wolności, wynikających np. z własnej cielesności (zmęczenia, głodu) czy zależności od dorosłych (tzn. swej względnej autonomii)⁴⁴.

Fenomenologia „świata życia codziennego” odniesiona do procesów wychowawczych i edukacyjnych zawsze odsłania podstawowe znaczenia określonego bycia człowieka, stając się tym samym filozoficzną, ale i praktyczną antropologią. Antropologiczną perspektywę badań nad dzieciństwem należy tu uznać nie tylko za podstawowy horyzont badań, lecz także za swoiste i nieuniknione założenie fenomenologicznych sensów wychowania⁴⁵. Doświadczenie wychowania wyłania się ze „świata życia codziennego” i ma swoje realne i konkretne konsekwencje dla życia człowieka, dlatego też powinny być one rozpatrywane w odniesieniu do realnych i konkretnych zadań. Pedagogiczne intencje wywie-

⁴⁰ Zob.: M.J. Langeveld, *Reflections on Phenomenology and Pedagogy*, „Phenomenology and Pedagogy” 1983, t. 1, nr 1, s. 10.

⁴¹ Zob. M.J. Langeveld, *Beknopte Theoretische Pedagogiek*, Wolters-Noordhoff, Groningen 1971. Zob. także: tenże, *How Does the Child Experience the World of Things?*, „Phenomenology and Pedagogy” 1984, t. 2, nr 3, s. 217, 221–223.

⁴² Zob. M.J. Langeveld, *What is the Meaning of Being and Having a Father?*, „Phenomenology and Pedagogy” 1987, t. 5, nr 1. Zob. także: W. Loch, *Possibilities of the Father Role*, „Phenomenology and Pedagogy” 1986, t. 4, nr 3.

⁴³ Zob. K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, dz. cyt., s. 73–74.

⁴⁴ Zob. M.J. Langeveld, *How Does the Child Experience the World of Things?*, dz. cyt., s. 215–218.

⁴⁵ Zob. M.J. Langeveld, *Reflections on Phenomenology and Pedagogy*, dz. cyt., s. 6.

dzione z „logiki przednaukowego doświadczenia”, którego źródłem jest „świat życia codziennego”, zakładają zatem ujmowanie odniesień „konkretnego człowieka we wszystkich jego mnogich wymiarach sensu poprzez bliskie podmiotu badania jakościowe”⁴⁶. W ten sposób sami badacze definiują siebie jako „uczestników i kierują się nie tylko interesami naukowymi, lecz zorientowanymi na działanie celami, które są nastawione na humanizację wszelkich stosunków międzyludzkich”⁴⁷; w szczególności zaś tych, które związane są z humanizacją „świata życia codziennego” dzieci i ich możliwości rozwojowych⁴⁸. Przyjęcie perspektywy „świata życia codziennego” wyraża się tym samym w tym, by „wchodzić” w świat, w którym żyją dzieci – odkrywać go, uczyć się go, postrzegać go według jego własnych miar⁴⁹ i dzięki temu odkrywać zadania i problemy z tego świata się wyłaniające. „Świat dziecka” nigdy bowiem nie jest prostym odzwierciedleniem obiektywnie danego świata, ponieważ sposób doświadczenia tego pierwszego odsłania takie znaczenia, których nie można wydedukować na mocy doświadczenia świata przyrodniczego. „Pedagogika – pisze Langeveld – jest nauką doświadczalną, ponieważ jej przedmiot (sytuacja wychowawcza) odnosi się do rzeczywistości wychowawczej. Jest ona także nauką duchową, gdyż sytuacja wychowawcza wyrasta z ludzkich intencji, aby «dziecka» nie pozostawiać jego własnemu naturalnemu istnieniu, ale by jego «być» zrozumieć w sposób, którego z samej przyrody wyprowadzić nie można”⁵⁰. Punktem wyjścia pedagogicznej odpowiedzialności musi być zatem zrozumienie dziecka i „świata dzieciństwa” przez tych, którzy względem dzieci podejmują wychowawczą i edukacyjną odpowiedzialność, ponieważ jej faktyczność wyraża się w adekwatnym odpowiadaniu na potrzeby i problemy z tego świata się wyłaniające. Stąd odkrywanie znaczeń i „twórczych momentów” takiej odpowiedzialności w większym stopniu wypływa z doświadczenia konkretnego spotkania „innego” (dziecka), któremu to doświadczeniu towarzyszy refleksja, że nie jest on odbiciem mnie samego, aniżeli ze spekulatywnych teorii tworzących iluzję odniesienia do doświadczonej rzeczywistości⁵¹.

Otto Friedrich Bollnow (1903–1991) w swych hermeneutyczno-fenomenologicznych założeniach badawczych postulował konieczność wydobywania

⁴⁶ W. Lippitz, *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, dz. cyt., s. 29.

⁴⁷ Tamże, s. 29.

⁴⁸ Zob. tamże, s. 30

⁴⁹ Zob. M.J. Langeveld, *The «Secret Place» in the Life of the Child*, „Phenomenology and Pedagogy” 1983, t. 1, nr 2.

⁵⁰ M.J. Langeveld, *Naukowy charakter pedagogiki*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1961, nr 3, s. 84.

⁵¹ Zob. M.J. Langeveld, *Reflections on Phenomenology and Pedagogy*, dz. cyt., s. 7–10. W ten sposób dowartościowane zostają tu – pierwotnie niebędące przedmiotem zainteresowania nastawień badawczych o orientacji fenomenologicznej – pojęcia innego i inności, które z całą wyrazistością dają o sobie znać właśnie w doświadczeniach „świata życia codziennego”, odkrywając tym samym dialogiczne horyzonty relacji interpersonalnych i świata specyficznie ludzkiego.

z praktyki wychowawczej problemów antropologicznych i przez rozważanie tychże problemów ponowne rozjaśnienie sensów samego wychowywania i sytuacji wychowawczych. Pedagogika antropologiczna Bollnowa w swej warstwie metodologicznej zakładała zatem przyjęcie szczególnej perspektywy badawczej i szczególnego punktu wyjścia. Perspektywą tą jest antropologiczne naświetlanie fenomenów wychowania, a punktem wyjścia – konkretne, egzystencjalne doświadczenie, odsłaniające przed nami treści i formy sytuacji wychowawczych⁵². W ten sposób pedagogika antropologiczna, z jednej strony, podejmuje zagadnienia pedagogiczne z punktu widzenia problemu, jakim jest sam człowiek (jego istnienia i możliwości rozwojowych), z drugiej zaś, samą antropologię buduje w oparciu o źródłowo doświadczane i rozpoznawane doświadczenie sytuacji wychowawczych. Nie chodzi tu zatem o odkrywanie i ustalanie jakichś stałych, niezmiennych „algorytmów” antropologicznej teorii, pewnej i niedyskursywnej wiedzy o człowieku⁵³, która ostatecznie pozwala neutralizować odwieczne dylematy i udzielać w kontekście ich zażegnywania jednoznacznych odpowiedzi, lecz o przyjęcie określonej perspektywy (metodologicznie konsekwentnego sposobu) rozpatrywania problematyki pedagogicznej. Taka perspektywa badawcza, czyniąc człowieka zasadniczym przedmiotem swojego zainteresowania, musi opierać się na zasadzie „otwartego pytania”. Zgodnie z tym podejściem można więc przyjąć, że wiedza o wychowawczym rozwoju człowieka i doświadczeniach z tym związanych staje się źródłem wiedzy o samym człowieku, a odkrywanie wiedzy o człowieku staje się drogowskazem dla pedagogicznego projektowania sytuacji wychowawczych – ich normatywną i teleologiczną przesłanką.

Poznawcze ujmowanie fenomenów wychowania ma swe czasoprzestrzenne i historyczne wymiary, ponieważ jest ściśle powiązane z rozpatrywaniem specyficznych horyzontów sensu określonych zjawisk i rzeczy, odniesionych do konkretnych sytuacji i kontekstów, w których są one rozpatrywane. Jednym z takich podstawowych fenomenów, wnikliwie rozważanych przez Bollnowa, był fenomen atmosfery pedagogicznej. Owa pedagogiczność tworzonej atmosfery opiera się zaś na stosunku zaufania, jaki zachodzi między dorosłym a dzieckiem. Co więcej to, co określane jest tu mianem „zaufania”, uznać można również za generalne założenie ludzkiego życia w ogóle, ponieważ stosunek zaufania do otaczającego świata jawi się jako warunek konstruktywnych sposobów przeżywania tego świata i typów odniesień, jakie względem niego przyjmujemy. Można zatem stwierdzić, że owo serdeczne zaufanie stanowi czynnik konstytutywny dla jakościowych wymiarów interakcji wychowawczych, a co za tym idzie, jeden z fundamentalnych – naświetlanych antropologicznie – warunków atmosfery pedagogicznej. Zaufanie w naturalny sposób pociąga za sobą ryzyko, jednak rzeczą najprostszą i zarazem małostkową jest

⁵² Zob. K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, dz. cyt., s. 67–73.

⁵³ Zob. M. Pulkowska, *Otto Friedrich Bollnow – filozof zaufania do świata*, „Znak” 1979, nr 11, s. 1184.

pochopnie lub asekuracyjnie się z niego wycofywać. Wraz ze swym zaufaniem, okazywanym nawet wbrew różnym rozczarowaniom, dorosły darowuje bowiem dziecku to, co od strony emocjonalnej umożliwia jego rozwój i motywuje je do działania. W ten sposób „odwaga zaufania” wyraża się w wierze w innego człowieka i jest nieodzownym warunkiem zawiązywania się „wspólnoty”, a także daje dziecku psychologiczne poczucie bezpieczeństwa i – tworząc pedagogicznie korzystny klimat jego rozwoju – relację wychowawczą⁵⁴. Zaufanie staje się więc jednym z elementów moralnego rozwoju dziecka i formowania się jego charakteru. Doświadczając zaufania, dziecko chce zdobyć uznanie osoby wychowawczo znaczącej, która obdarzyła je owym zaufaniem, i wyzwała w ten sposób w sobie dążenia do okazania się godnym tego stosunku. Pedagogiczną atmosferę, dającą o sobie znać szczególnie w sytuacjach interpersonalnych współzależności, traktować należy zatem jako czynnik wychowawczo i edukacyjnie sprawczy, będący pochodną takich jakościowych racji postępowania wychowawców jak zaufanie, życzliwość, cierpliwość czy dostępność⁵⁵.

Wiedza pedagogiczna jest uprawomocniona egzystencjalnie w tym znaczeniu, że swoim bezwzględnym punktem wyjścia musi czynić doświadczenie, w którym uwidacznia się to, co wychowawcze, i to, co niewychowawcze. Bollnowa antropologiczny profil rozpatrywania fenomenów wychowania, ujmowanych w swej światowej, czasowej i przestrzennej perspektywie, staje się tym samym hermeneutycznym sposobem rozumienia i wyjaśniania kondycji człowieka oraz otaczającej go rzeczywistości⁵⁶. Uwarunkowana jest ona [rzeczywistość] i doświadczana w swoich historycznie specyficznych odsłonach i przynależnych im „niestałych formach” wychowania⁵⁷. A zatem rozumienie nie buduje tutaj granic, których nie dałoby się już przekroczyć, i cechuje się otwartością. Co więcej, konstytutywne dla aktów rozumienia jest napięcie, jakie zachodzi pomiędzy tym, co można by określić mianem „rozumienia wstępnego”, a doświadczaniem tego, co nowe, tzn. pierwotnie nieujęte w horyzoncie tego, co zostało już wstępnie zrozumiane. W tym znaczeniu można powiedzieć, że owo zadanie „hermeneutycznej interpretacji rozumienia wstępnego polega na uświadomieniu sobie, uwyrażeniu treści «już zawsze rozumianych». Ów poznawczy horyzont aprioryczny nie jest jednak balastem uniemożliwiającym wykroczenie poza granice świata «oswojonego», nie stanowi granicy poznania, lecz działa jako jego niezbędny warunek wstępny, będąc daną aprioryczną ruchomą i otwartą, nie zaś uniewrażliwiającym na zmiany pancierzem. Poznanie

⁵⁴ Zob. O.F. Bollnow, *Anthropologische Pädagogik*, P. Haupt, Bern–Stuttgart 1983, s. 25, 50, 74.

⁵⁵ Zob. O.F. Bollnow, *The Pedagogical Atmosphere*, tłum. M. van Manen, „Phenomenology and Pedagogy” 1989, t. 7, s. 5–15.

⁵⁶ Zob. K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, dz. cyt., s. 73; W. Pager, *Phänomenologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik*, Ferdinand Schöningh, Paderborn 1986, s. 72–89. Zob. także: E. Paczkowska-Łagowska, *Otto Friedrich Bollnow. Hermeneutyczna filozofia poznania i jej antropologiczne konsekwencje*, „Logos i Ethos” 1992, nr 2.

⁵⁷ Zob. K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, dz. cyt., s. 71.

świata dochodzi do skutku jako dialog rozumienia wstępnego i doświadczenia czegoś nowego i jako eksplikacja wniesionych przez rozumienie wstępne treści okazuje się jednocześnie rozświetleniem podstaw, z których wychodząc, myślimy i działamy⁵⁸. Władza rozumu pozwala tym samym, by człowiek rozpoznawał siebie jako istotę rozumną, zdolną oprzeć się temu, co irracjonalne; co więcej, owe racjonalne siły dookreślające jego *conditio humana* skłaniają go do ufności względem świata przeżywanego, a co za tym idzie – do przyjmowania takiej właśnie postawy jako podstawowej racji swych odniesień wobec otaczającej rzeczywistości, która nie może być traktowana jak „tajemnicze oblicze sfinksa”⁵⁹. „Rozumienie – stwierdza Bollnow – nie oznacza tylko teoretyczne ujęcie odnośnego ludzkiego zachowania, ale i zarazem określone stanowisko wobec niego (...) W naukach o duchu rozumienie jest procedurą racjonalnego przenikania odnośnych układów. Nie wyklucza ono własnego stanowiska badacza, wręcz przeciwnie, stanowi jego niezbędną przesłankę. Jako akt teoretycznego ujmowania rozumienie zawiera w sobie bowiem w jednakim stopniu możliwość zarówno aprobaty, jak i dezaprobaty”⁶⁰.

Werner Loch (ur. 1928), uczeń Bollnowa, w swych antropologicznie zorientowanych badaniach pedagogicznych⁶¹ w sposób szczególnie wyeksponował specyficzne rozumienie kategorii uczenia się. Zakładał, że w procesie tym dużą rolę odgrywa „doświadczenie przednaukowe”⁶² oraz rozwijanie określonych dyspozycji, odzwierciedlających się w przyzwyczajeniach i nawykach, na których ufundowane są czynności uczenia się. Same akty uczenia się nie mogą być zatem zredukowane do czynności *sensu stricto* kognitywnych, zawsze bowiem związane są z określonymi działaniami i wynikającymi z nich możliwościami⁶³. Rozwijając swoją teorię autobiograficznego badania indywidualnych losów rozwoju człowieka – życiorysów⁶⁴, Loch wskazywał tym samym na kluczową rolę, jaką w procesie uczenia odgrywa sam podmiot uczenia się⁶⁵. W badaniach tych starał się też wyodrębnić i opisać konkretną świadomość dziecka, dotyczącą możliwości własnej sprawczości w dążeniu do czegoś⁶⁶. Zgodnie

⁵⁸ M. Pulkowska, *Otto Friedrich Bollnow – filozof zaufania do świata*, dz. cyt., s. 1186.

⁵⁹ Tamże, s. 1185, 1187.

⁶⁰ O.F. Bollnow, *Rozumienie krytyczne*, w: *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, wyb. i tłum. G. Sowiński, Wydaw. Naukowe PAT, Kraków 1993, s. 163–164.

⁶¹ Zob. W. Loch, *Die anthropologische Dimension der Pädagogik*, Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, Essen 1963.

⁶² K. Meyer-Drawe, *Education*, dz. cyt., s. 160.

⁶³ Zob. W. Lippitz, *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, dz. cyt., s. 29.

⁶⁴ Choć doświadczenia wyniesione z badań autobiograficznych oczywiście mogą być punktem wyjściowym refleksji fenomenologicznej, metoda ta niewiele ma wspólnego z eidetycznymi nastawieniami badawczymi. Fenomenologia bowiem koncentruje się nie tyle na tym, co indywidualne i konkretne, ile na tym, co ponadindywidualne i niespecyficzne (uniwersalne).

⁶⁵ Zob.: H.-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, dz. cyt., s. 98.

⁶⁶ Zob. K. Meyer-Drawe, *Education*, dz. cyt., s. 160.

z tym podejściem dowartościowane i zrehabilitowane zostały rola i znaczenie form aktywności, których źródłem sprawczym jest sam wychowanek, oraz „odczarowane” – rola i znaczenie form aktywności związanych ze sprawczą dominacją dorosłego w pedagogicznych procesach kształcenia. Nie oznacza to jednak przekreślenia twórczej roli „osób socjalizująco znaczących” i ich odpowiedzialności za rozwój i losy dziecka; wręcz przeciwnie – jeden z problemów, który w sposób szczególny był uwzględniany przez Locha w jego autobiograficznych badaniach, dotyczył właśnie wpływu ojców jako „osób socjalizująco znaczących” na rozwój swoich dzieci. Rodzaj takiego wpływu (dobry lub zły, korzystny lub niekorzystny) na sposób przeżywania własnego dzieciństwa przez dziecko i dynamikę jego osobowego rozwoju, z jego własnej perspektywy, czyli osoby, która wpływów tych doświadczała, w pełni uprzytomniony może być jednak dopiero po latach, wraz z osiągnięciem życiowej dojrzałości, a zatem można by powiedzieć, że w sposób retrospektywny. Dopiero bowiem osiągnięcie dojrzałości daje człowiekowi odpowiednią perspektywę osądzenia takich wpływów wychowawczych, stanowiąc też niejako do tego pobudkę. Loch, odwołując się m.in. do freudowskiego kompleksu Edypa jako egzemplifikacji swych rozważań, mechanizmów rywalizacji i identyfikacji, wskazuje też, że zarówno „zła obecność” ojca (np. wzbudzająca lęk dziecka), jak i „nieobecność” ojca nie pozostaje bez wpływu na sposób postrzegania i przyswajania sobie przez dziecko określonych ról społecznych i ich odgrywania⁶⁷.

Käte Meyer-Drawe (ur. 1949), związana z Ruhr-Universität Bochum, w swojej pedagogicznej teorii intersubiektywności, uwzględniając psychoanalityczne interpretacje rozwoju dziecka, podejmuje rozważania nad problematyką cielesności i socjalizacji w kontekście komunikacyjnych możliwości i ograniczeń porozumiewania się⁶⁸. Dziecko w swym konkretnym bycie poddane jest wpływom procesów socjalizacyjnych, doświadczając tym samym egzystencjalnego zakorzenienia w świecie; co więcej, zanim zacznie odróżniać to, czym jest ono samo, od tego, co je otacza, ma już jakieś doświadczenie owego wspólnego świata. Z tego punktu widzenia przyjąć też należy, że każde nowe doświadczenie staje się podstawą wiedzy lub wiedzę tę modyfikuje, dając tym samym impulsy do sposobu późniejszego doświadczania tego, co w sposób wtórny ujęte zostaje w aktach rozumienia. Meyer-Drawe w swym metateoretycznym podejściu badawczym nawiązuje do filozofii Maurice Merleau-Ponty’ego i Bernharda Waldenfelsa, rozważając problematykę intersubiektywności i teorii responsywnej genezy ludzkiej racjonalności. W tym też kontekście przedmiotem zainteresowania czyni formy symboliczne (język) i materialne (ciało), traktując je jako przesłanki w analizowaniu pedagogicznych aspektów dorastania i ich znaczeń, ujmowanych z perspektywy psychologii rozwojowej. Rozpatrywanie problemu pedagogicznej racjonalności i form komunikacji musi zatem uwzględ-

⁶⁷ Zob. W. Loch, *Possibilities of the Father Role*, dz. cyt., s. 66–77.

⁶⁸ Zob.: K. Meyer-Drawe, *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*, Fink Verlag, München 1984.

niać intersubiektywny, responsywny językowo i cielesnie, przedrefleksyjny wymiar doświadczenia⁶⁹.

Meyer-Drawe wskazuje, że analiza praktyki pedagogicznej odsłania przed nami asymetryczność relacji pomiędzy dorosłymi a dziećmi, a zatem również asymetryczność form intersubiektywnej komunikacji towarzyszących tym relacjom. Sposób doświadczania „świata życia codziennego” przez dorosłych i dzieci ustanawia więc swoistą linię demarkacyjną pomiędzy „światem dorosłości” a „światem dziecięcym”. To, w jaki sposób dziecko postrzega otaczający je świat, można bowiem porównać do obrazów widzianych w kalejdoskopie, które ukazują się w swej różnorodności i zmienności. Dla dorosłych świat nie jest już jednak kalejdoskopową tajemnicą i łamigłówką, a przypisywane mu znaczenia stają się jego etykietami. Dorosli nie dostrzegają już „magicznych wymiarów świata”, lecz postrzegają go i jego znaczenia przez pryzmat swojego „pancerza doświadczenia”, tracąc w ten sposób dziecięcą zdolność kalejdoskopowego postrzegania rzeczywistości. Wraz z utratą tej zdolności tracą również możliwość rozumienia dziecięcych wyobrażeń, redukując doświadczenia dziecka do własnych doświadczeń i traktując te ostatnie jako miarę oceniania doświadczeń „dziecięcego świata”. By odzyskać dostęp do świata doświadczenia dziecięcego, dorośli muszą zatem przestać dopatrywać się w tym świecie lustrzanego odbicia doświadczenia własnego „świata dorosłości”, uznając, że dzieci są w jego granicach „Innym”, „obcym”. Pełne szacunku zrozumienie powinno zatem opierać się na poszukiwaniu tego, co łączy, a nie redukuje sposób doświadczania świata przez dzieci i dorosłych. Ucząc się rozumieć „świat dziecka”, dorośli uczą się zarazem rozumieć siebie, swój świat i właściwe mu formy funkcjonowania, komunikowania i praktykowania – wystawiając się na zdziwienie wynikające z odkrywania „dziecięcego świata”, odkrywają jednocześnie założenia własnego „świata dorosłości”⁷⁰.

Prace Wilfrieda Lippitza (ur. 1945), tak jak te autorstwa Meyer-Drawe, począwszy od lat osiemdziesiątych XX wieku, dały nowe impulsy dla badań pedagogicznych o orientacji fenomenologicznej. Punktem wyjścia i motywem organizującym charakter podejmowanych przez niego analiz, podobnie jak w przypadku większości recepcji fenomenologii na gruncie pedagogiki, jest Husserlowski *Lebenswelt*, który w opozycji do fizykalistycznego obiektywizmu wskazywał na rolę i znaczenie naszego faktycznego środowiska życiowego. Postulat rehabilitacji „świata życia codziennego” stanowi więc perspektywę organizującą projekt badań pedagogicznych tego autora, ukierunkowanych na ów świat i wyłaniające się z niego, nieustrukturyzowane teoretycznie, przednaukowe doświadczenie życiowe⁷¹. W tym też kontekście podejmował on analizy

⁶⁹ Zob. W. Lippitz, *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, dz. cyt., s. 32–33.

⁷⁰ K. Meyer-Drawe, *Kaleidoscope of Experiences. The Capability to be Surprised by Children*, „Phenomenology and Pedagogy” 1986, t. 4, nr 3, s. 48–55.

⁷¹ Zob. W. Lippitz, *Lebenswelt oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung*, Beltz, Weinheim 1980.

takich problemów, jak sposób doświadczania przestrzeni przez dzieci⁷², sposób konstytuowania się dziecięcej moralności czy znaczenie konkretnych doświadczeń życiowych dla czynności uczenia się⁷³. Rehabilitacja przednaukowego doświadczenia „świata życia codziennego” ujawnia jego zmysłowo-cielone podstawy, określające praktyczne wymiary naszego kontaktu (komunikowania się) ze światem. A zatem proces uczenia się w swej konkretności doświadczania otaczającej rzeczywistości powinien się opierać na zmysłowo przyswajanych umiejętnościach⁷⁴, na których wznoszą się indywidualne możliwości poznawcze człowieka⁷⁵. Sam proces uczenia się polega zaś na nieustannym konfrontowaniu tego, co oswojone i utrwalone, z tym, co nowe i obce, i w tym znaczeniu ma on charakter „otwartego aktu komunikacji”⁷⁶.

Lippitz w dużej mierze nawiązywał do fenomenologii francuskiej, reprezentowanej przez takich filozofów, jak Jean-Paul Sartre czy Maurice Merleau-Ponty, w szczególności zaś do „filozofii Innego” Emmanuela Lévinasa. Jak relacja z Innym jest dla Lévinasa *par excellence* relacją etyczną, bo opartą na żądaniu odpowiadania, które staje się odpowiedzialnością, tak i tu dziecko jako „Inny” jest źródłem wychowawczego zobowiązania i przesłanką określającą powinność pedagogicznego działania⁷⁷. „Różnica między Ja i innym – pisze Lippitz – jest znacząca pod względem etycznym”⁷⁸. Etyczny wymiar epifanii „Innego” stanowi bowiem wezwanie do zniesienia totalności jako sposobu uprawomocnienia władczej dominacji dorosłych nad dziećmi. „Wychowanie nie może być podporządkowaniem (...) Etyka rodzi się w zasadzie jako sytuacja, która dotyczy mnie jako podmiotu! (...) staję przed innym, który jest i pozostaje dla mnie absolutnie obcy (...) Cechą sytuacji etycznej jest heterogeniczność, nie jedność lub wzajemność. Jestem w niej, jako pojedynczy podmiot, niezastępowalny: filozofia etyczna Lévinasa jest więc filozofią podmiotowości, ale jednocześnie jest filozofią transcendentalności innego, który od wewnątrz rozsądza ujęcie

⁷² Lippitz, uznając wysoką rangę problematyki przestrzeni w rozwoju dziecka, wskazuje, że możemy mówić o specyficznej przestrzeni dziecka, którą ono przeżywa i przekształca. „W porównaniu ze światem dorosłych, który jest przeważnie oparty na rutynie, funkcjonalności i namacalności, przestrzenie dzieci są inne mimo różnych skrzyżowań i związków ze światem dorosłych”. W. Lippitz, *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, dz. cyt., s. 269.

⁷³ Zob.: H.-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, dz. cyt., s. 99–100.

⁷⁴ Zob. K. Meyer-Drawe, *Education*, dz. cyt., s. 160; W. Lippitz, *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, dz. cyt., s. 267.

⁷⁵ Zob. W. Lippitz, *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, dz. cyt., s. 55–56.

⁷⁶ H.-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, dz. cyt., s. 101.

⁷⁷ Zob. W. Lippitz, *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, dz. cyt., s. 171–172. Zob. także: tenże, *Ethics as Limits of Pedagogical Reflection*, „Phenomenology and Pedagogy” 1990, t. 8, s. 49–60.

⁷⁸ W. Lippitz, *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, dz. cyt., s. 159.

subiektywności⁷⁹. W duchu owej nieredukowalności podmiotowej struktury „Innego” Lippitz formułuje też wytyczne pedagogicznej teorii i pedagogicznego działania. Teoria powinna się koncentrować na badaniu dziecięcego widzenia świata⁸⁰, przewyższając antropologiczną perspektywę, która skoncentrowana jest na „świecie dorosłych”, a tym samym dawać podstawy pedagogiki zorientowanej na „świat dziecka”. Praktyka natomiast powinna się opierać na towarzyszeniu dziecku, stwarzaniu atmosfery zaufania i współdziałania oraz na umiejętności przyjmowania jego punktów widzenia i przeżywania w taki sposób otaczającego świata⁸¹. W tym też kontekście Lippitz podjął własną próbę wypracowania hermeneutyczno-fenomenologicznych podstaw pedagogiki⁸², zakładając, że czysto fenomenologiczna metoda ujmowania rzeczywistości nie jest w stanie ostatecznie sprostać temu, by „podejść do innego jako tego, którego nie da się porównać ze mną”⁸³.

Max van Manen (ur. 1942), nawiązując do „szkoły utrechckiej”⁸⁴ z Holandii, reprezentuje hermeneutyczno-fenomenologiczną pedagogikę rozwijaną za oceanem. Związany z University of Alberta w Kanadzie, w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych redagował czasopismo „Phenomenology and Pedagogy”, w którym przede wszystkim publikowane były prace badawcze o profilu fenomenologicznym, reprezentatywne dla „przełomu antropologicznego” w pedagogice⁸⁵. Hermeneutyczno-fenomenologiczne podejście

⁷⁹ Tamże, s. 157, 160. Można jednak zauważyć, że przywoływany sposób dziecięcego doświadczania przestrzeni (miejsc) uwidacznia odmienną relację niż ta, w której to, co transcendentne, rozsadza subiektywność. Sygnalizowane dziecięce doświadczanie przestrzeni, jak się wydaje, opiera się – odwrotnie – na zasadzie ugruntowywania i afirmacji subiektywności przeżyć w odniesieniu do tego, co ma swoje obiektywne postacie, czyli konkretnych przestrzeni (miejsc) i przypisywanych im znaczeń.

⁸⁰ Rozpatrując problem odkrywania sposobu doświadczania i przeżywania przez dziecko świata, Lippitz zakłada, że nie może on być sprowadzony do odkrywania przez dorosłych dziecka, którym sami byli. Rekonstruowanie własnych doświadczeń dzieciństwa i jego reminiscencje zawsze bowiem są pamięcią „świata dziecka” z perspektywy jaźni dorosłego. Reminiscencja „dziecka w nas” nie daje nam zatem wyobrażenia „dziecka obok nas”. Taka logika analogii jest zawodna, ponieważ „dziecko obok nas” jest owym „Obcym” względem „dziecka w nas”. Zob. W. Lippitz, *Understanding Children, Communicating With Children. Approaches to the Child Within Us, Before Us, and With Us*, „Phenomenology and Pedagogy” 1986, t. 4, nr 4, s. 56–65. Zob. także: D.G. Smith, *The Meaning of Children in the Lives of Adults. A Hermeneutic Study*, rozprawa niepublikowana, University of Alberta 1983.

⁸¹ H.-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, dz. cyt., s. 101–102.

⁸² Zob. W. Lippitz, *Phänomenologisch-hermeneutische Pädagogik*, w: tenże, *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*, Deutscher Studienverlag, Weinheim 1993.

⁸³ W. Lippitz, *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, dz. cyt., s. 158–159.

⁸⁴ K. Meyer-Drawe, *Education*, dz. cyt., s. 160. Zob. także: M. van Manen, *Utrecht School. An Experiment in Educational Theorizing*, „Interchange” 1979, t. 10, nr 1; tenże, *Phenomenological Pedagogy*, „Curriculum Inquiry” 1982, t. 12, nr 3.

⁸⁵ Kontynuacją profilu tematycznego „Phenomenology and Pedagogy” jest wydawane obecnie czasopismo „Phenomenology and Practice”.

tęgo autora w dużej mierze odwołuje się również do filozofii Heideggera i jej specyficznych interpretacji. Nastawienie badawcze, które van Manen określa mianem „hermeneutyki fenomenologicznej”⁸⁶, przedmiotem swojego zainteresowania czyni kilka podstawowych kwestii i właśnie wokół nich koncentruje on swoją uwagę. O tak zorientowanej „hermeneutyce fenomenologicznej” można powiedzieć, że polega na: 1) badaniu doświadczeń życiowych; 2) wyjaśnianiu fenomenów w taki sposób, jak one same jawią się świadomości; 3) badaniu esencjonalnej struktury rzeczy (istoty rzeczy); 4) opisywaniu „eksperymentalnych znaczeń”, ujmowanych tak, jak je przeżywamy; 5) badaniu fenomenów z perspektywy nauk o człowieku; 6) pełnym uwagi praktykowaniu myślenia o innych; 7) poszukiwaniu tego, co to znaczy być człowiekiem; 8) rozwijaniu poetyckiej aktywności⁸⁷. Samemu wyborowi nastawień badawczych autor przypisuje również doniosłe znaczenie, ponieważ wybór określonej metody badań pedagogicznych już sam w sobie jest jakimś zobowiązaniem, wskazującym tym samym, jakiego typu założenia przyświecają określonej koncepcji pedagogicznej⁸⁸.

Dużą rolę w pedagogicznym projekcie van Manena odgrywają również kategorie holizmu i „poetyckości”, będące swoistymi perspektywami ujmowania otaczającej rzeczywistości. Holistyczny sposób pojmowania ludzkiego życia pojawia się tu w nawiązaniu do psychologii humanistycznej, w szczególności zaś do Carla Rogersa. Z kolei „poetyckość” nastawień badawczych jest odpowiedzią na bogactwo doświadczeń „świata życia codziennego”⁸⁹, których nie da się ująć i poznawczo odzwierciedlić za pomocą logicznych rekonstrukcji pedagogicznych działań⁹⁰. Doświadczenia te często bowiem nie dają się zobietywizować w „świecie zewnętrznym” i zwerbalizować, ich werbalne ujęcie oznacza odebranie im tego, co zwerbalizowaniu się wymyka i opiera, ponieważ można je „słyszeć” tylko w „ciszy”⁹¹. Holistyczność i „poetyckość” nastawień

⁸⁶ „What is hermeneutic phenomenology? There is – sugestywnie wyjaśnia van Manen – a difference between comprehending the project of phenomenology intellectually and understanding it «from inside». We tend to get a certain satisfaction out of grasping at a conceptual or «theoretical» level the basic ideas of phenomenology, even though a real understanding of phenomenology can only be accomplished by «actively doing». M. van Manen, *Researching Live Experience. Human Science for An Action Sensitive Pedagogy*, State University of New York Press, New York 1990, s. 8.

⁸⁷ Zob. tamże, s. 8–13.

⁸⁸ Zob. tamże, s. 3.

⁸⁹ „Poetizing is thinking on original experience and is thus speaking in a more primal sense”. Tamże, s. 13.

⁹⁰ Zauważyć należy, że poetycka ekspresja we właściwych sobie środkach wyrazu rzeczywiście często uwypukla subtelność doświadczeń specyficznie ludzkich i wglądów trudno uchwytnych w pojęciach ścisłych i jednoznacznych, jednak eksponowanie kategorii poetyckości siłą rzeczy musi pociągać za sobą odmienne sposoby odczytywania, interpretacji, jak i stosowanej narracji. W tym znaczeniu poetyckość środków wyrazu i narracji musi pozostać w sprzeczności z dążeniem do precyzji podejmowanych badań oraz ścisłości i jednoznaczności opisu przedmiotu zainteresowania.

⁹¹ K. Meyer-Drawe, *Education*, dz. cyt., s. 160.

badawczych implikuje zatem wyeksponowanie rangi „wrażliwości”, dzięki której przedwerbalnie lub pozawerbalnie dostrzegane jest to, co subtelne i nieuchwytnie⁹². „Pedagogika wrażliwości” (*sensitive pedagogy*) van Manena odwołuje się tym samym do owej „wrażliwości” jako jednej z podstawowych przesłanek, jakie legły u podstaw metodologii badań jakościowych w pedagogice. Badania takie, odmiennie niż te odzwierciedlające nastawienia behawioralne, związane z podejściem nauk przyrodniczych, zakładają zakorzenienie w „świecie życia codziennego”⁹³, tzn. w codziennym doświadczeniu życia ludzi w „sytuacjach pedagogicznych”, a nie w abstrakcyjnych generalizacjach i teoretycznych konceptualizacjach. Konceptualizacje takie mają hipotetyczny lub eksperymentalny charakter, a zainteresowane są tym, by wyniki badań można było sprowadzać do uogólnionych formuł (generalizacji)⁹⁴, ujmując je w „ramy powtarzalności” i unifikując dzięki temu „świat życia codziennego”. W odróżnieniu od tego zasadniczy sens fenomenologii, zdaniem van Manena, wyraża się w tym, że jest to „filozofia lub teoria unikalności” (*philosophy or theory of the unique*), ponieważ interesuje się tym, co samo w sobie jest niewymienialne i niezastępowalne⁹⁵. Hermeneutyczny wymiar *sensitive pedagogy* wyraża się m.in. w wyeksponowaniu poznawczej roli pytań w odkrywaniu określonych znaczeń „świata życia codziennego”. Postawa intelektualnego problematyzowania, przejawiając się w formach pytajnych, pełni bowiem funkcję orientowania na samodzielnie zdobywane doświadczenia, rozbudzając tym samym „fundamentalny zmysł ciekawości” (*fundamental sense of wonder*)⁹⁶. W tym też kontekście autor wskazuje na metody ustrukturyzowania czynności badania tekstu w relacji do poszczególnych rodzajów pytań, które są punktem wyjścia hermeneutycznego wyjaśniania⁹⁷, oraz podkreśla metodologiczną funkcję anegdotycznych narracji⁹⁸. Nie mniej znaczące, z punktu widzenia podejmowanych badań pedagogicznych na gruncie nauk humanistycznych, jest tu również wyeksponowanie rangi form językowego wyrazu jako specyficznych „praktyk semiotycznych”⁹⁹.

W polskiej literaturze przedmiotu pedagogiczne recepcje fenomenologii, nie mówiąc o źródłowo rozpoznanych nastawieniach badawczych samej feno-

⁹² Zob. M. van Manen, *The Phenomenology of Pedagogic of Observation*, „The Canadian Journal of Education” 1979, t. 4, nr 1, s. 5–16.

⁹³ „What first of all characterizes phenomenological research is that it always begins in the lifeworld. This is the world of the natural attitude of everyday life which Husserl described as the original, pre-reflective, pre-theoretical attitude”. M. van Manen, *Researching Live Experience. Human Science for An Action Sensitive Pedagogy*, dz. cyt., s. 7.

⁹⁴ Zob. tamże, s. 6.

⁹⁵ Zob. tamże, s. 7.

⁹⁶ Zob. tamże, s. 42–46.

⁹⁷ Zob. tamże, s. 163–167.

⁹⁸ Zob. M. van Manen, *The Phenomenology of the Novel, or how do Novels Teach?*, „Phenomenology and Pedagogy” 1985, t. 3, nr 3, s. 177–187.

⁹⁹ M. van Manen, *Researching Live Experience. Human Science for An Action Sensitive Pedagogy*, dz. cyt., s. 4, 111–112, 132.

menologii „rdzennej”, należą do rzadkości¹⁰⁰. Także sposób mówienia o fenomenologii, jeśli już mamy z nim do czynienia, sprowadzony zostaje do posługiwania się kilkoma podstawowymi hasłami i stwierdzeniami, równie enigmatycznymi, jak i powierzchownie rozumianymi. Recepcje te w większości przypadków nie różnicują też twierdzeń i postulatów fenomenologii ze względu na jej przeobrażenia i rozwój oraz powstałe w ten sposób różne jej odmiany. Istnieją tu zatem duże deficyty rozpoznania źródeł myślenia fenomenologicznego i fenomenologicznego warsztatu badawczego. Pomimo tych ewidentnych braków w rodzimej literaturze przedmiotu odnotować można kilka znaczących prób nawiązań do różnych motywów fenomenologii, związanych z rozmaitymi jej „odsłonami”. Na uwagę zasługują tu m.in. prace Władysława Cichonia, Jacka Filka i Krystyny Ablewicz¹⁰¹.

Władysław Cichoń (1924–1987), filozof i pedagog związany z akademickim środowiskiem Uniwersytetu Jagiellońskiego, przeprowadzał swe analizy w nawiązaniu do fenomenologicznych stanowisk Romana Ingardena i Maxa Scheler. Jego prace naukowe nie pozostały bez echa, zdobywając uznanie w krakowskim środowisku filozoficzno-pedagogicznym¹⁰². Teoretyczne studia, jakie autor podjął w rozprawie habilitacyjnej¹⁰³, opierają się na wyeksponowaniu znaczenia zagadnień aksjologicznych dla teorii wychowania. Wartości przejawiają się bowiem zarówno w specyficznych treściach, metodach, jak i w celach oddziaływań wychowawczych¹⁰⁴, co stanowi podstawową przesłankę tego, by problematykę teorii wychowania, a także samego procesu wychowania rozpatrywać w sposób aksjologiczny¹⁰⁵. Teoria wartości stanowi tym samym dla Cichonia punkt wyjścia teorii wychowania i niekwestionowany fundament, który konstytuuje „tożsamość” samego wychowania. Zagadnienia teorii wartości i teorii wychowania należy traktować zatem w sposób nierozłączny jako problemy „aksjologiczno-wychowawcze”: „Wartości są bowiem zarówno tym,

¹⁰⁰ Zob. B. Żechowska, *O poznaniu nauczyciela*, Wydaw. UŚ, Katowice 1995 (rozdz.: *Nauczyciel w fenomenologicznej perspektywie poznawczej*); M. Głazewski, *Fenomenologia pedagogiki steinerowskiej*, w: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, B. Śliwowski (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2001; T. Borkowska, *Zastosowanie fenomenologicznych koncepcji emocji i uczuć na gruncie współczesnej pedagogiki*, „Colloquia Communia”, numer specjalny: „Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii”, 2003, nr 2 (75); M. Głazewski, *O fenomenologicznej metodzie poszukiwania pewności w pedagogice*, w: *Inspiracje edukacyjne. Polsko-niemieckie prolegomena do studium nad współczesną szkołą*, M. Głazewski, L. Sałaciński (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2004; A. Fidelus, *Fenomenologiczna metoda pracy z młodzieżą nieprzystosowaną społecznie*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 3.

¹⁰¹ Można przyjąć, że twórczość wyróżnionych tu autorów powiązana jest, z punktu widzenia pewnych specyficznych akcentów i eksponowanych zagadnień, ze środowiskiem „filozofów krakowskich”, takich jak: Roman Ingarden, Józef Tischner, Władysław Stróżewski, Jan Galarowicz, Adam Węgrzecki, Andrzej Póltawski czy Tadeusz Gadacz.

¹⁰² Zob. F. Adamski, *Przedmowa*, w: W. Cichoń, *Wartości – Człowiek – Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wydaw. UJ, Kraków 1996, s. 5.

¹⁰³ Zob. W. Cichoń, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania*, Wydaw. UJ, Kraków 1980.

¹⁰⁴ Zob. tamże, s. 125.

¹⁰⁵ Zob. tamże, s. 123.

w imię czego wychowawca w ogóle powinien podejmować swą działalność, jak i tym, co stara się on kształtować w wychowanku. Są one również tym, co – z jednej strony – rodzi ludzkie rozterki i konflikty, z drugiej zaś – umożliwia ich przezwyciężenie i stanowi podstawę umiejętności życia pełnego i twórczego, umiejętności, w której zdobyciu powinien pomóc wychowawca¹⁰⁶. Owa „aksjologiczno-wychowawcza” perspektywa nastawienia badawczego autora opiera się na założeniu, że „człowiek jako podmiot i przedmiot wychowania” ma swoje specyficzne charakterystyki, których ujęcie pozwala przybliżyć nie tylko samego człowieka, lecz także proces jego wychowania.

Zarówno więc formułowane ideały pedagogiczne, jak i projektowanie praktyki pedagogicznej muszą być wprowadzane „ze zrozumienia aksjologicznej specyfiki natury ludzkiej”¹⁰⁷. W tym też znaczeniu wiedza o wychowaniu człowieka w swych fundamentalnych aksjologicznych intencjach sięga do problemów natury antropologicznej. Wykrycie i zrozumienie „pedagogicznego sensu problematyki aksjologicznej” otwiera tym samym drogę do poszukiwaniu odpowiedzi na ogólne pytanie o *conditio humana* i ontyczną strukturę człowieka¹⁰⁸. W związku z tak formułowanymi pytaniami Cichoń zwraca się w kierunku poszukiwania „momentów konstytutywnych” bytu człowieka i jego osobowych wymiarów istnienia, dla których pojęcie osoby odgrywa rolę „dyspozycyjnego centrum jednostki ludzkiej”¹⁰⁹. Już samo pojęcie procesu wychowania – zdaniem autora – wskazuje na „pewne pozapedagogiczne rysy i aspekty”, odsłaniające przed nami swe specyficzne intencje, które nie mieszczą się w wąskiej (mono)dyscyplinarnej logice rozważania problemów pedagogicznych. Taki stan rzeczy wymaga więc, by w analizach procesu wychowania wykraczać poza punkt widzenia samej pedagogiki, sięgając do nauk, które tak formalnie, jak materialnie określają jej filozoficzne podstawy¹¹⁰.

Aksjologiczne ujęcie przez Cichonia procesu wychowania ściśle związane jest z wyeksponowaniem przez niego aksjologicznego stanowiska w duchu fenomenologicznej teorii wartości Schelera. Drogi teorii i praktyki wychowania powinny uwzględniać obiektywny i hierarchiczny porządek wartości oraz osobową wyjątkowość bytu ludzkiego, który powołany jest do tego, by transcendentować przyrodnicze wymiary swego istnienia na rzecz urzeczywistniania siebie jako bytu osobowego. „Być człowiekiem – argumentuje autor – to przede wszystkim działać w imię najwyższych wartości uznanych za swoiście ludzkie. Wynika stąd doniosłe i wyjątkowo odpowiedzialne zadanie dla teorii wychowania. Wychowanie ma bowiem pomóc wychowankowi w stawaniu się na miarę swoich najlepszych możliwości, ma usprawnić go do urzeczywistniania

¹⁰⁶ Tamże, s. 5.

¹⁰⁷ Tamże, s. 6.

¹⁰⁸ Zob. tamże, s. 6. Zob. także: W. Cichoń, *Perspektywy aksjologicznych badań w pedagogice*, w: *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, S. Palka (red.), skrypty uczelniane nr 562, Instytut Pedagogiki UJ, Kraków 1987.

¹⁰⁹ W. Cichoń, *Znaczenie myśli Ingardena dla teorii wychowania*, w: *W kręgu filozofii Romana Ingardena*, W. Stróżewski, A. Węgrzecki (red.), Wydaw. UJ, Kraków 1995, s. 212.

¹¹⁰ Zob. W. Cichoń, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania*, dz. cyt., s. 117–122.

własnego człowieczeństwa i osiągnięcia celów, jakie stawia przed nim doskonalenie wyboru pozytywnych wartości społecznych i moralnych¹¹¹. Uzasadnienia postulatów i celów, odniesionych tak do teorii, jak praktyki wychowania, stają się tu tym samym pochodną „aksjologicznie pojmowanej idei człowieka”¹¹², zgodnie z którą dopiero duchowe wymiary życia („sfera duchowości”) umożliwiają pełne przeżywanie i poznawcze odkrywanie „wyższych pułapów” ogólnoludzkich wartości: „Wychowawca, współdziałając twórczo w rozwoju osobowości wychowanka, powinien wkraczać wraz z nim – w ciągłym procesie wspólnego wysiłku – we wciąż nowe dziedziny życia duchowego, otwierającego drogę ku nowym postaciom wartości”¹¹³.

Jacek Filek (ur. 1945), filozof związany z Uniwersytetem Jagiellońskim, w bardzo udany sposób, jak się wydaje, zoperacjonalizował w swym opracowaniu¹¹⁴ założenia fenomenologiczne do konkretnych rozwiązań badawczych, w duchu których przeprowadził ejdetyczne analizy fenomenu wychowania poprzez negatywne odróżnienie go od form pseudowychowania. W sposobie podejmowania owych rozważań dostrzec można pewne podobieństwo do analiz Reinacha, związanych z teorią sądów negatywnych, choć teoriopoznawcza kwestia stosunku sądów negatywnych do sądów pozytywnych wydaje się różnić obu autorów. Filek punktem wyjścia w dochodzeniu do sądów pozytywnych czyni bowiem analizę kategorii negatywnych. Ich rozjaśnienie ma doprowadzić do znaczeń pewnych i niekwestionowanych w swej pozytywności. Z kolei Reinach przyjmował, że analiza sądów negatywnych musi zakładać uprzednią świadomość stanów pozytywnych, których opozycją są właśnie stany negatywne. Racją istnienia tych ostatnich jest więc istnienie stanów pozytywnych, a rozpoznanie tego, co pozytywne – przesłanką konstytuującą świadomość tego, co jest negacją owej pozytywności. Wydaje się zatem, że sposób przedstawienia owego stosunku przez Reinacha bardziej realistycznie oddaje to doniosłe dla analiz fenomenologicznych – z teoriopoznawczego punktu widzenia – zagadnienie.

W podjętej próbie „wmyślenia się w samą naturę aktu wychowania” Filek przyjmuje, że „wychowanie jako wychowanie” zawsze ma strukturę „działania-doznawania”. Punktem wyjścia swoich rozważań czyni zatem zagadnienie struktury wychowania, którą tworzą „podmiot działania” i „podmiot doznawania”. W przypadku obu tych podmiotów zachodzi zjawisko „rozszczeplenia się” na podmioty bezpośrednie i pośrednie. Wychowanie ujmowane z perspektywy tego, który działa, jawi się też inaczej niż z perspektywy tego, który doznaje. Podmiotowa pozycja działającego i doznającego określa zatem specyficz-

¹¹¹ W. Cichoń, *Wartości – Człowiek – Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, dz. cyt., s. 164.

¹¹² Tamże, s. 170.

¹¹³ Tamże, s. 165.

¹¹⁴ Zob. J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, w: tenże, *Filozofia jako etyka*, Wydaw. Znak, Kraków 2001. Wcześniej analizy te opublikowane były w dwóch częściach. Zob. tenże, *Pytanie o istotę wychowania*, „*Studia Filozoficzne*” 1984, nr 4; tenże, *Pseudowychowanie*, „*Studia Filozoficzne*” 1984, nr 10.

ny sposób przeżywania i postrzegania swej partycypacji w sytuacjach wychowawczych. Potencjalne napięcie, jakie tu zachodzi, ukazuje tym samym wychowawcą konieczność ukonstytuowania się jedności momentu działania i doznawania¹¹⁵.

Nawiązując w podjętych analizach fenomenu wychowania do teorii (pseudo)rzeczy Arystotelesa¹¹⁶, Filek stawia sobie za cel rozświetlenie ogólnej teorii wychowania z perspektywy pojęć negatywnych. Zakłada tym samym, że zarówno odkrywanie istoty rzeczy, jak i odkrywanie *pseúdos* tej rzeczy uzupełniają się nawzajem, i każda z tych czynności, podjęta w oderwaniu od drugiej, skazana jest na niepowodzenie. Dlatego też nie da się „poznać, czym jest pseudowychowanie, nie wiedząc, czym jest wychowanie, ale i nie da się poznać, czym jest wychowanie, nie rozpoznając pseudowychowania”¹¹⁷. W tym kontekście autor wyróżnia cztery rodzaje pseudowychowania: wychowanie nieadekwatne, wychowanie fikcyjne, wychowanie wyobcowane, wychowanie zawładające. Wychowanie nieadekwatne definiowane jest przez fakt nieuwzględniania określonych sytuacji, które dookreślają adekwatność podejmowanych oddziaływań wychowawczych. Wychowanie fikcyjne rozumieć należy w takim sensie, że przerwany zostaje związek pomiędzy działaniem i doznawaniem swego działania oraz reakcji zwrotnych na to działanie. Wychowanie wyobcowane wyraża się w tym, że jego celem jest coś innego niż dobro rozwojowe podmiotu doznającego. W końcu wychowanie zawładające polega na zdominowaniu podmiotu doznającego przez podmiot działający poprzez wykorzystanie swej materialnej lub formalnej przewagi. Wyróżnione formy pseudowychowania stają się pozorem wychowania, z natury swej jednak nim nie są, ponieważ nie pełnią tych funkcji, które wychowanie spełniać powinno. Pierwszy rodzaj pseudowychowania wskazuje na oddziaływania nieuwzględniające swoich sytuacyjnych kontekstów, drugi – na rozpad interakcyjnej jedności działania i doznawania, trzeci – na to, że wytwór wychowania nie pokrywa się z celem wychowania i jest ono traktowane instrumentalnie. Wreszcie – czwarty rodzaj zakłada, że wychowanie jest sposobem zabezpieczania interesów władzy i służy do podporządkowywania słabszych silniejszym¹¹⁸. Zdaniem Filka, problem rozjaśnienia form pseudowychowania należy również uznać za kluczowy dla fenomenologicznej teorii wychowania, ponieważ wychowanie upozorowane, które pozostaje nierozpoznane, może zajmować miejsce autentycznego wychowania i je wypierać¹¹⁹. Charakterystyki form pseudowychowania

¹¹⁵ Zob. J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 86–87.

¹¹⁶ „Przeciwieństwa – dowodzi Stagiryta – podpadając pod kategorię stosunku tłumacząc się wzajemnym odniesieniem do siebie czy w jakiś inny sposób; na przykład, podwójne jest takie właśnie do czegoś innego, bo jest podwójne czegoś (...) A więc wszelkie przeciwieństwa jako relatywne nazywają się tak właśnie ze względu na wzajemny do siebie stosunek”. Arystoteles, *Kategorie*, tłum. K. Leśniak, w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 1, PWN, Warszawa 1990, s. 55.

¹¹⁷ J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 102.

¹¹⁸ Zob. tamże, s. 102–112, 114–115.

¹¹⁹ Zob. tamże, s. 100.

stanowią też dla autora, w postaci antytez, podstawę do wskazania pozytywnych charakterystyk, które dookreślają wychowanie. Zgodnie z tymi ustaleniami poprzez inwersję można mianowicie założyć, że warunkami właściwie pojętego wychowania są:

- 1) jego adekwatność w odniesieniu do sytuacji (ogólnej i szczególnej), w której zachodzi, ponieważ każda sytuacja wyłania specyficzne, właściwe sobie wyzwania i wymogi¹²⁰;
- 2) faktyczność działania (wychowawczego), faktyczność doznawania (tego, co wychowawcze), autentyczność jedności działania, które staje się doznawaniem, i doznawania, które staje się działaniem, oraz interakcyjna jedność „współdziałania-współdoznawania” podmiotów wychowania¹²¹;
- 3) pokrywanie się zakresów wytworu i celu wychowania, wynikające stąd, że autentyczność tego wychowania jest pochodną jedności tego, co jest jego wytworem, i tego, o co w nim tak naprawdę chodzi, a zatem tego, co określa jego najgłębsze intencje i motywacje¹²²;
- 4) świadomość, że sens nierówności podmiotów zaangażowanych w wychowanie jest uprawniony tylko o tyle, o ile jest to sens w ścisłym tego słowa znaczeniu pedagogiczny, tzn. taki, w którym zawarta jest immanentna konieczność stopniowego znoszenia tej nierówności – ponieważ prawdziwe wychowanie odrzuca każdą postać panowania człowieka nad człowiekiem¹²³.

Prace Krystyny Ablewicz (ur. 1957), pedagoga – podobnie jak w przypadku Cichonia i Filka – związanego ze środowiskiem krakowskim i Uniwersytetem Jagiellońskim, w największym stopniu przyczyniły się do przybliżenia i spopularyzowania ogólnych idei fenomenologii i badań o profilu fenomenologicznym w polskiej literaturze pedagogicznej. W tym sensie stanowią one dla rodzimej myśli pedagogicznej znaczący i pionierski dorobek, który przyczynił się do teoretycznego poszerzenia jej horyzontów badawczych. Ablewicz reprezentuje hermeneutyczno-fenomenologiczne badania w pedagogice, podejmowane w duchu Bollnowa i Langevelda oraz innych autorów związanych z „przełomem antropologicznym” i fenomenologicznym profilem „pedagogiki antropologicznej”. Bez wątplenia twórczość tej badaczki wykazuje również związki z filozoficznym stanowiskiem Ingardena i jego fenomenologicznymi wynikami badań.

W swej rozprawie doktorskiej Ablewicz utożsamia się z hermeneutyczno-fenomenologicznymi nastawieniami badawczymi, przyjmując jednocześnie, że nie należy ich sprowadzać jedynie do problemów natury metodologicznej¹²⁴. Podejście hermeneutyczne i fenomenologiczne, traktowane łącznie, musi bowiem wyrażać coś głębszego¹²⁵ – określoną postawę wobec człowieka (np.

¹²⁰ Zob. tamże, s. 105.

¹²¹ Zob. tamże, s. 108.

¹²² Zob. tamże, s. 109.

¹²³ Zob. tamże, s. 114, 115.

¹²⁴ Zob. K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, dz. cyt., Kraków 1992.

¹²⁵ Zob. K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, w: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Pałka (red.), Wydaw. UJ, Kraków 1998, s. 25–26, 41.

wczucia i zrozumienia¹²⁶), którą ostatecznie można sprowadzić do kwestii odpowiedzialności: „Akt odpowiedzialności – dowodzi autorka – nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji interpretacji człowieka jako istoty doświadczającej. Wychowawca staje się tym, który sam doświadcza, ale jednocześnie jest odpowiedzialny za doświadczenia wychowanka oraz za refleksję z nich wypływającą i nad nimi budowaną. Rozumienie sytuacji wychowawczych w ten sposób nie spełnia ledwie funkcjonalnej roli metody – narzędzia poznawania, lecz staje się głęboko zakorzenioną w osobie wychowującego «postawą rozumiejącą». Wyraża ona jego sposób bycia-w-świecie, konkretnie w świecie sytuacji wychowawczych”¹²⁷.

Za kategorie centralne, wokół których Ablewicz koncentruje swoją uwagę, i które strukturyzują charakter jej studiów, można uznać „doświadczenie naturalne” i „sytuację wychowawczą”. Rozważając kwestię „doświadczenia naturalnego”, zakłada ona, że należy je odróżnić zarówno od przeżywania czegoś, jak i od posiadania informacji o tym czymś. Doświadczenie nie jest tożsame z przeżyciem, ponieważ przeżycia nie da się oddzielić od jego podmiotu – a zatem to, co przedmiotowe, stapia się całkowicie z tym, co podmiotowe; istnieje samo dla siebie i nie stanowi żadnej przesłanki dla nauczania się czegoś. Natomiast doświadczenie angażuje intelekt, prowadzi do określonych zmian w życiu człowieka, stanowiąc tym samym podstawę do tego, by czegoś się nauczyć lub coś zrozumieć¹²⁸. Doświadczenie nie daje się również zredukować do wiedzy o czymś, ponieważ o ile bez wątplenia wiedzę taką można komuś przekazać, o tyle wraz z jej przekazaniem nie można w sposób automatyczny przekazać samego doświadczenia. Doświadczenie wymaga podmiotowej obecności w tym, co jest przedmiotem doświadczenia, informacje zaś mogą być zdobyte „na odległość”, a warunkiem ich posiadania nie jest bezpośredniość partycypacji w tym, czego dotyczy wiedza. W tym sensie wiedza o doświadczeniu nie jest tożsama z samym doświadczeniem: „Moje doświadczenie nie jest bezpośrednio budujące dla innego, ponieważ każdy musi powtarzać na własną rękę, odczuć «je na własnej skórze» i przejść przez nie samodzielnie. Nie jest też tak, że ja mogę drugiego, na przykład jakąś bliską mi osobę, zastąpić w jej doświadczeniu”¹²⁹. Tak rozumiane doświadczenie staje się podstawą refleksji zarówno nad „rzeczywistością wychowawczą”, jak i nad twórczą rolą „sytuacji wychowawczych”, ponieważ sens owych sytuacji należy sprowadzić do szczególnego rodzaju – dotyczącego dojrzewania i rozwoju człowieka – doświadczenia¹³⁰. Uczestnictwo w „sy-

¹²⁶ Zob. K. Ablewicz, *Miejsce badań fenomenologicznych w poznawaniu sytuacji wychowawczych*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Kraków 2006, s. 183.

¹²⁷ K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, dz. cyt., s. 95.

¹²⁸ Zob. K. Ablewicz, *Doświadczenie naturalne podstawą pedagogiki per se*, w: *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, F. Adamski (red.), Wydaw. Naukowe PAT, Kraków 1993, s. 71–72.

¹²⁹ Tamże, s. 71.

¹³⁰ Zob. K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, dz. cyt., s. 95, 98.

tuaacji wychowawczej” – podmiotowa obecność – staje się zatem źródłem doświadczenia wychowania zarówno przez tego, który wychowuje, jak i przez tego, który jest wychowywany. Uczestnictwo to rodzi specyficzną relację, która bazując na wspólnym doświadczeniu „sytuacji wychowania”, konstytuuje odmiennego rodzaju przeżycia tej sytuacji. W przypadku wychowującego jest to przeżycie i doświadczenie więzów odpowiedzialności za wychowywanego, a w przypadku wychowanika – przeżycie i doświadczenie więzów zaufania wobec wychowującego¹³¹.

Charakter badań studyjnych podjętych przez Ablewicz w rozprawie habilitacyjnej¹³² wydaje się naturalną konsekwencją wcześniej podejmowanych analiz. Odwołując się do dorobku badań antropologicznych o profilu fenomenologicznym, autorka przyjmuje zasadność odgraniczenia ich od dwóch innych, podstawowych sposobów rozpatrywania zagadnień antropologicznych na gruncie pedagogicznym. Profil badań fenomenologicznych, określane mianem „pedagogiki antropologicznej”, należy odróżnić od „antropologii pedagogicznej”, przybierającej postać profilu badań „integracyjnych” („antropologii pedagogiczno-empirycznej”) i profilu badań, który odsłania „ukryte koncepcje człowieka” („antropologii pedagogiczno-filozoficznej”)¹³³. Profil badań „antropologii pedagogiczno-empirycznej” opiera się na integrowaniu wyników badań różnych dyscyplin naukowych (np. biologii, psychologii, socjologii, historii) w „wiedzę całościową” o człowieku, z jednoczesnym wyeksponowaniem założeń natury empirycznej¹³⁴. Z kolei profil badań „antropologii pedagogiczno-filozoficznej”, odsłaniając określone przedzałożenia dotyczące człowieka (jego wzór, obraz, model), staje się jednocześnie „wiedzą pogranicza”. Zakłada się tu zatem, że w tej samej mierze, jak empiryczna wiedza o człowieku staje się punktem odniesienia dla rozwijania antropologii filozoficznej, tak też filozoficzna refleksja o człowieku staje się autonomicznym źródłem tejże wiedzy, której empiryczne podejście nie jest w stanie ująć i rozpoznać¹³⁵. W odróżnieniu od tego profil badań „pedagogiki antropologicznej” wyraża się w intencjonalnym ukierunkowaniu na określony – traktowany jako pojedyncza reprezentacja – fenomen ludzkiej egzystencji. Kluczowe jest tu również to, że punktem odniesienia, jak i przedmiotem zainteresowania badawczego jest nie tyle jakieś konkretne, koncepcyjne rozumienie człowieka, ile rozpatrywanie samej problematyki antropologiczno-filozoficznej w celu zastosowania jej do analizy procesów wzrostu i rozwoju wychowawczego człowieka jako źródła wiedzy

¹³¹ Zob. tamże, s. 96.

¹³² Zob. K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, dz. cyt.

¹³³ Zob. tamże, s. 55–79. Zob. także: K. Ablewicz, *Pedagogiczna antropologia. Geneza, interpretacje, perspektywy*, w: *Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie*, J. Gnitecki (red.), Wydaw. Naukowe PTP, Olsztyn–Poznań 2002.

¹³⁴ Zob. K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, dz. cyt., s. 55–56.

¹³⁵ Zob. tamże, s. 59–61.

o tym, co ludzkie¹³⁶. „Pedagogikę antropologiczną – wyjaśnia Ablewicz – charakteryzuje w pierwszym rzędzie przyjęcie pewnej perspektywy poznawczej (w tym określonej postawy metodologicznej)”¹³⁷. W tym znaczeniu podstawowym problemem jest tu człowiek oraz przyjęcie względem niego zarówno odpowiedniej perspektywy poznawczej, jak i właściwej metodologicznej postawy: „Sprawa możliwości poznania człowieka w procesie wychowania staje więc się podstawowym zadaniem pedagogicznym”¹³⁸. Co więcej, należy również uznać, iż fundamentalna „zasada metodologiczna mówi, że to przedmiot wskazuje badaczowi odpowiednią jego poznaniu metodę”¹³⁹. Można zatem powiedzieć, że podejście to jest refleksją „rozpiętą” pomiędzy uogólniającymi sędziami natury filozoficznej a praktyczną wiedzą, uwidaczniającą się w procesie wychowania, „reflektującą» doświadczenie życia i świat życia”¹⁴⁰. W duchu tych założeń Ablewicz prezentuje również autorskie studium sytuacji wychowawczych, uwzględniając w jego ramach problem „doświadczenia naturalnego”, kwestie dotyczące poznania sytuacji wychowania, jej antropologicznych i aksjologicznych wymiarów oraz zagadnienie przeżywania i urzeczywistniania świata wartości¹⁴¹. Codzienne doświadczenia przede wszystkim odsłaniają przed człowiekiem problem egzystencjalnej rangi wartości i dokonywanych w ich kontekście wyborów, ponieważ doświadczenia te są swoistym „nośnikiem” owych wartości¹⁴².

¹³⁶ Zob. tamże, s. 67. Zob. także: K. Ablewicz, *Pedagogika antropologiczna, czyli pytania spoza alternatywy*, w: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XX wieku*, B. Śliwerski (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2001.

¹³⁷ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, dz. cyt., s. 68. I choć w takim rozróżnieniu widoczne są intencje fenomenologicznych założeń badawczych, należałoby zapytać, czy rozgraniczenie pojęć „pedagogiki antropologicznej” i antropologii pedagogicznej w odnieniu „antropologii pedagogiczno-filozoficznej” jest dostatecznie ostre w swej wymowie, a co za tym idzie w pełni uprawnione – zasadzające się na odmiennych zakresach znaczeniowych tych terminów i przypisywanych im charakterystykach. Każda filozofia lub sposób filozofowania opiera się bowiem na przyjmowaniu jakiejś szczególnej perspektywy poznawczej oraz rozpoczyna kiedyś tworzenie konturów swego koncepcyjnego rozumienia człowieka. Tak również czynili fenomenolodzy, jak i pedagodzy związani z tzw. przełomem antropologicznym w pedagogice. Z drugiej strony zasadne byłoby również pytanie, czy tożsamość fenomenologiczna profilu badań „pedagogiki antropologicznej” jest na tyle silna i jednoznaczna, by odróżniać ją od filozoficznego sposobu rozważania pedagogiki w ogóle? Można zatem domniemywać, że mówiąc o perspektywie poznawczej „pedagogiki antropologicznej”, mamy do czynienia, po prostu, z jedną z odsłon „antropologii pedagogiczno-filozoficznej”, tej o profilu fenomenologicznym, a ściślej – hermeneutyczno-fenomenologicznym.

¹³⁸ K. Ablewicz, *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki*, „Horyzonty Wychowania” 2002, nr 1, s. 86.

¹³⁹ Tamże, s. 87.

¹⁴⁰ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, dz. cyt., s. 69. Zob. także: K. Ablewicz, *Codzienneść i fenomenologia – metodologiczne uwagi pedagoga*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, numer specjalny.

¹⁴¹ Zob. K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, dz. cyt., s. 137–264.

¹⁴² Zob. tamże, s. 267.

Z punktu widzenia zakładanych celów badań sposób stosowania ejdetycznych nastawień badawczych reprezentowany przez Jacka Filka wydaje się najbliższy autorowi tej książki. Żadna z przywoływanych recepcji fenomenologii na gruncie pedagogicznym – co warto podkreślić – pomimo bogactwa ujęć i podejmowanych problemów nie podejmuje wysiłku epistemologicznego i metodologicznego uporządkowania oraz aplikacyjnego skonkretyzowania ejdetycznego warsztatu badawczego w nawiązaniu do najbardziej pierwotnego jej źródła, tzn. *Badań logicznych* Edmunda Husserla¹⁴³. Kluczową przesłankę, jaka legła u podstaw takiego właśnie założenia wyrazić można słowami Krzysztofa Michalskiego, który stwierdza, że właściwym novum *Badań logicznych* jest zawarty w tym dziele zarys fenomenologicznej metody badawczej. Natomiast fenomenologia transcendentálna „rozwijana przez Husserla od *Idei* aż po *Kryzys* jest tylko jedną z możliwych realizacji metody fenomenologicznej, nie wyczerpuje więc możliwości otwartych przez *Badania logiczne*, ba – nawet zakrywa to, co tam zostało odkryte (...) Można więc powiedzieć, że Husserlowski program fenomenologii w jego rozwiniętej już postaci jest odejściem od pierwotnej intencji fenomenologii, od idei fenomenologii, która pojawiła się po raz pierwszy w *Badaniach logicznych*”¹⁴⁴.

Wkładem tej pracy do pedagogicznego dorobku literatury przedmiotu jest przybliżenie takich właśnie podstaw fenomenologii „rdzennej”¹⁴⁵ u źródeł jej najbardziej pierwotnych impulsów, związanych z problematyką wyeksponowaną przez protoplastę fenomenologii w *Badaniach logicznych*, oraz zoperacjonalizowanie owych podstaw do konkretnych – podążających tropem wytyczonych pryncypiów epistemologicznych i metodologicznych – analiz aktów wychowania. W ten sposób zarysowany zostanie kierunek badań, zgodnie z którym możliwe jest spójne i konsekwentne podejmowanie analiz szeroko pojmowanego wychowania, rozumianego jako stymulowanie rozwoju osobowości człowieka w procesie indywidualnego i społecznego rozwoju z perspektywy ejdetycznej filozofii wychowania. Z tego punktu widzenia, biorąc pod uwagę charakter sta-

¹⁴³ Wyróżnić można trzy podstawowe okresy twórczości Husserla, a co za tym idzie, reprezentatywne dla każdego z tych okresów dzieła i problemy, jakie zostały w nich wyeksponowane. *Logische Untersuchungen*, t. 1–2 (1900–1901; pol. tłum.: *Badania logiczne*, t. 1, t. 2 – cz. 1 i 2), uznawane są za podstawową reprezentację pierwszego okresu badań Husserla o charakterze fenomenologicznym. Kluczowym dziełem dla drugiego okresu jego twórczości jest *Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* (1913; pol. tłum.: *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*). Owocem trzeciego okresu poszukiwań filozoficznych Husserla są natomiast takie jego książki, jak: *Formale und transzendentale Logik* (1929), *Méditations Cartésiennes* (1931; pol. tłum.: *Medytacje Kartezjańskie*) i *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie* (1935; pol. tłum.: *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentálna*).

¹⁴⁴ K. Michalski, *Heidegger i filozofia współczesna*, PIW, Warszawa 1998, s. 17, 27.

¹⁴⁵ Fenomenologia „rdzenna” (*originell*) utożsamiana z pierwotnymi intencjami fenomenologicznego projektu Husserla, który to projekt przybierał postać badań istotnościowych, powiązana jest z wczesnym monachijsko-getyńskim kręgiem fenomenologów i uczniów Husserla, skupionych wokół problemów i idei sformułowanych w *Badaniach logicznych*. Zob. R. Ingarden, *Wstęp do fenomenologii Husserla*, PWN, Warszawa 1974, s. 31–55.

wianego celu badawczego, przywoływane recepcje fenomenologii na gruncie pedagogiki, tak od strony metodologii postępowania badawczego, jak i wyników badań, nie stanowią tu zasadniczego punktu odniesienia.

Merytoryczna zawartość i struktura pracy

Rezultaty badań wypracowane w każdym z trzech podstawowych rozdziałów oparte są na wyeksponowaniu odmiennego celu badawczego oraz na podjęciu próby ustrukturyzowania wskazanego tam pola problemowego. We wszystkich rozdziałach można zatem wskazać na autorskie propozycje ujęcia rozważanych tam zagadnień i ich usystematyzowania, a co za tym idzie – na częściowe wyniki, które mają autonomiczną wartość w obrębie swojego pola problemowego, stanowiąc jednocześnie integralną część całości. Niektóre z owych częściowych wyników znalazły również wyraz w publikacjach, które stanowiły rezultat realizowanych przez autora projektów, mieszczących się w obszarze zainteresowań habilitacyjnych¹⁴⁶.

W pierwszym rozdziale przywoływanym obszarem problemowym jest wskazanie na nieuniknione związki refleksji pedagogicznej z refleksją filozoficzną oraz próba uporządkowania sposobów obecności problematyki filozoficznej w obrębie teorii i praktyki pedagogicznej; w drugim – wyodrębnienie i zrekonstruowanie kluczowych, z punktu widzenia założeń i nastawień badawczych, kategorii fenomenologii „rdzennej”; w trzecim – odniesienie wyodrębnionych założeń do konkretnych aplikacji badawczych i sposobów przeprowadzania analiz fenomenologicznych.

Rezultaty badawcze każdego z rozdziałów składają się na całościowy zamysł badawczy, a każdy kolejny rozdział jest przygotowaniem gruntu i swego rodzaju uprawomocnienia dla rozdziału następnego. Z tego punktu widzenia struktura pracy ma charakter wynikowy i logicznie współzależny. Rozdział pierwszy – porządkując sposoby obecności refleksji filozoficznej na gruncie refleksji pedagogicznej – wytycza kierunek studialnych zainteresowań rozdziału drugiego. Ten z kolei określa specyfikę aplikacji badawczych rozdziału następnego. Aplikacje te oparte są bowiem na próbach zoperacjonalizowania fenomenologicznych nastawień poznawczych i odpowiadających im sposobów postępowania badawczego, a co za tym idzie – na podjęciu w duchu tych ustaleń (ściśle określonych pod względem zakresu poprzez horyzonty fenomenologii „rdzennej”) analiz fenomenu wychowania. Rozdziały te, rozpatrywane z osobna, stanowią zatem spójne i względnie niezależne od siebie części, rozpatrywane zaś jako całość odsłaniają intencję wyrażoną w tytule książki. Intencja ta wskazuje na przebyty drogę: od rozpoznania filozoficznych źródeł namysłu nad procesami wychowania i kształcenia do ukazania znaczenia i zastosowania fenomenologicznego nastawienia badawczego w podejmowanych analizach – ejdetycznej filozofii wychowania. Rozpozna-

¹⁴⁶ Liczba cytowanych *in extenso* fragmentów tych publikacji stanowi w sumie kilkanaście stron, co odnotowuję w poszczególnych przypisach.

nie i przybliżenie fenomenologicznego nastawienia badawczego oraz próba podjęcia analiz ejdetycznych stanowią więc zwieńczenie tej drogi. Choć tutaj tak naprawdę otwiera się nowa ścieżka, która bez wątpienia nie zostanie w pełni przebyta, lecz jedynie rozpoczęta i przetarta; wiele wątków i analiz pozostawia bowiem duże pole do przeprowadzania dalszych rozróżnień i pogłębiania już przedstawionych ustaleń.

Metoda badań fenomenologicznych z założenia koncentruje się na bytach idealnych, a nie faktycznych postaciach przejawiania się czegoś *hic et nunc*. Owe byty idealne należy rozumieć w tym znaczeniu, że są one możliwą do pomyślenia – w swej jedności i niezmienności – reprezentacją fenomenu. Reprezentacja ta pozwala ujmować cechy atrybutywne – pewne minimum lub sedno (czyli nieredukowalną istotę, strukturę lub treść) określonych rzeczy lub stanów rzeczy, zjawisk i procesów¹⁴⁷. Fenomenologiczne nastawienie badawcze pozwala więc abstrahować w sposób metodologicznie prawomocny od empirycznego opisu faktów, ujmowanych w ich zmiennych „wyglądach”. Przewodnią intencją określającą metodologiczną tożsamość fenomenologicznych nastawień badawczych jest bowiem to, by koncentrować się na poszukiwaniu ejdetycznych „wglądów”, uzyskiwanych na drodze refleksyjnego opisu (deskrypcji), dzięki któremu wydobywana jest esencjalna zawartość rzeczy oraz stanów rzeczy. Utwierdzanie się w tym, co konieczne lub możliwe, daje zaś podstawę do antycypowania i uobecniania tego, co nie jest brane pod uwagę jako istotne, lub – odwrotnie – do dewaluacji i demistyfikacji rangi tego, co podtrzymywane jest jako ważne mocą przyzwyczajenia oraz utartych schematów myślenia i działania. Z tego też powodu badania fenomenologiczne wydają się nie do przecenienia, z perspektywy antropologii, aksjologii, jak i teleologii pedagogicznej. W tym znaczeniu pytanie o istotę tego, co pedagogiczne, jest poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie o sensowność lub bezsensowność określonych nastawień i działań oraz o ich niesprzeczność z fundamentalnymi intencjami tego, co uznać należy za wychowawcze i kształcące.

Biorąc pod uwagę współczesną świadomość problemu, należałoby także uznać za zasadny postulat łączenia perspektyw badawczych fenomenologii i hermeneutyki lub też uzupełniania pierwszej perspektywy tą drugą¹⁴⁸. Takie

¹⁴⁷ Zob. Ch. Callo, *Modele wychowania*, tłum. K. Antoniewska, w: *Pedagogika*, t. 1, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2006, s. 349–350.

¹⁴⁸ Był to jeden z przedmiotów dyskusji i wniosków seminarium naukowego Tadeusza Gadacza: „Co to jest fenomenologia”, w semestrze zimowym 2005 roku w Collegium Civitas (Warszawa). Przyczynkiem do tak postawionego problemu był tekst P. Ricoeura *Fenomenologia i hermeneutyka. Wychodząc od Husserla...*, tłum. M. Drwięga, „Kwartalnik Filozoficzny” 1996, t. 24, z. 3. Z hermeneutycznego punktu widzenia fenomenologiczne poznanie istoty, jeśli w ogóle jest możliwe, to jedynie na samym końcu procesu poznania. O ile więc dla „czystej” fenomenologii fenomeny jako przedmioty poznania są niejako wyrwane z czasu i historycznego uwikłania, o tyle dla hermeneutyki – odwrotnie; to, co jest przedmiotem poznania, uwikłane jest w dziejowość i historyczność i z nich się wyłania, nie daje się (przedmiot poznania) w ten sposób nigdy w pełni ogarnąć i poznać we wciąż wydarzającej się dziejowości i historyczności. Zob. M. Chenari, *Hermeneutics and Theory of Mind*, „Phenomenology and Cognitive Science” 2009, nr 8, s. 20, 25.

przedsięwzięcie znacznie przekraczałoby jednak zamierzenie tej pracy, tak z punktu widzenia stawianych celów badawczych, jak objętości samej książki. Ten stan rzeczy wymuszał zatem rozstrzygnięcie dylematu, czy w rozdziale drugim w równej mierze podjąć próbę rekonstrukcji nastawień badawczych fenomenologii i hermeneutyki, obie traktując tym samym pobieżnie i z podręcznikowym uogólnieniem, czy też poświęcić uwagę jedynie rekonstrukcji i próbie odczytania nastawienia badawczego fenomenologii „rdzennej” *Badań logicznych*. Na rzecz drugiego rozwiązania przemawiał jednak argument zasadniczy, ten mianowicie, że zbyt ogólne opracowanie podstaw fenomenologicznego nastawienia badawczego nie wniosłoby żadnej jakościowej zmiany w kwestii pedagogicznej recepcji fenomenologii, jej rozumienia i posługiwania się nią jako metodą badawczą. Wydaje się więc, że głębsze i systematyczne opracowanie owych podstaw jako punktu wyjścia analiz aktów wychowania jest nie tylko bardziej zasadne, lecz wręcz konieczne, by w ogóle móc rozpatrywać problem współzależności i (współ)warunkowania się fenomenologicznych i hermeneutycznych nastawień poznawczych oraz perspektyw badawczych na gruncie pedagogiki.

Rozdział pierwszy składa się z trzech zasadniczych podrozdziałów: 1) *Filozoficzne źródła rozstrzygnięć pedagogicznych*, 2) *Typy heurystyki przedmiotowej* oraz 3) *Typy heurystyki dziedzinowej*. Podrozdział pierwszy naświetla problem związku pomiędzy filozoficzną refleksją i pedagogicznym działaniem. To, co pedagogiczne, ma bowiem zawsze zaplecze swych ogólnych przekonań, które przybierają postać jakiegoś filozoficznego namysłu nad rzeczywistością. Uwidoczniiony zostaje tu zatem znamieny fakt, ten mianowicie, że filozoficzne są same źródła podstawowych problemów związanych ze sposobem projektowania oddziaływań pedagogicznych. Podrozdział drugi systematyzuje w sposób problemowy, tzn. z punktu widzenia trzech podstawowych zagadnień – realności, względności i racjonalności – przenikanie rozstrzygnięć natury filozoficznej na grunt pedagogiczny. Rozstrzygnięcia przyjmowane w kontekście filozoficznego dyskursu nad tymi zagadnieniami decydują bowiem zarówno o założeniach teoretycznych określonych stanowisk pedagogicznych, jak i o promowanych przez nie aplikacjach wychowawczych. Z kolei podrozdział trzeci rozpatruje obecność podejścia filozoficznego oraz konkretnych stanowisk filozoficznych z punktu widzenia trzech odrębnych działów wiedzy – antropologii, aksjologii i teleologii – których rozstrzygnięcia mają filozoficzny charakter. Odpowiedzi na pytania, kim jest człowiek i jakie są jego egzystencjalne możliwości, jakie wartości służą jego rozwojowi i jakie wartości oraz jakie cele powinien on urzeczywistniać, a także jak powinien stawiać przed sobą te ostatnie, a co za tym idzie, do czego dążyć w swoim życiu, zawsze bowiem ostatecznie mają charakter filozoficzny.

Drugi rozdział również ma trzy zasadnicze podrozdziały: 1) *Kategoria doświadczenia*, 2) *Kategoria przedmiotu*, 3) *Kategoria nastawienia*. Podrozdział pierwszy wskazuje na specyficzne, fenomenologiczne rozumienie kategorii doświadczenia jako źródłowego i niezapśredniczonego dostępu do „rzeczy samych” i ich poznania. Tak rozumiane doświadczenie można uznać za podstawowe

zagadnienie ejdetycznych nastawień badawczych, punkt w tej samej mierze wyjściowy, jak i centralny dla wszelkiego filozofowania. W tym kontekście postawione i scharakteryzowane zostają zagadnienia „naoczności rzeczy” i „przeżycia oczywistości”. Podrozdział drugi jest natomiast próbą przybliżenia specyficznych przedmiotów pozostających w kręgu zainteresowania fenomenologicznych nastawień badawczych. Nie są to bowiem przedmioty faktyczne, podlegające empirycznemu pomiarowi i ilościowemu szacowaniu, lecz te, które należy rozumieć jako idealne możliwości, tzn. to, co najbardziej ogólne, i stąd potencjalnie mieszczące w sobie wszelkie faktyczne przypadki jako przejawy faktycznego upostaciowienia owej „czystej ogólności”. Wyróżnione tu zostaną i scharakteryzowane dwa takie przedmioty poznania fenomenologicznego: „czyste jakości idealne” (*species*) i „kategorialne formy powiązań” (istotowe stany rzeczy). Wreszcie, podrozdział trzeci porusza zagadnienie ejdetycznego nastawienia badawczego, przybliżając zarówno jego ogólną charakterystykę i sens, jak i metodologiczne próby zoperacjonalizowania do konkretnych technik i procedur postępowania badawczego. Nastawienie to (ejdetyczne) przybiera swoistą postać i zdecydowanie odróżnia się od nastawień empirycznych, a zatem można by je określić mianem „myślenia ideującego” i „myślenia uzmienniającego”.

Podkreślić należy, że podjętym w tym rozdziale studiom nad fenomenologią „rdzenną” i jej głównymi impulsami, wywiedzionymi z *Badań logicznych* Husserla, przyświecało przeświadczenie, że pomimo upływu ponad 100 lat od opublikowania tego dzieła na początku XX wieku wciąż pozostaje ono kluczową „szkołą myślenia fenomenologicznego”¹⁴⁹. Co za tym idzie, niesie ono ze sobą, wciąż na nowo odkrywane, a na gruncie pedagogiki prawie w ogóle nierozpoznane, źródło inspiracji dla sposobu postrzegania rzeczywistości, stanowiąc tym samym „wielki potencjał argumentacyjny w kontekście stawiania i rozwiązywania współczesnych zagadnień”¹⁵⁰, tak filozoficznych, jak pedagogicznych. Na szczególne znaczenie *Badań logicznych* dla dwudziestowiecznej myśli, zwłaszcza filozoficznej, i impulsów z niej płynących, dobitnie wskazuje również Michalski, twierdząc, że wypracowany przez Husserla opis fenomenologiczny przede wszystkim „wymaga zmiany stosunku do świata i do siebie”, stając się tym samym „próbą całościowej zmiany sposobu widzenia” tego świata i otwarciem „nowego horyzontu”¹⁵¹.

Z kolei rozdział trzeci składa się z dwóch podstawowych podrozdziałów: 1) *Ejdetyczne eksplikacje aktów wychowania* oraz 2) *Przewodnie intencje aktów wychowania*. W podrozdziale pierwszym rozróżnione i scharakteryzowane zostają formy, pryzmaty i struktura aktów wychowania. Nadto podjęte zostają również rozważania nad problemem pseudowychowania oraz znaczenia „momentów negatywnych” w próbie orzekania o „momentach atrybutywnych” fenomenu

¹⁴⁹ Zob. A. Lisak, *Czy możemy mówić o nieaktualności Husserla?*, „Fenomenologia” 2005, nr 3, s. 49.

¹⁵⁰ Tamże, s. 49.

¹⁵¹ K. Michalski, *Heidegger i filozofia współczesna*, dz. cyt., s. 19, 18.

wychowania. Podrozdział drugi wskazuje na przewodnie intencje aktów wychowania i dzieli się na kolejne trzy, strukturalnie i merytorycznie istotne, (pod)podrozdziały: 1) *Antropologiczne intencje wychowania*, 2) *Aksjologiczne intencje wychowania*, 3) *Teleologiczne intencje wychowania*. Głównym motywem każdej z tych części jest określony „moment”, ujmowany z różnych perspektyw badawczych, a wyodrębniony jako cecha atrybutywna, wskazująca na „istotowe wyposażenie” fenomenu wychowania. W pierwszym (pod)podrozdziale jest to „moment” relacyjności, w drugim – konstruktywności, a w trzecim – prorozwojowości.

Można również przyjąć, że podjęcie fenomenologicznych analiz, w duchu zrekonstruowanych przesłanek epistemologiczno-metodologicznych, jest już wartością samą w sobie dla ostatniego rozdziału. Przewodnią intencję stanowi tu bowiem próba wypracowania swoistego modelu przeprowadzania analiz fenomenologicznych oraz związanych z tym procedur i warsztatu badawczego. A zatem chodzi nie tyle o to, by mówić o „opiniach” fenomenologów, ile o to, by zacząć *myśleć i mówić w sposób fenomenologiczny*, a także o to, by drogę tę przejść samemu. Kto bowiem „nie sprawdza swoich nastawień – jak zauważa Lester Embree – prowadzi życie, w którym wszelkie posiadane przez niego nastawienia pochodzą od innych i rozporządza raczej racjonalizacjami niż uzasadnieniami”¹⁵². W takim przypadku również fenomenologiczne wyniki – przytaczane z „erudycyjnym znawstwem”, w ramach którego powstający tekst wyrasta z analizy i interpretacji innego tekstu¹⁵³ – stają się jedynie zapośredniczonymi racjonalizacjami, tyle tylko, że nazwane zostają „fenomenologicznymi”. Oczywiście, merytoryczna zawartość wyników tych analiz nie pozostaje bez znaczenia dla finalnej postaci książki, ale ich wartość należałoby traktować jako pochodną jakościowego opanowania zakładanego warsztatu badawczego i ejdetycznej intuicji badawczej. Pojawia się również problem, na ile w pracy takiej jak ta możliwa jest, z formalnego punktu widzenia, „czysta” analiza ejdetyczna, tzn. niepodejmująca polemiki z istniejącym stanem wiedzy i dorobkiem przedmiotowym lub nienawiązująca do takiego dorobku, a koncentrująca się tylko i wyłącznie na opisie „obserwowanego” fenomenu¹⁵⁴. Stąd też podjęte analizy opierać się będą na próbie pogodzenia tych dwóch aspektów – intencjonalnie źródłowej „analizy refleksyjnej” i nawiązywania do szeroko rozumianej literatury przedmiotu, która łączyć się będzie z logiką owych analiz lub też stanowić dla nich istotny kontrapunkt.

¹⁵² L. Embree, *Analiza refleksyjna. Wprowadzenie do badań fenomenologicznych*, tłum. A. Łagodzka, Wydaw. IFiS PAN, Warszawa 2006, s. 216.

¹⁵³ Zob. tamże, s. 14.

¹⁵⁴ Zob. tamże, s. 48, 67.

1

Filozoficzne ustrukturyzowanie problemów wychowania

„Poznanie naukowe jako takie – jest poznaniem na podstawie racji. Poznać rację czegoś znaczy zrozumieć konieczność tego, że jest tak a tak. Konieczność jako obiektywny orzecznik jakiejś prawdy (która wtedy nazywa się prawdą konieczną) znaczy tyle, co obowiązywanie na mocy prawa odnośnego stanu rzeczy. Tak więc zrozumieć jakiś stan rzeczy jako zachodzący na mocy prawa albo jego prawdę jako obowiązującą koniecznie i mieć poznanie racji tego stanu rzeczy, resp. jego prawdy – to wyrażenia równoważne”.

(E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, s. 278)

I.1. Profilozoficzne źródła rozstrzygnięć pedagogicznych

Trudno nie zgodzić się z Karlem Jaspersem, że drogą „myślącego człowieka jest filozofujące życie. Filozofowanie należy zatem do istoty człowieka”¹. W ten sposób również pedagogiczne myślenie staje się myśleniem filozofującym i w różnych nurtach filozofii szukającym swych podstaw². Co więcej, przyjąć można za Johannem Friedrichem Herbartem, że pedagogika w warstwie swoich ogólnych założeń nie tylko wykazuje intencje filozofowania, lecz także „chce być nauką filozoficzną, a nawet być nią musi”³. Sama zaś uniwersalność i aktualność związku pedagogiki i filozofii zapewniona jest dzięki temu, że „filozofia nakłada na refleksję o edukacji kryterium sensowności, racjonalności i całościowego ujmowania przestrzeni esencji i egzystencji”⁴, a każda wielka filozofia zyskuje sobie miano *paidei*⁵, ponieważ zawsze jest jakąś formą edukacji ogólnej, uczy czegoś i skierowuje ludzi na drogę racjonalności⁶. Egzemplifikacją tego twierdzenia mogą być choćby tacy filozofowie, jak: Sokrates⁷, Platon⁸, Arystoteles⁹, John Locke¹⁰, Arthur Schopenhauer¹¹, Immanuel Kant¹², Johann Frie-

¹ K. Jaspers, *Człowiek*, w: tenże, *Filozofia egzystencji*, tłum. D. Lachowska, A. Wołkowicz, PIW, Warszawa 1990, s. 44–45.

² Zob. B. Nawroczyński, *Współczesne prądy pedagogiczne*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1947, s. 60.

³ Cyt. za: W. Nawroczyński, *Wstęp*, w: J.F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, tłum. B. Nawroczyński, T. Stera, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydaw. PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967, s. XXVII.

⁴ J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Gorzów Wlkp. 1999, s. 121.

⁵ Zob. W. Jaeger, *Paideia*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001. Zob. także: Z. Morsy, *Galaktyka «Paideia»*, w: *Myśliciele o wychowaniu*, t. 1, Cz. Kulisiewicz, I. Wojnar (red.), BGW, Warszawa 1996; P. Walczak, *Paideia – jako miejsce spotkania filozofii i pedagogiki*, w: *Filozofia w Szkole. Filozofia i nauki szczegółowe*, B. Burlikowski, W. Słomski (red.), Wydaw. Phaenomena, Warszawa–Kielce 2001.

⁶ Zob. R. Lévêque, F. Best, *Filozofia edukacji*, w: *Rozprawy o wychowaniu*, M. Debesse, G. Mialaret (red.), tłum. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa 1988, t. 1, s. 8. „Educating people suggests developing in states of mind which are valuable and which involve some degree of knowledge and understanding”. P.H. Hirst, R.S. Peters, *The logic of Education*, Routledge & Kegan Paul, London–Henley 1970, s. 13.

⁷ Zob. S. Wołoszyn, *Filozofia Sokratesa i jej rola w dziejach wychowania*, w: tenże, *Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia. Studia i szkice*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 1996.

⁸ Zob. L. Turos, *Platon o człowieku, kulturze i wychowaniu. Pedagogiczne i andragogiczne aspekty platońskiego dziedzictwa myślowego*, Nowe Wydaw. Polskie Ypsilon, Warszawa 2003.

⁹ Zob. A. Danysz, *Pedagogika Arystotelesa*, w: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939. Parerga*, S. Sztobryn, M. Świtka (oprac.), GWP, Gdańsk 2006.

¹⁰ Zob. W. M. Kozłowski, *Stanowisko Locke’a w historii pedagogiki w świetle współczesnych jej dążeń*, w: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939. Parerga*, dz. cyt.

¹¹ Zob. M. Bienenstock, *Schopenhauer jako pedagog*, w: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939. Parerga*, dz. cyt.

¹² Zob.: I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Dajas, Łódź 1999. Zob. także: O.F. Bollnow, *Kant und die Pädagogik*, „Westermann Pädagogische Beiträge” 1954, nr 6; H. Kanz, *Imma-*

drich Herbart¹³, Georg Wilhelm Friedrich Hegel¹⁴, Søren Kierkegaard¹⁵, John Dewey¹⁶, Wilhelm Dilthey¹⁷, Martin Buber¹⁸, Ludwig Wittgenstein¹⁹, Eugen Fink²⁰, Otto Friedrich Bollnow²¹, Edyta Stein²² czy Jacques Maritain²³. „Dziejom pedagogiki towarzyszy wyraźna postawa profilozoficzna”²⁴, dlatego też możemy mówić o „łonie matki-filozofii”²⁵, „filozoficznej pępowninie” pedagogiki²⁶ lub jej „filozoficznych korzeniach”²⁷. „Tylko w związku z systematem filozoficznym – pisze polski historyk filozofii okresu międzywojennego – może pedagogika osiągnąć pełnię uzasadnienia swych postulatów, tylko w świetle filozofii mogą one zyskać należyte pogłębienie i powagę. Jedynie filozoficzny punkt widzenia wnosi do pedagogiki teoretycznej jedność i harmonię. Nie wystarczy oprzeć się na rzeczywistości zmysłowej, nie wystarczy liczyć się z doświadczeniem poprzednich pokoleń – trzeba nadto przejąć się głęboko jakąś koncepcją całości świata, trzeba w nią uwierzyć, aby móc żyć zgodnie z konsekwencjami, które z niej wynikają”²⁸. Celem rozumu filozoficznego i zarazem jego kulminacją jest próba jego upostaciowienia w praktyce pedagogicznej, poprzez czynienie ludzi bardziej racjonalnymi, rozumiejącymi i filozofującymi. Filozofia do-

nuel Kant (1724–1804), tłum. D. Karbowska, w: *Mysłiciele o wychowaniu*, t. 2, Cz. Kupisiewicz (red.), Graf-Punkt, Warszawa 2000.

¹³ Zob. A. Murzyn, *Johann Friedrich Herbart – filozof wśród pedagogów i pedagog wśród filozofów*, w: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, dz. cyt.; tenże, *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2004.

¹⁴ Zob. N. Tubbs, *Philosophy in Education and Education in Philosophy*, „Journal of Philosophy of Education” 2005, t. 39, nr 2, s. 191–211.

¹⁵ Zob. L.P. Pojman, *Kierkegaard’s Theory of Intersubjectivity and Education*, w: *Phenomenology and Education. Self-consciousness and its Development*, B. Curtis, W. Mays (red.), Blackwell Publishing, London 1978.

¹⁶ Zob. R.B. Westbrook, *John Dewey*, tłum. I. Janiszewska, w: *Mysłiciele o wychowaniu*, t. 1, dz. cyt.

¹⁷ Zob. W. Dilthey, *Pedagogik. Geschichte und Grundlinien des System*, w: *Gesammelte Schriften*, t. 9, W. Dilthey (red.), Vandenhoeck & Ruprecht, Stuttgart 1974.

¹⁸ Zob. J. Tarnowski, *Martin Buber – nauczyciel dialogu*, „Znak” 1980, nr 7.

¹⁹ Zob. P. Dehnel, O «pedagogicznym» stylu późnej filozofii Ludwiga Wittgensteina, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, P. Dehnel, P. Gutowski (red.), Wydaw. Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005.

²⁰ Zob. E. Fink, *Grundfragen der systematischen Pädagogik*, dz. cyt.

²¹ Zob. O.F. Bollnow, *Hermeneutische Philosophie und Pädagogik*, K. Alber, Freiburg 1997.

²² Zob. A. Przybylski, *Działalność edukacyjna i myśl pedagogiczna św. Edyty Stein*, dz. cyt.

²³ Zob. A. Jean-Louis, *L’éducation à la liberté ou la philosophie de l’éducation de Jacques Maritain*, Éditions de l’Université d’Ottawa, Ottawa 1978.

²⁴ A. Bronk, *Pedagogika i filozofia. Uwagi metafizyczne*, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, dz. cyt., s. 18. Zob. także: B. Śliwerski, *Wprowadzenie do pedagogiki*, w: *Pedagogika*, t. 1, tenże (red.), GWP, Gdańsk 2006, s. 80.

²⁵ B. Śliwerski, *Wprowadzenie do pedagogiki*, dz. cyt., s. 81.

²⁶ R. Lévêque, F. Best, *Filozofia edukacji*, dz. cyt., s. 9.

²⁷ Tamże, s. 18.

²⁸ B. Gawecki, *Pierwiastek filozoficzny w pedagogice*, w: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939. Parerga*, dz. cyt., s. 40.

pełnia tym samym swoje własne powołanie, gdy staje się pedagogią filozofowania – filozofią praktyczną lub stosowaną²⁹, ponieważ „skutkiem odpowiedzialnego myślenia, którego kształtowanie jest zadaniem filozofii, będzie odpowiedzialne działanie”³⁰. I choć związek ten na pierwszy rzut oka nie musi wydawać się oczywisty i jednoznaczny, w gruncie rzeczy ma on fundamentalne znaczenie, tak dla pedagogiki, jak i filozofii³¹. W tej samej mierze bowiem jak wielka filozofia staje się zarazem swoistą pedagogią, tak też pedagogia jasno eksponująca swą światopoglądową tożsamość i cele związane z określonym formowaniem człowieka staje się swoistą – bo zoperacjonalizowaną do aplikacji codziennego życia – filozofią. Dużą rolę w uwypukleniu tego związku, na gruncie literatury polskiej po II wojnie światowej, przypisać należy Bogdanowi Suchodolskiemu³², który wprowadził określenie „nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką”³³. Oczywiście, problematyka związków peda-

²⁹ Zob. T. Hejnicka-Bezwińska, *Recepcja Herbartowskiej koncepcji «naukowości» pedagogiki, w: Herbart znany i nieznany. W dwusetną rocznicę wydania «Pedagogiki ogólnej»*, J. Piskurewicz, D. Stępkowski (red.), Wydaw. Salezjańskie, Warszawa 2006, s. 45; A. Murzyn, *O błędnym odczytaniu pedagogicznych poglądów J.F. Herbarta, w: Herbart znany i nieznany. W dwusetną rocznicę wydania «Pedagogiki ogólnej»*, dz. cyt., s. 138–139.

³⁰ A. Bronk, *Pedagogika i filozofia. Uwagi metafizyczne*, dz. cyt., s. 11. Por.: „In general, I believe, teachers accept a pedagogic explanation as adequately supported if the propositions implicit in the narrative are consonant with common professional knowledge, and to the extent that they are, teachers will find the explanatory narrative persuasive”. W. Guy, *Philosophy of Education as a Meta-Theory, „Educational Philosophy and Theory”* 1977, t. 9, s. 49.

³¹ Symetryczność korzyści, jakie współcześnie pedagogika czerpie z filozofii, a filozofia z pedagogiki, podaje w wątpliwość Tadeusz Lewowicki, wskazując, że raczej mamy tu do czynienia z asymetrycznością takich korzyści. O ile bowiem refleksja filozoficzna bezsprzecznie odbija się szerokim echem w pedagogice, o tyle nie można powiedzieć, że wyniki badań pedagogicznych przebijają się do świadomości filozofów jako istotne punkty odniesienia dla samej filozofii. Dlatego też zasadne wydają się pytania: „Czy w filozofii współczesnej jest miejsce na filozofię edukacji – uprawianą przez filozofów? Czy filozofów obchodzą potrzeby pedagogiki?”. Taki stan rzeczy dla samej pedagogiki może być zatem deprymujący i uzmysławiać zarazem, że ustalenia pedagogiczne, zazwyczaj charakteryzując się wtórnością względem porывów myślowych filozofii, nie mają tym samym sprawczej mocy w inicjowaniu płodnych intelektualnie dyskursów na jej własnym, filozoficznym polu. Zob. T. Lewowicki, *Filozofia i pedagogika – tradycja i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*, „Colloquia Communia” 2003, nr 2 (75), s. 23–24. Zob. także: A. Bronk, *Pedagogika i filozofia. Uwagi metafizyczne*, dz. cyt., s. 24–25.

³² Zob. W. Kamiński, *Filozofia a pedagogika – związki, inspiracje, doświadczenia, w: Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, L. Turos (red.), Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 1999, s. 430. Zob. także: B. Suchodolski, *Antropologiczne podstawy wychowania, w: Zarys pedagogiki*, t. 2, tenże (red.), PWN, Warszawa 1959; tenże, *Filozofia i pedagogika*, w: tenże, *Wychowanie mimo wszystko*, WSiP, Warszawa 1990; tenże, *Człowiek twórcą własnego świata i siebie samego*, w: tenże, *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, PWN, Warszawa 1973; tenże, *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka*, PWN, Warszawa 1968; tenże, *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka*, PWN, Warszawa 1967; tenże, *Kim jest człowiek*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1976. Zob. także: L. Witkowski, *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, WIT-GRAF, Kraków 2001.

³³ *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, B. Suchodolski (red.), Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.

gogiki i filozofii była również żywo dyskutowana w literaturze polskiej przez innych autorów. Orędownikami „pierwiastka filozoficznego” w pedagogice byli tacy wielcy pedagodzy, jak Sergiusz Hessen, który wypracował własne oryginalne poglądy dotyczące pedagogiki jako filozofii stosowanej, czy Bogdan Nawroczyński, który wskazywał na rolę filozofii w pedagogice oraz znaczenie perspektywy badawczej pedagogiki filozoficznej. Na szczególną uwagę zasługuje także Wiktor Wąsik, zdeklarowany historyk filozofii wychowania; w ramach historii filozofii polskiej wyróżnił i omówił filozofię uniwersalistyczną Bronisława Ferdynanda Trentowskiego, na którą składały się również jego poglądy pedagogiczne, a ściślej – pedagogika filozoficzna³⁴. Nie sposób również nie wspomnieć o przynajmniej kilku innych postaciach, które zaznaczyły się pod tym względem w okresie międzywojennym, takich jak Bolesław Gawecki, Stefan Rudniański czy Antoni Danysz³⁵.

Treści filozoficzne zawarte w procesie wychowania i kształcenia niekoniecznie muszą być artykułowane w sposób bezpośredni³⁶; wręcz przeciwnie – zazwyczaj są wyrażane „językiem praktycznego działania” i określonych decyzji, które są wyrazem określonych założeń światopoglądowych³⁷. Mamy tu zatem

³⁴ Zob. W. Wąsik, *Historia filozofii polskiej*, t. 2, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1966, s. 51. Zob. także: S. Sztobryn, B. Śliwerski, *Wstęp*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, t. 1, dz. cyt., s. 5.

³⁵ Zob. *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939. Parerga*, S. Sztobryn, M. Świtka (red.), dz. cyt.

³⁶ Problematyka ta uwypuklona została w pracy Wandy Kaczyńskiej. Zob. W. Kaczyńska, *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*, IPSiR UW, Warszawa 1992. Autorka, podejmując rozległe i wnikliwe analizy, w sposób bardzo przekonujący egzemplifikuje swoje twierdzenia, wskazując na ukryte założenia różnych nastawień teoretycznych, które dzięki temu ukazują się w zupełnie innym świetle. Jednym z takich przykładów, związanym z zasadniczym przedmiotem zainteresowania Kaczyńskiej, jest koncepcja oddziaływań resocjalizacyjnych Czesława Czapówa (tzw. szkoła warszawska pedagogiki resocjalizacyjnej), która jawi się wprawdzie jako pokłosie neopozytywistycznych założeń, jednak jest to faktem tylko w odniesieniu do stosowanej przez niego prakseologicznej aparatury pojęciowej, odzwierciedlającej metodologiczne konwencje neopozytywizmu. Same treści i meritum koncepcji Czapówa w warstwie przedzałożeń ontologicznych, antropologicznych i aksjologicznych autorka uznaje za reprezentację podejść *sensu stricto* humanistycznych, ukrytych za neopozytywistyczną aparaturą pojęciową. W przywoływanej koncepcji wskazuje ona zatem na warstwę jawnych założeń, związanych z „lewym biegunem” neopozytywistycznej metodologii, i zarazem na warstwę ukrytych przedzałożeń, związanych z „prawym biegunem” humanistycznych sposobów rozumienia problemów antropologicznych i aksjologicznych. Tamże, s. 455–509. Zob. także: J. Banasiak, *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania. Elementy teorii i metodyki*, Wydaw. UW, Warszawa 1997, s. 47–67; S. Rodniański, *Koncepcje filozoficzne a teorie pedagogiczne*, w: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939, Parerga*, dz. cyt., s. 118, 120, 121.

³⁷ B. Suchodolski, *Filozofia i antropologia*, dz. cyt., s. 322. Nie dziwi zatem stanowisko Kunowskiego, który uwzględniając rolę filozofii w obrębie dyscypliny pedagogicznej, przyporządkowuje ją do nadrzędnej kategorii „nauk światopoglądowych”, podkreślając zarazem rangę posiadania pełnego, „prawdziwego światopoglądu” dla określonych rozstrzygnięć poznawczych. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydaw. Salezjańskie, Warszawa 2001, s. 60. Zob. także: K. Kotłowski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964, s. 8–25. Rozważania nad rolą i znacze-

do czynienia z problemem odnoszącym się do przedrozumienia³⁸, które pojawia się w naszej świadomości wraz z „doświadczeniem *ontologicznej nieoczywistości*”. Owa ontologiczna nieoczywistość, wyjaśnia Robert Kwaśnica, staje się „naszym udziałem dzięki nastawieniu, które Husserl nazywał «naturalnym». Znajdując się w sytuacji przez nie wytworzonej znamy wprawdzie odpowiedź na pytanie ontologiczne (pytanie typu: dlaczego cokolwiek, co napotykamy, jest w ogóle jakieś i co to znaczy, że coś jest?), ale nie mamy świadomości samego pytania, które tę odpowiedź poprzedza i ustanawia. Innymi słowy, nie wiemy, że odpowiedź, dzięki której rozumiemy jakoś realność świata, jest właśnie odpowiedzią, że odpowiada na jakieś pytanie. Jest to więc sytuacja przedontologiczna nie w tym sensie, że nie odpowiadamy na pytanie ontologiczne, ale w tym – że odpowiadając na nie zapominamy o nim samym. Wtedy widzimy świat w owym poczuciu fundamentalnej oczywistości. Wyraża się ono w takim oto przeświadczeniu: wszystko, co jest, jest takie właśnie, a nie inne dlatego, że takie są bezpośrednio dostępne naszemu poznaniu właściwości tego, co napotykamy”³⁹. Przyjąć można zatem, że pedagogika jest nasycona, tak czy inaczej, jakąś filozofią, będącą podstawą wewnętrznej logiki konkretnej pedagogii. Już sam dobór treści kształcenia, jak i stosowanych metod stanowi wyraz swoistych rozstrzygnięć filozoficznych⁴⁰. To, jak postrzegamy świat, jakie właściwości przypisujemy człowiekowi oraz jakiej hierarchizacji wartości dokonujemy, rzutuje na sferę naszych działań i odniesień wobec otaczającej rzeczywistości. Nasz wybór treści i metod kształcenia wyprowadzony zostaje z jakiegoś zrozumienia świata, człowieka i wartości, ich egzystencjalnej roli i znaczenia oraz ich teleologicznego sensu.

Z perspektywy współczesnej świadomości problemu naiwnością byłoby więc twierdzić, że nastawienia metodologiczne badań naukowych wolne są od przedzałożeń lub założeń⁴¹, implikujących pewne filozoficzne punkty widze-

niem światopoglądu w formacji wychowawczej podejmuje również Roman Schulz. Zob. R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki*, t. 1, Wydaw. UMK, Toruń 2003, s. 103–113.

³⁸ „Stwierdzenie, że rzecz ma się inaczej – pisze Hans-Georg Gadamer – niż się wcześniej sądziło, wymaga oczywiście przejścia przez pytanie, czy jest tak, czy tak. Otwartość zawarta w istocie doświadczenia, logicznie rzecz ujmując, jest właśnie tą otwartością tak-lub-tak. Ma strukturę pytania. I tak, jak dialektyczna negatywność doświadczenia w idei spełnionego doświadczenia znajdowała swą doskonałą postać, w której uświadamiamy sobie naszą skończoność i ograniczenie w całości, tak też logiczna forma pytania i przyrodzona jej negatywność znajduje swe spełnienie w pewnej radykalnej negatywności: w wiedzy o niewiedzy. To właśnie owa słynna sokratejska *«docta ignorantia»* [mądra niewiedza] w skrajnej negatywności aporii otwiera prawdziwą wyższość zapytywania. Jeśli chcemy wyjaśnić szczególny charakter doświadczenia hermeneutycznego, będziemy musieli się zagłębić w *istotę pytania*”. H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, tłum. B. Baran, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 493.

³⁹ R. Kwaśnica, *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu*, w: *Pytanie, dialog, wychowanie*, J. Rutkowiak (red.), Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 87–88.

⁴⁰ Zob. B. Suchodolski, *Filozofia i antropologia*, dz. cyt., s. 324.

⁴¹ Zob. T. Lewowicki, *Dylematy metodologii pedagogiki*, w: *Dylematy metodologiczne pedagogiki*, tenże (red.), Wyd. Pedagogiczny UW, IP UŚ, Warszawa–Cieszyn 1995, s. 13; T. Pilch, T. Bau-

nia⁴² lub wręcz światopoglądowe rozstrzygnięcia⁴³. Każda metodologia, będąc wyrazem jakiegoś podejścia paradygmatycznego, wyrasta z jakichś założeń epistemologicznych, a te siłą rzeczy powiązane są z ontologicznymi lub metafizycznymi punktami widzenia, z filozoficznymi próbami uporządkowywania spraw dotyczących bytu i bycia⁴⁴. Wszystkie kardynalne problemy (tj. postawy wychowawcze, osobowy autorytet) pedagogiki – stwierdza Bogusław Śliwerski – „wychodzą z określonych przesłanek ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych i antropologicznych”⁴⁵. Określone założenia filozoficzne legły więc u podstaw metodologicznej orientacji w pedagogice, jedynym pytaniem jest zaś to, na ile są one uświadamiane, pogłębione i eksponowane. Można również przyjąć, że dana orientacja metodologiczna zawsze jest pochodną bardziej fundamentalnych problemów, określanych przez filozoficzne stanowiska naturalizmu (który eksponuje podejście pozytywistyczne i scjentystyczne) i antynaturalizmu (który eksponuje podejście oparte na rozumieniu i interpretacji)⁴⁶. Metodologicznym zoperacjonalizowaniem takich nastawień są ilościowe (ustrukturyzowane założeniami scjentystycznego paradygmatu uprawiania nauki) i jakościowe metody postępowania badawczego (ustrukturyzowane założeniami humanistycznego paradygmatu uprawiania nauki)⁴⁷. W pedagogicz-

man, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 12; A. Bogaj, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, IBE, Warszawa 2000, s. 38–39; D. Bridges, R. Smith, *Philosophy, Methodology and Educational Research. Introduction*, „Journal of Philosophy of Education” 2006, t. 40, nr 2, s. 131; B.M. Figiel, D. Jankowska, *Inny jest światem badacza. W poszukiwaniu pewności, rozumienia, wiedzy i wiary*, w: *Prawo głosu i różnicy a podmiotowość*, M. Nowicka-Koziół (red.), Wydaw. APS, Warszawa 2002, s. 53–54.

⁴² Nieco odmienną opinię wyraża Martinus J. Langeveld, podając w wątpliwość zasadność twierdzenia, że np. sposób rozumienia człowieka obecny w wychowaniu zawsze jest pochodną jakichś, wcześniej wypracowanych, przeświadczeń filozoficznych. Tak filozofowie, jak i pedagodzy, zdaniem Langevelda, znajdują się bowiem w tym samym „duchowym położeniu”, które skłania ich do rozważenia tych samych problemów bytu ludzkiego, choć z innej perspektywy. Filozof robi to poprzez poszukiwanie racjonalnych uzasadnień i rozstrzygnięć, pedagog zaś – poprzez przyjmowanie praktycznych rozstrzygnięć, wpływających na kształtowanie człowieka i jego rozwój. Zob. M.J. Langeveld, *Naukowy charakter pedagogiki*, dz. cyt., s. 90.

⁴³ Zob. A. Folkierska, *Filozofia w kształceniu nauczycieli*, w: *Pytanie, dialog, wychowanie*, J. Rutkowiak (red.), dz. cyt., s. 314. Zob. także: J.M. Gierelli, *Education and Philosophical Hermeneutics*, w: *Philosophy of Education*, A. Thompson (red.), Philosophy of Education Society, Urbana 1993, s. 222–224.

⁴⁴ Zob. S. Rodniański, *Koncepcje filozoficzne a teorie pedagogiczne*, dz. cyt., s. 121. Zob. także: K. Wieczorek, *Spory o przedmiot poznania*, Wydaw. UŚ, Katowice 2004.

⁴⁵ B. Śliwerski, *Wprowadzenie do pedagogiki*, dz. cyt., s. 83.

⁴⁶ Zob. A. Grobler, *Metodologia nauk*, Wydaw. Ureus, Wydaw. Znak, Kraków 2006, s. 222–224; A. Bronk, *Pedagogika i filozofia. Uwagi metafizyczne*, dz. cyt., s. 14. Zob. także: U. Schrader, *Etyka. Główne systemy*, Unia-Press, Warszawa 1992, s. 7–22. Z rozróżnieniem stanowisk naturalizmu i antynaturalizmu łączy się jeszcze jeden – choć formułowany z innego punktu widzenia – podział stanowisk filozoficznych: materializm – idealizm. Zob.: B. Gawecki, *Pierwiałek filozoficzny w pedagogice*, dz. cyt., s. 36; S. Rodniański, *Koncepcje filozoficzne a teorie pedagogiczne*, dz. cyt., s. 120.

⁴⁷ Zob.: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, dz. cyt.; R. Pachociński, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych*, „Edukacja” 1997, nr 3.

nej literaturze przedmiotu obecne są również inne próby systematyzacji teorii pedagogicznych ze względu na towarzyszące im założenia filozoficzne, np. pajdocentryzm – didaskalocentryzm⁴⁸.

1.1.1. Filozoficzna refleksja i pedagogiczne działanie

„Genetycznie filozofia i pedagogika – zauważa Jan Legowicz – pozostają względem siebie współzrzedne, jak teoria i praktyka, obie stanowią dla siebie źródło zasad i kryterium postaw. Swymi odniesieniami pryncypialnymi filozofia służy pedagogice, zaś stosowaniem tych odniesień w sposobieniu człowieka, pedagogika spełnia zadania filozofii. Znajduje to potwierdzenie zarówno w historii filozofii, jak i w dziejach wychowania – i źle, jeśli filozof przestaje być wychowawcą, a nauczyciel w swej szkolnej pragmatyce wyobcowuje się z kręgu pryncypialności filozoficznej”⁴⁹. Z kolei Suchodolski, choć formułuje wątpliwość co do aktualności tradycyjnie pojmowanego związku filozofii i pedagogiki, zdecydowanie jednak konstatuje: „całe dzieje pedagogiki świadczą o jej powiązaniu z filozofią”⁵⁰. Obecnie w polskiej literaturze przedmiotu dostrzec można również tendencję związaną ze wzrostem zainteresowania tak stawianym problemem, choć zainteresowanie filozofią pedagogiki i obecnością filozofii w pedagogice, jak na to wskazuje Sławomir Sztobryn, przeżywało już w naszej literaturze swój rozkwit w pierwszej połowie XX wieku. Teraz zaś, po latach ideologicznego zablokowania takiego sposobu uprawiania pedagogiki, problematyka ta dochodzi do głosu i odradza się jak feniks z popiołów⁵¹.

⁴⁸ Pajdocentryzm powiązany jest tu z subiektywizmem oraz związanymi z tym filozoficznymi stanowiskami nominalizmu i woluntaryzmu, a didaskalocentryzm – z obiektywizmem i związanymi z tym filozoficznymi stanowiskami realizmu i determinizmu. Przywołać można jeszcze inną próbę dualnego i antynomicznego zarazem systematyzowania stanowisk pedagogicznych z perspektywy obecności w nich określonych założeń filozoficznych, mianowicie: aksjocentryzm – pajdocentryzm. Z perspektywy takiego rozróżnienia autor wskazuje na specyficzne założenia antropologiczne, cele pedagogiczne oraz środki realizacji wychowawczych w ramach tych stanowisk. Przywołane podziały nie są jednak do końca analogiczne do siebie i koherentne w swych zakresach znaczeniowych, głównie ze względu na inne kryteria organizujące ich sens i wewnętrzną logikę. Zob. K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*, w: *Pedagogika*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 60–67; J. Zubelewicz, *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2002, s. 8–27. Zob. także: S. Sztobryn, *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Wydaw. UŁ, Łódź 2000, s. 276–280.

⁴⁹ J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, PWN, Warszawa 1975, s. 4. Zob. także: W. Prokopiuk, *Człowiek jako kategoria filozoficzno-pedagogiczna w pracy nauczyciela*, w: *O nowy humanizm w edukacji*, J. Gajda (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2000, s. 178–182; S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 1997, s. 98; S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wyd. 2, Dom Wydawniczy STRZELEC, Kielce 1998, s. 171.

⁵⁰ B. Suchodolski, *Filozofia i antropologia*, dz. cyt., s. 238.

⁵¹ Zob. S. Sztobryn, *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmienniczej*, „Colloquia Communia” 2003, nr 2 (75), s. 25; *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939. Parerga*, dz. cyt. Owocem tych odradzających się zainteresowań są prace zwarte lub monografie oraz poszczególne opracowania i publikacje ostatnich lat, poświęcone tej właśnie problematyce. Zob. „Colloquia Communia”, numer specjalny: „Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii”, 2003, nr 2 (75); *Idee pedagogiki filozoficznej*, S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), t. 1, Wydaw. UŁ, Łódź 2003; G.L. Gutek, *Filozoficz-*

Pozytywistyczny kanon naukowości odrzucał możliwość przenikania jakichkolwiek wpływów filozofii do pedagogiki. Pedagogice filozoficznej przeciwstawiona zostaje więc pedagogika o charakterze naukowym, scjentyistycznym, wolnym od naleciałości filozofii i filozofowania⁵². Filozofia traktowana jest, zgodnie z tym stanowiskiem, jako ta, która wdarła się w sposób nieuprawniony na grunt wychowania, edukacji i w ogóle nauki⁵³. Naturalną konsekwencją takiego podejścia do pedagogiki stanowi żądanie „oczyszczenia” jej z wszelkich treści filozoficznych i przydzielanie jej zadań związanych z opisywaniem zastanej rzeczywistości w ramach zaobserwowanych faktów – funkcji faktograficznych i sprawozdawczych⁵⁴. Uniezależnienie pedagogiki⁵⁵ od filozofii, zgodnie z pozytywistycznym założeniem, prawomocności naukowej miało szukać w ścisłym związku z psychologią i socjologią jako dyscyplinami w pełni empirycznymi. To zaś pociągało za sobą zakwestionowanie zasadności refleksji nad celami, wartościami i określonym ideałem człowieka jako obszarami naznaczonymi filozofowaniem⁵⁶. Paradoksalnie jednak podejście czysto scjentyistyczne, zgodne z pozytywistycznym modelem naukowości, ma jednak „drugie dno”⁵⁷ – negując bowiem zasadność namysłu filozoficznego, w gruncie rzeczy samo jest lub staje się filozofią. Próbę takiego wyeliminowania rozstrzygnięć filozoficznych z pedagogiki na rzecz przyjęcia arbitralnych

ne i ideologiczne podstawy edukacji, tłum. A. Kacmajor, A. Sulak, GWP, Gdańsk 2003; *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, P. Dehnel, P. Gutowski (red.), Wydaw. Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005; A. Murzyn, *Filozofia edukacji w schyłku XX wieku. Wybrane kwestie*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1999; F. Adamski, *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Wydaw. UJ, Kraków 1999. Zob. także: W. Kamiński, *Filozofia a pedagogika – związki, inspiracje, doświadczenia*, dz. cyt.; A. Folkierska, *Filozofia w kształceniu nauczycieli*, dz. cyt.; W. Wołoszyn-Spirka, *Filozoficzne aspekty wychowania*, w: *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, A.M. Tchorzewski (red.), Wers, Bydgoszcz 2002; J. Lipiec, *Filozofia i pedagogika*, w: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, S. Palka (red.), Wydaw. UJ, Kraków 2003; J. Gara, *Filozoficzne konteksty teorii i praktyki pedagogicznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 2.

⁵² Zob. także: S. Sztobryn, B. Śliwowski, *Wstęp*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, t. 1, dz. cyt., s. 4.

⁵³ Zob. B. Suchodolski, *Filozofia i pedagogika*, dz. cyt., s. 416.

⁵⁴ Tamże, s. 336.

⁵⁵ Można przyjąć, że w ogóle problematykę autonomii pedagogiki jako dyscypliny naukowej wobec innych nauk da się rozpatrywać na dwa sposoby. Możemy bowiem mówić o autonomii zewnętrznej (społeczno-instytucjonalnej) oraz autonomii wewnętrznej (odwołującej się do kryteriów formalnych i merytorycznych uprawiania nauki). W pierwszym przypadku byłyby to takie czynniki, jak: własna nazwa, ciągłość historyczna, społeczne uznanie, posiadanie rozbudowanych struktur instytucjonalnych. W drugim przypadku główną rolę odgrywają zaś przesłanki związane z formą i treścią uprawianej nauki, posiadaniem własnego przedmiotu badań i własnych celów badawczych, własnej aparatury pojęciowej i zespołu specyficznych dla siebie twierdzeń (przybierających postać teorii) oraz własnych metod badania, wskazujących na autonomiczną tożsamość metodologiczną. Zob. A. Bronk, *Pedagogika i filozofia. Uwagi metafizyczne*, dz. cyt., s. 13–14. Zob. także: K. Kona-rzewski, *Czy pedagogika wybić się może na naukowość?*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak, (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1995.

⁵⁶ Zob. B. Suchodolski, *Filozofia i antropologia*, dz. cyt., s. 331–332, 321–322.

⁵⁷ Zob. M. Cichosz, *Próba przewyciężenia scjentyistycznego modelu uprawiania pedagogiki na przykładzie poglądów Sergiusza Hessena*, w: *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, H. Rotkiewicz (red.), Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 1997, s. 138.

i proceduralnych reguł socjotechnicznych określa się mianem szkodliwego „pedagogizmu”⁵⁸.

Można zatem powiedzieć, że wpływ filozofii jest tak samo nieodparty, jak moc przyrody, o której „starożytni mawiali: *naturam expellis furca, tamen usque recurret* – filozofia wypędzona przez drzwi frontowe wraca wejściem kuchennym w postaci szeregu urobionych przez nią, elementarnych pojęć ogólnych, bez których nie może się żadną miarą obejść najbardziej zawzięty nawet przeciwnik filozofii. Czyż każdy teoretyk pedagogiki – podobnie jak każdy przyrodnik i każdy humanista – nie posiada, chcąc nie chcąc, własnego poglądu na świat, zawartego już w samej interpretacji terminów, czysto przyrodniczych lub, dla odmiany, czysto humanistycznych?”⁵⁹. Należy również pamiętać, że mówiąc o obecności filozofii w pedagogice, dokonujemy dużej, upraszczającej generalizacji, ponieważ obecność ta zawsze przejawia się w postaci jakiejś konkretnej filozofii, rozlicznych stanowisk lub koncepcji filozoficznych, które często nie dają się sprowadzić do siebie nawzajem lub wręcz są względem siebie opozycyjne⁶⁰. Dlatego też refleksja filozoficzna, zjawiając się na gruncie pedagogicznym, zawsze jest recepcją jakiejś konkretnej filozofii, stylu filozofowania, problemów filozoficznych⁶¹ lub samego pojmowania tego, czym jest filozofia⁶².

⁵⁸ Kategoria „pedagogizmu” ujęta została przez Teresę Hejnicką-Bezwińską jako jedna z form upostaciowienia się scjentystycznych ideałów filozofii pozytywistycznej w obrębie pedagogiki. Zob. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika pozytywistyczna*, w: *Pedagogika*, t. 1, dz. cyt., s. 203–204. Por. J. Gara, *Filozoficzne konteksty teorii i praktyki pedagogicznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 2, s. 18–19.

⁵⁹ S. Rodniański, *Koncepcje filozoficzne a teorie pedagogiczne*, dz. cyt., s. 119. Zob. także: R.S. Laura, *The Philosophical Foundations of Science Education*, „Educational Philosophy and Theory” 1981, t. 13, s. 2–3.

⁶⁰ Zob. A. Bronk, *Pedagogika i filozofia. Uwagi metafizyczne*, dz. cyt., s. 16.

⁶¹ W tym kontekście przywołać można opracowanie Andrzeja Bogaja, który omawiając problematykę filozoficznych podstaw kształcenia ogólnego, podejmuje próbę typologizacji i systematyzacji wybranych szkół filozoficznego myślenia oraz współczesnych teorii edukacji. W pierwszym przypadku wyróżnia więc takie szkoły filozoficznego myślenia, jak: idealizm, realizm, pragmatyzm, egzystencjalizm czy filozofia analityczna. W drugim przypadku, wśród współczesnych teorii edukacji, wskazuje natomiast: perenializm, progresywizm, esencjalizm, rekonstrukcjonizm czy behawioryzm. Zob. A. Bogaj, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, dz. cyt., s. 51–74. Próby wyodrębnienia określonych stanowisk natury filozoficznej, stojących u podstaw teorii edukacyjnych możemy znaleźć również w innych opracowaniach. Zob.: G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, dz. cyt.; A. Murzyn, *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku. Wybrane kwestie*, dz. cyt.; *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, T. Jaworska, R. Leppert (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2001; G. Szczypiński, *Główne nurty pedagogiki niemieckiej*, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. 4, Z. Kwieciński (red.), UMK, Toruń 1994, s. 152–162; D.P. Ericson, *Philosophical Issues in Education*, w: *Encyclopedia of Education Research*, M.C. Alkin (red.), t. 3, Maxwell Macmillan International, New York 1992; G.L. Newsome, *Educational Philosophy and the Educational Philosopher*, w: *Philosophy of Education. Essays and Commentaries*, H.W. Burns, Ch.J. Brauner (red.), Ronald Press Co., New York 1962; E.J. Power, *Philosophy of Education. Studies in Philosophies, Schooling and Educational Policies*, Prentice-Hall, London 1982, s. 26–67; J.J. Chambliss, *History of Philosophy of Education*, w: *Philosophy of Education. An Encyclopedia*, tenże (red.), History of Education Society, New York–London 1996.

⁶² A. Folkierska, *Filozofia w kształceniu nauczycieli*, dz. cyt., s. 295. Jako przykład odmiennych recepcji zarówno problemów filozoficznych, jak i stylu filozofowania można tu przy-

Ze względu na tak pojętą nierozdzielność omawianych tu dyscyplin, ich specyficznych podstaw i przedmiotu zainteresowań, w krajach anglosaskich utrwaliło się określenie *philosophy of education*⁶³ na oznaczenie tych obszarów problemowych, które w naszym kraju traktowane są zazwyczaj jako przynależne terminowi „pedagogika ogólna”⁶⁴. Zgodnie z niektórymi podejściami określenie uwzględniające termin „edukacja” gwarantuje najszerszą formułę

wolać takich autorów, jak: Johann Friedrich Herbart, Jacques Maritain, Rudolf Steiner, Jürgen Habermas, czy Karol Kotłowski, Mieczysław Gogacz, Janusz Tarnowski, Marian Nowak oraz Lech Witkowski. Zob.: J.F. Herbart, *Zarys wykładów pedagogicznych*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2, S. Wołoszyn (wyb.), Dom Wydawniczy STRZELEC, Kielce 1997, s. 114; J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2007; J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: *Człowiek. Wychowanie. Kultura*, F. Adamski (wyb.), Wydaw. WAM, Kraków 1993, s. 64; tenże, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, dz. cyt., s. 136; H. Depta, *Spojrzenie na pedagogikę waldorfską*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 1, dz. cyt., s. 535; B. Śliwowski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2001, s. 50–51; S. Rainko, *Wstęp*, w: J. Habermas, *Teoria i praktyka*, PIW, Warszawa 1983, s. 6; M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Wydaw. Ojców Franciszkanów, Niepokalanów 1993, s. 26; J. Tarnowski, *Jak wychowywać*, Wydaw. ATK, Warszawa 1993, s. 8, 15; L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, IBE, Warszawa 2007, s. 26; L. Witkowski, «Filozoficzność» w kształceniu pedagogów jako otwieranie (się) na humanistykę, „*Colloquia Communia*” 2003, nr 2 (75), s. 102–103; tenże, *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, IBE, Warszawa 2007.

⁶³ W *The New Encyclopedia Britannica* z roku 2002 hasło *philosophy of education* omówione zostało jako jeden z podrozdziałów kwestii poświęconej filozofii poszczególnych dziedzin nauki (*Philosophies of the Branches of Knowledge*). W innym miejscu czytamy: „*Philosophy of Education, therefore, draws on established branches of philosophy and brings together those segments of them that are relevant to the solution of educational problems*”. P.H. Hirst, R.S. Peters, *The Logic of Education*, dz. cyt., s. 13. Zob. także: W.H. Killpatrick, *Philosophy of Education*, Macmillan, New York 1963; *Philosophy of Education. An Encyclopedia*, J.J. Chambliss (red.), History of Education Society, New York–London 1996; N. Satio, *Philosophy as Education and Education as Philosophy. Democracy and Education from Dewey to Cavell*, „*Journal of Philosophy of Education*” 2006, t. 40, nr 3; E.J. Power, *Philosophy of Education*, dz. cyt.; *Philosophy of Education. Essays and Commentaries*, H.W. Burns, Ch.J. Brauner (red.), Ronald Press Co., New York 1962; R. Jonathan, *Education, Philosophy of Education and Context*, „*Journal of Philosophy of Education*” 1985, t. 19, nr 1; *Philosophy of Education*, A. Neiman (red.), Philosophy of Education Society, Illinois 1995; J.E. McClellan, *Philosophy of Education*, Prentice Hall, New Jersey 1976; G. Langford, *Philosophy and Education. An Introduction*, Macmillan, London–Melbourne–Toronto 1968; *The Philosophy of Education*, R.S. Peters (red.), [London] Oxford University Press, Oxford 1973; M. Schofield, *The Philosophy of Education. An Introduction*, Allen & Unwin, London 1972; T.W. Moore, *Philosophy of Education. An Introduction*, Routledge & Kegan Paul, London–Boston–Melbourne–Henley 1982; *The Philosophy of Education. An Introduction. Major Themes in the Analytic Tradition*, t. 1, P.H. Hirst, P. White (red.), Routledge, London–New York 1998. Przeglądowi problematyki filozofii wychowania z uwzględnieniem jej tendencji w anglojęzycznej literaturze przedmiotu poświęcony jest również zeszyt tematyczny: *Współczesna filozofia edukacji*, R. Godoń (red.) – „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 2004, nr 1–2.

⁶⁴ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, dz. cyt., s. 177. Zob. także: B. Gawecki, *Pierwiastek filozoficzny w pedagogice*, dz. cyt., s. 31, 32, 38. Autor ten przywołuje m.in. pojęcie „filozofii pedagogii” w nawiązaniu do Józefa Marii Hoene-Wrońskiego.

ujmowania tego, co związane jest z procesami rozwoju, wychowania i wpływu wywieranego na zmianę osobowości człowieka⁶⁵. W tym znaczeniu filozofia edukacji traktowana jest jako refleksja nad procesami wychowawczymi i edukacyjnymi oraz nad samą pedagogiką i edukacją⁶⁶. Choć stosowane są również – jak wskazuje Nowak – zamiennie pojęcia: „filozofia wychowania”⁶⁷, „filozofia pedagogiki”, „pedagogika filozoficzna”⁶⁸ oraz „pedagogika teoretyczna” i „teoria wychowania”. Autor ten stwierdza również, że upowszechnianie się terminu „filozofia wychowania”⁶⁹ zmienia w pewien sposób perspektywę pedago-

⁶⁵ Zob. Z. Kwieciński, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, T. Jaworska, R. Leppert (red.), dz. cyt., s. 31–33. Trudno jednak w pełni zgodzić się z podejściem, które przyjmuje, że procesy edukacyjne są nadrzędne względem procesów wychowawczych, i uznaje te drugie za naturalną konsekwencję tych pierwszych lub ich specyficzny przejaw. Wydaje się bowiem, że efektywność procesów edukacyjnych jest w tej samej mierze pochodną sukcesów wychowawczych, jak i efektywność procesów wychowawczych jest pochodną sukcesów edukacyjnych. W ostatecznym rozrachunku istnieje tu zatem ścisła wzajemność w wynikaniu z siebie obu tych procesów i trudna do przecenienia współzależność. Kategorie edukacji i wychowania należałoby więc traktować jako równorzędne z punktu widzenia ich roli i znaczenia dla ogólnej formacji pedagogicznej i rozwoju osobowości człowieka. Jest to tym bardziej oczywiste, w im większym stopniu przedmiotem naszego zainteresowania stają się jakościowe efekty rozwoju osobowości człowieka jako następstwa tak edukacji, jak wychowania.

⁶⁶ Zob. W. Prokopiuk, *O filozofii edukacji – rozterki i nadzieje*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), Wydaw. UŁ, Łódź 2003, s. 30.

⁶⁷ O upowszechnieniu się tego określenia świadczyć może fakt coraz liczniejszych monografii, których tytuł je zawiera. Zob. S. Sztobryn, *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Wydaw. UŁ, Łódź 1994; *Wybór tekstów z historii filozofii i filozofii wychowania*, S.R. Bryl (wyb.), WSP, Kielce 1995; *Filozofia wychowania a nowożytny przemiany religijne*, A. Karpiński, J. Kojkoł, J. Kwapiszewski (red.), WSP, Słupsk 1997; A.E. Szoltysek, *Filozofia wychowania. Ontologia, metafizyka, antropologia, aksjologia*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 1998; S. Gałkowski, *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*, WSP, Rzeszów 1998; *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, F. Adamski (red.), Wydaw. UJ, Kraków 1999; *Wokół filozofii wychowania. Materiały z międzynarodowej konferencji naukowej*, M. Adamkiewicz, S. Konstańczak (red.), Wydaw. Drukarnia Boxpol, Słupsk 2000; J. Zubelewicz, *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i paidocentryzm*, dz. cyt.; A. Ciążęła, *Filozofia kultury i wychowania Bogdana Suchodolskiego w latach Drugiej Rzeczypospolitej*, WSSE, Radom 2005; P. Sosnowska, *Filozofia wychowania w perspektywie różnicy ontologicznej w Sein und Zeit Heideggera*, dz. cyt.

⁶⁸ *Idee pedagogiki filozoficznej*, S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), dz. cyt.

⁶⁹ Pojawia się tu również problem, czym w ogóle jest sama filozofia wychowania, oraz jakie są jej podstawowe funkcje, cele czy zadania, które powinna spełniać. Suchodolski zakłada np., że jednym z podstawowych przedmiotów zainteresowania filozofii wychowania powinna być „koncepcja życia wartościowego”, osadzona w kontekście zdolności do myślenia „kategoriami tragizmu”. B. Suchodolski, *Współczesne problemy filozofii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1974, nr 1, s. 8–9. W kontekście tak ujętego problemu znamieną jest również wypowiedź: „Generally speaking, however, philosophers of education are specifically interested in educational matters and philosophize in order to get clearer about how things are and about what should be done in this particular realm”. P.H. Hirst, R.S. Peters, *The Logic of Education*, dz. cyt., s. 13. Przegląd różnych sposobów definiowania i pojmowania funkcji i zakresu filozofii wychowania odnaleźć możemy w opracowaniu Krzysztofa Jaku-

giczną, uwypuklając znaczenie interpretacji „faktu wychowania”, tak by można było mówić o jakiejś filozofii „o” wychowaniu lub „dla” wychowania, bądź jakiejś „filozofii stosowanej, która jest aplikacją konkretnej koncepcji wychowania”⁷⁰. W literaturze światowej spotykamy się jednak najczęściej z trzema, na przemian stosowanymi, określeniami: „pedagogika ogólna”, „filozofia wychowania” i „podstawy pedagogiki”⁷¹.

Nie budzi więc żadnej wątpliwości fakt, że „filozofowanie” jest nieodłącznym i koniecznym czynnikiem stymulującym nowe wyobrażenia i krytyczną refleksję w obszarze szeroko pojmowanej edukacji⁷². Co więcej, obecność filozofii i „filozofowania” na gruncie pedagogiki można by uznać za genetycznie niezbywalną, ponieważ stanowi ona immanentną cechę samej refleksji pedagogicznej i jej ogólnego statusu⁷³. „Filozofowanie” takie opiera się bowiem na próbach całościowego ujmowania egzystencji człowieka, tak by wykraczać poza „świat” szczegółowej, ale częściowej wiedzy lub sumować wszystko to, co o człowieku i jego życiu można powiedzieć: „Pedagogika ogólna w swoim filozofowaniu zmierza do utworzenia scalonej wizji metarefleksji na temat wrastania człowieka w indywidualność ludzką w perspektywie transcendentalnej i (lub) uniwersalistycznej w procesie całościowej edukacji”⁷⁴. Filozofia jako taka w swych całościowych oglądach i globalnych ujęciach sensu koncentruje się na tym, co najważniejsze, tzn. konstytuujące postać rzeczywistości, stawia więc pytania o genezę, przyczyny i znaczenie wszelkich zjawisk, rozważając zagadnienia zasadnicze i uniwersalne⁷⁵. Można zatem powiedzieć, że choć

biaka i Romana Lepperta. Zob. K. Jakubiak, R. Leppert, *Sposoby rozumienia «filozofii wychowania» w polskiej pedagogice XIX i XX wieku*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, dz. cyt. Zob. także: R. Godoń, *Co nazywamy filozofią edukacji?*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2004, nr 1–2; D.W. Hamlyn, *Need Philosophy of Education be so Dreary?*, „Journal of Philosophy of Education” 1985, t. 19, nr 2; K. Price, *What Is Philosophy of Education?*, w: *Philosophy of Education. Essays and Commentaries*, H.W. Burns, Ch.J. Brauner (red.), Ronald Press Co., New York 1962; W. Guy, *Philosophy of Education as a Meta-Theory*, „Educational Philosophy and Theory” 1977, t. 9; E.J. Power, *Philosophy of Education. Studies in Philosophies, Schooling and Educational Policies*, dz. cyt.

⁷⁰ M. Nowak, *Koncepcja pedagogiki ogólnej z perspektywy «pedagogiki otwartej»*, w: *Rozwój pedagogiki ogólnej*, A. Bogaj (red.), IBE, Warszawa–Kielce 2001, s. 163.

⁷¹ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, dz. cyt., s. 177.

⁷² Zob. J. Gnitecki, *Filozofować w kontekście edukacji. Refleksje wprowadzające*, w: *Filozofować w kontekście edukacji*, K. Denek, J. Gnitecki (red.), cz. 1, Wydaw. Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, Oddział w Poznaniu, Poznań 1991, s. 7–15.

⁷³ Zob. S. Sztobryn, B. Śliwerski, *Wstęp*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, t. 1, dz. cyt., s. 4.

⁷⁴ J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*, dz. cyt., s. 122.

⁷⁵ Można zatem przyjąć za Andree Folkierską, że pedagogikę pojmować należy jako swoistego rodzaju refleksyjne „myślenie o wychowaniu”, „myślenie zaś – dowodzi autorka – jest pewnym namysłem o charakterze dialogicznym czy polifonicznym, w którym zawsze chodzi o porozumienie się co do czegoś”. Co więcej, zakładając, że przedmiotem tego porozumienia jest tu „proces ucłowieczenia się ludzkiej istoty”, widzimy, że ucłowieczenie to przebiega w dynamicznym „napięciu między tym, co ogólne, a tym, co szczegółowe”. Sam fakt, że wszystkie obszary zainteresowań siłą rzeczy koncentrują się wokół człowieka, czy też w ogóle zaistniały ze względu na człowieka, „sytuuje pedagogikę na terenie filozofii,

obecność filozofii w pedagogice zawsze jest konkretna, tzn. zawsze jest to jakieś ściśle określone stanowisko filozoficzne, sam fakt, że jest to filozofia (filozoficzny sposób ujmowania rzeczywistości), przejawia się w dążeniu do ujęć całościowych i pryncypialnych⁷⁶. „Kiedy mówimy *filozofia* czy *pedagogika* – zauważa Sławomir Sztobryn – mamy na myśli coś bardziej ogólnego, uniwersalnego niż jakaś konkretna koncepcja filozoficzna czy pedagogiczna (...) Bez filozofii, która umożliwia najpełniejsze poznanie rzeczywistości i zdobycie światopoglądu, rozwój osobowości byłby niepełny. Filozofia więc okazuje się potrzebą życiową wielu ludzi, a nie tylko grona specjalistów, podobnie jak pedagogika jest rzeczywistością całego społeczeństwa, a nie tylko nauczycieli. Ta swoista totalność obu dziedzin jest również cechą je zbliżającą”⁷⁷. W ten sposób filozoficzne podejście do problematyki pedagogicznej, zasadzające się na całościowym i globalnym ujmowaniu rzeczy i zjawisk w sposób antydogmatyczny, bo oparty na myśleniu krytycznym⁷⁸, pozwala przewyciężyć partykularyzm ideologiczny oraz jednostronne stanowiska, takie jak „socjologizm”, „psychologizm” czy „pedagogizm”⁷⁹, które absolutyzują jednowymiarowość podejścia poprzez koncentrację na jakimś jednym tylko aspekcie rzeczywistości wychowawczej⁸⁰.

Można przyjąć, że najbardziej sensotwórczymi pojęciami z perspektywy zakładanego przez autora tej pracy podejścia są określenia: „filozofia wychowania”, „pedagogika filozoficzna” i „filozofia edukacji”. Choć ich zakresy znaczeniowe wskazują zazwyczaj na nieco inne intencje i akcenty tak metodologiczne, jak i te, które określają samą relację pomiędzy pedagogiką a filozofią i innymi naukami, trudno też powiedzieć, że znaczenia, w jakich stosuje się te określenia, są w spo-

a filozofię na terenie pedagogiki”. A. Folkierska, *Jaka filozofia, jaka pedagogika?*, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, dz. cyt., s. 42–43. Zob. także: *taż*, *Pytanie o pedagogikę*, Wydaw. UW, Warszawa 1990. Zobacz także zeszyt tematyczny *Na tropach «ogólności» pedagogicznej*, E. Rodziewicz (red.) – „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 4.

⁷⁶ Znamienne w tym kontekście są ustalenia Wilhelma Diltheya, który zakładał, że funkcja filozofii, jej rola i znaczenie, „wypływa z wewnętrzną koniecznością z podstawowych własności naszego życia psychicznego”. Własności te nadają strukturę duchowemu życiu człowieka, określając jego dążenie do rozwoju i zdobywania wiedzy „uniwersalnie ważnej”. „Ponieważ zaś w głębokich warstwach tej struktury – pisze Dilthey – powiązane są ze sobą: ujęcie rzeczywistości, wewnętrzne doświadczenie wartości przez uczucia i realizację życiowych celów, jednostka ta będzie dążyć do ujęcia struktury wewnętrznej w wiedzę ważnej powszechnie. To, co splata się w głębszych warstwach struktury: poznanie świata, doświadczenie życiowe, zasady działania, podlega syntezie świadomości myślącej. W ten sposób jednostka tworzy filozofię. Filozofia złożona jest w strukturze człowieka (*Struktur des Menschen*); każdy, niezależnie od sytuacji, zdąża do filozoficznej świadomości”. W. Dilthey, *O istocie filozofii*, tłum. E. Paczkowska-Łagowska, PWN, Warszawa 1987, s. 53–54.

⁷⁷ S. Sztobryn, *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmiennej*, dz. cyt., s. 25, 39.

⁷⁸ Zob. M. Nowak, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (red.), Instytut Historii, Nauki, Oświaty i Techniki, Warszawa 1994, s. 124.

⁷⁹ Zob. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika pozytywistyczna*, dz. cyt., s. 208. Zob. także: M. Sekreta, *Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej*, dz. cyt., s. 48.

⁸⁰ Zob. M. Nowak, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, dz. cyt., s. 121–122.

sób ścisły utrwalone, całkowicie jednoznaczne, niedające się rozszerzyć. Tak czy inaczej, w jakimś sensie i pod pewnymi względami każda z tych formuł stanowi swoistego rodzaju *sensus communis* zakładanego tu nastawienia badawczego. Z punktu widzenia charakteru eksponowanej współzależności pedagogiki i filozofii na szczególną uwagę zasługują jednak określenia „filozofia wychowania” i „pedagogika filozoficzna”, choć i w tym przypadku trudno mówić o absolutnych, jednoznacznie wytyczonych liniach demarkacyjnych.

O ile więc relacja między pedagogiką a filozofią w ramach filozofii wychowania wyraża się w zredukowaniu tej pierwszej do tej drugiej, o tyle w przypadku pedagogiki filozoficznej przyjmujemy rozłączność tych dziedzin i ich dyscyplinarną autonomiczność względem siebie. Pedagogika i filozofia pozostają tu w stosunku równorzędności, przy czym zakłada się zarazem ich wspólnotę co do celów i sposobów problematyzowania przedmiotu swego zainteresowania⁸¹. Można również przyjąć, że pedagogika filozoficzna nie tyle stawia filozoficzne pytania, ile odwołuje się do filozoficznych rozstrzygnięć. Z kolei aspiracją filozofii wychowania jest formułowanie takich filozoficznych pytań w odniesieniu do przedmiotu swego zainteresowania. W tym znaczeniu intencje pedagogiki filozoficznej wyrażają się w „ufilozoficznieniu” wiedzy pedagogicznej poprzez czerpanie korzyści wynikających z wiedzy filozoficznej, natomiast filozofia wychowania ma aspiracje „filozofowania”, tzn. dąży do filozoficznego problematyzowania tego, co określa procesy wychowania i kształcenia. W pierwszym przypadku koncentrujemy się więc niejako na dorobku filozoficznym określonych stanowisk, koncepcji, systemów czy idei filozoficznych (filozofii jako dziale wiedzy lub określonego systemu twierdzeń), w drugim zaś na sposobach i metodach filozoficznego dociekania (filozofii jako umiłowaniu mądrości, a zatem i jej poszukiwaniu) – swoistych postawach i nastawieniach określających nasze filozofowanie wokół pedagogicznych problemów i w odniesieniu do nich.

Trudno jednak powiedzieć, że uprawiając tak rozumianą filozofię wychowania lub pedagogikę filozoficzną, można uniknąć przenikania się lub pokrywania w jakiejś mierze i pod pewnymi względami zakresów znaczeniowych tych pojęć. Co więcej, wydaje się, że w pewnych aspektach refleksja pedagogiczna rzeczywiście jest pochodną zakładanej filozofii, szczególnie wtedy, gdy w sposób ścisły traktuje się ją jako podstawę do wyprowadzania określonych konsekwencji pedagogicznych. Z drugiej jednak strony, nieporozumieniem byłoby sądzić, że pedagogika jako dziedzina wiedzy nie posiada swego własnego przedmiotu badań, a wszystko, co ma do powiedzenia, jest refleksem zarówno pojęć, jak i problemów natury filozoficznej. Refleksja pedagogiczna zakłada bowiem coś szczególnego, czego filozofia nie implikuje – to mianowicie, że ogólne przekonania i sposób uogólniającego osvajania rzeczywistości poprzez poszukiwanie racjonalnych uzasadnień i wyjaśnień odniesione zostają do podmiotu troski pedagogicznej (wychowanka), który w niepowtarzalności swego indywiduum nie może zostać zrozumiany na podstawie redukujących uogólnień.

⁸¹ Zob. S. Sztobryn, *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje*, dz. cyt., s. 27.

Można zatem stwierdzić, że w warstwie swych najogólniejszych, egzystencjalnie strategicznych i ukierunkowujących ideałów, odnoszących się do zrozumienia samego człowieka, roli i znaczenia wartości w jego życiu oraz celów, które określają możliwość aktualizacji potencjału człowieczeństwa, refleksja pedagogiczna rzeczywiście jest swoistą filozofią wychowania, jednak nie w sposobach odnoszenia tego, co najbardziej ogólne, do tego, co szczególne i nieredukowalne. O ile więc filozoficzność musi się wznosić ponad to, co jednostkowe, aby uzyskiwać rozumiejące wglądy, o tyle pedagogiczność musi pochylać się nad tym, co jednostkowe, aby móc wpływać na kształt codziennego życia. Przewodnią intencją filozoficzności jest bowiem to, by zrozumieć otaczającą rzeczywistość, główną intencją pedagogiczności jest natomiast dokonywanie konstruktywnych zmian i przekształcanie rzeczywistości⁸². To napięcie filozoficzności i pedagogiczności określa tym samym swoistość i konstruktywność rozpatrywanego związku, ponieważ filozoficzność nie powinna znosić lub upośledzać wspomnianej pedagogiczności, pedagogiczność zaś tracić horyzontów filozoficzności.

W tym kontekście można założyć, że aspiracją ejdetycznej filozofii wychowania, zakładanej programowo jako punkt dojścia podejmowanego tu projektu badawczego, jest refleksyjne ujmowanie i odsłanianie specyficznych intencji i sensów immanentnie wpisanych w zjawiska, stany, czynności i działania, którym przypisujemy znaczenia wychowawcze i edukacyjne w życiu człowieka. Uzyskiwanie owych ejdetycznych (istotowych) wglądów odbywa się na drodze odróżniania form stałych od form zmiennych, przynależnych owym zjawiskom, stanom, czynnościom i działaniom. Metodą różnicowania tego, co określa niezmienność i zmienność danych rzeczy i relacji, w jakich pozostają one względem innych rzeczy, a zatem specyficznych stanów rzeczy, jest natomiast myślenie uzmienniające, które daje podstawę do fenomenologicznego opisu (deskrypcji) przedmiotów intencjonalnych (fenomenów) i przynależnych im *species* (czystych jakości idealnych) oraz kategoryalnych stanów rzeczy. I choć ostatecznie intencją tak pojmowanej filozofii wychowania nie jest utożsamienie problemów pedagogicznych z problemami filozoficznymi oraz pedagogiki z filozofią, sposób jej uprawiania w warstwie założeń epistemologicznych i metodologicznych w sposób ścisły odwołuje się do filozoficznych pryncypiów fenomenologii rdzennej (ejdetycznej) wyprowadzonych z *Badań logicznych* Husserla. Pryncypia te będą też przedmiotem osobnych, systematyzujących studiów i zostaną omówione w rozdziale drugim. W tym znaczeniu fenomenologiczny sposób podejmowania rozważań nad szeroko rozumianymi problemami filozofii wychowania nie rości sobie pretensji do odbierania pedagogicznej tożsa-

⁸² Zob. tamże, s. 39. Por.: „Tak jak pedagogika usiłuje opisać zmiany rzeczywistości wychowawczej (...) tak filozofia wychowania próbuje je zrozumieć, ośwoić, zinterpretować”. B. Śliwerski, *Wprowadzenie do pedagogiki*, dz. cyt., s. 81. Zob. także: P. Walczak, *Integrująca funkcja filozofii w dydaktyce szkolnej*, w: *Filozofia w szkole. Materiały z konferencji naukowej*, B. Burlikowski, W. Słomski (red.), WSP, Warszawa–Kielce 2002; P. Walczak, *Filozofia a wychowawcze i kształtujące zadania szkoły*, „Edukacja Filozoficzna” 2002, t. 34.

mości fenomenom pedagogicznym, lecz jedynie rozświetla ich pedagogiczne znaczenia z perspektywy nastawień badawczych fenomenologii ejdetycznej.

I.1.2. Humanistyczne intencje tego, co pedagogiczne

Odnowa humanistycznego podejścia do pedagogiki pociąga za sobą poszukiwanie jakichś filozoficznych podstaw i filozoficznych typów uzasadnień. Bogdan Nawroczyński zapowiadał już ponad 60 lat temu nadejście „renesansu pedagogiki filozoficznej”⁸³, jednak renesans ten w polskiej literaturze *de facto* rozpoczął się dopiero wraz ze zdewaluowaniem się bezsprzecznych reguł scjentyistycznego paradygmatu uprawiania pedagogiki, który negował znaczenie filozofii dla tej pierwszej⁸⁴. Wychowanie, w naturalny sposób będące integralną częścią całościowych ujęć rzeczywistości, musi być bowiem rozumiane z tej perspektywy jako jedno ze zjawisk, tzn. „fakt wychowania”⁸⁵. A ponieważ także i pedagogika stawia te same co filozofia, a więc filozoficzne pytania o sens, genezę, przyczyny i znaczenie tego, co jest przedmiotem jej zainteresowania, stąd też nie sposób pominąć w niej rozstrzygnięć o charakterze *sensu stricto* filozoficznym. Zasadne będzie również założenie, że są to przede wszystkim pytania, dla których wspólnym punktem wyjścia jest człowiek i „sprawy ludzkie”⁸⁶, dlatego też uznać można, że „pole problemowe” tak pedagogiki, jak filozofii zasadniczo jest wspólne⁸⁷. Co więcej, „człowiek” i „sprawy ludzkie” jako przedmiot ukierunkowanej refleksji i działania, dla których „proces ucłowieczania się ludzkiej istoty” jest kategorią nadrzędną i organizującą, odsłaniają przed nami humanistyczne intencje wychowania i edukacji⁸⁸. „Fakty pedagogiczne wyrastają, co prawda, na podłożu biologicznym, ale same należą do

⁸³ B. Nawroczyński, *Współczesne prądy pedagogiczne*, dz. cyt., s. 26.

⁸⁴ Zob. R. Lévéque, F. Best, *Filozofia edukacji*, dz. cyt., s. 6.

⁸⁵ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, KUL, Lublin 2001, s. 209.

⁸⁶ Specyficzność „spraw ludzkich”, które wyprowadzają człowieka poza przyrodniczą kondycję egzystencji, tak iż transcenduje on „nagie” determinacje przyczynowo-skutkowe natury, określane są przez tak specyficzne problemy, jak: cierpienie, śmierć, człowieczeństwo, inność, intencjonalność, nadzieja, śmierć, mądrość, los. Zob. J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, Czytelnik, Warszawa 1980. Przywołać można jeszcze dwa inne „katalogi” spraw specyficznie ludzkich, tj.: umiejętność życia, miłość, spotkanie, wychowanie, odpowiedzialność, nuda, wdzięczność lub umiarkowanie, wierność, roztropność, męstwo, sprawiedliwość, szlachetność, miłosierdzie, pokora, prostota, tolerancja czy humor. Zob. T. Gadacz, *O umiejętności życia*, Wydaw. Znak, Kraków 2002; A. Comte-Sponville, *Mały traktat o wielkich cnotach*, tłum. H. Lubicz-Trawkowska, Oficyna Wydawnicza Wolumen, Warszawa 2000.

⁸⁷ Zob. A. Folkierska, *Jaka filozofia, jaka pedagogika?*, dz. cyt., s. 42.

⁸⁸ Andrzej Bogaj, omawiając filozoficzne podstawy współczesnej edukacji, stwierdza: „Związki filozofii i edukacji są oczywiste, łączy je wspólny cel badań – człowiek (jego istota, zachowania, dążenia itd.). Filozofia próbuje zrozumieć i określić teoretyczne podstawy ludzkiej egzystencji, edukacja zaś koncentruje swoją uwagę na procesie stawania się i bycia człowiekiem, odpowiednio do wizji wyznaczonej przez filozofię. Owe wizje człowieka i świata zewnętrznego określane na przestrzeni dziejów przez poszczególne kierunki filozofii były podstawą różnych teorii edukacji, których stopień upowszechnienia i stosowania w praktyce był wieloraki. Wpływały nań bowiem tradycje kulturowe, kontekst społeczny, stan wiedzy naukowej, prądy intelektualne itd. Związki te znalazły także odzwierciedlenie w różnych

świata humanistycznego. Tylko też w atmosferze humanizmu myśl pedagogiczna może się wznosić do najwyższych swoich zagadnień⁸⁹.

Humanistyczne intencje pedagogiki przede wszystkim dają o sobie znać w eksponowaniu rangi „humanistycznej wrażliwości”, tzn. wrażliwości na drugiego człowieka i ludzkie losy, humanista bowiem – stwierdza Irena Wojnar – to człowiek równie mądry, jak i dobry, którego „życie wyznaczone jest służbą temu, co ludzkie: tworzeniu i urzeczywistnianiu wartości”⁹⁰. Dlatego też istotę humanistycznego myślenia i działania stanowi zorientowanie na wartości, ich obronę i afirmowanie⁹¹. Jest to humanizm heroiczny i tragiczny zarazem, ponieważ wbrew poszczególnym tendencjom i ich oczywistościom wierzy w „konieczność ocalenia podstaw zagrożonego człowieczeństwa, zagrożonego dobra, wartości trwałych zaciemnianych przez chaos świata i wygaszone wewnątrz człowieka ograniczonego do jednowymiarowej roli bezmyślnego konsumenta, uczestniczącego w żalonych wyścigach szczurów”⁹². Tak więc „humanistyczne intencje” wychowania i edukacji wyrażają się w promowaniu wartości, które podnoszą istoty ludzkie na wyższy pułap człowieczeństwa, oraz w tym, by zmagać się z zagrożeniami niehumanistycznego świata⁹³; pełna „humanizacja życia wymaga” tym samym „należytego wychowania”⁹⁴. Tak rozumiany humanizm zakłada więc, że „istnieje rzeczywistość wartości, obowiązków, powołania, wartości zagrożonych, ale jednocześnie bronionych przez ludzi. Jest to «świat humanistyczny», który obejmuje ludzką twórczość filozoficzną, naukową, artystyczną, techniczną, ale także obszary pracy i społecznej aktywności ludzi. Owa humanistyczna rzeczywistość przeniknięta jest poczuciem sensu i wartości, służbą dobru człowieka i międzyludzkim wspólnotom, wielowymiarowemu bogactwu i wartości ludzkiego życia”⁹⁵. Można również przyjąć, że obecność filozoficznego namysłu na gruncie pedagogiki w ogóle pełni lub pełnić powinna funkcję otwierania się na humanistykę, tzn. na specyficznie humanistyczne wymiary egzystencji ludzkiej – refleksję i krytyczny namysł nad nimi⁹⁶. Uznać należy bowiem, że filozofia – w szerokim tego słowa znaczeniu

wizjach humanistycznych”. A. Bogaj, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, dz. cyt., s. 51.

⁸⁹ B. Nawroczyński, *Współczesne prądy pedagogiczne*, dz. cyt., s. 58.

⁹⁰ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2000, s. 32. Zob. także: A. Węgrzecki, *Czym jest «myślenie według wartości»*, w: *Pytając o człowieka. Myśl filozoficzna Józefa Tischnera*, W. Zuziak (red.), Wydaw. Znak, Kraków 2002; T. Gadacz, *Nie ma szczęścia bez myślenia*, „Polityka” („Niezbędnik Inteligenta”) 2005, nr 50.

⁹¹ Zob. tamże, s. 60. Zob. także: K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydaw. UŚ, Katowice 2000; M.A. Krąpiec, *Prawda – dobro – piękno jako wartości humanistyczne*, w: *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, B. Suchodolski (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1990.

⁹² I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, dz. cyt., s. 27.

⁹³ Zob. tamże, s. 31.

⁹⁴ J. Czerny, *Zarys pedagogiki aksjologicznej*, Śląsk, Katowice 1998, s. 75.

⁹⁵ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, dz. cyt., s. 34.

⁹⁶ Zob. L. Witkowski, «Filozoficzność» w kształceniu pedagogów jako otwieranie (się) na humanistykę, dz. cyt., s. 103. Oczywiście pojawia się tu również problem różnego pojmowania

– jest jednym z wymiarów manifestowania humanistycznych perspektyw świata specyficznie ludzkiego, świata opartego na myśleniu⁹⁷, rozważaniu racji i refleksyjności, ponieważ „była od wieków dążeniem ludzkim do wyjścia ponad rzeczywistość empiryczną, chaotyczną i zmienną”⁹⁸. Co więcej, jest również próbą „pogodzenia przeciwieństw”, wyjścia poza schematy i aporie oraz partykularyzm tego, co jednostkowe, i kolektywizm tego, co społeczne⁹⁹. „Humanizm – dowodzi Suchodolski – jako pewien pogląd na świat i pewna postawa człowieka miał swą dziejową genealogię, ale przekraczał zawsze historyczne granice epok, które go rozwijały, stając się trwałym i powszechnym dobrem ludzkiego świata, wyniesionym ponad zmienność i ograniczoność czasów, chociaż zakorzenionym w ich konfliktach i nadziejach. Tak pojmowany humanizm jest próbą odpowiedzi na pytanie o sens ludzkiego życia, próbą określenia zadań ludzkiego działania w tym świecie, w którym żyją; jest miarą ludzkiej odpowiedzialności za czyny podjęte lub zaniechane w stosunkach między ludźmi, jest więc ich sumieniem czuwającym nad ludzką wspólnotą”¹⁰⁰. Tak więc „stosunki humanistyczne, są nie tylko związkiem pojedynczych osób, wedle zasady «ja i ty». Mogą także mieć postać wspólnoty, wyrażającej się zaimkiem

humanizmu i istoty tego, w jaki przede wszystkim sposób się on przejawia. Andrzej Bogaj, rozważając tę problematykę, wyróżnia humanizm tradycyjny, humanizm Innego człowieka, humanizm hermeneutyczny i humanizm postmodernistyczny. Z kolei Stefan Kunowski charakteryzuje różne „oblicza humanizmu”, zarówno ze względu na jego historyczny rozwój, jak i ze względu na specyficzne funkcje, jakie mu przypisywano; wyróżnia mianowicie m.in. humanizm starożytny, humanizm renesansowy, neohumanizm XIX wieku, humanizm filozoficzny, humanizm światopoglądowy, humanizm chrześcijański, humanizm idealistyczny. Zob. A. Bogaj, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, dz. cyt., s. 21–35; S. Kunowski, *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2000, s. 67–105. Zob. także: R. Ganszyniec, *Rola humanizmu w wychowaniu*, w: *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*, B. Suchodolski, I. Wojnar (red.), WSiP, Warszawa 1988; B. Leśnodorski, *Humanistyka i humanizm – nauka czy postawa*, w: *Humanizm i edukacja humanistyczna*, dz. cyt.; C. Lament, *Filozofia humanizmu*, w: *Humanizm i edukacja humanistyczna*, dz. cyt.; S. Wołoszyn, *O różnych odmianach humanizmu i ich konsekwencjach pedagogicznych*, w: *Humanizm i edukacja humanistyczna*, dz. cyt.; S. Nałaskowski, *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu. Na przykładzie szkolnych systemów wychowania w Polsce*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 1992; H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią i polityką*, tłum. J. Marnik, W. Żłobicki, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2001; D. Kubinowski, *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria humanistyczna*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), dz. cyt.

⁹⁷ Wybitna współczesna filozofka Hannah Arendt zauważa: „(...) skoro słowa – nosiciele znaczenia – i myśli przypominają sobie nawzajem, to istoty myślące mają potrzebę mówienia, a istoty mówiące mają potrzebę myślenia”. H. Arendt, *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garwicz, Czytelnik, Warszawa 1991, s. 149.

⁹⁸ B. Suchodolski, *Świat humanistyczny*, w: *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, tenże (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1990, s. 13–14.

⁹⁹ Zob. S. Sztobryn, *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmiennej*, dz. cyt., s. 39.

¹⁰⁰ Tamże, s. 11.

«my»¹⁰¹. W tym też duchu formułuje swą konstatację Legowicz, pisząc, że „ten świat, który w swoim «zawsze» znalazł się kiedyś i jak na razie trwa we współtwórczej symbiozie z człowiekiem, jest światem nie człowieka, lecz światem ludzkim, to znaczy światem ludzkiej myśli, ludzkiej woli, ludzkich działań, krótko mówiąc jest światem homonijnym nieustannie humano-kulturowo tworzonym i przetwarzanym. Na tym humano-odcinku tego swojego «zawsze» świata znaczy tyle, ile znaczy w nim i z nim człowiek, z tym, że jedno i drugie, obojętnie jak, gdzie i kiedy, to w ostatecznym rozrachunku «zawsze» i «wszędzie» zależy wyłącznie tylko od ludzkich poczynań i tym, co ludzkie, przepajanych przedsięwzięć człowieka”¹⁰².

1.1.3. Filozoficzna natura problemów pedagogicznych

Pedagogika ujmowana w sposób filozoficzny¹⁰³, a więc traktowana jako pedagogika filozoficzna, spełnia, czy też spełniać powinna, co najmniej pięć podstawowych funkcji, którymi są: 1) analiza języka pedagogicznego, 2) podejście krytyczne i antydogmatyczne¹⁰⁴, 3) badanie całościowe, 4) myślenie perspektywiczne i 5) poszukiwanie sensu wychowania¹⁰⁵. Można wskazać również na inne sposoby usystematyzowania problemu roli i celów filozoficznej orientacji w pedagogice. Charakterystyki te można ująć przez pryzmat czterech podstawowych celów, którymi są: 1) inspirowanie, 2) analizowanie, 3) formułowanie zaleceń, 4) podejmowanie badań i stawianie pytań¹⁰⁶. Sztobryn wyróżnia z kolei siedem podstawowych funkcji filozofii, ukazujących jej rolę na gruncie pedagogicznym. Są to: 1) wypracowywanie koncepcji antropologicznej oraz 2) koncepcji aksjologicznej, do których pedagogika się odwołuje, 3) formułowanie jakichś przewodnich dla danej epoki idei, 4) racjonalizacja i krytyka własnych źródeł metodologicznych, 5) badanie podstawowych dychotomii (np. aprioryzm – aposterioryzm), 6) budowanie definicji pojęć, jakimi posługuje się pedagogika (np. „norma”, „kształcenie”, „wychowanie”), 7) wytyczanie kierunku badań empirycznych¹⁰⁷.

Biorąc zatem pod uwagę owe funkcje i zadania przypisywane filozofii wychowania można powiedzieć za Andree Folkierską: „Odpowiedzialny pedagog

¹⁰¹ Tamże, s. 15.

¹⁰² J. Legowicz, *Humanizm jako mądrość życia*, w: *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, B. Suchodolski (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1990, s. 27.

¹⁰³ Zob. C.H. Bowyer, *Philosophical Perspectives for Education*, Scott, Foresman, Illinois 1970.

¹⁰⁴ „Współczesna myśl filozoficzna – pisze Folkierska – będąc filozofią dyskursu prowadzonego w kulturze i historii, jest myślą antydogmatyczną. Dzięki niej nauczyciel może próbować wyjścia z zamkniętego obszaru swej wiedzy fachowej, a tym samym rzeczywiście rozumieć ją; zarówno w tym, czym jest ona w swym planie bezpośrednim, jak i w jej niejawnych założeniach”. A. Folkierska, *Filozofia w kształceniu nauczycieli*, dz. cyt., s. 314.

¹⁰⁵ M. Nowak, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, dz. cyt., s. 124–127.

¹⁰⁶ E. J. Power, *Philosophy of Education*, dz. cyt., s. 15.

¹⁰⁷ S. Sztobryn, *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmiennej*, dz. cyt., s. 28–30.

to pedagog myślący, tj. stawiający pytanie o całościowy sens edukacji i wychowania". Myślenie takie siłą rzeczy jest więc „zarówno antyfundamentalistyczne, jak i antyredukjonistyczne”¹⁰⁸. Prawomocność pedagogiki – zdaniem Suchodolskiego – uprawianej jako stosowana filozofia wychowania zasadniczo jednak zdewaluowała się, bo nie ma już wielkich filozofów¹⁰⁹, którzy dokonywaliby wielkich syntez i włączali w ich obręb problematykę wychowania i edukacji. Taką tezę, jak się wydaje, mogłyby w pewnej mierze potwierdzać przywoływane już opinie zarówno Tadeusza Lewowickiego, jak i Andrzeja Bronka co do jednokierunkowości (asymetryczności) związków pedagogiki i filozofii oraz nieobecności problemów filozofii wychowania na gruncie samej filozofii. Z drugiej strony, pesymistyczna konstatacja tych autorów nie do końca znajduje odzwierciedlenie w anglojęzycznej literaturze przedmiotu¹¹⁰. Tak czy inaczej, sam związek filozofii i pedagogiki pozostaje czymś niekwestionowanym i bezsprzecznie aktualnym, choć bez wątplenia należy go ujmować w inny sposób¹¹¹ niż wynikałoby to z analiz twórczych syntez wielkich filozofów. Wychowanie jako takie jest bowiem samo w sobie źródłem filozofowania i tak też powinno być ujmowane¹¹²; odsłania wciąż nowe problemy natury filozoficznej¹¹³. Dlatego też identyfikowanie problemów i mierzenie się z nowymi wyzwaniami wychowania i edukacji zasadniczo zawsze ma w sobie coś z rozstrzygnięć natury filozoficznej. Kwestia refleksji nad celami, wartościami i samym człowiekiem zyskuje więc również nowy typ uprawomocnienia na gruncie pedagogiki jako nauki¹¹⁴. Dla wychowania zawsze bowiem ważniejsza jest konstatacja tego, kim człowiek się staje i kim może się stać (problemy stawiane w ramach filozo-

¹⁰⁸ A. Folkierska, *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Wydaw. UW, Warszawa 2005, s. 259.

¹⁰⁹ Zob. B. Suchodolski, *Filozofia i pedagogika*, dz. cyt., s. 417.

¹¹⁰ Zob. T. Lewowicki, *Filozofia i pedagogika – tradycja i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*, dz. cyt., s. 23–24; A. Bronk, *Pedagogika i filozofia. Uwagi metafizyczne*, dz. cyt., s. 24–25. Zob. także: N. Satio, *Philosophy as Education and Education as Philosophy. Democracy and Education from Dewey to Cavell*, dz. cyt. Również prace Pawła Walczaka, pisane z pozycji filozofa, stanowią swoisty wyłom w tej pesymistycznej konstatacji. Zob. P. Walczak, *Zadania i funkcje filozofii we współczesnym systemie edukacji*, praca magisterska, Wydż. Humanistyczny, Instytut Filozofii UZ, Zielona Góra 2001; tenże, *Filozofia a pedagogika. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, praca doktorska, Wydż. Humanistyczny, Instytut Filozofii UZ, Zielona Góra 2006; tenże, *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2007.

¹¹¹ „Having said that, there can be no return to the philosopher as a self-appointed prophet, I suggest that the theory and practice relation be recast and a new connection between philosophical and other kinds of research be established”. M. Papastephanou, *Philosophical Research and Educational Action Research*, „Journal of Philosophy of Education” 2006, t. 40, nr 2, s. 188.

¹¹² Zob. B. Suchodolski, *Filozofia i pedagogika*, dz. cyt., s. 423.

¹¹³ Na liście tych problemów Suchodolski uwzględnił m.in. kwestie adaptacyjnej i rekonstrukcyjnej roli wychowania, edukacji permanentnej, stosunku do kultury, ochrony środowiska, prawomocności wychowania czy autentyczności wychowania. Zob. tamże, s. 423–436.

¹¹⁴ Zob. B. Suchodolski, *Filozofia i antropologia*, dz. cyt., s. 338, 347.

ficznego podejścia), niż to, czym jest obecnie lub jak sam siebie postrzega bądź jest postrzegany przez innych (problemy będące przedmiotem zainteresowania psychologii i socjologii)¹¹⁵. Problematyka wychowawczo-edukacyjna nie może być zatem zredukowana do empirycznych obszarów badań i eksplikacji psychologiczno-socjologicznej. Bez perspektywy filozoficznej pedagogika staje się po prostu niezdolna do rozumiejącego ujmowania człowieka (którego ma ambicje wychowywać i edukować) jako czegoś, co wykracza poza sumę poszczególnych, empirycznie konstatawanych faktów. Człowiek i „sprawy ludzkie” jako pewne nadrzędne, egzystencjalne całości nigdy nie mogą być utożsamiane z prostym równaniem – suma części niekoniecznie daje tu wyobrażenie pełni całości, a całość czasami możliwa jest do ujęcia tylko w ogólnych, nieredukowalnych do sumy części, oglądach. Tożsamość całości może bowiem wyrażać się w tym, że jest czymś więcej niż sumą wyodrębnionych części i jest dostępna tylko w jednym całościowym oglądzie, albo w ogóle nie pozostaje po niej żaden ślad w poszczególnych częściach, które chcielibyśmy uznać za częstkową reprezentację i pierwiastek całości. Tak więc człowiek w horyzoncie wychowania to przede wszystkim problem możliwych form jego rozwoju oraz potencjalny wymiar jego historycznej egzystencji, a zatem coś, co jest odkrywane i afirmowane przede wszystkim w swej ogólności.

Obszarami ewidentnie uwydatniającymi status pedagogiki jako nauki filozoficznej lub profilozoficznej są w szczególności – jak już zostało to nadmieniane – zagadnienia natury filozoficznej, dotyczące celów wychowawczych, uznawanych i realizowanych wartości oraz koncepcji człowieka¹¹⁶. Wychowanie nie może bowiem się obejść bez formułowanych celów i musi się oprzeć na jakichś pryncypiach aksjologicznych. Zawsze też w pewien sposób pojmuje człowieka i zgodnie z miarą tego pojmowania oddziałuje na niego, czyniąc go przedmiotem lub podmiotem swych ukierunkowanych działań. Co więcej, kwestia celów (teleologia pedagogiczna), wartości (aksjologia pedagogiczna) i koncepcji człowieka (antropologia pedagogiczna) w ogóle implikuje filozoficzne problemy: realności, względności i racjonalności, które fundują określone – jakościowe i strategiczne – rozstrzygnięcia obecne w pedagogice. Pytanie o granice realności, względności i racjonalności samego człowieka i świata ludzkich spraw, a co za tym idzie – wychowania i edukacji, to tak naprawdę pytanie o status rzeczywistości, która jest punktem wyjścia i punktem dojścia pedagogiki. Od ustosunkowania się do tak stawianych problemów zależy bowiem to, jak rozumiemy swoje miejsce w rzeczywistości – gdzie jesteśmy i gdzie możemy być, jak również to, czy i jakie granice dookreślają sens tak specyficznie ludzkich procesów, jak wychowanie i edukacja (przystosowanie, wzrost, rozwój). Tak jak możemy mówić o *philosophia perennis*, tak też należałoby powiedzieć, że istnieje pewna *pedagogia perennis*¹¹⁷, ta właśnie, która odwołuje się do swej „pramacierzy” filozofowania jako metody i źródła wychowawczych rozstrzygnięć. Wy-

¹¹⁵ Zob. tamże, s. 339–340.

¹¹⁶ Zob. tamże, s. 211–212.

¹¹⁷ Zob. tamże, s. 212.

rażnie trzeba jednak podkreślić, że czerpanie z filozofii nie jest równoznaczne z promowaniem kultury filozoficznej i samego filozofowania, tzn. filozoficznego rozpatrywania pedagogicznych problemów. „Naiwne czytanie dzieł filozoficznych – zauważa Folkierska – polega między innymi na tym, że myśl w nich zawartą pojmujemy albo jako bezwzględnie prawdziwą, albo jako bezwzględnie fałszywą, nie podejmując trudu zadania własnego pytania, na które owe dzieła są jedynie pewnymi, zawsze niekoniecznymi odpowiedziami. Inaczej mówiąc, dzieło rzeczywiście filozoficzne – a więc takie, którego znaczenie nie ogranicza się do czasu, w jakim powstało – nie zawiera ani absolutnej prawdy, ani też absolutnej nieprawdy; jest jedynie zaproszeniem do rozmowy na temat tego, o czym traktuje. Rozmowa ta jest możliwa wtedy, kiedy to, o czym dzieło mówi, wyda się także nam dzisiaj czymś ważnym, istotnym”¹¹⁸.

Podejmując próbę ustrukturyzowania obecności problemów filozoficznych w pedagogice i filozoficznej orientacji pedagogiki z punktu widzenia najbardziej rozstrzygających dla niej samej teorematów i sposobów ich ujmowania, wyróżnić można dwie zasadnicze metody takiego uporządkowania – heurystykę¹¹⁹ przedmiotową oraz heurystykę dziedzinową. Dokonanie takiego rozróżnienia podyktowane jest możliwością przyjmowania różnych perspektyw rozumowania i wyjaśniania. Może być to bowiem, w pierwszym przypadku, perspektywa wyróżniania kluczowych problemów (które ostatecznie pozwalają się przyporządkować jakiejś dziedzinie) lub też, w drugim przypadku, wyodrębniania podstawowych dziedzin, których status odsyła nas do rozstrzygnięć natury filozoficznej. Podkreślić więc należy, że tak pomiędzy wyodrębnionymi dziedzinami (antropologia, aksjologia, teleologia), jak i obszarami problemowymi (realność, względność, racjonalność) istnieje niekwestionowana łączność lub wręcz wynikowość.

W ten sposób wyróżnionym obszarom da się przyporządkować poszczególne problemy jako mieszczące się w obrębie poznawczych aspiracji danej dziedziny – z niej wynikające bądź ją implikujące. Można mianowicie przyjąć, choć oczywiście jest to założenie do pewnego stopnia umowne, że z problematyką antropologii pedagogicznej i dokonywanymi w jej ramach rozstrzygnięciami szczególną łączność wykazuje problem realności (tu głównie rzeczywistości, której częściami składowymi są człowiek i „sprawy ludzkie”). Z problematyką aksjologii pedagogicznej i rozstrzygnięciami dokonywanymi w jej obrębie ściśle powiązany jest problem względności (głównie pryncypiów pedagogicznych, ich stałości i zmienności), zaś z problematyką teleologii pedagogicznej i właściwymi jej rozstrzygnięciami koreluje problem racjonalności (przede wszystkim celów pedagogicznych oraz sposobów ich racjonalizacji i realizacji).

¹¹⁸ A. Folkierska, *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, dz. cyt., s. 25–26.

¹¹⁹ Terminu „heurystyka” (gr. *heuresis* – znalezienie) używam tu zgodnie z *Oksfordzkim słownikiem filozoficznym* w znaczeniu metody poszukiwań rozwiązań danego problemu w sytuacji, gdy nie istnieje żaden jednoznaczny lub obowiązujący „algorytm” prowadzący do rozstrzygnięć i przybliżenia określonego problemu badawczego. Zob. S. Blackburn, *Oksfordzki słownik filozoficzny*, tłum. C. Cieśliński i in., Książka i Wiedza, Warszawa 2004, s. 151.

Znamienne jest również to, że heurystyka (jako swoisty sposób wyjaśnienia) problemowa zawsze bliższa jest codziennego życia, ponieważ może być ujmowana z różnych perspektyw, nie wiążąc się z założeniami danej dziedziny wiedzy. Natomiast heurystyka dziedzinowa, opierając się na pojęciowym porządkowaniu rzeczywistości z perspektywy zdefiniowania własnego dziedzinowego przedmiotu zainteresowania i przyjmowania własnych organizujących kryteriów, w większym stopniu odznaczać się może zawężeniem swojego „pola problemowego” w wypracowywaniu „intelektualnych konstrukcji” właściwych danemu działowi wiedzy.

I.2. Typy heurystyki przedmiotowej

Heurystyka przedmiotowa pozwala ująć w jedną grupę problemową poszczególne zagadnienia, których rozstrzygnięcia, jak się wydaje, są decydujące zarówno dla założeń teoretycznych, jak i dla aplikacji pedagogicznych, związanych z oddziaływaniami wychowawczymi i edukacyjnymi. Przyjąć można, że taki rozstrzygający walor dla teorii i praktyki pedagogicznej bez wątpienia mają zagadnienia odsyłające do takich kwestii, jak problem realności, problem względności oraz problem racjonalności¹²⁰. Z problemu realności wynika niejako problem względności, a rozstrzygnięcia tych dwóch obszarów problemowych ściśle łączą się z rozstrzygnięciami dotyczącymi problemu racjonalności. Przedmiot zainteresowań implikowany przez wyróżnione problemy może zostać ujęty w formie następujących pytań: 1) czy świat i rzeczywistość, która się nam jawi, są czymś faktycznym, mającym byt sam w sobie oraz swe immanentne prawa? (problem realności); 2) czy istnieją jakieś stałe, nieredukowalne podstawy naszych decyzji lub jakie są i czy w ogóle są granice relatywizowania? (problem względności); 3) w czym się wyraża ludzka racjonalność, jakie są jej limity i jakie wyzwania implikuje lub pociąga ona za sobą? (problem racjonalności).

I.2.1. Heurystyczny problem realności

Pojęcie realizmu (łac. *realis* – rzeczywisty, faktyczny) w swoich współczesnych konotacjach znaczeniowych może nas odsyłać do różnych dziedzin egzystencji i różnych zastosowań, takich jak życie codzienne (np. realizm jako trzeźwa postawa życiowa), literatura, sztuka czy nauka. Etymologicznie i semantycznie słowo „realizm” jest też rdzeniem tworzącym takie pojęcia, jak: irrealizm, surrealizm, antyrealizm, hiperrealizm, socrealizm, neorealizm. W znaczeniu najbardziej źródłowym kategoria realizmu wiąże się jednak z problematyką natury filozoficznej i kontrowersjami będącymi przedmiotem dyskursu filozoficznego.

¹²⁰ Rozważana tu problematyka była podstawą do opracowania haseł encyklopedycznych. Por. J. Gara, *Realizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, T. Pilch (red.), Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2006, s. 64, 66–68; tenże, *Relatywizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, dz. cyt., s. 197, 199–203; tenże, *Racjonalizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, dz. cyt., s. 10, 13–15.

Realizm można zatem zdefiniować jako „stanowisko filozoficzne, według którego istnieje obiektywny porządek rzeczywistości, a człowiek ma możliwość jej poznania. Dalej zakłada się, że powinniśmy postępować zgodnie z tą wiedzą”¹²¹. Zasadniczo więc przyjmijmy, że realizm jako swoiste stanowisko filozoficzne (doktryna), opiera się na następujących założeniach: „1. Żyjemy w świecie rzeczywistym, w którym istnieje wiele rzeczy, na przykład ludzie i przedmioty. 2. Przedmioty rzeczywiste istnieją niezależnie od tego, jaki czynimy z nich użytek. 3. Przedmioty te mogą być przez nas w jakimś stopniu poznane rozumowo. 4. Człowiek powinien się w życiu kierować przede wszystkim wiedzą na temat tych przedmiotów, praw nimi rządzących i ich wzajemnych relacji”¹²².

1.2.1.1. Współczesne konteksty problemu realności

Współcześnie wyróżnić można dwa zasadnicze problemy filozoficznego sporu, wokół których sformułowane i ugruntowane zostało stanowisko realizmu. Pierwszy problem wyraża się w wątpliwości dotyczącej tego, co tak naprawdę jest nam dostępne w czynności poznania: realny świat, istniejący niezależnie od nas i naszych mniemań o nim, czy też nasze własne przeżycia ustrukturyzowane w świadomości poznającego podmiotu. Drugi problem ma charakter ontologiczny (dotyczący natury bytu) i wyrażony jest w sporze o sposób istnienia świata: czy świat doświadczany przez nas rzeczywiście istnieje realnie czy też stanowi tylko korelat (odpowiednik) przeżyć świadomości, dla której wszelka rzeczywistość jest jej własnym wytworem – artefaktem¹²³. W kontekście tych dwóch wielkich problemów filozoficznych dokonać możemy rozróżnienia dwóch zasadniczych stanowisk realizmu, odpowiadających naturze dyskursu przez problemy te inicjowanego, mianowicie: realizmu epistemologicznego (dotyczącego natury poznania) oraz realizmu metafizycznego (dotyczącego natury istnienia). W obu przypadkach realizm przeciwstawiony jest tu różnym odmianom idealizmu i występować może w postaci realizmu bezkrytycznego (naiwnego) i realizmu krytycznego (naukowego).

Bezkrytycznie przyjmowany realizm (zarówno epistemologiczny, jak i metafizyczny) opiera się na naturalnym przeświadczeniu, które towarzyszy naszemu codziennemu życiu, że to, z czym się stykamy, nie jest wytworem naszej wyobraźni, lecz czymś rzeczywistym (np. drzewa, ptaki), istniejącym niezależnie od nas i poza nami, a zatem w swojej realności oczywistym, obiektywnie istniejącym i niebudzącym wątpliwości. Treści naszych spostrzeżeń uznane są tu za wierne odbicie ukazującego się nam świata, a zatem są one dostępne wszystkim w spostrzeżeniu w ten sam sposób i istnieją właśnie tak, jak je postrzegamy¹²⁴. Realizm krytyczny, w odróżnieniu od tego, oprócz deklarowane-

¹²¹ G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, dz. cyt., s. 38.

¹²² Tamże, s. 38.

¹²³ Zob. J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Wydaw. Naukowe PAT, Kraków 1992, s. 323–324.

¹²⁴ Zob. J. Bańka, *Ja teraz. U źródeł filozofii człowieka współczesnego*, Śląsk, Katowice 1983, s. 306.

go przeświadczenia o oczywistości istnienia przedmiotów naszego poznania poza konstruktami naszego umysłu (a zatem przedmiotów transcendentnych względem sfery naszych myśli), oparty jest na próbie wypracowania racjonalnych uzasadnień swojego stanowiska, z uwzględnieniem różnych nasuwających się trudności. Przyjrzyjmy się zatem bliżej krytycznemu podejściu do problemu realizmu w jego dwóch podstawowych wariantach.

Realizm epistemologiczny w wersji krytycznej przedstawić można, opierając się na dwóch odmiennych drogach wypracowywania uzasadnień – arystotelesowsko-tomistycznej i fenomenologicznej. Pierwszy model może zostać uznany za „radykalną modyfikację teorii odbicia”, która zakłada, że poznanie świata odbywa się na zasadzie odzwierciedlenia rzeczy w umyśle poznającego¹²⁵. Realizm tomistyczny, który wyrósł na gruncie arystotelizmu, przyjmuje więc, że poznanie polega na przyswajaniu sobie przez konkretny podmiot rzeczywistości istniejącej niezależnie od nas (obiektywnie), a nie na jej tworzeniu (wytwarzaniu). Byt ma charakter uporządkowany i racjonalny, da się go w pełni zrozumieć. „Z przyjęciem stanowiska realistycznego – pisze Ewa Smółka – związany jest mocny status prawdy, określanej jako zgodność sądu z rzeczywistością. Człowiek obcuje z prawdą dzięki otwarciu się na byt, a nie na dane świadomości (...) Postawa poznawcza, o której mowa, wymaga swoistego poddania się rzeczywistości i nienarzucania jej czegokolwiek, zawieszenia własnej podmiotowej arbitralności”¹²⁶. Określone twierdzenie jest prawdziwe wtedy, gdy stwierdza to, co jest i jak jest w rzeczywistości. U podstaw poznania zawsze leży doświadczenie zmysłowe, a przedmiot uchwycony w poznaniu zmysłowym uwidacznia więcej niż tylko treści zmysłowe, które mogą być wydobywane dzięki rozumowaniu¹²⁷. „W odniesieniu do zewnętrznych czynności i rzeczy – stwierdza Akwinata – rozum wprowadza ład w stosunkach między jednym człowiekiem a drugim, natomiast w stosunku do wewnętrznych uczuć rozum stanowi o prawości samego człowieka”¹²⁸.

Drugi model, fenomenologiczny (w swym nurcie realistycznym¹²⁹), zakłada, że świat poznajemy przez znaczenia (sens), które będąc czymś na wzór światła,

¹²⁵ Zob. J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, dz. cyt., s. 265.

¹²⁶ E. Smółka, *O potrzebie realizmu w wychowaniu*, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, P. Dehnel, P. Gutowski (red.), dz. cyt., s. 100. Zob. także: M.A. Krąpiec, *Język i świat realny*, KUL, Lublin 1995.

¹²⁷ Zob. J.M. Bocheński, *ABC tomizmu*, „Znak” 1950, nr 25, s. 91–96.

¹²⁸ Tomasz z Akwinu, *Summa teologiczna*, t. 18, tłum. F.U. Bendowski, Katolicki Ośrodek Wydawniczy VERITAS, Londyn 1970, s. 41.

¹²⁹ Rzeczniczką realistycznej orientacji fenomenologii była m.in. Hedwig Conrad-Martius, Edyta Stein oraz Roman Ingarden. Zob. H. Conrad-Martius, *Die transzendente und die ontologische Phänomenologie*, w: taż, *Schriften zur Philosophie III*, Kösel-Verlag, München 1965; E. Stein, *Sens bytu*, dz. cyt.; J. Machnac, *Realny byt w filozoficznych badaniach H. Conrad-Martius*, „Studia Philosophiae Christianae” 1990/1991, nr 26; D. Bęben, *Perspektywy fenomenologii Hedwig Conrad-Martius i rozłam fenomenologii*, w: *Wokół «Badań logicznych». W stulecie ukazania się dzieła Edmunda Husserla*, Wydaw. UŚ, Katowice 2003; R. Ingarden, *U podstaw teorii poznania*, cz. 1, PWN, Warszawa 1971. Zob. także: A. Póltawski, *Świat, spostrzeżenie, świadomość. Fenomenologiczna koncepcja świadomości a realizm*, PWN, Warszawa 1973.

odslaniają przed nami byt, pozwalając tym samym na jego poznanie. Ideał epistemologiczny wyraża się tu w programowym hasle „powrotu do rzeczy samych”¹³⁰ i poznaniu ejdetycznym (gr. *εἶδος* – istota). Dla fenomenologów istnieje wiele rodzajów doświadczenia, np. wewnętrzne, drugiego człowieka, etyczne, estetyczne, religijne, a każdy rodzaj bytu prezentuje się podmiotowi poznania we właściwy sobie sposób. Doświadczenie danej rzeczy ukazuje nam istotę tej rzeczy w ogóle, np. zakochując się, poznajemy tym samym istotę miłości jako takiej. Poznanie ejdetyczne polega na odsłanianiu rzeczywistości, a nie na biernym odzwierciedlaniu, jak w teorii odbicia¹³¹. Podmiot poznania odgrywa tu zatem dużą rolę, jego świadomość jest bowiem skierowana intencjonalnie na przedmiot poznawany, będąc zawsze świadomością czegoś; ta ostanta stanowi więc „siedlisko sensów przedmiotowych”, dzięki którym poznajemy przedmioty tworzące rzeczywistość. Akty poznania, za pomocą których możemy trafnie ująć to, co jest przedmiotem naszego zainteresowania, wymagają jednak swoistego intelektualnego rygoryzmu, dyscypliny i wprawy – wymagają metody¹³².

Realizm metafizyczny ściśle powiązany jest z realizmem epistemologicznym i przejawia się w sporze przebiegającym na linii świadomość–rzeczywistość, tzn. w sporze o istnienie realnego świata¹³³. Stanowisko to zakłada zatem, że świat istnieje niezależnie od naszej świadomości i jej konstruktów poznawczych. „Realizm metafizyczny w codziennym ludzkim działaniu wyraża się w postawie otwartości wobec tego, co realne, w afirmacji innego bytu jako odrębnego, autonomicznego względem «ludzkiej miary», posiadającego swój wewnętrzny ład i cel”¹³⁴. W odróżnieniu od realizmu epistemologicznego, który koncentruje się wokół tego, co jest przedmiotem naszego poznania, realizm metafizyczny pyta o sposób istnienia świata, który jawi się nam w naszym doświadczeniu. Czy zatem byt świata zależy od świadomości podmiotu poznającego? Czy jeśli nie ma tego, który uświadamia sobie istnienie świata, rzeczywistość istnieje dalej, czy też przestaje istnieć wraz z zanikiem tej świadomości? Metafizyczny idealizm, pozbawiając świat realnego istnienia, odpowiada na tak postawione pytanie na dwa sposoby: świat jest albo korelatem (odpowiednikiem) świadomości ludzkiej (idealizm subiektywny Georga Berkeley’a i Immanuela Kanta), albo korelatem „ducha obiektywnego” (idealizm obiektywny Georga Wilhelma Friedricha Hegla). Realizm zna tylko jedną odpowiedź: świat istnieje niezależnie od świadomościowych przeżyć i konstrukcji tworzonych przez intelekt, nie może być zatem korelatem istnienia ani jednostkowej, ani absolutnej świadomości. Za stanowiska z różnych punktów widzenia opozycyjne wobec realizmu, oprócz tych, które już były wspomniane (tzn. w sporze

¹³⁰ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, tłum. J. Sidorek, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 9.

¹³¹ Zob. J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy*, dz. cyt., s. 269.

¹³² Zob. E. Husserl, *O idei absolutnej samoodpowiedzialności*, „Znak” 1995, nr 10, s. 106; tenże, *Filozofia jako ścisła nauka*, tłum. W. Galewicz, Fundacja Aletheia, Warszawa 1992, s. 24–25.

¹³³ Zob. R. Ingarden, *Spór o istnienie świata*, t. 1 i 2, PWN, Warszawa 1987.

¹³⁴ E. Smółka, *O potrzebie realizmu w wychowaniu*, dz. cyt., s. 98. Zob. także: M.A. Krąpiec, *Metafizyka*, KUL, Lublin 1995.

o uniwersalia – nominalizm, a na gruncie metafizycznego i epistemologicznego realizmu – idealizm), uznać można również: sceptycyzm, agnostycyzm, relatywizm, pragmatyzm, strukturalizm, subiektywizm, psychologizm, historyzm i irracjonalizm.

Problematyka realizmu odniesiona do wychowania (gr. *παιδεία*) uwypuklona została już przez Platona, zakładał on bowiem, że oddziaływanie dorosłych powinno służyć wyrabianiu wrażliwości na to, co rzeczywiście – w sposób niezmienny i nieprzemijalny – istnieje¹³⁵, ponieważ to, co się wychowaniem i wykształceniem osiągnie, też nie przemija, stanowiąc tym samym nieredukowalne wyposażenie człowieka¹³⁶. „Charakterystyczne dla Platońskiej koncepcji człowieka – dowodzi Lucjan Turowski – i możliwości jego wychowania, zwłaszcza za pomocą mądrych praw, jest przeświadczenie, że człowiek przez boga został wyposażony w umiejętność – ową przyrodzoną zręczność – unikania zła i chwytania dobra. Platon przypisuje człowiekowi posiadanie odwagi moralnej i intuicyjnej busoli (...) która otwiera przed nim możliwość życia wartościowego i wyrwania się z destrukcyjnych wpływów i sytuacji pokus. Tę zdolność wyboru dobra i piękna, oraz realizowania go w codziennym życiu, określa Platon jako godność duszy (...) Wychowanie ma zatem potęgować, umacniać, rozwijać tę wrodzoną skłonność do wyboru dobra i unikania zła oraz ukazać różne drogi i formy realizacji tych wartości, które składają się na pojęcie dobra i piękna (...) Spełnienie powołania nauczycielskiego i naukowego wiąże Platon z moralnym zobowiązaniem i zapewnieniem uczniów o tym, że dzięki wspólnej pracy staną się oni lepszymi ludźmi, osiągną wyższy poziom człowieczeństwa, wyzwolą się z tego, co ich poniża i zubaża duchowo, ujarzmia w sobie negatywne tendencje biologiczne. Mędrzec nauczyciel – to w ujęciu Platona przewodnik duchowy, który razem z uczniami odkrywa prawdę o świecie i o ludziach i uczy ich wartościowego życia (techniki życia)”¹³⁷. Jest to „wyposażenie” wychowawczo rozbudzane, ze wszech miar pożądane dla jakościowych postaci życia społecznego, czemu wyraz daje Platon w wypowiedzi, która odnosi się do demokratycznych zebrań Ateńczyków i politycznej dzielności: „(...) ta się przecież w zupełności winna opierać na rozsądku, którym panujemy nad sobą, i na sprawiedliwości, słusznie wówczas każdego obywatela dopuszczają do głosu, boć wypada, żeby każdy te właśnie cnoty miał w sobie, albowy państw nie było”¹³⁸. Szeroko pojmowana problematyka realizmu samoistnie, na różne sposoby, przenikała i wciąż przenika na grunt refleksji nad wychowaniem, wywierając wpływ zarówno na praktykę

¹³⁵ Zob. Platon, *Państwo*, t. 2, tłum. W. Witwicki, Wydaw. ALFA, Warszawa 1994, s. 63; M. Wasilewski, *O platońskiej definicji wychowania z pierwszej księgi «Praw»*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, dz. cyt., s. 292.

¹³⁶ Zob. Platon, *Fedon*, tłum. R. Legutko, Wydaw. Znak, Kraków 1995, s. 276. Zob. także: W. Wąsik, *Poglądy pedagogiczne Platona i Arystotelesa ze stanowiska metodyki ogólnej*, w: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939. Parerga*, dz. cyt.; I. Bernstein, *Platon i Arystoteles jako teoretycy wychowania*, „Pokłosie Szkolne” 1930, nr 1–3.

¹³⁷ L. Turowski, *Platon o człowieku, kulturze i wychowaniu. Pedagogiczne i andragogiczne aspekty platońskiego dziedzictwa myślowego*, dz. cyt., s. 460, 157.

¹³⁸ Platon, *Protagoras*, w: *Laches. Protagoras*, tłum. W. Witwicki, Antyk, Kęty 2002, s. 84.

oświatową¹³⁹, jak i na koncepcje edukacyjne¹⁴⁰. Nie jest to jednak zagadnienie, które dałoby się ująć w sposób wyczerpujący za pomocą jakiejś jednej systematyzującej formuły, motywy realizmu metafizycznego i epistemologicznego odnaleźć można bowiem w różnych koncepcjach pedagogicznych, choć oczywiście są i takie orientacje, w których stanowisko realizmu stanowi istotne lub wręcz centralne założenie teoriopoznawcze.

1.2.1.2. Pedagogiczne recepcje problemu rzeczywistości

Każda systematyzacja, która pozwala zarysować przedmiot badań, zacierza też lub sztucznie wyznacza jakieś kontury. Pamiętając o tym, wskazać możemy na próby odczytania problematyki pedagogicznej przez pryzmat zagadnień wpisujących się w kategorię realizmu. Próby takie możliwe są do odnalezienia w ujęciach o orientacji zarówno personalistycznej (inspirowanej filozofią tomistyczną¹⁴¹), jak i fenomenologicznej (inspirowanej filozofią fenomenologiczną¹⁴²), choć na podstawie zupełnie odmiennych założeń i odmiennej metodologii. Przykładem podejścia pierwszego typu jest koncepcja pedagogiki otwartej w ujęciu dynamicznym¹⁴³ oraz próba odczytania teleologiczności pedagogicznej, ujmowanej w duchu tomizmu konsekwentnego¹⁴⁴. Przykład podejścia drugiego typu bez wątplenia stanowi fenomenologiczna analiza struktury wychowania i jego istotowych wyznaczników, które traktować można jako antytezy form (pseudo)wychowania, przeprowadzona przez Jacka Filka, a także prace Krystyny Ablewicz, odzwierciedlające fenomenologiczno-hermeneutyczny i antropologiczny profil badań. Prace te nacechowa-

¹³⁹ Zob. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, dz. cyt., s. 38.

¹⁴⁰ Przywołać można w tym miejscu edukacyjną koncepcję perenializmu, filozoficznym zapleczem której jest właśnie realizm arystotelesowsko-tomistyczny: „Perenialiści twierdzą – pisze Gerald Lee Gutek – że skoro natura ludzka jest niezmienna, stałe muszą też być podstawowe modele edukacyjne. Zadaniem wychowania jest przede wszystkim rozwijanie zdolności racjonalnego myślenia. Podstawową zasadą edukacji jest dążenie do prawdy. A ponieważ to, co prawdziwe, jest uniwersalne i niezmienne, właściwa edukacja powinna również być uniwersalna i niezmienna”. G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, dz. cyt., s. 281. Zob. także: A. Bogaj, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, dz. cyt., s. 62–64.

¹⁴¹ Specyficzną podstawą jest tu filozofia Tomasza z Akwinu i wypracowany na podstawie tej filozofii realizm teistyczny. Zob. G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, dz. cyt., s. 55–67.

¹⁴² Zob. A. Półtawski, *Realizm fenomenologii. Husserl–Ingarden–Stein–Wojtyła*, Wydaw. Rollewski, Toruń 2001.

¹⁴³ Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, dz. cyt.

¹⁴⁴ Zob. S. Sobczak, *Celowość wychowania. Tomistyczne podstawy teleologii wychowania*, Oficyna Wydawnicza NAVO, Warszawa 2000. Zob. także: M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje*, ATK, Warszawa 1985; M. Krasnodębski, *O realistyczną filozofię wychowania. Idealizm i realizm punktem wyjścia w pedagogice*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 2006, nr 2. Inną propozycją wpisującą się w tę optykę, opartą na recepcji filozofii tomistycznej, jest również praca Jarosława Horowskiego. Zob. J. Horowski, *Pedagogia perennis w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o. Jacka Woronieckiego w kulturze przełomu XX i XXI wieku*, Europejskie Centrum Edukacyjne, Toruń 2007.

ne są poszukiwaniem „stałych podstaw” i prawdy w odkrywaniu roli i znaczenia „sytuacji wychowania”¹⁴⁵.

Dyskurs na linii realizm–idealizm, wyrażający się w sporze o sposób istnienia i poznania świata, ma istotne implikacje dla sporu, który dotyczy sposobu istnienia i poznania samego człowieka¹⁴⁶. Tutaj zaś stajemy już o krok od problemów żywotnie i nieredukowalnie istotnych dla teorii i praktyki pedagogicznej. Przekładanie się problemów natury filozoficznej na problemy pedagogiczne jest bowiem immanentnie wpisane w strukturę ludzkiej egzystencji. W sposób szczególny dotyczy to problemu pojmowania człowieka – problemu znajdującego wyraz w poznawczym ustrukturyzowaniu określonego modelu antropologicznego, jaki legł u podstaw teoretycznych założeń i aplikacji wychowawczych. Przykładem tak stwierdzanej zależności, jak i samej problematyki realizmu na gruncie pedagogicznym bez wątplenia jest pedagogika filozoficzna Herbarta, który poza światem zmiennych zjawisk (niepełnej rzeczywistości) zakładał istnienie prawdziwej, pełnej rzeczywistości, dookreślonej metafizycznie¹⁴⁷. „Kiedy zwolennicy koncepcji Arystotelesa mówią o esencji człowieka – pisze Gerald Lee Gutek – mają na myśli te istotne pierwiastki, które pozostają stałe niezależnie od czasu, miejsca i okoliczności. Osoby zajmujące się edukacją powinny posłużyć się właśnie tymi uniwersaliami przy opracowywaniu programów nauczania. Na przykład Arystoteles definiuje ludzi jako istoty rozumne, obdarzone intelektem, dzięki któremu potrafią abstrahować na podstawie doświadczeń, dokonywać wyboru i postępować zgodnie z podjętą decyzją”¹⁴⁸. Edukacja, zgodnie z intencją Stagiryty, powinna bowiem przyczyniać się do osiągnięcia eudajmonii (szczęścia), którą starożytni Grecy utożsamiali z dążeniem do doskonałości. Człowieka jako istotę rozumną określają dwie siły – siła rozumu i siła pożądania, zadaniem wychowania jest zaś „te dwie psychiczne siły wykształcić”¹⁴⁹.

Zasadniczym środkiem realistycznego wychowywania było według Arystotelesa przyzwyczajanie i nauka: „Przyzwyczajanie musi człowieka nauczyć pożądać tylko tego, co dobre i piękne. Wychowanie nie może się wdawać w pouczanie, co dobre i złe, lecz musi polegać na dawaniu przykładu i przyzwyczajaniu, ponieważ młodzież jest na poziomie zwierząt i pożąda tego, co zmysły jako przyjemność podpowiadają”¹⁵⁰. Zgodnie z takimi założeniami można za-

¹⁴⁵ Zob. J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt.; K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, dz. cyt.; też, *Miejsce badań fenomenologicznych w poznawaniu sytuacji wychowawczych*, dz. cyt.; też, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, dz. cyt. Por. W. Lippitz, *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, dz. cyt.

¹⁴⁶ Zob. J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Wydaw. Znak, Kraków 2001.

¹⁴⁷ Zob. B. Nawroczyński, *Wstęp*, dz. cyt., s. XXXI. Zob. także: M. Bożuk, *Herbart – realista czy idealista?*, w: *Herbart znany i nieznan*. W dwusetną rocznicę wydania «Pedagogiki ogólnej», J. Piskurewicz, D. Stępkowski (red.), Wydaw. Salezjańskie, Warszawa 2006.

¹⁴⁸ G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, dz. cyt., s. 41.

¹⁴⁹ A. Danysz, *Pedagogika Arystotelesa*, dz. cyt., s. 174.

¹⁵⁰ G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, dz. cyt., s. 175–176.

tem przyjąć, że stymulowanie umysłowego rozwoju człowieka przyczynia się do jego ogólnego osobowego rozwoju: „Gdy umysł się rozwija, człowiek jako osoba też staje się lepszy. Wychowanie, którego celem jest kształtowanie zdolności racjonalnego myślenia, czyni ludzi wolnymi – jeśli potrafią rozważać i planować swoje działania, mają wpływ na swoje życie”¹⁵¹. Nadto Arystoteles zakładał, że edukacja jako taka powinna „uwzględniać poszczególne fazy dorastania i rozwoju człowieka. Małym dzieciom należy dostarczać okazji do zabawy i ćwiczeń fizycznych oraz przygotować je do dalszej, poważnej nauki. Zanim uczeń osiągnie wiek młodzieńczy, powinno się kłaść największy nacisk na wpajanie mu właściwych wartości i zasad moralnych”¹⁵². Sposób pojmowania człowieka implikuje zatem określony typ wrażliwości aksjologicznej, a co za tym idzie – preferowania lub deprecjonowania poszczególnych wartości. Z problematyką modelu antropologicznego i modelu aksjologicznego łączy się z kolei zagadnienie teleologiczności pedagogicznej. Cele wychowawcze zawsze bowiem są pochodnymi wyobrażeń antropologicznych i przekonań aksjologicznych, na podstawie których układamy nasze „sprawy ludzkie” – humanistyczną przestrzeń *humanitas homini* (człowieczeństwa człowieka), wyrażoną w pojęciu *res humanae*.

Można więc postawić pytanie o to, czy człowiek rodzi się z podatnością na realistyczną percepcję rzeczywistości, czy też uczy się tego w trakcie procesu uspołeczniania – wychowania i edukacji. Jeśli rodzi się realista, to od oddziaływań wychowawczych należałoby oczekiwać, że nie tylko nie będą tej skłonności tłumić i wygaszać, lecz także wzmacniać. Jeśli zaś realistyczną percepcję zaszczerpia w człowieku wychowanie i edukacja, należałoby oczekiwać, że procesy te będą inicjować i rozbudzać potrzebę takiego realizmu. O naturalnej, wrodzonej tendencji do realistycznej percepcji rzeczywistości, w myśl argumentacji przeprowadzonej w duchu realizmu arystotelesowsko-tomistycznego, mogą jednak świadczyć psychologiczne i socjologiczne aspekty rozwoju dziecka: „(...) największe przeobrażenia duchowe dokonują się w dziecku, gdy ma cztery, pięć lat, w wieku, kiedy zadaje otoczeniu najbardziej kłopotliwe, a zarazem najbardziej filozoficzne pytania. Wydaje się, iż jest to okres naturalnego realizmu metafizycznego i czystej bezinteresownej refleksji nad istnieniem i sensem otaczającej rzeczywistości (...) Rozwijająca się świadomość dziecka

¹⁵¹ Tamże, s. 43.

¹⁵² Tamże, s. 43. Intencją taką, jak się wydaje, odnaleźć można również w teorii rozwoju moralnego Piageta. Wyróżniając etap heteronomii i autonomii, autor ten zakładał tym samym, że stadium heteronomii dookreślane jest przez kategorię realizmu moralnego, zgodnie z którym dziecko, będąc postawione w sytuacji wychowawczej obligatoryjności, traktuje nakazy i zakazy otoczenia socjalizującego jako coś obiektywnie się narzucającego, przed czym nie ma ucieczki i możliwości uchylenia się. Zob. K. Ostrowska, *Psychologia resocjalizacyjna. W kierunku nowej specjalizacji psychologii*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2008, s. 132. Współczesną dyskusję wokół kategorii heteronomii i autonomii, podejmowaną z pozycji hermeneutyczno-fenomenologicznych, odnaleźć można w artykule Maxa van Manena. Zob. M. van Manen, *Toward a Discourse of Heteronomy*, „Phenomenology and Pedagogy” 1992, t. 10, s. 252–256.

jest jak lustro odbijające za pośrednictwem zmysłów otaczającą rzeczywistość. Dziecko jest niejako uderzone faktycznością rzeczy, starsi się do nich przyzwyczajają na tyle, że ich istnienie przestaje zdumiewać”¹⁵³.

„Żyjemy w czasach – dowodzi Józef Kozielecki – w których realizm staje się niewzruszoną zasadą działania, w których umieszcza się go na czele prakseologicznego dekalogu. Zasada ta wszędzie ma gorących wyznawców, jednocześnie trudno byłoby znaleźć jej wyraźnych przeciwników. Nawet ci, którzy w praktycznej działalności «liczą na cud», głoszą jej pochwałę (...). Stwierdzenie dotyczące polityka czy reformatora, że «uwzględniają empiryczną realność» lub że «trzymają się ziemi», stanowi wyraz najwyższego uznania”¹⁵⁴. Odwołując się do trzech zasadniczych obszarów konstytuowania się teorii i praktyki pedagogicznej (antropologii wychowania, aksjologii wychowania, teleologii wychowania), sformułować można trzy kluczowe zagadnienia implikowane przez realistyczne ujęcia problematyki pedagogicznej:

1. Czy cele wychowania powinny być wyrazem zmieniającej się koniunktury światopoglądowo-ideologicznej oraz kontekstu historyczno-kulturowego czy też wyrazem przeświadczenia o istnieniu jakiejś realnej struktury bytowej lub istoty istnienia ludzkiego?
2. Czy preferowanie określonych racji aksjologicznych powinno być wyrazem naszej prakseologicznej skuteczności i pragmatycznych zastosowań, czy też przeświadczenia o istnieniu wartości, które realnie służą i sprzyjają procesowi wzrastania człowieka lub mu zagrażają?
3. Czy pojęcie wychowawczej odpowiedzialności pedagoga jest czymś nominalnym czy realnym, tj. wpisanym w społeczną rolę wykonywanej profesji „wychowawcy-funkcjonariusza”, czy też w strukturę osobowej odpowiedzialności „wychowawcy osób”, a więc powołaniem?

Dla pedagogiki o takiej orientacji znamienne będą zatem takie kategorie, jak: „odkrywanie”, „odnajdywanie”, „odczytywanie”, „odślanianie” czy „wydobywanie” realności odpowiadającej rzeczywistości ludzkiego istnienia i ludzkiego świata. Nie bez znaczenia jest tu jednak wyeksponowanie faktu, że doświadczana przez nas realność świata i naszego własnego istnienia zawsze jest ludzkim (w znaczeniu gatunkowym, jak i wspólnotowym) doświadczeniem realności – to nam jawi się owa realność świata i nas samych, ponieważ „(...) ludzie, jak i zwierzęta, którym rzeczy zjawiają się i którzy są odbiorcami gwarantującymi ich realność – same są również zjawiskami, postrzeganymi przez kogoś, zdolnymi zarówno do widzenia, jak i bycia widzianym, słyszenia i bycia słyszonym, dotykania i bycia dotykany, (...) nie są nigdy jedynie podmiotami i nie mogą być nigdy tak rozumiane; są one nie mniej obiektywne niż kamienie i mosty. Światowość żywych rzeczy znaczy, że nic nie jest podmiotem, jeśli zarazem nie jest przedmiotem i nie pojawia się komuś innemu, kto gwarantuje jego «obiektywną» realność. To, co zazwyczaj

¹⁵³ E. Smolka, *O potrzebie realizmu w wychowaniu*, dz. cyt., s. 102.

¹⁵⁴ J. Kozielecki, *Człowiek wielowymiarowy*, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 1996, s. 118.

nazywamy «świadomością» – czyli fakt, że doznaję siebie samego i dzięki temu pojawiają się sam sobie – nigdy by nie wystarczyło do zagwarantowania rzeczywistości¹⁵⁵.

I.2.2. Heurystyczny problem względności

Problem względności tego, co dotyczy „ludzkich spraw”, odsyła do zagadnień związanych ze stanowiskiem relatywizmu (łac. *relativus* – odnoszący się do czegoś, warunkowy, względny), zgodnie z którym wartości poznawcze, etyczne, estetyczne (biorąc pod uwagę starożytną triadę duchowych wartości: *verum, bonum, pulchrum*) pozbawione są waloru stałości i niezmienności. Ten sposób odnoszenia się do rzeczywistości również znany jest od czasów starożytnej Grecji. Grecy bowiem, dzięki rozwiniętemu handlowi, podróżom i wojnom, zyskali świadomość wielości i zmienności ludzkiej obyczajowości oraz systemów wartości. Na gruncie tych doświadczeń kształtowało się więc przeświadczenie o względności tego, czemu przypisywano wcześniej walor uniwersalności. Przedstawicielami relatywizmu byli zwłaszcza sofiści, którzy uczynili go podstawą swojej teorii poznania, uznając tym samym, iż aktów poznania nie charakteryzuje obiektywność, lecz jedynie subiektywne, pochodzące od zmysłów, spostrzeżenia. Nie można więc ustalić obiektywnej prawdy, która odkrywałaby rzeczywistość taką, jaką jest w rzeczy samej, ponieważ prawda to coś względnego, tzn. coś ważnego jedynie „dla mnie”. Prawdą jest to, co się komu wydaje, że nią jest, a zatem sposób postrzegania rzeczywistości jest subiektywnym sądem podmiotu, który rzeczywistość tę postrzega.

Pierwsze klasyczne sformułowanie odzwierciedlające relatywistyczną intencję przypisuje się Protagorasowi z Abdery (ok. 480–410 p.n.e.), który sformułował zasadę *homo-mensura* w słowach: „Człowiek jest miarą wszystkich rzeczy, istniejących, że istnieją, i nieistniejących, że nie istnieją”¹⁵⁶. Prawda nie tkwi w rzeczach samych, lecz w opinii pojedynczego człowieka, a ponieważ opinie i mniemania ludzkie są różne, stąd nie ma prawdy jako takiej, jednej, uniwersalnej i niezmiennej¹⁵⁷. Nie ma zatem ani obiektywnej wiedzy, ani powszechnie obowiązującej miary postępowania moralnego. „Prawa – stwierdza Protagoras

¹⁵⁵ H. Arendt, *Myślenie*, dz. cyt., s. 52.

¹⁵⁶ Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, tłum. I. Krońska, K. Leśniak, W. Olszewski, PWN, Warszawa 1988, s. 545.

¹⁵⁷ „Jeśli ktoś, powiedzmy A – pisze Peter Winch, rozwijając i interpretując intencję Protagorasa – uważa, że *p* jest prawdziwe, to o tyle, o ile chodzi o niego, *p* jest prawdziwe; innymi słowy jest ono prawdziwe dla niego. Jeżeli ktoś inny, założmy B, nie zgadza się z A, to coś dokładnie analogicznego można powiedzieć o nim: *p* jest fałszywe dla B lub że *nie-p* jest prawdziwe dla niego. W wyniku dyskusji albo A, albo B, albo też A i B mogą zmienić swoje zdanie, ale rezultat będzie miał zawsze taką samą formę: *p* będzie prawdziwe odpowiednio dla A i (lub) B. Jeżeli dojdą do zgody, to wtedy mamy po prostu sytuację, kiedy *p* jest prawdziwe (lub fałszywe) dla A i prawdziwe (lub fałszywe) dla B. Zatem prawda i fałsz będą nadal relatywne w stosunku do osoby, o której przekonaniach mówimy”. P. Winch, *Relatywizm etyczny*, w: *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, Z. Krasnodębski, K. Nellen (oprac.), tłum. Z. Krasnodębski, PIW, Warszawa 1993, s. 330.

– są ustanowione przez wolę ludu, rozporządzenie rządzących lub wyrok sędziów. Uzyskują sankcję przez głosowanie lub uchwałę zgromadzenia. Tak wielką moc posiada wyrok czy uchwała, że stosownie do wyniku głosowania zmienia się natura rzeczy. Prawo może uczynić niesprawiedliwe – sprawiedliwym. Twierdzimy, że jedynie od opinii zależy, co uznaje się za szlachetne, a co za haniebnie (...) Dobro samo polega na opinii, opinie zaś są bardzo różne i wielka jest rozbieżność mniemań ludzkich”¹⁵⁸.

1.2.2.1. Współczesne konteksty problemu względności

Biorąc pod uwagę tradycyjny podział filozofii na teorię poznania, etykę i estetykę, należy uznać, że relatywizm przybiera rozmaite postacie znaczeniowe, odpowiadające zakresowi problemowemu tych działów. W teorii poznania stanowisko to sprowadza się do poglądu, że nie da się poznać prawdy, i w tym też znaczeniu wiąże się z subiektywizmem, psychologizmem i historyzmem. Subiektywizm jako stanowisko teoriopoznawcze wskazuje mianowicie na to, że niemożliwe jest poznanie rzeczywistości zewnętrznej względem podmiotu poznającego, ponieważ przedmiot poznania przybiera określoną postać w zależności od specyficznie jednostkowych (indywidualnych) warunków i sposobów postrzegania rzeczy, a zatem istnieje jedynie subiektywnie. Psychologizm sprowadza całą rzeczywistość do zjawisk *sensu stricto* psychicznych, tj. przeżyć czy wrażeń konkretnych jednostek. Jako stanowisko metodologiczne psychologizm podkreśla, że rzeczywistość dana jest przede wszystkim w kontekście procesów psychicznych, które dokonują się na poziomie psychiki podmiotu poznającego. Z kolei historyzm, jako stanowisko filozoficzne i metodologiczne, sprowadza się do postulatu rozpatrywania wszelkich zjawisk społeczno-kulturowych przez pryzmat ich historycznych uwarunkowań. Historyczność danego zjawiska, ukazując jego dziejową niepowtarzalność wraz z właściwymi danej epoce wartościami, wymaga tym samym, by do odczytywania owego zjawiska nie używać żadnej innej miary jak tylko tę odpowiednią do danego okresu historycznego. Jest to zatem miara zrelatywizowana, uznana za odpowiednią nie ze względu na jej uniwersalną ważność, lecz tylko i wyłącznie ze względu na wewnętrzną logikę i realia danej epoki historycznej.

W etyce relatywizm przybiera postać twierdzenia, że to, co jawi się jako dobre dla jednego człowieka, może być czymś złym dla drugiego, ponieważ reguły postępowania oraz oceny moralne zależne są zarówno od tego, kogo dotyczą, jak i od tego, w jakim kontekście sytuacyjnym się rozgrywają. Relatywizm etyczny, zdaniem Władysława Tatarkiewicza, „jest teorią, która raczej zaprzecza niż twierdzi. Nie zaprzecza, by nauka mogła i powinna zajmować się dobrem i złem, natomiast zaprzecza, by były bezwzględными cechami rzeczy. Są ich cechami względnymi (...) Możemy powiedzieć o przedmiocie P, że jest dobry czy zły, ale to będzie znaczyć tylko, że jest nim w pewnym stosunku do ja-

¹⁵⁸ Cyt. za: *Wybrane teksty z historii filozofii. Historia starożytna Grecji i Rzymu*, wyb. i tłum. J. Legowicz, PWN, Warszawa 1968, s. 115.

kiegoś innego przedmiotu P1'¹⁵⁹. Stosunek ten może przybierać dwojaką postać, wyrażoną w słowach „dla” i „do”. W pierwszej postaci mówimy zatem o tym, że jeśli coś jest dobre, to jest takie dla kogoś (np. przestrzeganie sprawiedliwości jest dobre dla słabych, a niedobre dla silnych). W drugiej postaci stwierdzenie, że coś jest dobre, jest równoznaczne z tym, że jest takie do czegoś (np. konie zimnokrwiste są dobre do przewożenia ciężarów, a złe do szybkiego galopowania). W pierwszym przypadku dany przedmiot ma zatem cechę dobra lub zła ze względu na jednostkę ludzką, w drugim zaś przypadku – ze względu na jakiś stan rzeczy, do osiągnięcia którego przedmiot ten jest skutecznym środkiem¹⁶⁰.

W estetyce relatywizm wyraża się natomiast w zanegowaniu istnienia niezmiennych i powszechnie uznawanych wartości estetycznych oraz w niemożności ustalenia samego kryterium oceny dzieła sztuki. Każdy patrzy bowiem „własnymi oczyma” i ma własne gusta, a tu obowiązuje postawa, którą dobrze oddaje sentencja: *de gustibus non est disputandum*. Relatywizmowi jako pogładowi z rodziny teorii minimalistycznych przeciwstawia się absolutyzm, będący wyrazem teorii maksymalistycznych, tzn. uznających obiektywność i bezwzględność wartości prawdy (teoria poznania), dobra (etyka) oraz piękna (estetyka), tym samym widząc w nich niezmiennie kategorie rzeczywistości, tzn. zawsze i wszędzie obowiązujące, niezależnie od subiektywnych nastawień jednostek czy procesów historycznych. Jak za naturalną kontynuację czy też przejaw skrajnych postaw relatywizmu epistemologicznego można uznać sceptycyzm poznawczy, a relatywizmu aksjologicznego – nihilizm etyczny, tak też relatywizm estetyczny znajduje swój wyraz w ambiwalencji co do powszechnych kanonów piękna i uniwersaliów estetycznych. Ujmując rzecz z innej strony, można jednak powiedzieć, że relatywizm jako taki stwarza podstawy tolerancji i równouprawnienia światopoglądowego czy religijnego. Jako stanowisko ma on też wiele, często subtelnie się różniących, wariantów znaczeniowych, ale zasadniczo najczęściej wyodrębnia się i omawia dwa typy relatywizmu – etyczny i kulturowy. Pierwszy z nich wyrasta zazwyczaj z pewnych przesłanek natury ogólnej (filozoficznych i światopoglądowych), drugi zaś powiązany jest ściśle z antropologicznymi badaniami międzykulturowymi. Rezultaty badawcze antropologii kulturowej – na co wskazuje Kai Nielsen – ległszy u podstaw twierdzeń relatywizmu kulturowego, nie stanowią jednak dostatecznych przesłanek ani obalenia, ani też potwierdzenia relatywizmu etycznego¹⁶¹.

Dla pełniejszej prezentacji ważniejszych stanowisk relatywistycznych w ich rzeczowym usystematyzowaniu wskazać można na klasyfikację zaproponowaną przez Iję Lazari-Pawłowską. Autorka ta wyróżnia relatywizm aksjolo-

¹⁵⁹ W. Tatarkiewicz, *O bezwzględności dobra*, w: tenże, *Dobro i oczywistość*, Wydaw. Lubelskie, Lublin 1989, s. 29.

¹⁶⁰ Zob. tamże, s. 29–33.

¹⁶¹ Zob. K. Nielsen, *Etyka i relatywizm kulturowy*, w: tenże, *Wprowadzenie do filozofii*, tłum. Z. Szawarski, Książka i Wiedza, Warszawa 1995, s. 311, 319.

giczny, metodologiczny, sytuacyjny i kulturowy¹⁶². Warto również nadmienić, że wprowadza w swoim studium większe uszczegółowienie stanowisk przeciwnych różnym typom relatywizmu. W myśl tej propozycji relatywizmowi aksjologicznemu przeciwstawiony jest absolutyzm, metodologicznemu – naturalizm, sytuacyjnemu – pryncypializm, kulturowemu w wersji opisowej – uniwersalizm, a kulturowemu w wersji normatywnej – ponownie absolutyzm.

Relatywizm aksjologiczny (etyczny) wyraża się w konstatacji, że dwie niezgodne opinie moralne są w tej samej mierze uzasadnione, ponieważ są one jedynie względnie słuszne, przy czym słuszność ta rozumiana jest w kategoriach dobra moralnego, a zatem w sposób pozalogiczny. Wyróżnić można dwa stanowiska relatywizmu aksjologicznego – umiarkowane i skrajne. Stanowisko umiarkowane opiera się na twierdzeniu, że tylko niektóre rodzaje opinii oceniających są jednakowo słuszne. Opinie te dotyczą kwestii o niskiej randze moralnej (np. odżywiania), wyraźnie ustanowionych konwencji (np. prawostronnego ruchu drogowego) oraz takich przypadków, w których każde rozstrzygnięcie przyjmowane jest jako nie w pełni zadowalające (np. kogo uratować, jeśli uratować można tylko jedną osobę). Stanowisko skrajne zakłada, że wszelkie opinie oceniające są jednakowo i bez wyjątków słuszne. W tym też znaczeniu mamy tu do czynienia z indyferentyzmem aksjologicznym. Trwałym elementem rzeczywistości stają się zatem poczynania postrzegane jako przeciwieństwa, które jednak nie są odczuwane jako dysharmonia. Stanowisko to znosi jakąkolwiek różnicę pomiędzy kategoriami moralnego dobra i zła.

Relatywizm metodologiczny (metaetyczny) zakłada, że wszelkie próby uzasadniania norm moralnych możliwe są tylko na poziomie wykazywania związku z założeniami wartościującymi jakiegoś systemu etycznego, niemniej same założenia tego systemu są względne i nie podlegają uzasadnieniu. Istnieje bowiem wiele systemów i wszystkim należy przyznać tę samą wartość, ponieważ nie sposób ustalić prawdziwości żadnego z nich. Argumenty przytaczane przez rzeczników tego stanowiska można wyrazić zatem następująco: 1) normom nie przysługuje wartość logiczna (prawda–fałsz); 2) każdy system etyczny ma swoje założenia, które odgrywają rolę aksjomatów; 3) wszystkie założenia znajdują się w tej samej sytuacji metodologicznej; 4) o wyborze danego systemu uzasadnień decydują względy pozanaukowe.

Relatywizm sytuacyjny wyraża się w twierdzeniu, że obowiązywanie danych norm moralnych uzależnione jest *sensu stricto* od okoliczności. Obligatoryjność danej normy stanowi więc cechę jej przypisaną, a nie immanentnie przynależną. Zakłada się tu zatem, że zdarzają się takie sytuacje, które uwiadcniają niemożliwą do przewyciężenia konfliktowość naszych norm moralnych. Aby spełnić wymagania jednej normy moralnej (np. oszczędzić komuś

¹⁶² Zob. I. Lazari-Pawłowska, *Relatywizm etyczny*, w: *taż*, *Etyka. Pisma wybrane*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1992, s. 109–120. Zob. także: *taż*, *O rodzajach relatywizmu etycznego*, „*Studia Filozoficzne*” 1965, nr 4, s. 3–16; D. Wong, *Relatywizm*, w: *Przewodnik po etyce*, P. Singer (red.), tłum. W. Bober, Książka i Wiedza, Warszawa 1998, s. 490–497.

cierpień), zmuszeni jesteśmy zaniechać innej normy (np. prawdomówności), którą z takich czy innych względów uznajemy za bardziej korzystną lub konieczną. Postulat sytuacyjnego (warunkowego) obowiązywania danych norm opiera się zatem na zanegowaniu podejścia wyrażającego się w dogmatyzacji życia, rygorystycznie normatywnym i odrzucającym tym samym wszelkie nakazy i zakazy jako bezwzględnie obowiązujące dyrektywy postępowania. Kluczowe dla tego podejścia jest bowiem akcentowanie pełnej moralnej autonomiczności jednostki w podejmowaniu decyzji uwarunkowanych sytuacyjnie. Również relatywizm sytuacyjny może występować w dwóch postaciach – umiarkowanej i skrajnej. Stanowisko umiarkowane zakłada, że niektóre normy powinny obowiązywać w sposób bezwzględny, niezależnie od kontekstu sytuacyjnego (np. zakaz stosowania tortur). Z kolei stanowisko skrajne wyraża się w konstatacji, że od wszystkich norm możliwe są odstępstwa, a zatem obowiązują one względnie i ich obligatoryjność w pełni uwarunkowana jest specyficznym układem egzystencjalnych okoliczności.

W obrębie relatywizmu kulturowego wyróżnia się natomiast odmianę opisową i normatywną. Odmiana opisowa wskazuje na to, że ludzie różnych kultur (ale również różnych środowisk czy też okresów historycznych) mają odmienne zespoły przekonań moralnych. Stanowisko to sformułowane jest w sposób opisowy na podstawie badań antropologów kulturowych i socjologów, a co za tym idzie można je poddać empirycznej weryfikacji. Wśród badaczy istnieje jednak wiele rozbieżności co do wniosków formułowanych w oparciu o materiał opisowy, choć zgodnie podkreśla się sam fakt zróżnicowania norm i reguł moralnych w różnych kulturach. Uargumentowanie tego twierdzenia przebiega na trzech płaszczyznach. Po pierwsze, podkreśla się zasadnicze różnice dotyczące zachowań ludzkich w różnych kręgach kulturowych. Po drugie, wskazuje się na wyraźne rozbieżności w zakresie wiedzy empirycznej, tzn. przekonań co do zależności przyczynowej zachodzącej pomiędzy danymi zjawiskami. I w końcu, po trzecie, stwierdzane są istotne różnice w obrębie poszczególnych kulturowo usankcjonowanych hierarchii wartości, które to hierarchie decydują o wyborze i uprzywilejowaniu określonych wartości w przypadku ich konfliktu.

Z kolei relatywizm kulturowy w wersji normatywnej stanowi swoistą postać relatywizmu aksjologicznego, a wyraża się w przekonaniu, że nie ma kultur lepszych i gorszych, ponieważ wartość każdej z nich, jako równouprawnionej, jest taka sama. W formie deklaracji stanowisko to domaga się więc uznania prawa danej kultury do własnej tradycji i hierarchii wartości, obcych względem tych tradycji i kultur, które uznane są za obowiązujące, oraz protestuje przeciwko próbom zmieniania poglądów moralnych i tradycji tych „innych” kultur. Podejście takie wyrasta niejako z krytycznego rozrachunku z etnocentrycznymi doświadczeniami Europy kolonizatorów; wyrazem tych doświadczeń była postawa partykularyzmu kulturowego i braku szacunku dla cudzej odmienności. To, co inne kulturowo, klasyfikowane było bowiem jako barbarzyńskie, pogańskie, prymitywne. Typ uzasadnień relatywizmu kulturowego w wersji normatywnej można też sprowadzić do argumentów: semantycznego, metodologicznego, socjologicznego oraz funkcjonalistycznego. Pierwszy z nich mówi

o tym, że termin „dobry” jest równoznaczny z określeniem „uważany za dobry”, a zatem dobry zawsze w myśl czyichś przekonań. Argument drugi podkreśla fakt metodologicznego zrównania danych przekonań w wyniku niemożności ustalenia niezbitych logicznych przesłanek na rzecz jednego z konkurencyjnych stanowisk. Argument trzeci wskazuje na to, że każdy ocenia przez pryzmat własnej kultury, tej, w której wyrósł, i niemożliwe jest zdystansowanie się wobec tego immanentnego dla każdego wartościowania etnocentryzmu. Ludziom zsocjalizowanym w danej kulturze zawsze bowiem ich własne przekonania wydają się najbardziej słuszne. Ostatni argument zakłada, że kulturowo uwarunkowana moralność jest wyrazem potrzeb ludzi i że każda norma, jakkolwiek byśmy ją ocenili, zawsze pełni jakąś pozytywną funkcję społeczną, a zatem należy ją uznać za dobrą.

1.2.2.2. Pedagogiczne recepcje problemu względnosci

Współcześnie relatywizm znajduje swój niekwestionowany wyraz w postmodernizmie, który znosi prawomocność potrzeby dochodzenia do prawdy¹⁶³. Potrzeba ta zostaje tu nie tylko zanegowana, lecz także uznana za coś niebezpiecznego dla samego człowieka. Jakikolwiek próby całościowego ujmowania jednostki traktowane są jako przejaw intelektualnego totalitaryzmu i dogmatyzmu. Człowiek, w myśl tego podejścia, nie może być ujmowany w sposób ujednoliczony i znormalizowany, nie istnieje bowiem żadna ukryta głębia jego natury, uprawniająca do szukania wspólnych podstaw. Co więcej, człowiek w ogóle nie istnieje, nie istnieje jako „figura w polu wiedzy”¹⁶⁴, ponieważ „nieusuwalnym rdzeniem” jego kondycji jest nierozstrzygalność i niemożność wyjaśnienia¹⁶⁵. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o uniwersalne podstawy naszego człowieczeństwa, o to, kim tak na prawdę jesteśmy, jest anachronizmem w świetle dewaluacji dotychczasowych pewników. Egzystencja człowieka nie może być zatem niczym innym, jak tylko nieustannym przeżywaniem swej niepewności i zwiewności znaczeń w labiryncie rzeczywistości oraz „życiem na skrzyżowaniu małych narracji”¹⁶⁶.

Relatywistyczna perspektywa przedstawiania rzeczywistości na gruncie pedagogicznym, na co wskazuje Janusz Homplewicz, ma swe istotne implika-

¹⁶³ Zob. C. Beck, *Postmodernism, Pedagogy, and Philosophy of Education*, w: *Philosophy of Education*, A. Thompson (red.), The Philosophy of Education Society, Illinois 1993, s. 4.

¹⁶⁴ W. Lorenc, *Hermeneutyczne koncepcje człowieka. W kręgu inspiracji heideggerowskich*, Wydaw. Naukowe Scholar, Warszawa 2003, s. 21.

¹⁶⁵ Zob. Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, tłum J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 46; Z. Bauman, *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, UMK, Toruń 1995, s. 57.

¹⁶⁶ W. Lorenc, *Hermeneutyczne koncepcje człowieka*, dz. cyt., s. 22. Zob. także: R. Rorty, *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, w: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Z. Kwieciński (red.), IBE, Warszawa 2000, s. 149. Z. Melosik, *Edukacja i przemiany kultury współczesnej*, w: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, dz. cyt., s. 173. Zob. także: A. Męczykowska, *Myśl o wychowaniu jako myśl słaba – pomiędzy fundamentalizmem a relatywizmem pedagogicznej refleksji*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, dz. cyt., s. 80; R. Jonathan, *Education, Philosophy of Education and Fragmentation of Value*, „Journal of Philosophy of Education” 1993, t. 27, nr 2, s. 171.

cje dla aksjologii, teleologii i metodyki wychowania, ponieważ są one ujmowane w kategoriach *sensu stricto* funkcjonalistycznych i utylitarnych¹⁶⁷. Świat zastany, wraz z jego tendencjami, zostaje tu uznany za wystarczający i jedyny punkt odniesienia dla formowania treści takich wartości, jak dobro, piękno, sprawiedliwość, powinność czy odpowiedzialność. Naczelną wartością staje się zatem sam „kult życia”, afirmujący umiejętność przeżywania radości i przyjemności¹⁶⁸. Władysław Cichoń wskazuje jednak, że nie wszystkim stanowiskom relatywistycznym można przypisać tę samą rangę, w tej samej mierze poddając je uogólniającemu sądowi (słuszne–niesłuszne), ponieważ relatywizują one różne wartości. W tym kontekście twierdzenie, że relatywność jednych wartości jest słuszna, nie oznacza automatycznie, że słuszne są twierdzenia o relatywności innych wartości¹⁶⁹. Należy również zgodzić się z Heleną Eilstein, która, poruszając kwestię relatywizmu moralnego w odniesieniu do fundamentalnych czy też nieredukowalnych przekonań humanistycznych, wyraża opinię, że humanizmu jako takiego nie da się pogodzić z całkowitym relatywizmem moralnym¹⁷⁰; autorka wprowadza więc pojęcie ograniczonego relatywizmu moralnego¹⁷¹. Humanizm, choć w swej różnorodności niemożliwy do ujęcia za pomocą jednej formuły, zawsze zaleca lub dezaprobuje pewne poglądy i standardy moralne, ponieważ humanista „przekonany jest o moralnej powinności wszczepiania w ludzi norm etosu humanistycznego”¹⁷². Problem względności stanowi też, jak się wydaje, kluczowy czynnik określający światopoglądowe napięcie pomiędzy konserwatywnymi a liberalnymi stanowiskami¹⁷³.

Z relatywizmem „na poziomie życia codziennego, co warto podkreślić, mamy jednak nieustannie do czynienia. Jest to naturalna konsekwencja przyjęcia założenia o podmiotowości człowieka, a zarazem jej dynamicznego charakteru”¹⁷⁴, ponieważ człowiek zawsze znajduje się w zastanej już oraz ustrukturyzowanej społecznie i obyczajowo rzeczywistości „jako subiekt, jako indywidualność, jako podmiot uprawniony do dyskusji, do dyskursu”¹⁷⁵. Bardzo wymowne w tym kontekście są ustalenia Folkierskiej, która dowodzi: „Dla pedagogiki rozumianej jako myślenie o wychowaniu szczególnie istotna wydaje się ta dialektyka, która pyta o «dobre», tj. właściwe życie człowieka (...) pytanie

¹⁶⁷ Zob. J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Wydaw. WSP, Rzeszów 1996, s. 90.

¹⁶⁸ Zob. tamże, s. 91.

¹⁶⁹ Zob. W. Cichoń, *Wartości – Człowiek – Wychowanie*, dz. cyt., s. 44.

¹⁷⁰ Zob. H. Eilstein, *Humanizm wobec relatywizmu moralnego*, w: tenże, *Homo sapiens i wartości*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 144.

¹⁷¹ Zob. tamże, s. 143.

¹⁷² Tamże, s. 153. Zob. także: I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, dz. cyt., s. 32–34.

¹⁷³ Zob. R. Leppert, *Etyka czy moralność? Pedagogika wobec aksjologicznego dylematu ponowoczesności*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), KUL, Lublin 1997.

¹⁷⁴ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, dz. cyt., s. 184.

¹⁷⁵ Tamże, s. 184.

o dobre, to znaczy właściwe działanie, właśnie ze względu na niepowtarzalność sytuacji, w jakiej to pytanie jest zadawane, musi być stawiane zawsze od nowa (...) Brak dogmatyzmu w trwaniu przy tym, co samemu uważa się za właściwe, polega także na tym, że orientowanie się na dobro nie jest tożsame z tak zwanymi, przyjętymi a priori, moralnymi zasadami, których człowiek kurczowo się trzyma bez względu na sytuację, w jakiej przychodzi mu działać. Przeciwnie, to właśnie określona sytuacja żąda od każdego z nas z osobna odpowiedzi na pytanie: co jest dla mnie rzeczą słuszną uczynić w tym konkretnym wypadku. Ów namysł jest szczególnie widoczny w sytuacji konfliktu moralnego, w którym odwołanie się do z góry przyjętych zasad w żadnym razie konfliktu tego nie rozwiązuje (...) Dobro, słusność, ze względu na które działamy, nie jest ani sumą, ani wynikiem owych zasad. Jeśli w ogóle można mówić o zasadach, to raczej jest tak, że wiedzę o nich, która jest zarazem samowiedzą, zdobywa się *post factum*. Dobro, przy którym ktoś trwa, nie jest zbiorem pojedynczych zasad, ale czymś ogólnym, co – działając – ma on na uwadze, przy czym jest¹⁷⁶. Co więcej, problematyzowanie tego, co bezrefleksyjnie uznaje się za oczywistość, zawsze wiąże się z przekraczaniem tak czy inaczej pojętych pewników dzięki dialogicznemu wychylaniu się ku temu, co inne, „dzięki spotkaniu z myślą inną niż nasza własna (...) Relatywizm, będąc istotą takiego «pluralizmu punktów widzenia», prowadzi nie tyle do porozumienia z innymi, osiągniętego dzięki «ponownemu poznaniu rzeczy», ile pozostawia każdego samemu sobie¹⁷⁷. Zasada „dobrego życia”, które spełnia warunek niesprzeczności, zakłada więc nie tylko możliwość, lecz także wymaga wręcz tego, by podać w wątpliwość wiedzę dotychczas uznawaną za niepodważalną oraz opierać się presjom społecznie wykreowanych autorytetów i utrwalonym konwencjom zachowań, jeśli te wyrażają się w ubezwłasnowolniającej ingerencji i blokowaniu podmiotowej sprawczości¹⁷⁸.

Nie ulega jednak wątpliwości, że z pedagogicznego punktu widzenia relatywizowanie powinno mieć pewne limity i jakieś nieodzowne granice, ponieważ pod względem antropologicznym i aksjologicznym sytuacja wychowawcza zawsze stanowi moment źródłowy¹⁷⁹. Wychowanie, przejawiając się w szacunku dla indywidualności wychowanka i jego samorealizacji, musi zatem uczyć odpowiedzialności za wybory. Nieodłącznym wymiarem oddziaływań pedagogicznych jest bowiem aksjologiczne dojrzewanie osoby wychowywanej¹⁸⁰, które wyraża się w braniu na siebie – w coraz większym stopniu – odpowiedzialności za swoje egzystencjalne decyzje.

Filozoficzne stanowisko relatywizmu, w swych różnych postaciach, ma zarówno zagorzałych zwolenników, jak i przeciwników, dlatego nie sposób tu pominąć postaw krytycznych względem tego podejścia; należy przynajmniej

¹⁷⁶ A. Folkierska, *Jaka filozofia, jak pedagogika?*, dz. cyt., s. 44–50.

¹⁷⁷ Tamże, s. 51–52.

¹⁷⁸ Zob. tamże, s. 48–49.

¹⁷⁹ Zob. tamże, s. 185.

¹⁸⁰ Zob. tamże, s. 186.

w sposób lapidarny je zasygnalizować. Taka forma wymaga jednak generalizacji, trzeba zatem pamiętać, że nie wszystkie ustalenia czy twierdzenia relatywizmu zanegowane są całkowicie przez tych, którzy relatywizm w ogóle (jako postawę i zasadę) odrzucają. Już poglądy sofistów krytykowane były przez Sokratesa, który wskazywał na ich absurdalność, wynikającą z tego, że dany zwyczaj może wprawdzie wpływać na to, co ludzie uważają za piękne i sprawiedliwe, ale nie może przesądzać struktury rzeczy, określając, co jest z natury piękne lub brzydkie, sprawiedliwe lub niesprawiedliwe. „Poczucie moralne – jak sugeruje Władysław Witwicki – ulega rozwojowi w ciągu wieków w związku ze sposobem życia, z formami gospodarki – ten rozwój się nie zatrzyma. Ale dziś mamy prawo uświadomić sobie i wypowiedzieć nasze dzisiejsze poczucie moralne, nie krępując się tym, że ono było przed paru wiekami inne (...) Zmiany dotyczą szczegółów – główne zasady etyczne wydają się niezienne, a mianowicie obowiązki poszanowania życia drugich, ich mienia, pracy, dobrej opinii, zdrowia, indywidualności. To się wydaje związane z każdą formą współżycia ludzi ze sobą i dlatego wieczne (...) Dlatego wydaje mi się, że relatywizm w etyce polega na nieporozumieniu i nie jest słuszny”¹⁸¹.

Do tej krytyki dołączyć można jeszcze typ argumentacji zasugerowany przez Leszka Kołakowskiego, biorący pod uwagę przesłanki związane z konsekwencjami takiego stanowiska, ponieważ relatywizm „wyrażony w kategoriach wyjątku albo przez odwołanie się do szczególnych okoliczności, które te same zachowania czynią dobrymi lub złymi, jest nader niebezpieczny i łatwo daje się wykorzystać jako pretekst dla zupełnego nihilizmu”¹⁸². Stąd cywilizacja nasza – czytamy dalej – „byłaby zagrożona rozkładem, gdybyśmy się dali przekonać, że kryteria dobra i zła już to nie dają się w ogóle ustalić, już to, gorzej jeszcze, mogą być wydedukowane z faktycznych zachowań ludzkich, z instynktów, albo z rzeczywistego przebiegu procesów historycznych”¹⁸³. Dlatego Bernard Williams w swej monografii posuwa się do stwierdzenia, że relatywizm to „być może najbardziej absurdalny pogląd, jaki kiedykolwiek głoszone w filozofii moralności”¹⁸⁴.

I.2.3. Heurystyczny problem racjonalności

Problem racjonalności (łac. *rationalis* – rozumny, na rozumie oparty, rozsądny) odsyła do zagadnień związanych z filozoficznym stanowiskiem racjonalizmu, choć pamiętać należy, że pojęć racjonalności i racjonalizmu nie można ze sobą utożsamiać¹⁸⁵. Stanowisko to przede wszystkim odnosi się do źródeł i sposobów poznania ludzkiego oraz może być rozpatrywane pod różnymi kątami,

¹⁸¹ W. Witwicki, *Pogadanki obyczajowe*, PWN, Warszawa 1960, s. 46.

¹⁸² L. Kołakowski, *Mała etyka*, w: tenże, *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Aneks, Londyn 1983, s. 95.

¹⁸³ Tamże, s. 133.

¹⁸⁴ B. Williams, *Moralność. Wprowadzenie do etyki*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2000, s. 41.

¹⁸⁵ Zob. M. Tałasiewicz, *O pojęciu racjonalności*, „Filozofia Nauki” 1995, nr 3 (11), s. 41–42.

np.: analizy poszczególnych koncepcji, typologicznego ujęcia racjonalizmu w różnych jego postaciach czy też prześledzenia kluczowych problemów implikowanych przez te postacie. Trzeba również nadmienić, że filozoficzne stanowisko racjonalizmu ściśle powiązane jest z nurtem życia intelektualnego cywilizacji europejskiej, wyrastającej z kultury grecko-rzymskiej i judeochrześcijańskiej. To bowiem „w kręgu kultury śródziemnomorskiej zrodziła się tendencja do metodologicznego porządkowania myśli, której nie spotyka się w takim stopniu w innych kulturach”¹⁸⁶. Wyrazem tej tendencji w równej mierze były zatem: w starożytności – logika Arystotelesa, geometria Euklidesa, matematyka Archimedesesa czy prawo rzymskie; w średniowieczu – scholastyczne systemy filozoficzne i teologiczne; w nowożytności – wielkie systemy filozoficzne oraz rozwój matematyki, fizyki czy astronomii. Z pojęciem racjonalizmu wiąże się ściśle również określone pojmowanie człowieka i jego „powołania” (teleologicznej orientacji egzystencji ludzkiej), wyrażające się w formule *homo est animal rationale*. Władza rozumu jest tu bowiem kluczowym atrybutem człowieka, pozwalającym mu rozumieć uporządkowaną strukturę rzeczywistości, odkrywać jej przyczynowość, jak i rozumnie (mądrze) kształtować własne życie. Dlatego też racjonalistyczna wizja jednostki odpowiada pojęciu *homo sapiens*. Racjonalizm pojmowany na sposób filozoficzny należy również odróżnić od racjonalizmu zdroworozsądkowego oraz racjonalizmu naukowego¹⁸⁷. Ten pierwszy wyrasta bowiem ze źródeł życiowej, zdroworozsądkowej postawy, przekracza ją i względem niej się autonomizuje – podobnie jak racjonalizm naukowy, korzeniami tkwiąc w postawie filozoficznej, wyrasta ponad nią i uniezależnia się od niej. Można zatem powiedzieć, że są to trzy różne postacie racjonalizmu, które mają swoje źródła w zaufaniu do władzy rozumu, czyli afirmacji ludzkiego *ratio* (łac. – władza myślenia, rozum, rozsądek).

Racjonalizm pojmować możemy albo jako nurt przeciwstawiający się na gruncie teorii poznania empiryzmowi, albo jako stanowisko występujące przeciw irracjonalizmowi, czyli tzw. antyirracjonalizm. Mamy tu zatem do czynienia z dwoma zasadniczymi postaciami dyskursu filozoficznego, w którym przeciwstawiane są sobie rozum i doświadczenie (spór: racjonalizm – empiryzm) oraz rozum i to, co irracjonalne (spór: racjonalizm – irracjonalizm). Pamiętać należy jednak, że już samo pojęcie racjonalizmu jest przedmiotem polemiki i wielu kontrowersji. Przyczynę tych kontrowersji stanowi twierdzenie, że racjonalizm jako taki sam jest nieracjonalny, a zatem jako doktryna nie spełnia on wymogów, które postuluje. Jako stanowisko aprioryczne stwierdza bowiem „istnienie wiedzy pewnej, bezwzględnie prawdziwej i koniecznej, której idealnym modelem jest matematyka. Zgodnie z postulatem racjonalizmu cała wie-

¹⁸⁶ A. Grzegorzczak, *Racjonalizm kultury europejskiej*, w: *Racjonalizm i irracjonalizm w nauce i życiu społecznym*, M. Subotowicz, G. Nowak, M. Kociuba (red.), Wydaw. UMCS, Lublin 1994, s. 60.

¹⁸⁷ Zob. W.J.H. Kunicki-Goldfinger, *Granice racjonalności oraz pytania o postęp w gatunku homo sapiens*, w: *Racjonalizm i irracjonalizm w nauce i życiu społecznym*, M. Subotowicz, G. Nowak, M. Kociuba (red.), dz. cyt., s. 34–35.

dza powinna być ujęta w postaci systemu dedukcyjnego, którego aksjomaty są prawdziwe dzięki czysto rozumowemu poznaniu apriorycznemu”¹⁸⁸.

Podstawową funkcją racjonalnego działania jest porządkowanie różnorodności i przeciwdziałanie irracjonalności przekonań i nastrojów (chaosowi) w różnych sferach ludzkiej aktywności: gospodarczej, społecznej, kulturowej czy naukowej. „Śmierć racjonalności” może jednak zaistnieć zarówno w zalewie chaosu, jak i w ostatecznie skodyfikowanym porządku. Kryzys rozumu rodzi się z „nadchaosu” („nadróżnorodności”) lub „nadporządku” („nadrygoryzmu”), właściwością rozumu jest bowiem porządkowanie, ale i ciągle poszukiwanie nowych rozwiązań¹⁸⁹. Paradoksalnie można powiedzieć, że „nadmiar racjonalizmu w działaniu jest tak samo szkodliwy *in extensis* jak irracjonalna anarchia”¹⁹⁰, ponieważ „intelekt już z góry kryje w sobie autentyczne niebezpieczeństwo, wydając w połączeniu z namiętnością krańcowy fanatyzm”¹⁹¹. Zasadne będzie zatem zdefiniowanie fanatyzmu jako „zracjonalizowanej namiętności”, ponieważ podniecające radykalizmy „jednocześnie ludzi w poczuciu wyższości wobec innych”, a zatem ich działania stają się racjonalne względem ich własnych zbiorowych przekonań¹⁹². Adekwatność owej tradycyjnie przywoływanej dychotomii racjonalizm–irracjonalizm może więc budzić wątpliwości. Pomijając już fakt, że w „każdym racjonalizmie jest coś irracjonalnego, a w każdym irracjonalizmie coś racjonalnego”¹⁹³, zapytać należy, czy istnieje w ogóle jedna miara ludzkiej racjonalności (monizm racjonalistyczny), która mogłaby zostać odniesiona do wszystkich sfer ludzkiego życia w taki sam sposób¹⁹⁴. Wolfgang Brezinka zauważa, że racjonalizm najczęściej utożsamiany jest ze scjentyzmem: „(...) mamy tu więc na myśli jednostronne przecenianie dyscyplin naukowych, naukowego sposobu myślenia oraz świadomości naukowej w stosunku do innych wartości kultury, sposobów myślenia i stanów świadomości. Przecenianiu temu towarzyszy dewaluacja wszelkich przekonań, któ-

¹⁸⁸ W myśl takiego podejścia bardziej adekwatne byłoby zatem posługiwanie się terminem „racjonalność” zamiast terminem „racjonalizm”. Świadom ich odmiennych zakresów znaczeniowych, używać ich będą jednak wymiennie ze względu na różne konteksty zastosowania. Zob. M. Tałasiewicz, *O pojęciu racjonalności (II)*, dz. cyt., s. 42.

¹⁸⁹ Zob. Z. Cackowski, *Racjonalizm – irracjonalizm*, w: *Racjonalizm i irracjonalizm w nauce i życiu społecznym*, M. Subotowicz, G. Nowak, M. Kociuba (red.), dz. cyt., s. 103–104.

¹⁹⁰ S. Lem, *Czy kryzys idei postępu naukowo-badawczego i racjonalizmu?*, w: *Racjonalizm i irracjonalizm w nauce i życiu społecznym*, M. Subotowicz, G. Nowak, M. Kociuba (red.), dz. cyt., s. 232.

¹⁹¹ O.F. Bollnow, *Rozum a siły irracjonalne*, „Znak” 1979, nr 11, s. 1203.

¹⁹² Zob. K. Szaniawski, *O nauce, rozumowaniu i wartościach*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 538.

¹⁹³ J. Tischner, *Labirynty racjonalizmu*, w: tenże, *Myślenie według wartości*, Wydaw. Znak, Kraków 2002, s. 431–432.

¹⁹⁴ Zob. M. Głazewski, *W stronę pedagogiki heurystycznej*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, dz. cyt., s. 41. Zob. także: J. Rutkowiak, «Pulsujące kategorie» jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, tejże (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1995.

rych treści nie mogą zostać uzasadnione naukowo¹⁹⁵. Czy więc racjonalność (logika) struktury wszechświata może zostać zestawiona z racjonalnością (logiką) nadziei matki, która oczekuje dziecka? Czy nie taką paradoksalność miał na myśli Blaise Pascal, gdy powiedział: „Serce ma swoje racje, których rozum nie zna”¹⁹⁶? Racjonalności monistycznej trzeba zatem przeciwstawić racjonalność pluralistyczną, dopuszczającą „możliwość wielu typów racjonalności, z których każdy odnosi się do określonej dziedziny rzeczywistości”¹⁹⁷. Idea pluralizmu racjonalizmów podważa stosowność upraszczającej antynomii racjonalizm–irracjonalizm. Nie bez znaczenia jest również rozszerzenie tego toku myślenia na rozważania nad istotą rozumu, pokrywa się ona bowiem „z istotą samego człowieczeństwa”. W tym znaczeniu rozum pojmować należy jako „to, co autentycznie ludzkie w człowieku”, a władzę rozumu jako możliwość humanizacji życia „poprzez opanowanie sił irracjonalnych”¹⁹⁸.

1.2.3.1. Współczesne konteksty problemu racjonalności

Początek XX wieku przynosi nowe odsłony problematyki racjonalności i związany jest z powszechnym odczuciem różnie pojmowanego kryzysu racjonalizmu, czego wyrazem były prace m.in. Edmunda Husserla (1936), Franza Rosenzweiga (1921), Martina Heideggera (1946) czy Emmanuela Lévinasa (1984)¹⁹⁹. Kryzys ten – na co wskazała Barbara Skarga – powiązać można z procesem ewoluowania idei racjonalności, którego objaw stanowi degradacja ludzkiego *ratio*, aż do zredukowania go do funkcji czysto instrumentalnych i technicznych. Stanisław Lem wskazuje również, że racjonalność sprowadzona do racji czysto scjentystycznych staje się „informacjoprzetwórstwem”, które opierając się na afirmacji postępu naukowo-technicznego, wyraża się w różnych technologiach. Technologiczna racjonalność (biotechnologii, inżynierii genetycznej, inżynierii jądrowej), rezygnując zaś z kluczowej dla kultury kategorii etyczności, zagrażać może w ogóle cywilizacji człowieka²⁰⁰. Nie należy więc pomijać wątpliwości wyrażonej w słowach: „Cóż bowiem po rozumie, który mija się z tym, co dobre. Żyjemy w epoce, której właściwością może się stać zmierzch rozumu, upadek samounicestwiającej się racjonalności”²⁰¹. Tendencje współczesności potwierdzają proces marginali-

¹⁹⁵ W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, tłum. H. Machoń, Wydaw. WAM, Kraków 2007, s. 110–111.

¹⁹⁶ B. Pascal, *Myśli*, tłum. T. Boy-Żeleński, Wydaw. Zielona Sowa, Kraków 2004, s. 74.

¹⁹⁷ J. Tischner, *Labirynty racjonalizmu*, dz. cyt., s. 434.

¹⁹⁸ O.F. Bollnow, *Rozum a siły irracjonalne*, dz. cyt., s. 1205.

¹⁹⁹ Zob. E. Husserl, *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna*, dz. cyt.; F. Rosenzweig, *Gwiazda Zbawienia*, tłum. T. Gadacz, Wydaw. Znak, Kraków 1998; M. Heidegger, *List o humanizmie*, w: *Znaki drogi*, tłum. S. Blandzi, Fundacja Aletheia, Wydaw. Spacja, Warszawa 1995; E. Lévinas, *Filozoficzne określenie idei kultury*, tłum. B. Skarga, „*Studia Filozoficzne*” 1984, nr 9.

²⁰⁰ Zob. S. Lem, *Czy kryzys idei postępu naukowo-badawczego i racjonalizmu*, dz. cyt., s. 230–231.

²⁰¹ B. Skarga, *Trzy idee racjonalności*, „*Studia Filozoficzne*” 1983, nr 5–6, s. 37.

zowania klasycznie pojętej humanistyki z jej epistemologicznymi i aksjologicznymi horyzontami, na rzecz afirmacji kultury technicznej („kultury prawego kciuka”) – ducha na rzecz materii, myślenia na rzecz liczenia, rozumienia na rzecz informacji, biblioteki na rzecz hipermarketu. „Myślenie stało się sztuką ginącą (...) Technologiczna logika zniszczyła nawyk i umiejętność głębokiego myślenia, które nas czyni ludzkimi”²⁰².

Skarga, analizując ewolucję idei racjonalności w dziejach filozofii i kultury europejskiej, wskazuje na jej trzy postacie: metafizyczną, scjentystyczną i technologiczną²⁰³. Można przyjąć, że w pierwszym przypadku ucieleśnieniem tej idei byłby typ filozofa, który poszukuje ostatecznej prawdy istnienia, w drugim – naukowiec, koncentrujący się na empirycznie weryfikowalnych faktach, a w trzecim – technolog, zainteresowany wygenerowaniem jak najskuteczniejszych aplikacji.

Racjonalność metafizyczna właściwa systemom filozoficznym XVII wieku rozumiana jest jako logiczność, a jej szczególny walor polega na tym, że odzwierciedla ona uporządkowaną – doskonałą i celową – budowę wszechświata. Racjonalność ta stanowi więc atrybut bytu, zaś wielkość człowieka wyraża się w posiadaniu części tej rozumności, dzięki której może on pojąć ów transcendentny względem siebie byt. Doskonały sens świata przyrodniczego oraz procesów historycznych zagwarantowany jest tu na mocy transcendentnych praw rozumu. Racjonalność ludzka oznacza zatem możliwość odkrywania istotnościowych praw mających ogólną ważność, a poznanie jako odkrywanie prawdy odznacza się wartością etyczną. „Každy antropologiczny redukcjonizm (biologiczny, ekonomiczny) – można dodać za Stanisławem Kowalczykiem – faktycznie niszczy poczucie sensu życia. Człowiek jest *homo ludens* i *homo faber*, lecz to nie wyczerpuje skali jego możliwości umysłowo-duchowych. Jest on także *ens cogitans*, *ens amans* i *ens orans*. Wartości ekonomiczno-techniczne i biologiczno-witalne nie są ani jedyne, ani najważniejsze”²⁰⁴. Klasyczne rozumienie racjonalności przyjmuje zatem następujące pryncypia: 1) precyzję i przejrzystość, 2) rzetelne uzasadnienie, 3) krytycyzm, 4) intersubiektywną komunikowalność, 5) intersubiektywną sprawdzalność, 6) nakierowanie na odkrycie prawdy²⁰⁵.

Racjonalność scjentystyczna, która wyrasta z oświeceniowych ideałów racjonalizmu, związana jest z dziewiętnastowieczną myślą filozoficzną i zasadniczo zrywa z klasyczną ideą racjonalizmu metafizycznego. Zanegowana zostaje tu naukowa prawomocność takich kategorii, jak byt transcendentny, istota rzeczy, racja istnienia czy prawda absolutna. Pojęcie bytu zredukowane zostaje do świata przyrodniczego i świata społecznego. Tak rozumiany byt nie ma już zatem nadrzędnej celowości, a rządzą nim empiryczne prawa przyczynowo-skut-

²⁰² T. Gadacz, *Nie ma szczęścia bez myślenia*, dz. cyt., s. 5.

²⁰³ Zob. B. Skarga, *Trzy idee racjonalności*, dz. cyt., s. 19–37.

²⁰⁴ S. Kowalczyk, *Z refleksji nad człowiekiem. Człowiek – społeczeństwo – wartość*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1995, s. 20–21.

²⁰⁵ Zob. J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy*, dz. cyt., s. 239–240.

kowe. Racjonalność uznaje się tutaj za wyraz gatunkowej adaptacji człowieka, która legła u podstaw postępu cywilizacyjnego. Poznanie odniesione jest do poszczególnych faktów i ma charakter wyłącznie zmysłowy, a więc prawa o charakterze powszechnym i koniecznym mogą być sformułowane na podstawie obserwacji poszczególnych faktów po potwierdzeniu przez inne fakty. Pojęcia mają charakter nominalny, służą zatem tylko celom operacyjnym w porządkowaniu danych obserwacyjnych. Scjentyzm zakłada, że poznanie może i powinno być zupełnie wolne od subiektywnych sądów i przekonań badacza. Racjonalność poznania wymaga bowiem oddzielenia faktów od wartości, ponieważ wartości nie poddają się racjonalizacji. Ideał metodologiczny wyraża się natomiast w „matematyzacji wiedzy”, która pozwala na faktograficzną ścisłość i obiektywizację.

Racjonalność technologiczna, uwidoczniająca się z całą siłą w XX wieku, stanowi przejście od czystej wiedzy do jej optymalnych zastosowań. Kluczowe dla tej idei racjonalności stają się zatem kategorie praktycyzmu, utylitaryzmu czy prakseologii. W odróżnieniu od dwóch poprzednich stanowisk wyrazem racjonalności nie jest ani dążenie do prawdy, ani do wiedzy, lecz *praxis* – dążenie do projektowania i organizowania w celu dokonywania realnych zmian w świecie. Chodzi więc o antycypację i optymalizację praktycznych możliwości. Racjonalność z natury jest tu koniunkturalna i wprowadza nas „w świat instrumentalności totalnej”, jej determinantami są bowiem prakseologiczna skuteczność i ekonomiczna maksymalizacja. Dla technologa nie ma znaczenia, czy jego funkcjonalne rozwiązania służą ludzkim wartościom, czy też je unicestwiają. Odrzuca on etykę wraz z jej humanistycznymi ideałami jako nieodpowiadającą duchowi optymalizacji i maksymalizacji. Racjonalność *homo sapiens* pozbawiona zostaje tu zatem prometejskiego wymiaru, sprowadzając ludzki rozum wyłącznie do „sprawnego instrumentu” w manipulowaniu światem zewnętrznym.

1.2.3.2. Pedagogiczne recepcje problemu racjonalności

Rozległa i wieloaspektowa problematyka racjonalizmu przenika do pedagogiki na różne sposoby i w różnej postaci. Wyróżnikiem rozmaitych sposobów recepcji tej problematyki będzie jednak zawsze dowartościowywanie lub uprzywilejowywanie ludzkiego *ratio* (w jego różnych przejawach: rozumności, logiczności, harmonii i porządku, wierze w siłę rozumu czy marginalizowaniu tego, co pozaracjonalne) oraz jego przewodniej roli w oddziaływaniach wychowawczo-edukacyjnych. „Treść takich wartości wychowania [racjonalizmu wychowania – J.G.] w ich warstwie rozumowej staje się zobiektywizowana, natomiast w warstwie empirycznej – zindywidualizowana, odpowiednio do danego człowieka i jego możliwości. Każda też umiejętność, sprawność czy cecha charakteru człowieka posiada pewien swój własny stan doskonałości, harmonii, współbrzmienia z naturą, ma swój wymiar cnoty – co dopiero godne jest wszelkiego wysiłku człowieka na jej osiągnięcie, a co jawi się jako zadanie wychowania”²⁰⁶. Dany typ racjonalności określa teleologiczną orientację pedago-

²⁰⁶ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 88.

giki, prowadząc do „odpowiedzi na trzy źródłowe pytania współczesnej pedagogiki: 1) kim jest człowiek w sferze realnie istniejących faktów «tu i teraz»; 2) kim się staje człowiek pod wpływem pedagogicznego działania; 3) kim ma być człowiek ze względu na wartości, które nadają sens jego życiu”²⁰⁷. Uwzględniając zatem różne stanowiska racjonalizmu, jak i różne sposoby pojmowania samego pojęcia racjonalności, należałoby wskazać również na rozmaite postaci i przejawy – nie zawsze korespondujące ze sobą – przenikania tej problematyki na grunt pedagogiczny. Dostrzec można kilka dróg uwidaczniających recepcję problematyki racjonalizmu (jako stanowiska filozoficznego) oraz racjonalności (jako rozumowego odniesienia do rzeczywistości) w obrębie pedagogiki.

Można przyjąć, że poglądy pedagogiczne wyrażone w projekcie „nauczania wychowującego” Herbartu w dużej mierze odzwierciedlają tendencje klasycznie rozumianego racjonalizmu, czego wyrazem jest uwypuklenie rangi kształcenia pojęciowego i wiedzy ogólnej. Nie mniej znamienne wydaje się przesvědzenie o „ukształcalności” wychowanka, która wytycza kierunek przechodzenia od tego, co nieokreślone, do tego, co określone (uporządkowane, ukształtowane, stałe). Nie sposób też nie dostrzec echa nowożytnego racjonalizmu w takich pryncypiach oddziaływań edukacyjnych, jak dążenie do opanowania pojęć jasnych i wyraźnych oraz inicjowanie atmosfery systematycznego wysiłku intelektualnego. W klimat racjonalizmu wpisuje się również przekonanie Herbartu o nierozzerwalnym związku pomiędzy wyćwiczonym intelektem a etycznymi racjami działania, stanowiąc tym samym wyraz troski o wysokie morale wychowanka oraz zaszczepianie „idei praktycznych” (np. doskonałości, życzliwości, prawa, słuszności). „Cnota jest nazwą wszystkiego, co się zawiera w celu wychowania”²⁰⁸. Co więcej, istnieje tu według badacza ścisły związek pomiędzy osiągnięciem „pełnego rozwoju władz umysłowych” a społeczną akceptacją, ponieważ ci, którzy nie osiągają tego rozwoju, poddani zostają nieustannej kontroli społecznej²⁰⁹.

Odzwierciedlenia racjonalności scjentystycznej poszukiwać można w postulatach metodologicznych oraz w założeniach teoretycznych pedagogiki pozytywistycznej. Scjentystyczna optyka racjonalności wyraża się w przejściu od pedagogii (jako praktycznej sztuki wychowania) do pedagogiki (jako dyscypliny naukowo usystematyzowanej) oraz w dążeniu do hierarchizowania różnych typów wiedzy (weryfikowalnej i nieweryfikowalnej empirycznie). Znajomość faktów w naturalny sposób rodzi ma racjonalne działanie, stąd założenie, że naukowa teoria wychowania zapewni w pełni kontrolowany przebieg oddziaływań wychowawczych. Racjonalność wychowawczego formowania wyraża się zatem w swoistej „inżynierii społecznej”, przybierając

²⁰⁷ J. Gnitecki, *Rozum pedagogiczny i granice racjonalności w pedagogie*, w: *Racjonalność pedagogiki*, T. Hejnicka-Bezwińska (red.), WSP, Bydgoszcz 1995, s. 172.

²⁰⁸ J.F. Herbart, *O podstawach pedagogiki*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2, dz. cyt., s. 114.

²⁰⁹ Zob. J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, dz. cyt., s. 34.

postać pedagogizmu – zracjonalizowanego projektu „urabiania” czy „programowania”²¹⁰. Odczytywanie racjonalności przez pryzmat funkcji krytycznej odnaleźć możemy natomiast w podejściach i koncepcjach pedagogicznych inspirowanych m.in. teorią krytyczną Jürgena Habermasa²¹¹, wyrażającą się w dążeniu do dekonstrukcji „sfabrykowanych” uprawomocnień i do demystyfikacji obszarów społecznego zafałszowania. W tym też kontekście racjonalności instrumentalnej (scjentyistycznej) przeciwstawiona zostaje racjonalność komunikacyjna²¹².

Ze swoistym odwołaniem się do poszczególnych aspektów racjonalności mamy również do czynienia w różnorodnych próbach typologicznego ujęcia rzeczywistości wychowawczo-edukacyjnej w formie np. „pulsującej kategorii” intelektualizmu²¹³. Problematykę tę sprowadzić można również do racji (logiki) służącej konformizującej lub autonomizującej funkcji pedagogiki w postaci racjonalności adaptacyjnej lub racjonalności emancypacyjnej²¹⁴. Przegląd problematyki racjonalności odczytywanej przez pryzmat pedagogiczny odnaleźć możemy również w pracy zbiorowej, która stanowi efekt polemicznego dyskursu skoncentrowanego wokół kategorii „racjonalności pedagogiki”²¹⁵. Trudno jednak oprzeć się wrażeniu, że kwestia racjonalizmu/racjonalności na gruncie pedagogiki zazwyczaj przybiera charakter „idolatrii faktograficzności” lub idolatrii funkcjonalności pod postacią różnych aspektów racjonalności scjentyistycznej (z jej funkcją weryfikacyjną i krytyczną) i racjonalności technologicznej (z jej funkcją aplikacyjną i optymalizującą), najczęściej pomijając milczeniem horyzonty myślowe klasycznej postaci racjonalizmu (z jej funkcją ukierunkowania na prawdę i dążenia do partycypacji w rozumnej strukturze bytu). „Z przyjęcia paradygmatycznej wizji nauki – zauważa Folkierska – wydaje się, wynika, paradoksalnie, raczej możliwość stwierdzenia przez nią totalnej irracjonalności zarówno samej nauki, jak i badanej przez nią rzeczywistości niż możliwość szukania racjonalności jako takiej w innych niż nauka obszarach wiedzy. Innymi słowy, współczesna nauka chętniej jest skłonna przyznać, że nie ma żadnej prawdy niż że owej prawdy można poszukiwać gdzie indziej, tzn. poza nauką samą.

²¹⁰ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika pozytywistyczna*, dz. cyt., s. 201–204.

²¹¹ Zob. G. Evert, *Habermas i edukacja*, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. 3, Z. Kwieciński (red.), UMK, Toruń 1993; L. Witkowski, *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej*, w: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Z. Kwieciński (red.), dz. cyt..

²¹² Zob. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, dz. cyt., s. 246.

²¹³ Zob. J. Rutkowiak, «Pulsujące kategorie» jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak (red.), dz. cyt., s. 26.

²¹⁴ Zob. R. Kwaśnica, *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z pogranicza*, dz. cyt., s. 152. Zob. także: tenże, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, IKN, Wrocław 1987.

²¹⁵ Zob: *Racjonalność pedagogiki*, T. Hejnicka-Bezwińska (red.), WSP, Bydgoszcz 1995. Zob. także: S. Sarnowski, *O krytyce rozumu pedagogicznego*, w: tenże, *Krytyka rozumu pedagogicznego*, WSP, Bydgoszcz 1993; W. Kojs, *Przyczynek do rozważań o pedagogice obiektywnej*, w: *Dylematy metodologiczne pedagogiki*, T. Lewowicki (red.), dz. cyt.

Tak więc zaborczość nauki przejawia się w jej pretendowaniu do bycia ostateczną instancją w orzekaniu zarówno o pewności poznania w ogóle, jak i o braku owej pewności (...) Współczesna nauka, traktując wypracowaną przez siebie racjonalność instrumentalno-techniczną jako jedynie możliwą, odkrywa zarazem, iż owa racjonalność wyklucza sensowność takiego pojęcia, jakim jest prawda. Tym samym nauka obwieszcza koniec pojęcia prawdy, uzasadniając przyjętymi przez siebie procedurami poznawczymi niemożliwość sensownego funkcjonowania owego pojęcia jako kryterium poznania. Prawda absolutna nie istnieje, można co najwyżej mówić o prawdach zrelatywizowanych do danego paradygmatu, a więc zmiennych historycznie. To oczywiście na pozór stwierdzenie traci jednak swą oczywistość, jeśli potraktować je właśnie nie jako oczywistą konstatację, lecz jako pytanie o to, czym w istocie jest prawda? Odpowiedź na nie ma za sobą niejawną dla samej nauki przesłankę w postaci dopuszczalnego przez naukę horyzontu pytań sensownych. Otóż zakłada się, iż pytać można jedynie o to, co do czego można otrzymać odpowiedź pewną (choćby w sensie pewności probabilistycznej). Tym samym powiedzieć o czymś, że jest prawdziwe, to powiedzieć, że jest pewne, stwierdzone, jednoznaczne. Zatem desygnat oznaczony przez pojęcie prawdy musi objawić się jako pełny, dookreślony, raz na zawsze zakończony (...) Okazuje się więc, że możliwość pewności jako kryterium prawdy jest możliwością *metody*, która jest jedynym uprawomocnieniem owego przedmiotu; jak też odwrotnie: rzeczywistość przedmiotowa, jawiąc się jako nieruchomy, wypełniony zamkniętym sensem byt stojący naprzeciw podmiotu poznającego, uprawomocnia metodę jako jedynie możliwe narzędzie jego poznania²¹⁶.

I.3. Typy heurystyki dziedzinowej

Punktem wyjścia heurystyki dziedzinowej są kwestie związane z pojmowaniem człowieka, wartości oraz celów; odsyła do takich obszarów (dziedzin) rozważań nad wychowaniem, jak antropologia pedagogiczna, aksjologia pedagogiczna oraz teleologia pedagogiczna – przy czym aksjologię pedagogiczną uznać można za pochodną antropologii pedagogicznej, a teleologię pedagogiczną za pochodną zarówno antropologii, jak i aksjologii pedagogicznej. Cele pedagogiczne są bowiem odzwierciedleniem antropologicznych i aksjologicznych pryncypiów pedagogiki. W ten sposób, z perspektywy tych dziedzin, pytamy: 1) kim jest człowiek, jaka jest jego natura i możliwości? (perspektywa antropologiczna); 2) jaką rolę w ludzkim życiu odgrywają wartości oraz które z nich sprzyjają ludzkiemu rozwojowi lub go utrudniają? (perspektywa aksjologiczna); 3) do czego człowiek powinien dążyć i jakie cele sobie stawiać lub jakie cele powinny być przed nim stawiane w ramach wychowania i edukacji? (perspektywa teleologiczna).

²¹⁶ A. Folkierska, *Filozofia w kształceniu nauczycieli*, dz. cyt., s. 310–312.

1.3.1. Antropologiczne horyzonty myślenia

Egzystencji człowieka zawsze towarzyszyło, towarzyszy i towarzyszyć będzie jakieś rozumienie samego siebie i innych²¹⁷ – filozoficznie ustalane, a stosowane pedagogicznie, przyjmujące założenia co do natury człowieka, konstytuującej i współdeterminującej ludzkie istnienie, miejsce w świecie i postać współbycia z innymi. Zmianym wyrazem owego zjawiska były i są różne próby dookreślenia tego, co wyróżnia i charakteryzuje człowieka, w postaci klasyfikacyjnych określeń: *animal symbolicum*, *animal metaphisicum*, *animal paedagogicum*, *animal insecurem*, *homo dialogicus*, *homo viator*, *homo testis*, *homo methodicus*, *homo spiritualis*, *homo biologicus*, *homo humanus*, *homo lupus*, *homo deus*, *homo transgressivus*, *homo moralis*, *homo pacificus*, *homo sovieticus*, *homo electronicus*, *homo communicans*, *homo fidens*, *homo dialecticus*, *homo historicus*, *homo religiosus*, *homo duplex*, *homo contemplator*, a także stwierdzeń: *anthropos metron panton*, *homo in rebus*, *homo sicut tabula rasa*, *militaria est vita hominis*. Każda z tych formuł stanowi odzwierciedlenie swobodnego modelu antropologicznego, na którym nadbudowywane są sprawy ludzkie. Postać danej teorii pedagogicznej i charakter jej aplikacji warunkowane są zatem przez określone pojmowanie człowieka. Fakt ten wyrazić można w formie stwierdzenia: jakie rozumienie człowieka, taka też teoria i praktyka pedagogiczna. Postać teorii i praktyki zawarta jest tu bowiem już w pierwotnym rozstrzygnięciu „kwestii antropologicznej”, która w pełni wytycza kierunek ich rozwoju i horyzonty rzeczywistnienia. Cichoń ujmuje tę relację w następujących słowach: „(...) zarówno koncepcja społeczeństwa i postulowanych stosunków społecznych, jak i koncepcja samego wychowania w określonym społeczeństwie uwarunkowane są zależnością od koncepcji człowieka i koncepcji wartości”²¹⁸. Niezwykle wymowna staje się również w tym kontekście wypowiedź Abrahama Joshuy Heschela, jednego z najwybitniejszych współczesnych myślicieli żydowskich²¹⁹, twórcy filozofii człowieka określanej mianem antropologii głębi (*depth anthropology*): „Gdybyś zapytał mnie, czego uczyłbym najpierw (...) powiedziałbym, ucz koncepcji człowieka”²²⁰, ponieważ, jak z tego wynika, „najważniejszym zagadnieniem jest czło-

²¹⁷ Bardzo ciekawą pod tym względem egzemplifikacją jest analiza dziesięciu wybranych czasopism młodzieżowych z punktu widzenia preferowanych w nich modeli antropologicznych. Zob. P.T. Nowakowski, *Modele człowieka propagowane w wybranych czasopismach młodzieżowych. Analiza antropologiczno-etyczna*, Maternus Media, Tychy 2004, s. 159–184.

²¹⁸ W. Cichoń, *Wartości – Człowiek – Wychowanie*, dz. cyt., s. 170.

²¹⁹ A.J. Heschel jest autorem m.in. takich książek, jak: *The Insecurity of Freedom. Essays on Human Existence*, Farrar, Straus & Giroux, New York 1966; *God in Search of Man. A Philosophy of Judaism*, Jason Aronson, Northvale–New York 1987; *Who Is Man?*, Stanford University Press, Stanford 1965; *Man Is Not Alone. A Philosophy of Religion*, Octagon Books, New York 1972. Polskich przekładów doczekały się m.in. książki: *Szabat i jego znaczenie dla współczesnego człowieka*, tłum. H. Halkowski, Atext, Gdańsk 1994; *Człowiek nie jest sam. Filozofia religii*, tłum. K. Wojtkowska-Lipska, Wydaw. Znak, Kraków 2001; *Pańska jest ziemia*, tłum. H. Halkowski, Tikun, Warszawa 1996.

²²⁰ Cyt. za: W. Szczerbiński, *Być to jeszcze za mało. Abrahama Joshuy Heschela wizja człowieka*, w: *Człowiek z przelomu wieków w refleksji filozofii dialogu*, J. Baniak (red.), UAM, WT, Redakcja Wydawnictw, Poznań 2002, s. 157.

wiek”²²¹. A zatem człowiek jako szczególny byt-zadanie wychowania może być ujęty w sposób pełny tylko z uwzględnieniem owego antropologicznego „kręgu pryncypialności filozoficznej”. Co więcej, można również powiedzieć, że pedagogika, jak żadna inna dyscyplina naukowa, zaangażowana jest w poszukiwanie odpowiedzi na pytania, kim jest człowiek i co to znaczy być człowiekiem²²².

1.3.1.1. Znaczenie pytań i rozstrzygnięć antropologicznych

Już samo mówienie o człowieku czy też stawianie pytania o człowieka – kim jest, jaka jest jego natura i przeznaczenie – jak sugeruje to Włodzimierz Lorenc, staje się nieodzowną manifestacją naszego człowieczeństwa, ponieważ istoty, „która pytania tego nie jest w stanie (z zasadniczych względów, a nie tylko z uwagi na etap swego rozwoju) sformułować, nie sposób uznać za człowieka, choć biologicznie rzecz biorąc, może być ona istotą ludzką”²²³. Sama też obecność w myśleniu ludzkim takiego pytania uzasadnia „niezbędność podejmowania filozoficznego namysłu nad tym, co znaczy być człowiekiem”²²⁴. Problem ów jest przede wszystkim problemem praktycznym, a nie poznawczym, ponieważ „poglądy na temat natury ludzkiej znajdują zazwyczaj swe ucieleśnienie w odmiennych sposobach życia jednostek, jak również w systemach społeczno-politycznych”²²⁵. Problematyczność istnienia, w którym uczestniczymy, my i inni, wikła nas zatem w sposób nieunikniony w pytanie o człowieka, jego jednostkowość i wspólnotową partycypację. Należy bowiem określić siebie samego i racje swego działania wobec innych, to zaś implikuje nieuchronność konfrontacji z tym, co określane jest jako „fundamentalna sytuacja antropologiczna”²²⁶. Stawiając pytanie o to, kim jest człowiek, oczekujemy przede wszystkim poznania, które mogłoby „przewodzić naszemu życiu”²²⁷. Pytając o niego, stawiamy jednocześnie pytanie o fakty, możliwości i powinności, czyli o to, kim jest obecnie, kim może i kim powinien być²²⁸. W tym kontekście trudno zatem nie zgodzić się z opinią, w myśl której problem jednostki ludzkiej, a ściślej – koncepcji jej natury ma rangę problemu centralnego. Stanowisko takie charakterystyczne jest dla antropologii filozoficznej reprezentowanej przez Maxa Schelera, Helmutha Plessnera czy Martina Bubera, gdzie kluczowe problemy filozoficzne sprowadzone są do jednego fundamentalnego zagadnienia, a mianowicie: kim jest człowiek²²⁹. Podkreślając zatem znaczenie koncepcji natury człowieka, należałoby powiedzieć, że natura ta odciska swoje piętno na cało-

²²¹ Cyt. za: W. Szczerbiński, *Abrahama Joshuy Heschela filozofia człowieka*, KUL, Lublin 2000, s. 140

²²² Zob. M.J. Langeveld, *Naukowy charakter pedagogiki*, dz. cyt., s. 89.

²²³ W. Lorenc, *Hermeneutyczne koncepcje człowieka*, dz. cyt., s. 11.

²²⁴ Tamże, s. 16.

²²⁵ L. Stevenson, D.L. Haberman, *Dziesięć koncepcji natury ludzkiej*, tłum. U. Wiczorek, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2001, s. 15.

²²⁶ W. Lorenc, *Hermeneutyczne koncepcje człowieka*, dz. cyt., s. 19.

²²⁷ Tamże, s. 29.

²²⁸ Zob. tamże, s. 30.

²²⁹ Zob. tamże, s. 23.

kształcie jego egzystencji, „w wymiarze indywidualnym rzutuje ona na sens i cel naszego życia, na to, co powinniśmy robić, o co walczyć, i na nasze plany na przyszłość; w wymiarze społecznym wpływa na wizje przyszłej społeczności, do której dążymy, i na zmiany, jakie powinniśmy w społeczeństwie przeprowadzić. Odpowiedzi na wszystkie ważne pytania zależą od tego, czy uznajemy, że istnieje coś takiego jak «prawdziwa» czy «wrodzona» natura człowieka”²³⁰. Takie rozstrzygnięcie kwestii dotyczącej problemu jednostki ludzkiej pozwala zatem wnioskować, że podtrzymywana filozoficznie ważność problematyki antropologicznej ma i powinna mieć niepodważalną rację bytu na gruncie pedagogicznym, ponieważ „zajmując się człowiekiem, wychodzimy zawsze od jego przedrozumienia”²³¹. A zatem nasz punkt wyjścia winien być dobrze przemyślany antropologicznie i pedagogicznie, tzn. winien być punktem widzenia antropologii pedagogicznej.

1.3.1.2. Wyobrażenia antropologiczne jako źródło formacji wychowawczej

Dostrzeżenie rangi antropologii filozoficznej²³² oraz jej rozwój w XX wieku uwidoczniły fakt najbardziej znamieny z pedagogicznego punktu widzenia, to mianowicie, że wychowanie – jak podkreśla Nowak – zawsze zakłada jakąś filozofię człowieka²³³. Zdaniem Schelera, protoplasty antropologii filozoficznej, wszystkie fundamentalne problemy filozofii można zredukować do antropologicznej perspektywy badawczej, wyrażającej się w ukierunkowujących pytaniach eksploracyjnych – o to, kim jest człowiek i jakie jest jego miejsce wśród innych bytów²³⁴. Określona perspektywa antropologiczna może też być wyni-

²³⁰ L. Stevenson, D.L. Haberman, *Dziesięć koncepcji natury ludzkiej*, dz. cyt., s. 13. Zob. także: A. Salamucha, *Natura ludzka a wychowanie*, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, P. Dehnel, P. Gutowski (red.), dz. cyt., s. 174; R. Barrow, R. Woods, *An Introduction to Philosophy of Education*, Routledge, London–New York 2006, s. 21–25; P.H. Hirst, *Human Movement, Knowledge and Education*, „Journal of Education” 1979, t. 13, s. 101.

²³¹ W. Lorenc, *Hermeneutyczne koncepcje człowieka*, dz. cyt., s. 26.

²³² Zob. także: H. Gerd, *Philosophische Anthropologie*, Kohlhammer, Stuttgart 2005; A. Gerhard, *Philosophische Anthropologie*, J.B. Metzger, Weimar–Stuttgart 2001; G. Böhme, *Antropologia filozoficzna*, tłum. S. Czerniak, Wydaw. IFiS PAN, Warszawa 1998; S. Czerniak, *Kontyngencja, tożsamość, człowiek. Studia z antropologii filozoficznej XX wieku*, Wydaw. IFiS PAN, Warszawa 2006; E.W. Orth, *Philosophical Anthropology*, w: *Encyclopedia of Phenomenology*, dz. cyt.; G. Haefner, *Wprowadzenie do antropologii filozoficznej*, tłum. W. Szymon, Wydaw. WAM, Kraków 2006; C. Valverde, *Antropologia filozoficzna*, tłum. G. Ostrowski, Pallottinum, Poznań 1998; I. Bittner, *Filozofia człowieka. Zarys dziejów i przegląd stanowisk*, Wydaw. UŁ, Łódź 2000; R. Darowski, *Filozofia człowieka. Zarys problematyki*, Wydaw. WAM, Kraków 2002; G. Dogiel, *Antropologia filozoficzna*, Instytut Teologiczny Księża Misjonarzy, Kraków 1991; W. Szewczyk, *Zarys antropologii filozoficznej*, Biblos, Tarnów 1998; Cz. Piecuch, *Człowiek metafizyczny*, Wydaw. AE, Warszawa–Kraków 2001.

²³³ Zob. M. Nowak, *Koncepcja pedagogiki ogólnej z perspektywy «pedagogiki otwartej»*, dz. cyt., s. 169.

²³⁴ „Kwestie: czym jest człowiek i jakie jest jego stanowisko w bycie zajmowały mnie od pierwszego pobudzenia mojej świadomości filozoficznej (...) znaczna część wszelkich zagadnień filozofii, którymi już się zajmowałem, wykazywała coraz bardziej zbieżność z owym problemem”. M. Scheler, *O idei człowieka*, w: tenże, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wie-*

kiem zarówno świadomych zabiegów koncepcyjnych, jak i nieświadomych teoretycznie podejść, może być jasno artykułowana lub pomijana w zasadniczej warstwie danej teorii. Tak czy inaczej zawsze jest obecna, a jej charakter determinuje podejście do człowieka i nadaje określoną postać oddziaływaniom wychowawczym oraz relacjom interpersonalnym, na których one się opierają²³⁵. Ścisły związek pomiędzy formacją wychowawczą a sposobem pojmowania człowieka doskonale rozumieli już starożytni Grecy, na co zwrócił uwagę w swej monografii Werner Jaeger²³⁶.

Związek filozofii i pedagogiki, rozpatrywany przez pryzmat przekonań i założeń antropologicznych, jest zatem, jak się wydaje, po prostu nieunikniony. Jediną niepewną kwestią pozostaje to, w jaki sposób filozofia uobecnia się w pedagogice: czy jest to obecność jasno artykułowana i aprobowana, czy też zawoalowana i negowana, a w konsekwencji stłumiona i wybiórcza oraz niespełniająca swych krytycznych funkcji, choć w rzeczy samej niezaprzeczalna. Poszczególne typy antropologii, mniej lub bardziej rozbudowane oraz mniej lub bardziej systematycznie formułowane, wyodrębnione z przywoływanych nurtów i stanowisk pedagogicznych, wskazują więc w sposób niezbity, że zasadne i prawomocne badawczo jest pytanie nie tyle o to, czy dana pedagogia ma w swej wewnętrznej strukturze i logice własny model antropologiczny – bo to, że taki ma, można by już uznać za fundamentalny aksjomat – ile o to, co to za model, o jakich konotacjach i z jakich światopoglądowych założeń został wywiedziony oraz jakie są jego teoretyczne i praktyczne implikacje²³⁷. „Pedagogika bowiem – pisze Kunowski – jest nie tylko nauką stwierdzającą, konsta-

dzy, PWN, Warszawa 1987, s. 3; tenże, *Stanowisko człowieka w kosmosie*, w: tenże, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, dz. cyt., s. 43–44.

²³⁵ Zob. A. Cosmopoulos, *Edukacja jako relacja interpersonalna – spojrzenie aktualne*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2001, nr 2, s. 18. Zob. także: U. Ostrowska, *Relacje interpersonalne jako problem edukacyjny*, w: *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, taż (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2002; J. Żeromska-Charlińska, *Edukacyjny wymiar relacji interpersonalnych*, w: *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, dz. cyt.; G.T. Wysocka, *Relacje interpersonalne w edukacji – ku idei dialogu*, w: *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, dz. cyt.

²³⁶ Zob. W. Jaeger, *Paideia*, dz. cyt., s. 37–39; 393–396. Zob. także: M. Krasnodębski, *Formowanie doskonałego człowieka w filozofii wychowania Sokratesa i Platona*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2008, nr 1–2.

²³⁷ Zob. B. Suchodolski, *Pedagogika jako nauka o człowieku*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, dz. cyt.; M. Nowak, *Antropologia pedagogiczna i antropologiczne podstawy pedagogiki*, „Studia Edukacyjne” 2000, nr 5; K. Ablewicz, *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki*, dz. cyt.; A.E. Szotysek, *Nieokreślony podmiot wychowania. Pytanie o filozofię człowieka*, w: *Wychowanie na rozdrożu*, F. Adamski (red.), dz. cyt.; J. Maritain, *Osoba ludzka i społeczeństwo*, w: *Człowiek – Wychowanie – Kultura*, F. Adamski (red.), Wydaw. WAM, Kraków 1993; M. Nowicka-Kozioł, *Godność podmiotu ponowoczesnego*, w: *Prawo głosu i różnicy a podmiotowość*, taż (red.), dz. cyt.; A. Ryk, *(Po)nowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania. Antropologiczne aspekty pedagogiki spotkania*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2006; M. Nowak, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, dz. cyt.; M.S. Szymański, *O pedagogicznych złudzeniach czyli o przedmiocie antropologii realnej Rudolfa Lassahana*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 4.

tującą stan rzeczywisty, istniejący w wychowaniu, lecz także przekształcającą rzeczywistość, a nawet konstruującą nowy świat ludzi zgodnie z wizją, modelem i koncepcją «nowego człowieka»²³⁸.

1.3.1.3. Nowożytny sposób myślenia o człowieku

Refleksja o człowieku, pojawiająca się w swym syntetyzującym i całościowym podejściu na gruncie pedagogicznym, uznana musi być za nieodzowny czynnik humanistycznych kierunków rozwoju i inspirację samej pedagogiki²³⁹. W kontekście takiego stanowiska Suchodolski wyróżnił trzy zasadnicze grupy nowożytnych koncepcji człowieka, z których wyrastają różne koncepcje pedagogiczne, a mianowicie: metafizyczne, empiryczne oraz człowieka jako twórcy siebie i własnego świata. Nadto autor ten stwierdzał, że w „teoriach wychowania, formułowanych przez myśl pedagogiczną, wyrażały się zawsze ogólniejsze poglądy filozoficzne na człowieka, jego naturę i jego zadania w życiu”, a zmiany, jakie zachodziły w zakresie światopoglądowego ujmowania człowieka, świata i otaczającej rzeczywistości, były i są czynnikiem modyfikującym zapatrywania i cele wychowawczo-edukacyjne²⁴⁰. W tym też znaczeniu przekonujący wydaje się argument, zgodnie z którym „wszystko, co dotyczy wychowania, dotyczy sposobu życia ludzkiego i jego jakości, a więc (...) jest w gruncie rzeczy problemem filozoficznym”²⁴¹.

Bardzo wymowne w tym kontekście są historiozoficzne ustalenia Filka, który wyróżnia trzy typy filozoficznych paradygmatów ze względu na obecny w nich sposób rozumienia człowieka i jego relacje ze światem zewnętrznym. Są to: paradygmat przedmiotowy, podmiotowy oraz dialogiczny. Zostały one przyporządkowane przez badacza – w znaczeniu wyodrębnienia dominującej roli odpowiedniej władzy – elementom znanego trójpodziału: rozumowi, woli i uczuciu. Paradygmat przedmiotowy („paradygmat starożytności”) dotyczy zatem władzy rozumu, a jego kluczowymi kategoriami są obiektywność i pojęcie prawdy. Paradygmat podmiotowy („paradygmat nowożytności”) odniesiony zostaje do władzy woli, kluczowymi kategoriami są tu natomiast subiektywność i pojęcie wolności. Z kolei paradygmat dialogiczny („paradygmat współczesności”) wytycza zupełnie nową jakość ujmowania rzeczywistości. Jak bowiem „paradygmat starożytności” jest filozofią trzeciej osoby („to” – pierwsze słowo tej filozofii stanowi stwierdzenie: „jest”), a „paradygmat nowożytności” – filozofią pierwszej osoby („ja” – pierwsze słowo tej filozofii stanowi stwierdzenie: „jestem”), tak „paradygmat współczesności” jest filozofią drugiej osoby („ty” – pierwsze słowo tej filozofii stanowi stwierdzenie: „jesteś”). Jest on

²³⁸ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 40.

²³⁹ Zob. B. Suchodolski, *Filozofia i pedagogika*, dz. cyt., s. 438.

²⁴⁰ Zob. B. Suchodolski, *Człowiek twórcą własnego świata i siebie samego*, dz. cyt., s. 13. „Najogólniej – jak zauważa to Krystyna Ablewicz – antropologia pedagogiczna uważana jest za dziedzinę badań o charakterze filozoficzno-teoretycznym (...) Jej przedmiotem jest człowiek rozumiany jako istota zdolna do bycia wychowywanym i tenże wychowania potrzebująca (*homo educandum*)”. K. Ablewicz, *Antropologia pedagogiczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, T. Pilch (red.), dz. cyt., s. 147.

²⁴¹ B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia*, WSiP, Warszawa 1987, s. 296.

więc przyporządkowany władzy uczucia, a jego kluczowymi kategoriami są intersubiektywność i pojęcie odpowiedzialności²⁴². Jako wynik owego przełomu „nowego myślenia” staje się zatem wyrazem, z jednej strony, odrzucenia paradygmatów przedmiotowego i podmiotowego, a z drugiej strony – porozumienia i dopełniania się tych dwóch paradygmatów. Zgodnie z tym podejściem wyróżnione przez Suchodolskiego nowożytny sposoby myślenia o człowieku należałoby uznać za reprezentację podmiotowego paradygmatu filozofii.

Koncepcje metafizyczne²⁴³ za najważniejsze w swym zainteresowaniu człowiekiem uznają to, co określa istotę ludzkiego *status quo*, wieczną i niezmienną, choć przejawiającą się w różnym stopniu w życiu konkretnych jednostek. Zgodnie z tym podejściem istnieje jakaś prawdziwa istota egzystencji człowieka, niezależnie od tego, czy on sam ją zna i czy jej odzwierciedleniem jest obecnie. Konkretny, empiryczny i historyczny istnienie nie stanowi źródła, na podstawie którego można by stwierdzić, kim tak naprawdę jest człowiek. Zasadniczą rolę odgrywa tu więc odróżnienie tego, czym jednostka jest obecnie, tu i teraz (faktycznie), od tego, czym jest w swej istocie, ze swej natury (w ogóle). Prawdziwa natura człowieka, wedle tej koncepcji, zostaje dana raz na zawsze, odznacza się niezmiennością, wiecznotrwałością i wolnością od historycznych determinant. Empiryczne istnienie przyporządkowane konkretnym realiom nie odsłania więc tego, czym człowiek jest *sui generis*. Metafizyczne koncepcje wytyczają taki kierunek pojmowania człowieka, zgodnie z którym powinien on wykraczać poza swą empiryczną ograniczoność (prezentyzm), tak by sięgać miary swego człowieczeństwa, wiecznej natury raz na zawsze ustanowionej. W koncepcjach tych wskazać można na dwa główne nurty, w sposób odmienny pojmujące instancję konstytuującą ową wieczną istotę człowieczeństwa. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z tradycją chrześcijańską i próbą ujmowania człowieka w kategoriach religijnego fideizmu, w drugim – z tradycją odwołującą się do świeckiej filozofii. Reprezentantami pierwszego nurtu są m.in. św. Augustyn i Blaise Pascal, drugiego natomiast – René Descartes i Immanuel Kant. Takie wyobrażenia antropologiczne, wynikające z koncepcji metafizycznych, przyjęte na gruncie pedagogiki nadają kwestii wychowania normatywną siłę, eksponując rangę zagadnień związanych z moralnością oraz dyscyplinując w skutecznieniu prawdziwej, niezależnej od determinant zewnętrznych i apriorycznie uznanej istoty człowieka²⁴⁴.

Koncepcje empiryczne²⁴⁵ wychodzą od zgoła odmiennej wiedzy o człowieku, przyjmują też inną metodę rozpatrywania „ludzkich spraw”. Odwoływaniu się do ponadludzkich wartości i wiecznych treści niezmiennej idei człowieka przeciwstawiony zostaje świat faktów, danych doświadczalnych i obserwacyjnych.

²⁴² Zob. J. Filek, *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Wydaw. Znak, Kraków 2003, s. 5–7.

²⁴³ Zob. B. Suchodolski, *Człowiek twórcą własnego świata i siebie samego*, dz. cyt., s. 14–16. Zob. także: tenże, *Antropologiczne podstawy wychowania*, dz. cyt., s. 9–11.

²⁴⁴ Zob. J. Haldane, *Metaphysics In the Philosophy of Education*, „Philosophy of Education” 1989, t. 23, nr 2.

²⁴⁵ Zob. B. Suchodolski, *Człowiek twórcą własnego świata*, dz. cyt., s. 17–18. Zob. także: J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*, dz. cyt., s. 228–229.

Człowiek jest tym, czym jest, takim, jakim możemy go doświadczyć i zaobserwować. To, w jaki sposób jawi się w swej prezentystycznej faktyczności, jest wszystkim tym i tylko tym, na podstawie czego można orzekać, czym i jaką, tak na prawdę, jest jednostka ludzka. Fundamentem wiedzy o człowieku są tu fakty stwierdzane dzięki empirycznemu oglądowi, obserwacji i doświadczeniu. Dominacja empiryzmu jako podstawy poglądu na naturę ludzką zamyka tę perspektywę w wąskim horyzoncie faktów i nie daje możliwości wykraczania poza ową faktyczność doświadczenia. Jeśli bowiem to, co stwierdzamy zgodnie z empiryczną procedurą, przyjęte zostaje jako jedynie wiarygodne i istniejące, to siłą rzeczy pociąga to za sobą akceptowanie stwierdzonego stanu rzeczy i czynienie go „miarą rzeczy”, normą i standardem postulowanego modelu człowieka. Zapowiedzią takiego stanowiska w kwestii antropologicznej są poglądy Niccolò Machiavellego, a jego rozwinięcie powiązać można z rozważaniami Michela de Montaigne’a. Znalazło ono swe odzwierciedlenie również w filozoficznych poglądach Thomasa Hobbesa i Davida Hume’a. Obserwacja faktów i analiza doświadczenia doprowadziła jednak tych filozofów do odmiennych konstatacji. Hobbes stwierdził, że natura ludzka jest drapieżna, dlatego należy ją ujarzmić przez przymus, Hume zaś doszedł do wniosku, iż opiera się ona na popędzie sympatii, stąd nie należy krępować jednostki przymusem, lecz stworzyć możliwość swobodnego rozwoju. Koncepcje empiryczne legły też u podstaw definiowania edukacji i wychowania przez pryzmat funkcji adaptacyjnych i dostosowawczych względem panujących stosunków społecznych; funkcje te realizowane są przez represyjny charakter prawa i władzy (Hobbes) bądź też dzięki preferowaniu wartości swobodnego rozwoju (Hume).

Koncepcja człowieka jako twórcy siebie i własnego świata²⁴⁶ opiera się na zanegowaniu trafności koncepcji zarówno metafizycznej, jak i empirycznej. O tym, czym jest człowiek, nie decyduje więc ani apriorycznie istniejąca istota, ani empirycznie ustalona postać ludzkiej egzystencji. To bowiem, co specyficznie określa jednostkę, wyraża się w jej własnej aktywności, którą podejmuje, by w ten sposób stwarzać siebie i świat w toku swojej działalności. Wyłonienie się tego nowego toku rozumowania, będącego źródłem odmiennego modelu antropologicznego, związane jest z filozoficzną koncepcją Francisca Bacona, którą on sam określał mianem filozofii „królestwa ludzi”, tworzonego na łonie natury siłami ludzkimi (dzięki naukom i sztukom) jako świat ludzki. Podkreślając rangę osiągnięć i postępu, Bacon wskazywał, że człowiek będzie tym, czym uczyni go jego własne działanie, czerpiące z dziedzictwa pokoleń i historycznie skumulowanego doświadczenia. Kluczową rolę w rozwinięciu tego typu antropologii Suchodolski przypisuje jednak Karolowi Marksowi, który twierdził, że rozwój człowieka odbywa się w procesie dziejowym, a żadna ponadczasowa i zastana istota człowieczeństwa nie istnieje. Wręcz przeciwnie, człowiek stwarza i wzbogaca sam siebie w toku własnej działalności, poprzez wytwórczość materialną i przekształcanie stosunków społecznych. Owo wzbogacanie, rozwój i stwarzanie samego siebie nie może się jednak odbywać bez wyzwala-

²⁴⁶ Zob. B. Suchodolski, *Człowiek twórcą własnego świata*, dz. cyt., s. 21–27.

się z jarzma wszelkich ideologicznych tradycji, a to możliwe jest tylko dzięki rewolucyjnym ruchom, które stanowią „siłę napędową historii”. Rewolucja służy obaleniu klasowego panowania uprzywilejowanej warstwy społecznej i obaleniu niesprawiedliwych warunków społecznych, które determinują siły twórcze i wytwórcze jednostek. Materialistyczna antropologia przyjmuje zatem, że człowiek stwarza własny świat, utrwalając świadomość panowania nad światem, jego przyrodniczymi żywiołami i warunkami społecznymi. Działalność wychowawcza w myśl zaprezentowanego podejścia powinna więc tym celom (wyzwalaniu człowieka i stwarzaniu nowych warunków życia społecznego) służyć i współdziałać w sprawie ich skutecznienia. Nie sposób też nie wspomnieć w tym kontekście o filozofii Jeana Paula Sartre'a, zgodnie z którą człowiek w swym byciu nieustannie musi wybierać własną drogę, niejako stwarzając siebie. Egzystować to tyle, co być wolnym i w tej wolności urzeczywistniać własny egzystencjalny projekt, ponieważ człowiek, będąc świadomym swojego istnienia, wybiera i kształtuje własny los, tzn. staje się tym, kim chce się stać. W tym nurcie myślenia możnaby również umieścić koncepcję radykalnego humanizmu Ericha Fromma, który postulował samostwarzanie się „nowego człowieka”, oraz teorię krytyczną Jürgena Habermasa, w ramach której autor ten podejmował radykalną krytykę stosunków społecznych.

Współcześnie, w czasach zacierania się granic i przenikania przeciwieństw, przywoływany podział nowożytnych sposobów myślenia o człowieku traci jednak, jak się wydaje, jednoznacznie zarysowane kontury klasyfikacyjne, w tym znaczeniu, że współczesne sposoby rozumienia człowieka często wykraczają poza tradycyjne antynomie i kryteria koncepcyjnej jednoznaczności i niesprzeczności. Można również przyjąć, że wyróżnionym przez Suchodolskiego sposobom nowożytnego myślenia o człowieku w pewnym sensie odpowiadają wskazane przez Skargę trzy postacie racjonalności. Sposób myślenia o człowieku bezsprzecznie jest bowiem wyrazem określonej racjonalności, z drugiej zaś strony, afirmowanie określonego rozumienia człowieka implikuje określony model racjonalności, reprezentantem którego staje się ów człowiek. Analogii co do wspólnych założeń można się w ten sposób dopatrywać między racjonalnością metafizyczną a metafizycznymi koncepcjami człowieka, między racjonalnością scjentystyczną a empirycznymi koncepcjami człowieka oraz między racjonalnością technologiczną a koncepcją człowieka jako twórcy samego siebie – choć w tym ostatnim przypadku mamy również do czynienia ze sprzecznościami i o korelacji możemy mówić tylko pod pewnymi względami, np. wzbogacania i kształtowania warunków społecznych życia jawnostek i twórczego utrwalania własnego panowania nad światem.

Rangę wiedzy antropologicznej lub założeń antropologicznych w pedagogice eksponują również prace Krystyny Ablewicz. Nawiązuje ona do założeń badawczych pedagogiki antropologicznej Friedricha Bollnowa²⁴⁷ oraz Romana

²⁴⁷ Zob. K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, dz. cyt.; też, *Pedagogika antropologiczna, czyli pytania spoza alternatywy*, dz. cyt.; też, *Pedagogiczna antropologia – geneza, interpretacje, perspektywy*, dz. cyt.

Schulza, który przedstawił propozycję programową antropologicznych podstaw wychowania²⁴⁸. Ujmowanie antropologicznych założeń jako źródeł teoretycznych i praktycznych orientacji coraz częściej odbija się echem w literaturze przedmiotu, zyskując tym samym znaczenie i miejsce w określonych rozstrzygnięciach poznawczych. Przykładem może tu być – pomimo swych uproszczeń – próba typologizacji stanowisk poszczególnych koncepcji pedagogicznych z punktu widzenia określonych założeń antropologicznych: „Ludzie przyjmują różne założenia o naturze człowieka – pisze Jan Zubelewicz – jego możliwościach, mechanizmach funkcjonowania społeczeństwa itd. Założenia te są niejako społecznymi wymiarami ludzi. Świat społeczny jest więc postrzegany przez pryzmat tych miar. Ewentualną niezgodność antropologicznych założeń z rzeczywistością tłumaczy się np. sytuacją chwilową czy względami akcydentalnymi”²⁴⁹. Autor ten przeciwstawia sobie zatem stanowiska aksjocentryzmu (związanego z tradycyjnym, konserwatywnym i represyjnym modelem wychowania) oraz pajdocentryzmu (związanego z progresywnym, nowoczesnym i permissywnym modelem wychowania). Do przedstawicieli tego pierwszego zalicza m.in. Johanna Friedricha Herbart, Sergiusza Hessena i Bogdana Nawroczyńskiego. Z drugim utożsamia natomiast takie postacie, jak Jean-Jacques Rousseau, Alexander Sutherland Neill, Thomas Gordon czy Hubertus von Schönebeck²⁵⁰. Każde z tych stanowisk odznacza się według Zubelewicza określonymi, w miarę jednolitymi właściwościami pod względem zakładanego modelu antropologicznego. Specyficzną cechą głównego nurtu stanowisk aksjocentrycznych stanowi założenie dotyczące naturalnych skłonności człowieka do dobra lub zła oraz zróżnicowanych predyspozycji intelektualnych²⁵¹. Możliwość poznania prawdy i urzeczywistnienia dobra przez człowieka jest tu czymś bardzo trudnym i wymagającym wielu wysiłków, a ludzkie życie zasadza się zasadniczo na uczestnictwie w zastanej tradycji i podtrzymywaniu jej, na odgrywaniu społecznych ról i zmaganiu się z ludźmi, przyrodą i własnym losem. Akcent położony zostaje na powinność względem środowiska społecznego i kulturowego, a zmaganie się z samym sobą wyraża się w konflikcie między wewnętrzną naturą a zewnętrzną kulturą. Aksjocentryzm uznać można zatem za odznaczający się elitaryzmem²⁵². W odróżnieniu od tego, w ujęciu głównego nurtu stanowisk pajdocentrycznych człowiek jest z natury dobry i mądry²⁵³. Poznanie prawdy oraz urzeczywistnianie dobra uznaje się tutaj zasadniczo za coś łatwego i powszechnie osiągalnego. Jeśli jednak uczeń nie potrafi czegoś pojąć, oznacza to, że nieodpowiedni jest albo nauczyciel, albo program nauczania. Podobnie, gdy wychowanek nie potrafi podolać moralnym wymogom i wdro-

²⁴⁸ Zob. R. Schulz, *Od pedagogiki ogólnej do antropologii pedagogicznej*, „Kultura i Edukacja” 1992, nr 1; *Antropologiczne podstawy wychowania*, tenże (wyb.), Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 1996.

²⁴⁹ J. Zubelewicz, *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i pajdocentryzm*, dz. cyt., s. 8.

²⁵⁰ Zob. tamże, s. 7.

²⁵¹ Zob. tamże, s. 8–9.

²⁵² Zob. tamże, s. 10–11.

²⁵³ Zob. tamże, s. 9–10.

żyć się w nie, świadczy to o tym, że preferowana jest niewłaściwa etyka i niewłaściwy jest sam wpływ nauczyciela²⁵⁴. W tym sensie pajdocentryzm zakłada ustawiczne wyzwalamie się z więzów tradycji oraz dążenie do samorozwoju i przeżywania własnego życia jako przygody. Poruszane są tu takie kwestie, jak zniewolenie, przemoc czy sprawiedliwość. Akcent położony jest na swobodę przeżywania swego istnienia i zabawę, dlatego też, zdaniem autora, pajdocentryzm odznacza się, w przeciwieństwie do aksjocentryzmu, egalitaryzmem²⁵⁵.

1.3.2. Aksjologiczne horyzonty myślenia

Jak już zostało to nadmienione wcześniej, istnieje naturalne przejście od przekonań lub zagadnień antropologicznych do przekonań lub zagadnień aksjologicznych²⁵⁶, a co za tym idzie – także etycznych²⁵⁷. W dorobku myślowym starożytnej Grecji (począwszy od Sokratesa) człowiek, jego czyny oraz wartości, jakie w czynach tych były odzwierciedlane, są – jak się wydaje – kategoriami, wokół których w zdecydowanej mierze koncentrowały się wielkie motywy epickie i problemy filozoficzne. W tym też znaczeniu jako swoiste kategorie myślowe – heurystyka strukturyzująca sposób ujmowania rzeczywistości i odnoszenia się do niej – są one równie oczywiste, jak i fundamentalne²⁵⁸. Motywy

²⁵⁴ Zob. tamże, s. 10–11.

²⁵⁵ Zob. tamże, s. 13–14.

²⁵⁶ Pojawia się tu również problem, w jaki sposób wartości zjawiają się w ludzkim życiu lub jak przyswajane są przez człowieka: „Doświadczenie aksjologiczne może się pojawić – pisze Adam Węgrzecki w nawiązaniu do fenomenologicznych badań Ingardena – jeśli są spełnione pewne warunki ontycznej natury. Przede wszystkim musi zaistnieć pewna dziedzina rzeczywistości, w której są obecne wartości (...) Próbuując przybliżyć się do natury doświadczenia aksjologicznego, można, jak się wydaje, stwierdzić, że w większości przypadków wiąże się ono z naocznym oglądem tego, w czym lub na czym wartości się ujawniają (...) Doświadczenie aksjologiczne jest przede wszystkim czerpaniem z zawartości samych wartości”. A. Węgrzecki, *O doświadczeniu aksjologicznym*, w: *W kręgu filozofii Romana Ingardena*, tenże (red.), PWN, Warszawa–Kraków 1985, s. 162–166.

²⁵⁷ Przegląd różnych stanowisk i koncepcji etycznych oraz problemów z perspektywy tej formułowanych znaleźć można m.in. w: V.J. Bourke, *Historia etyki*, tłum. A. Białek, Wydaw. Krupski i S-ka, Warszawa 1994; *Problemy etyki*, S. Sarnowski, E. Frykowski (wyb.), Agencja Marketingowa BRANTA, Bydgoszcz 1993; *Problemy i kierunki etyki. Antologia tekstów*, A. Miś (wyb.), Wydaw. WSP TWP, Warszawa 1998.

²⁵⁸ Znamienna może się jednak wydawać pewna sugestia, sformułowana z historyozoficznego punktu widzenia. „Filozoficzna etyka grecka różni się od późniejszej filozofii moralnej w sposób, który odzwierciedla różnicę między społeczeństwem greckim i społeczeństwem współczesnym. Pojęcia obowiązku i odpowiedzialności w sensie współczesnym pojawiają się tylko w stanie zarodkowym albo marginalnie; centralne miejsce zajmują pojęcia dobra, cnoty i roztropności. Przysługujące tym pojęciom role zależą od pewnego fundamentalnego rozróżnienia. Ujmując rzecz ogólnie, etyka grecka stawia pytanie: co czynić, aby zapewnić sobie powodzenie? Etyka współczesna natomiast stawia pytanie: jak powinienem postępować, jeżeli chcę postępować dobrze? Etyka współczesna zadaje to pytanie w taki sposób, jak gdyby dobre postępowanie było zupełnie niezależne od powodzenia”. A. MacIntyre, *Krótką historią etyki*, tłum. A. Chmielewski, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 126–127. Zob. także: J. Filek, *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, dz. cyt., s. 8.

epickie, jak mit o Odyseuszu, Syzyfie, Prometeuszu, Edypie²⁵⁹, czy filozoficzne tematy, reprezentowane przez zasadę *homo-mensura* sformułowaną przez Protagorasa²⁶⁰, Sokratejskie budzenie świadomości i wydobywanie prawdy²⁶¹, Platońską ideę dobra i metaforę jaskini²⁶² lub podejmowane przez Parmenidesa próby podporządkowania wszystkiego jednej nadrzędnej zasadzie Wszecrzeczy²⁶³, w tej samej mierze odzwierciedlają rangę i charakter poruszanych problemów, których specyficznym przedmiotem, jak i ich kontekstem, są właśnie człowiek i czyn. Napięcie, jakie określa tu sposób przejawiania się samego podmiotu działania oraz charakter i postać inicjowanych przez niego czynów, odsłania dramatyczny wymiar jego egzystencji²⁶⁴. Dramat ten wikła człowieka w grę swoich sił, czyniąc go podmiotem odpowiedzialności lub przedmiotem ślepego losu, pełnomocnym sprawcą, który kreuje swój własny los, bądź też czyni go bezładną marionetką w rękach chimerycznych bogów, posłuszną nieprzeniknionym wyrokom fatum. W przypadku motywów epickich mamy więc do czynienia z ujmowaniem dziejów konkretnego człowieka, uwikłanego w jakiś czyn, który określa jego własny los i jego własną historię, czyniąc go zarazem ponadjednostkowym toposem literackim. Z kolei w przypadku tematów filozoficznych mamy do czynienia z próbami wyodrębniania spraw pryncypialnych, określających sposób uwikłania jednostki w rzeczywistość oraz poszukiwania drogi, która byłaby najwłaściwszą metodą tak odniesienia się do tej rzeczywistości, jak i jej poznawczego ujmowania.

1.3.2.1. Antropologiczne ufundowanie problemów aksjologicznych

Refleksja aksjologiczna oraz dylematy i rozstrzygnięcia etyczne zawsze wyra-
stają z pryncypiów o charakterze antropologicznym i to niezależnie od tego,
czy mają postać przedfilozoficznej świadomości moralnej²⁶⁵ czy są *sensu stricto*

²⁵⁹ Zob. J. Parandowski, *Mitologia. Wierzenia i podania Greków i Rzymian*, Wydaw. Poznańskie, Poznań 1990, s. 187–196; 152–154; 34–36; 150–151.

²⁶⁰ Zob. Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, dz. cyt., s. 545.

²⁶¹ Zob. Platon, *Obrona Sokratesa*, tłum. W. Witwicki, PIW, Warszawa 1992, 29d–30b.

²⁶² Zob. Platon, *Państwo*, t. 1–2, dz. cyt., ks. 2, 7.

²⁶³ Zob. Parmenides, *O prawdzie i mniemaniu*, w: *W kręgu przedsokratyków*, W. Jaworski (wyb.), Miniatura, Kraków 1992, s. 40.

²⁶⁴ Zob. P. Wust, *Niepewność i ryzyko*, tłum. K. Toeplitz, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 8, 36. Zob. także: J.L. Krakowiak, *Tragizm ludzkiej egzystencji jako problem filozoficzny*, Wydaw. Naukowe Scholar, Warszawa 2005.

²⁶⁵ Do owej formuły przedfilozoficznej świadomości moralnej nawiązywał Kant w *Uzasadnieniu metafizyki moralności*, gdy dowodził: „Można by się już z góry domyślać, że znajomość tego, co człowiek powinien czynić, a więc i wiedzieć, będzie rzeczą każdego, nawet najbardziej pospolitego człowieka. Można też nie bez pewnego podziwu zauważyć, jak znaczne pierwszeństwo w pospolitym ludzkim rozsądku ma praktyczna władza sądenia nad teoretyczną”. I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, Wydaw. Antyk, Kęty 2001, s. 21. Z wypowiedzią tą koreluje inna znamienna wypowiedź tego autora, której nie sposób tu pominąć, a która dobitnie eksponuje fenomen świadomości moralnej: „Dwie rzeczy napełniają umysł coraz to nowym i wzmagającym się podziwem i czią, im częściej i trwalej nad nimi się zastanawiamy: niebo gwiazdziste nade mną i prawo moralne we mnie. Nie potrzebuję ich szukać ani jedynie domyślać się poza polem mego widzenia jako

refleksją etyczną, ugruntowaną filozoficznie w znaczeniu przypisanym formule *philosophia moralis*. Już Arystoteles, jak się wydaje, dawał temu wyraz, gdy rozpatrując kwestie etyczne, sprowadzał poniekąd ich rozstrzygnięcia do racji określających sam podmiot czynu oraz specyficznych egzystencjalnych dyspozycji określających jego ontologiczny status. „W naszej tedy mocy jest zarówno dzielność, jak i jej przeciwieństwo (...) Jeśli zaś od nas zależy zarówno postępowanie moralnie piękne i haniebne, jak też zaniechanie takiego postępowania – a to uznaliśmy powyżej za istotę dodatniej i ujemnej wartości etycznej – to zależy też od nas, czy jesteśmy dobrzy czy źli”²⁶⁶. Można zatem powiedzieć, że refleksja aksjologiczna i etyczna tak czy inaczej odsyła nas do refleksji antropologicznej oraz że rozstrzygnięcia natury etycznej ufundowane są na problemach natury antropologicznej. Zwrócił na to uwagę również Ingarden, zakładając, że choć problem człowieka i struktury jego istnienia zasadniczo nie jest zagadnieniem etyki, „odgrywa jakąś istotną rolę” dla jej „wszystkich spraw”²⁶⁷. Etyce zawsze chodzi bowiem o jakieś postawy lub działania, tak wobec samego siebie, jak wobec innych. Dlatego też antropologiczny problem struktury osobowego istnienia człowieka dla zagadnień moralności ma kluczowe znaczenie: to „sprawa decyzji kogoś – dowodzi Ingarden – kto tak czy inaczej żyje, tak lub inaczej postępuje, taką lub inną postawę zajmuje, sprawa decyzji takiego lub innego czynienia. Sprawa decyzji, ostatecznej akceptacji, jest związana z zagadnieniem istnienia w strukturze człowieka jakiegoś ostatecznego rdzenia, jakiegoś ostatecznego momentu, który dopiero podnosi odpowiedzialność. Jeżeli ktoś stoi na stanowisku, że człowiek jest niczym innym jak tylko wiązką impresji czy idei, które tak jakoś zsypują się do worka wedle przypadku, to właściwie dla niego, ściśle biorąc, nie ma żadnych zagadnień moralnych”²⁶⁸. Nie oznacza to oczywiście, że każda etyka – koncepcja etyczna, system etyczny czy zespół przekonań o charakterze etycznym – w sposób jasny eksponują, *expressis verbis*, przekonania będące wyrazem pryncypiów antropologicznych. Z faktu, że etyka nie zawsze czyni to w sposób bezpośredni, nie wynika jednak, że nie czyni tego w ogóle lub że pryncypia antropologiczne jako swoiste założenia twierdzeń i postulatów etycznych tracą swoją rangę fundującą. Wskazany stosunek antropolo-

spowitych w ciemnościach lub [znajdujących się] poza [granicami mego poznania]; widzę je przed sobą i wiąże je bezpośrednio ze świadomością mego istnienia (...) prawo moralne objawia mi życie niezależne od zwierzęcości, a nawet od całego świata zmysłów, przynajmniej o ile to daje się wnosić z celowego określenia mego istnienia przez to prawo, które [to określenie] nie jest ograniczone do warunków i granic życia, lecz sięga w nieskończoność”. Możemy tu również zauważyć wyeksponowaną intencję antropologiczną, leżącą u podstaw tego, co wyraża intencje etyczne. Wpisanie „prawa moralnego” we mnie jest bowiem wyrazem usytuowania ludzkiego życia poza i ponad „zwierzęcością”. Zob. I. Kant, *Krytyka praktycznego rozumu*, tłum. J. Gałęcki, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 256, 257.

²⁶⁶ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, ks. 3, tłum. D. Gromska, w: tenże, *Dzieła wszystkie*, t. 5, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 131.

²⁶⁷ R. Ingarden, *Wykłady z etyki*, PWN, Warszawa 1989, s. 255.

²⁶⁸ Tamże, s. 255–256.

gicznego fundowania problemów natury etycznej oraz wzajemne przenikanie się tych dwóch perspektyw, podmiotowej (człowiek) i przedmiotowej (czyn), w ujmowaniu „spraw ludzkich” najlepiej jest prześledzić na konkretnych przykładach. W tym celu można się odwołać do wybranych stanowisk filozoficznych, w których w sposób wymowny przeplatają się wspomniane perspektywy, jak również wyraźnie uwidacznia się zakładany tu stosunek antropologicznego fundowania oraz aksjologicznego i etycznego bycia ufundowanym. Relacje te są dobrze widoczne w filozoficznych stanowiskach Maxa Schelera i Emmanuela Lévinasa.

Według Schelera w wewnętrznej strukturze bytu ludzkiego możemy wyróżnić dwa zasadnicze systemy częściowe – psychowitalny, określany przez „przyrodniczy pęd”, oraz noetyczny, określany przez „transcendującego przyrodę ducha”²⁶⁹. System psychowitalny tworzą organizm i psychika, dlatego też życie ludzkie może być tu rozpatrywane w aspekcie zewnętrznym, gdy mamy do czynienia z biologiczną stroną tego systemu (funkcje fizjologiczne), lub w aspekcie wewnętrznym, gdy mamy do czynienia z jego stroną psychologiczną (funkcje psychiczne)²⁷⁰. System psychofizyczny jako całość wyraża się przez pęd, który w swej istocie jest ślepy na wartości²⁷¹. Jednocześnie jednak stanowi on [pęd] rezerwuar zasobów energetycznych, będąc tym samym „energetycznym ośrodkiem witalnym”²⁷², który może być wyjaśniany w sposób przyrodniczy. Z kolei system noetyczny ma naturę aktową²⁷³, ze względu na którą człowiek jest osobą i może swobodnie dokonywać aktów preferowania (afirmowania) lub „stawiania niżej” (uprzedmiotawiania) tego, co jest zewnętrzne zarówno w stosunku do niego, jak i w stosunku do siebie samego²⁷⁴. System ten wyraża się poprzez „ducha”, którego uobecnieniem (szczególną „samokoncentracją”) jest osoba, rozumiana jako centrum duchowych aktów²⁷⁵, tj. aktów wyboru, wartościowania. Dzięki temu osobowemu wymiarowi istnienia człowiek stanowi nie tylko część gatunku, lecz także indywidualność²⁷⁶. „Duch” jest odkrywczą idei i wartości, ale ze swej natury jest też bezsilny i niesamodzielny

²⁶⁹ J. Galarowicz, *Fenomenologiczna etyka wartości*, Wydaw. Naukowe PAT, Kraków 1997, s. 52.

²⁷⁰ Zob. M. Scheler, *Stanowisko człowieka w kosmosie*, dz. cyt., s. 127; A. Węgrzecki, *Struktura człowieka w ujęciu M. Schelera*, „Studia Filozoficzne” 1971, nr 6, s. 54.

²⁷¹ Zob. M. Scheler, *Stanowisko człowieka w kosmosie*, dz. cyt., s. 117; J. Galarowicz, *Fenomenologiczna etyka wartości*, dz. cyt., s. 55.

²⁷² A. Węgrzecki, *Max Scheler*, w: *Filozofia wieku dwudziestego*, J. Lipiec (red.), WSP, Rzeszów 1983, s. 27; A. Węgrzecki, *Struktura człowieka w ujęciu M. Schelera*, dz. cyt., s. 61.

²⁷³ Zob. M. Scheler, *Stanowisko człowieka w kosmosie*, dz. cyt., s. 114. Zob. także: A. Węgrzecki, *Struktura człowieka w ujęciu M. Schelera*, dz. cyt., s. 58.

²⁷⁴ Zob. M. Scheler, *Stanowisko człowieka w kosmosie*, dz. cyt., s. 93; A. Węgrzecki, *Max Scheler*, dz. cyt., s. 22. Zob. także: W. Osiński, *Antropologia filozoficzna. Nowa nauka o człowieku*, „Znak” 1963, nr 113 (11), s. 1269.

²⁷⁵ Zob. A. Węgrzecki, *Struktura człowieka w ujęciu M. Schelera*, dz. cyt., s. 60. Zob. także: P.J. Dulieu, *Aktualność Schelera*, „Znak” 1975, nr 2 (248), s. 215.

²⁷⁶ Zob. A. Węgrzecki, *Scheler*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975, s. 84. Zob. także: P.J. Dulieu, *Aktualność Schelera*, dz. cyt., s. 215.

w promowaniu projektów osoby²⁷⁷. Byt osobowy, wznoszący się ponad instynktowną i popędomą przyczynowość, nigdy nie jest naturalną konsekwencją biologicznej egzystencji człowieka; wręcz przeciwnie, stanowi on zakłócenie samoistnych związków przyczynowo-skutkowych ludzkiej egzystencji.

W tym napięciu tego, co biologiczne, i tego, co duchowe – określanym antropologicznymi formułami *homo biologicus* i *homo spiritualis* – mieści się też problem hierarchicznego porządku wartości i racji etycznych postępowania. Najniżej usytuowane w tej hierarchii są wartości hedoniczne (określane przez to, co przyjemne i nieprzyjemne), wyżej – wartości użyteczne (określane przez to, co użyteczne i nieużyteczne). O kolejny szczebel wyżej znajdują się wartości witalne (określane przez to, co szlachetne i pospolite), następnie – wartości duchowe (określane przez to, co słuszne i niesłuszne). Na samym szczycie znajdują się natomiast wartości religijne (określane przez to, co święte i nieświęte). Można też powiedzieć, że im mniejsza jest wartość w owym obiektywnym porządku hierarchicznym, tym wyraźniej rolę przewodnią odgrywa przyrodniczy pęd, i na odwrót, im większa jest wartość, tym wyraźniej rolę przewodnią odgrywa osoba i czynnik „uduchowienia życia”. Poszczególnym wartościom odpowiadają poszczególne typy wzorów osobowych oraz specyficzne etosy postępowania. Wartościom hedonicznym odpowiada mianowicie „artysta zażywający rozkoszy”, użytecznym – „przewodni duch cywilizacji” (technik, przedsiębiorca), witalnym – bohater (mąż stanu, dowódca), duchowym – geniusz (filozof, prawodawca), religijnym – święty²⁷⁸. „Z bezliku tajemniczych mocy i sił – dowodzi więc Scheler – które nasze ludzkie życie – zarówno życie indywidualne, jak i życie wszelkiego rodzaju wspólnoty – kształtują w swoisty sposób, a ponadto zwracają w kierunku dobra bądź w kierunku zła, chciałbym ukazać dwie z istoty odmienne, a jednak pozostające ze sobą w ścisłym związku moce: wzory i przywódców. (...) [Apriorycznych] idei [aksjologicznych] jest tyle, ile tych podstawowych wartości: idea świętego, geniusza (mędrca), bohatera, ducha przywódczego cywilizacji oraz artysty. Owe idee wzorów są formowane wyłącznie, po pierwsze, z idei osoby oraz, po drugie, z tych fundamentalnych idei aksjologicznych”²⁷⁹.

Dla Lévinasa drugi człowiek to Inny, ktoś absolutnie odmienny²⁸⁰, heterogeniczny, niepojmowalny, bo zewnętrzny względem mnie samego. Problematyka etyczna pojawia się tu zatem w kontekście swego napięcia między homoge-

²⁷⁷ Zob. M. Scheler, *Stanowisko człowieka w kosmosie*, dz. cyt., s. 117. Zob. także: A. Węgrzecki, *Max Scheler*, dz. cyt., s. 26.

²⁷⁸ Zob. M. Scheler, *Wolność, miłość, świętość*, tłum. G. Sowiński, Wydaw. Znak, Kraków 2004, s. 200–313; A. Węgrzecki, *Max Scheler*, dz. cyt., s. 23.

²⁷⁹ M. Scheler, *Wolność, miłość, świętość*, dz. cyt., s. 200, 207. Zob. także: P. Heath, *The Idea of a Phenomenological Ethics*, w: *Phenomenology and Philosophical Understanding*, E. Pivčević (red.), Cambridge University Press, Cambridge 1975, s. 169; M. Barlak, K. Jasińska, S. Ruciński, *Maxa Schelera wiedza o wartościach a wychowanie*, w: *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, F. Adamski (red.), Wydaw. Naukowe PAT, Kraków 1993, s. 182–183.

²⁸⁰ Zob. E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, tłum. M. Kowalska, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 26.

nicznym a heterogenicznym sposobem pojmowania człowieka, który jest określany przez kategorie Toż-Samego i Innego oraz antropologiczne formuły *res cogitans* (homogeniczność Toż-Samego) i *res loquens* (heterogeniczność Innego). Inny w swej radykalnej odrębności jest inny innością faktyczną, a nie formalną²⁸¹. Mamy tu do czynienia z innością absolutną, ponieważ Inny, będąc obok, jest zarazem całkowicie transcendentny. Inny to Obcy, ktoś, kto zakłóca moje „u siebie”, dezintegruje synoptyczną i totalizującą integralność Wszystkiego jako tego samego. Obcy zaś to ten, z którym nie ma się wspólnej ojczyzny, to ktoś, nad kim nie mamy żadnej władzy, a zatem jest względem nas eksterytorialny – autonomiczny, wolny i samostanowiący²⁸². Inny jako samostanowiące *subiectum* wylamuje się spod uniwersalizującej obiektywizacji.

Według Lévinasa do drugiego człowieka można jedynie się zbliżyć, spotkać go i nawiązać z nim kontakt. Inny jest nieredukowalny do jakiegokolwiek całości, zawsze przychodzi niejako „z zewnątrz”. „Inny narzuca się jako wymóg” i to wymóg szczególny, bo bardziej źródłowy niż ten, który mógłbym odnaleźć w sobie jako mi przynależny – odzwierciedlający to, co wewnętrzne²⁸³. Drugi człowiek może być obecny tylko w relacji intersubiektywnej, jako *anthropos heteros*, któremu przysługuje status heterogeniczności, nie należy zatem oczekiwać, że będzie odgrywał role arbitralnie mu przez nas przydzielane, wyzbywając się tym samym siebie i swej indywidualności. Inny ma znaczenie sam z siebie, a nie na mocy homogeniczności jako legitymizacji egzystencjalnego sensu i znaczenia. Jego sens jest więc znaczeniem samym w sobie, sensem bez historyczno-kulturowego kontekstu i zapośredniczenia²⁸⁴. Owo swoiste napięcie między homogenicznym a heterogenicznym sposobem pojmowania człowieka określa więc tutaj problemy natury etycznej.

Twarz Innego, jej ukazanie się i wezwanie, jest wydarzeniem, które sytuuje mnie w sposób nieuchronny w obrębie sytuacji etycznej. Inny ukazuje mi się w twarzy – napotykam go w epifanii jego oblicza, ponieważ jest ono niejako „ekranem ekspozycji” jego nieredukowalnej inności; Inny mówi do mnie twarzą, wzywa i oskarża. Jego twarz budzi i stymuluje moje myślenie, lecz jednocześnie myśleniu się opiera. Wzbudza tym samym moralny niepokój: przemawia, zobowiązuje, wzywa, zakazuje – jest etycznym apelem i moralną proklamacją, konstytuującą egzystencjalne pryncypia ludzkiego świata²⁸⁵. Twarz w tej etycznej epifanii nie opiera swego moralnego charakteru na „dobrych intencjach” czy „platonicznej sympatii”, żąda bowiem odpowiedzi²⁸⁶, która nie jest odpowiedzią „pustych rąk”, lecz szczodrości daru i pomocy dla pozbawionych ochrony i opieki²⁸⁷. „Małość i pospolitość – stwierdza Lévinas – tkwi w działa-

²⁸¹ Zob. tamże, s. 25.

²⁸² Zob. tamże, s. 26.

²⁸³ Zob. tamże, s. 90.

²⁸⁴ Zob. E. Lévinas, *Ślad Innego*, w: *Rozum i Słowo. Eseje dialogiczne*, B. Baran, T. Gadacz, J. Tischner (red.), Wydaw. Naukowe PAT, Kraków 1987, s. 106.

²⁸⁵ Zob. E. Lévinas, *Całość i nieskończoność*, dz. cyt., s. 227.

²⁸⁶ Zob. tamże, s. 270.

²⁸⁷ Zob. tamże, s. 257.

niu mającym na względzie jedynie to, co doraźne, natychmiastowe, a więc nasze własne życie²⁸⁸. W tym horyzoncie istnienia drugiego człowieka byt dopiero staje się człowieczy²⁸⁹. „Ten inny – komentuje Skarga – to nakaz etyki heroicznej, etyki samozaparcia, wręcz nieludzkiej, bo przewyżniającej ludzką słabość i naturalne zamykanie się we własnym świecie”²⁹⁰.

Twarz drugiego człowieka budzi we mnie zatem racje moralne – powinność i zobowiązanie. Zjawisko takie w równej mierze wpisuje się więc w „kulturę etyczną” (kulturę transcendencji), jak i tworzy ją oraz promuje. „Kultura etyczna”, w odróżnieniu od „kultury wiedzy i techniki”, czyli kultury immanencji, szanuje bowiem jednostkowość Drugiego jako absolutnie innego. Jego twarz właśnie w swym etycznym wymogu „budzi w identyczności mojego ja nieustającą odpowiedzialność za innego człowieka”²⁹¹. „Ja” Toż-Samego wytrącone zostaje w tym zobowiązaniu ze swej centralnej, uprzywilejowanej pozycji, a uznawszy, że Inny nadchodzi z „wysokości”, podporządkowuje się owemu „Ty” drugiego człowieka²⁹². „Fakt – konstatuje Lévinas – że istniejąc dla Innego, istnieję inaczej niż istniejąc dla siebie – jest moralnością samą”²⁹³, jest Dobrem, ponieważ bycie „dobrym polega na takim «ustawieniu się» w bycie, że inny człowiek liczy się bardziej niż ja sam”²⁹⁴. Lévinas nawołuje tym samym „do przekroczenia prostej linii sprawiedliwości, do pójścia dalej (...) Moralność zwana wewnętrzną i subiektywną spełnia funkcję, której powszechne i obiektywne prawo spełniać nie może, ale do której wzywa”²⁹⁵.

1.3.2.2. Antropologiczno-aksjologiczne podstawy formacji wychowawczej

Przywołane ujęcia Schelera i Lévinasa potwierdzają, że kluczowe problemy, jakie porusza refleksja aksjologiczna czy etyczna, zakładają już jakieś rozstrzygnięcia o charakterze antropologicznym. Cichoń – wskazując na antropologiczno-aksjologiczne podstawy wychowania – podkreśla również współzależność i wzajemne przenikanie się antropologii i aksjologii²⁹⁶. Określone rozumienie człowieka afirmuje konkretne wartości – i na odwrót, preferowanie danych wartości zakłada i ugruntowuje określony model antropologiczny. Precyzując bowiem wyobrażenie tego, kim jest dla nas człowiek, automatycznie bierzemy pod uwagę sferę wartości odpowiadającą temu rozumieniu, by w ten sposób zapewnić mu spójność i kompatybilność. Każda koncepcja humanistyczna, koncepcja społeczeństwa, jak i koncepcja wychowania zależy bezpośrednio od założeń antropolo-

²⁸⁸ Cyt. za: B. Skarga, *Wstęp*, w: E. Lévinas, *Całość i nieskończoność*, dz. cyt., s. X.

²⁸⁹ Zob. E. Lévinas, *Filozof wobec śmierci*, w: *Śmierć, kres czy początek?*, W. Chabanis (red.), Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1987, s. 262.

²⁹⁰ Zob. B. Skarga, *Wstęp*, dz. cyt., s. XX–XXI.

²⁹¹ E. Lévinas, *Filozoficzne określenie idei kultury*, dz. cyt., s. 34.

²⁹² Zob. E. Lévinas, *Całość i nieskończoność*, dz. cyt., s. 245.

²⁹³ Tamże, s. 315.

²⁹⁴ Tamże, s. 299.

²⁹⁵ Tamże, s. 297.

²⁹⁶ Zob. W. Cichoń, *Wartości – Człowiek – Wychowanie*, dz. cyt., s. 76–77.

gicznych i aksjologicznych, idei człowieka i teorii wartości²⁹⁷. Każda postać oddziaływać człowieka wobec człowieka w tej samej mierze ma swoje specyficzne konteksty pedagogiczne, antropologiczno-aksjologiczne oraz etyczne²⁹⁸. Określona orientacja lub strategia pedagogiczna jest bowiem wyrazem afirmowania lub deprecjonowania jakichś pryncypiów o charakterze antropologicznym i aksjologicznym, a te stają się naturalną podstawą do formułowania etycznych wymagań i zobowiązań²⁹⁹. Co więcej, konteksty te na tyle się przenikają i współwystępują w sposób trudny do rozgraniczenia³⁰⁰, że w tej samej mierze można by mówić o antropologicznych i aksjologicznych wymiarach tego, co pedagogiczne, oraz o ich implikacjach etycznych, jak i o pedagogicznych wymiarach tego, co wiąże się z określoną antropologią i aksjologią oraz ich implikacjami dla etycznych postaw człowieka lub oddziaływać wobec tego człowieka. Dlatego też za uprawomocnione uznać należy zagadnienie egzystencjalnej koherencji przekonań antropologiczno-aksjologicznych i odpowiadających im implikacji etycznych jako swoistego problemu pedagogicznego, jak i egzystencjalnej koherencji tego, co pedagogiczne, oraz odpowiadających mu implikacji etycznych jako swoistego problemu antropologiczno-aksjologicznego. Przykładem mogą być cztery hipotetyczne, tj. możliwe, ale i znane już w historii myśli pedagogicznej, stanowiska definiujące etyczne dyspozycje dziecka jako istoty ludzkiej i jej aksjologiczny status. Stanowiska te bardzo dobrze odzwierciedlają też eksponowaną tu zależność pomiędzy przekonaniem antropologicznym, założeniami aksjologicznymi oraz priorytetami teleologicznymi wychowania. Można mianowicie założyć, że dziecko/człowiek rodzi się: 1) ze skłonnością do czynienia zła, ale dzięki siłom nadprzyrodzonym doświadczać może etycznych transformacji (judaizm, chrześcijaństwo); 2) ze skłonnością do czynienia zła, ale oddziaływania wychowawcze mogą okiełznać te tendencje (Niccolò Machiavelli, Friedrich Nietzsche); 3) z naturalną skłonnością do czynienia dobra, ale cywilizacja i jej pochodne (społeczeństwo, wychowanie, edukacja) wypaczają w nim to dobro (Jean-Jacque-

²⁹⁷ Zob. tamże, s. 169–170. Zob. także: A.E. Szołtysek, *Filozofia wychowania. Ontologia, metafizyka, antropologia, aksjologia*, dz. cyt., s. 7.

²⁹⁸ Zob. W. Kaczyńska, *Aksjologiczne przesłanki socjotechniki i praktyki zmian społecznych*, w: *Socjotechnika. Kontrowersje, rozwój, perspektywy*, J. Kubina, J. Kwaśniewski (red.), IPSiR UW i PTS, Warszawa 2000, s. 96–98.

²⁹⁹ Taki sposób stawiania problemu szerzej eksponuję w innym miejscu. Zob. J. Gara, *Człowiek i wychowanie. Implikacje pedagogiczne antropologii filozoficznej Maxa Schelera oraz analogie z wybranymi koncepcjami psychologicznymi*, Wydaw. APS, Warszawa 2007.

³⁰⁰ Zagadnienie to wpisuje się w szerszą problematykę przed-rozumienia i przed-sądów, odzwierciedlając w ten sposób swoisty *sensus communis*. „Zadanie rozumienia historycznego – pisze Gadamer – wymaga docierania do horyzontu historycznego, aby to, co chcemy zrozumieć, zaprezentowało się wedle swej prawdziwej miary (...) Czy więc istnieją tu dwa różne od siebie horyzonty, jeden, w którym żyje rozumiejący, i drugi, zawsze historyczny, w który się on przenosi? (...) Horyzont jest raczej czymś, w co wkraczamy i co kroczy razem z nami. W trakcie ruchu horyzonty się zmieniają”. H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, dz. cyt., s. 416–417. Zob. także: W. Kaczyńska, *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*, dz. cyt.; J. Gara, *Koncepcja człowieka jako kwestia przedzałożeniowości myślenia i postępowania pedagogicznego*, dz. cyt.

es Rousseau); 4) jako byt aksjologicznie neutralny (*tabula rasa*), a wszystko to, czym i jakim się staje, jest zasługą lub winą wychowania (John Locke)³⁰¹.

Sam sposób rozpatrywania problemu wzajemnych relacji wychowania i wartości – zdaniem Katarzyny Olbrycht – określić można za pomocą takich zagadnień, jak:

1. Czy możliwe jest wychowanie bez wartości?
2. W jaki sposób mówi się o wartościach?
3. Jakie wartości są przedmiotem dyskursu w wychowaniu?
4. Czy wartości powinny być przedmiotem dyskursu pedagogicznego, a jeżeli tak, to w jaki sposób?³⁰²

Choć obecność wartości w wychowaniu przybiera różną postać w zależności od rozmaitych źródeł filozoficznych i towarzyszących im założeń, nie budzi wątpliwości fakt, że samo wychowanie i wartości warunkują się wzajemnie – wartości określają tożsamość wychowania, a wychowanie zaszczenia lub urzeczywistnia wartości. Recepcja tych ostatnich na gruncie wychowania niekoniecznie jednak musi się wiązać z bezpośrednim przyswajaniem sobie określonych przesłanek formułowanych w języku filozoficznym lub za pomocą argumentacji natury filozoficznej. Wartości przenikać mogą bowiem do teorii i praktyki pedagogicznej w związku z recypowaniem wybranych tendencji kulturowych, społecznych, religijnych czy ideologicznych i utożsamianiem się z nimi. Przenikanie to może również wynikać z utrwalenia się pewnych praktyk środowiskowych, z osiągnięć nauki, koniunktury politycznej czy ekonomicznej danego kraju lub tendencji odzwierciedlających się w społecznej świadomości i opinii publicznej³⁰³. Niezależnie jednak od źródeł i form bezpośredniej recepcji określonych wartości, jakie legły u podstaw różnych wizji, koncepcji i modeli wychowania rozstrzygnięcia natury aksjologicznej określają sposób rozumienia – np. ładu edukacyjnego, funkcji społecznych wychowania, specyficznych przejawów postępu i rozwoju, postulowanych i projektowanych kierunków rozwoju³⁰⁴. Niewątpliwie można też wyróżnić różnorakie wskaźni-

³⁰¹ Zob. K. Kotłowski, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976, s. 91–92.

³⁰² Zob. K. Olbrycht, *Wychowanie a wartości*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1997, s. 45.

³⁰³ Zob. R. Schulz, *O statusie i zadaniach aksjologii pedagogicznej*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), dz. cyt., s. 25.

³⁰⁴ Zob. tamże, s. 24. W tym kontekście można mówić o kilku podstawowych zadaniach współczesnej aksjologii pedagogicznej, które określają jej rolę i znaczenie oraz zakres i charakter. Zadania te mogą zostać określone mianem twórczych, poznawczych, upowszechniająco-aplikacyjnych oraz dydaktycznych. Zadania twórcze wyrażają się w postulowaniu i uzasadnianiu nowych wartości i ideałów wychowawczych oraz w redefiniowaniu starych i konstruowaniu nowych „normatywnych wizji porządku edukacyjnego”. Zadania poznawcze zakładają opis, analizę i systematyzację historycznych i współczesnych stanowisk aksjologicznych, określających myśl pedagogiczną oraz jej komponent światopoglądowy. W przypadku zadań upowszechniająco-aplikacyjnych mówimy o udostępnianiu wiedzy aksjologicznej, jej upowszechnianiu i operacjonalizacji w formie konkretnych zasad, które wytyczają kierunki rozwoju polityki oświatowej oraz jej aplikacyjny charakter z punktu

ki, które pozwalają się zorientować, z jakim systemem wartości i norm moralnych utożsamia się dana osoba, nawet jeśli tego nie deklaruje³⁰⁵.

Niepodważalny pozostaje zatem sam fakt związku między strukturą istnienia a strukturą postępowania człowieka³⁰⁶. Stąd wiedza „o tym, czym i jaki jest człowiek, była i nadal musi być podstawą wiedzy o tym, jak i ku czemu go wychowywać”³⁰⁷ – a więc w jaki sposób i w oparciu o jakie wartości (rozstrzygnięcia natury aksjologicznej) inicjować konstruktywne formy wywierania wpływu na drugiego człowieka i czemu powinny one służyć (rozstrzygnięcia natury teleologicznej). Jednakże najważniejszym zagadnieniem, jak z tego wynika, zawsze jest sam człowiek, jego natura i tkwiące w niej potencje, załączki niezaktualizowanego lub możliwego człowieczeństwa³⁰⁸ (rozstrzygnięcia natury antropologicznej). Dopiero później pojawia się problem pryncypialności wszystkiego tego, co jest wyrazem określonych racji i odniesień do tego człowieka, pojmowanego zarówno jako podmiot działania, które jest doświadczane przez innych, jak i podmiot, który doświadcza działań innych. „Na podstawie wiedzy aksjologicznej i doświadczeń wychowawczych – dowodzi Turos – pedagogika ustala, czy i w jakim stopniu możliwe jest włączenie do procesu wychowania określonych wartości, jakimi kryteriami należy się kierować przy wyborze wartości (...) Wartości będące przedmiotem badań i analiz aksjologicznych funkcjonują nie tylko jako kategorie myślenia i postrzegania rzeczywistości wychowawczej i jako narzędzie jej waloryzowania, lecz także jako czynnik kontroli tego procesu. Są one układem odniesienia i pełnią taką rolę jak platońskie idealne wzory rzeczy”³⁰⁹. A zatem określone wartości (tj. odpowiedzialność, wolność, miłość, męstwo, altruizm, samodoskonalenie, samokształcenie), zgodnie z tym podejściem, odgrywają lub odgrywać mogą rolę idei, które legły u podstaw deklarowanych ideałów i formułowanych celów wychowania³¹⁰. Na przykład samokształcenie i samodoskonalenie jako swoiste typy heurystyki myślenia o człowieku i „sprawach ludzkich” odkrywają przed nami specyficzne pojmowanie człowieka – sposób przypisywania mu określonych dyspozycji,

widzenia praktyki wychowawczo-edukacyjnej. Wreszcie, zadania dydaktyczne nakierowane są na ewaluację programów kształcenia aksjologicznego pedagogów oraz „alfabetyzację aksjologiczną”, tzn. przekazywanie podstawowego zasobu wiedzy o wartościach edukacyjnych i procesach ich powstawania. Zob. tamże, s. 31.

³⁰⁵ Zob. K. Ostrowska, *Psychologia resocjalizacyjna. W kierunku nowej specjalności psychologii*, dz. cyt., s. 128–129.

³⁰⁶ Zob. S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2003, s. 15, 40.

³⁰⁷ W. Cichoń, *Wartości – Człowiek – Wychowanie*, dz. cyt., s. 167.

³⁰⁸ Cyt. za: W. Szczerbiński, *Abrahama Joshuy Heschela filozofia człowieka*, dz. cyt., s. 140.

³⁰⁹ L. Turos, *Pedagogika ogólna, subdyscypliny i nauki pomocnicze*, Nowe Wydaw. Polskie Ypsilon, Warszawa 2003, s. 74.

³¹⁰ W odróżnieniu od tego podejścia, przywołać można również normatywny sposób pojmowania roli i znaczenia wartości w obrębie oddziaływań wychowawczych: „Wartości mają znaczenie w wychowaniu jako normy, ku którym należy kierować wolę i uczucia uczniów, one określają formy ideałów”. K. Kotłowski, *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968, s. 70.

jak i teleologicznie określone horyzonty jego rozwoju³¹¹. „W aksjologii pedagogicznej – zauważa Lesław Pytka – chodzi najogólniej rzecz ujmując o sformułowanie i uzasadnienie (lub przynajmniej usprawiedliwienie) określonych zbiorów czy raczej systemów wartości składających się na określony standard etyczny, zwany najczęściej ideałem pedagogicznym, z którego wyprowadza się tzw. nadrzędne i etapowe cele wychowania (ewentualnie kształcenia)”³¹².

1.3.2.3. Orientacje aksjologiczne współczesnej filozofii wychowania

Marian Nowak, zakładając konieczność poznawczego wyodrębnienia i precyzowania założeń antropologicznych danych systemów pedagogicznych, traktuje zarazem owe założenia jako właściwy kontekst („kwestię pierwszoplanową i podstawową”³¹³) ujmowania i rozważania teoretycznych oraz praktycznych warstw konkretnych filozofii wychowania. Z tego punktu widzenia charakteryzuje wskazane przez siebie nurty współczesnej filozofii wychowania, implikujące tym samym określone założenia aksjologiczne: marksistowski, neoilluminiścyczny, radykalno-emancypacyjny, techniczno-funkcjonalny, antypedagogiki i personalistyczno-chrześcijański. Oczywiście, można również przywołać inne próby systematyzacji takich orientacji, w których sfera założeń aksjologicznych – bezpośrednio eksponowanych lub nieartykułowanych *expresiss verbis* – odgrywa przewodnią rolę, określając ich teoretyczny status i tożsamość w odróżnieniu od innych orientacji. Jedną z takich propozycji jest rozróżnienie nurtów: metafizycznego, materialistycznego, empirystycznego, dialektyczno-emancypacyjnego, strukturalistycznego, hermeneutycznego, antropologiczno-fenomenologicznego oraz nurtu egzystencjalnego i filozofii spotkania³¹⁴. Inną próbę typologii takich orientacji, która również odzwierciedla tendencje klasyfikacyjne obecne w literaturze niemieckojęzycznej, stanowi propozycja Heinza-Hermana Krügera. Wyróżnia on następujące stanowiska w naukach o wychowaniu: pedagogikę humanistyczną, empiryczną naukę o wychowaniu, krytyczną naukę o wychowaniu, pedagogikę prakseologiczną, pedagogikę transcendentalną, pedagogikę historyczno-materialistyczną, pedagogikę psychoanalityczną, pedagogikę fenomenologiczną, pedagogikę systemową, pedagogikę strukturalistyczną, pedagogikę feministyczną oraz ujęcia ekologiczne i postmodernistyczne w pedagogice³¹⁵. W celu egzemplifikacji zakładanej w tym miejscu nieredukowalnej obecności w koncepcjach i orientacjach pedagogicznych założeń aksjologicznych, pozostających w ścisłym związku z antropologicznymi wyobrażeniami egzystencji człowieka, stosowne będzie odwołanie się do systematyzacji, którą posłużył się Nowak.

³¹¹ Zob. tamże, s. 74–75.

³¹² L. Pytka, *Aksjologia pedagogiczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, dz. cyt., s. 67.

³¹³ M. Nowak, *Z problemów współczesnej filozofii wychowania*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 2, s. 7.

³¹⁴ Zob. G. Szczypiński, *Główne nurty pedagogiki niemieckiej*, dz. cyt.

³¹⁵ Zob. H.-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, dz. cyt., s. 12.

Wyrazem założeń nurtu marksistowskiego³¹⁶ są uwydatnione idee ważności *praxis*, historyczności, kolektywizmu i zmiany społecznej. Idea *praxis* podkreśla rangę konkretnej egzystencji, z której wyparte zostaje to, co abstrakcyjne i metafizyczne. Jediną rzeczywistością jest to, co terażniejsze, wymierne, i właśnie temu przyznaje się wartość. Człowiek partycypuje w tej rzeczywistości pracą swoich rąk, tworząc w ten sposób samego siebie i otaczający go świat oraz wyzwalając siebie i ujarzmiając świat. Idea historyczności wyraża przeświadczenie, że człowiek nieustannie się zmienia, ewoluuje wraz z procesami historycznymi, wciąż tworząc się i przeobrażając stosownie do zmian w obrębie struktury społecznej. Idea kolektywizmu wskazuje na społeczną determinację życia jednostkowego. Granice wolności i zniewolenia wytyczone są przez nadrzędną ideę życia grupowego, a los człowieka jako indywiduum wtłoczony zostaje w logikę prymatu kolektywizmu. Z kolei idea zmiany społecznej uwypukla wiarę w to, że każda zmiana wyrasta z zanegowania tego, co przeszłe, i tego, co obecne w toku walki klasowej oraz czerpie z rewolucyjnych przemian i przewrotów. Następstwem takich założeń na gruncie pedagogiki jest traktowanie wychowania jako walki o ujarzmienie ludzkiej natury i jej instynktów, tak by uformować wychowanka zgodnie z duchem danej epoki historycznej. Za cel wychowania uznaje się tutaj wpojenie jednolitej świadomości zbiorowej, dlatego też szkoła jako instytucja socjotechniczna jest najwłaściwszym miejscem do kształtowania świadomości materialistycznej i wychowywania w duchu kolektywistycznym³¹⁷. To ona ma zaszczerpieć ideał komunizmu i przeświadczenie o potędze ludzkiego rozumu. Wychowanek jest jednym z „egzemplarzy” w masie kolektywu, formowanym zgodnie z gotową matrycą uprzednio uformowanych przedstawicieli socjalistycznego społeczeństwa.

Nurt pedagogiki neoilluminiizmu³¹⁸ eksponuje w warstwie teoretycznej rolę takich kategorii, jak świeckość, wpływ kultury, emancypowanie się czy autonomia rozumu. Świeckość stanowi tu jedyną perspektywę odkrywania znaczeń ludzkiego życia i historii. Człowiek nieustannie emancypuje się dzięki swej aktywności, odwołującej się do zasady autonomii rozumu, sprzeciwiając się tym samym wszelkim postawom opartym na założeniach metafizycznych i dogmatycznych. Religia jest więc wyrazem rezygnacji z autonomii rozumu i twórczych możliwości kreowania siebie samego. Natura ludzka nie jest czymś jednoznacznie zastanym, lecz kreowanym przez wpływy kultury. Nie można też mówić o prawdzie jako czymś danym, stałym – uznaje się ją za dynamiczną, płynną i wciąż tworzoną. W ten sposób struktura życia rozpościera się pomiędzy postawami zamknięcia i otwartości, autonomia rozumu wymaga jednak afirmacji tej drugiej i dekonstrukcji prawomocności podejścia autorytatywnego. Świat, postrzegany jako miejsce nieustannych zmian i przeobrażeń, rzutuje na problematykę wartości i zasad, ponieważ w tak pojętym świecie nie ma miejsca na obiektywne i absolutne pryncypia. Następstwem takiego podej-

³¹⁶ Zob. M. Nowak, *Z problemów współczesnej filozofii wychowania*, dz. cyt., s. 8–9.

³¹⁷ Zob. G.L. Gutek, *Filozoficzne podstawy edukacji*, dz. cyt., s. 238.

³¹⁸ Zob. M. Nowak, *Z problemów współczesnej filozofii wychowania*, dz. cyt., s. 10–11.

ścia jest ujmowanie wychowania jako funkcji społecznej, a jako że szkoła zawsze jest powołana do życia i zorganizowana w ramach społeczeństwa, to ona powinna odgrywać kluczową rolę w procesie wychowania. Szkoła taka powinna być publiczna i laicka, czerpać z demokratycznych wartości i kształtować demokratyczne postawy – swobody wyrazu, twórczej ekspresji i zmysłu krytycznego. Wychowanie ma bowiem czynić wolnym, włączać w życie społeczne w poczuciu solidarności i dawać oparcie w takich naukach, jak biologia, psychologia czy socjologia.

Pedagogika radykalno-emancypacyjna³¹⁹ rodziła się na gruncie kryzysu ery postindustrialnej. Jednostka jako indywiduum jest tu w pełni samowystarczalna i samostanowiąca. Traktuje się ją jako niemającą braków, pełną, a zatem doskonałą w swym naturalnym potencjale. Wartościami, które zyskują największe znaczenie dla przebiegu jednostkowego życia, są zaś spontaniczność, zabawa, radość. Wszystko, co ogranicza swobodę ekspresji i tłumi naturalne intuicje, limitując nieskrępowane akty kreacji i samorealizacji, podlega radykalnie pejoratywnemu wartościowaniu i ocenie. Indywidualizm jednostki jest zatem wartością nadrzędną, a wszelkie doświadczenie nabiera sensu wyłącznie w tej jednostkowej i indywidualnej perspektywie. Wychowanie odwołujące się do tego typu założeń sprzeciwia się wszelkim formom indoktrynacji, autorytaryzmu i konformizmu. W tym znaczeniu jest to pedagogika domagająca się humanizacji przestrzeni oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych, stając po stronie uciśnionych³²⁰. Funkcją takiego wychowania stanowi więc przede wszystkim zaszczepianie dążeń emancypacyjnych. Człowiek jako indywiduum ma bowiem prawo „być inny”, szukać swego szczęścia, zaspokojenia pragnień, satysfakcji i przyjemności, idąc za głosem własnych impulsów i potrzeb. Rola szkoły pojmowana jest zaś w kategoriach miejsca ścierających się alternatyw; wyklucza się tutaj tradycyjne, zinstytucjonalizowane pojmowanie placówek oświatowo-edukacyjnych jako opartych na dominacji, narzucaniu znaczeń, arbitralnie wytyczanej celowości i dyscyplinie.

Nurt pedagogiki techniczno-funkcjonalnej³²¹ zakłada, że dziecko i jego specyficzne uwarunkowania powinny być tym, co dyscyplinuje oraz określa programową i metodyczną podbudowę oddziaływań pedagogicznych. Środkiem procesu wychowania powinna być sama, wciąż stymulowana i rozbudzana, aktywność dziecka, a rola nauczyciela sprowadzona zostaje do pobudzania zainteresowań i współodkrywania optymalnych rozwiązań. Nie chodzi więc o tradycyjny model roli nauczyciela, erudyty i „przekaznika” gotowych już schematów wiedzy, lecz o to, by nauczyciel ten wyzwalał w wychowankach, poprzez swój entuzjazm i pasję, ich własną aktywność. Podejmowane działania edukacyjne i wychowawcze powinny być nastawione na rozwój intelektualny tak, by zaszczepiać właściwą recepcję określonych treści. Sprzyjać temu ma odpowiedni podział pracy, efektywne posługiwanie się pomocami dydak-

³¹⁹ Zob. tamże, s. 12–13.

³²⁰ Zob. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, dz. cyt., s. 268.

³²¹ Zob. M. Nowak, *Z problemów współczesnej filozofii wychowania*, dz. cyt., s. 13–15.

tycznymi oraz korzystanie z cywilizacyjnych dóbr techniki, które pozwalają na większą efektywność społeczno-ekonomiczną. Tak pojmowana pedagogika dąży do „wypracowania technologii procesu poznania i wychowania”, a nabywane kompetencje mają służyć funkcjonalizacji osobowych i społecznych przejawów jednostkowego istnienia. Szczególną rolą szkoły jest przygotowywanie elity dla demokratycznych struktur życia społecznego, poprzez właściwą socjalizację i formowanie intelektualnej biegłości. Dlatego też szkoła powinna zapewniać niezbędne minimum wykształcenia przeciętnym, szczególną zaś pieczę otaczać wybitnie uzdolnionych i wyróżniających się, jako tych, którzy w kategoriach funkcjonalności przyniosą w przyszłości ogółowi najwięcej dobra i korzyści. Funkcjonalność taka jest pochodną naturalnego kierunku postępowania jednostki, na które wpływają jej własne potrzeby i otaczające ją środowisko; funkcjonalność jednostkowej partycypacji w życiu zbiorowym musi zatem uwzględniać ten podwójny aspekt przystosowania, zarówno do „środowiska wewnętrznego”, jak i do „środowiska zewnętrznego”³²².

Antypedagogika jako nurt w refleksji nad wychowaniem³²³ zakłada w swej warstwie teoretycznej absolutną autonomiczność jednostki – jej samowystarczalność i pełnomocność. Zgodnie z tymi założeniami człowiek jest już od urodzenia istotą w pełni wartościową, stuprocentowo autonomiczną i odpowiedzialną za siebie, wie zatem, co jest dla niego dobre, i nikt nie musi go tego uczyć. Dziecko jako pełnowartościowa istota w niczym nie odstaje od dorosłych, a zatem samo może stanowić o swej edukacji i nie trzeba go wychowywać. Stosunki łączące dorosłych i dzieci powinny zostać oczyszczone z wszelkich celowo ukierunkowanych i zamierzonych oddziaływań wychowawczych, ponieważ oddziaływania te są wciąż ponawianym uprawomocnianiem asymetryczności stosunków interpersonalnych, opartych na władzy, przemocy i przymusie. Konsekwencją takich założeń jest rezygnacja z bezpośrednich oddziaływań na rzecz podkreślania relacji przyjaźni i partnerskiego dialogu. Antypedagogiczne podejście – rezygnując z panowania i wywierania presji – oddaje dziecku pełną odpowiedzialność za samostanowienie i zwalnia dorosłych z odpowiedzialności za dzieci. Subiektywizm przeżywania świata ma być najlepszą i jedyną drogą nabywania życiowego doświadczenia, rozumności i rozsądku. Najlepsze, co można uczynić dla dziecka, to nie wychowywać go, lecz wyrzec się zamierzonych i ukierunkowanych oddziaływań; dobrem nie jest zatem chronienie dziecka poprzez wychowawczą pieczę dorosłych, lecz – przeciwnie – ochronienie go przed wychowaniem, przed jednostronnie narzuconą władzą i panowaniem. Człowiek nie jest *animal paedagogicum* lub *homo educandus*, nie

³²² L. Chmaj, *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*, Nasza Księgarnia, Warszawa–Wilno 1938, s. 110.

³²³ Zob. M. Nowak, *Z problemów współczesnej filozofii wychowania*, dz. cyt., s. 16–19. Należy dodać, że choć antypedagogika jest umiejscawiana obok innych współczesnych koncepcji pedagogicznych, sami jej przedstawiciele od takiej klasyfikacji się odżegnują, ogłaszając koniec pedagogiki, „opuszczenie platformy pedagogicznego myślenia i działania”, a nie jakąś nową jej postać. Zob. H. von Schönebeck, *Rozstanie z pedagogiką*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, S. Wołoszyn (wyb.), dz. cyt., s. 462.

trzeba go więc wychowywać i kształtować, ponieważ właśnie tego typu przedsięwzięcia tłamszą go, deformują i destrukują twórcze pokłady jednostkowej niepowtarzalności. Wychowanie – pisze Schönebeck – to panowanie³²⁴, ubezwłasnowolniające „pedagogizowanie”, dlatego jedynym wyjściem proponowanym przez nową, antypedagogiczną perspektywę antropologiczną jest „opuszczenie platformy pedagogicznego myślenia i działania” oraz „kulturowa emigracja w okres postpedagogiczny”³²⁵. Wychowanie jako relikwint patriarchalizmu powinno się zatem znaleźć w muzeum pośród eksponatów minionych, „dehumanizujących” czasów³²⁶.

Nurt pedagogiki personalistyczno-chrześcijańskiej³²⁷ zakłada, że otwarcie się na Boga umożliwi zrozumienie „rzeczywistości człowieka” w duchu paidei Zmartwychwstania; nadto centralną kategorią wychowania czyni miłość, która czerpie swą bezwarunkowość z aktu bezwarunkowej miłości Boga. Człowiek ma zawsze jakiś stosunek do Boga, który współdecyduje o nim samym i o jego egzystencjalnych formach bycia³²⁸. Łączenie podejścia personalistycznego z podejściem chrześcijańskim wynika z częstego pokrywania się zakresów tych perspektyw światopoglądowych lub implikowania jednej przez drugą. Człowiek pojmowany jest tu w kategoriach istoty o swoistej niepowtarzalności osobowego istnienia oraz otwartości na transcendencję. Wychowanie traktuje się więc jako afirmowanie człowieka-osoby oraz wysiłek rozbudzenia w nim tego, co osobowe. W ten sposób pełni ono funkcję majeutyki osoby, ponieważ pierwszym „faktorem procesu wychowania” jest wychowanek jako podmiot „pedagogicznej rzeczywistości”. Wychowawca ma aktywizować, tak by skierować wychowanca na drogę personalizacji, sięgania miary swego osobowego istnienia poprzez stawanie się tym, kim może i powinien się stać³²⁹.

I.3.3. Teleologiczne horyzonty myślenia

Podobnie jak wcześniej ukazane zostało naturalne przejście od przekonań lub zagadnień antropologicznych do przekonań lub zagadnień aksjologicznych, tak teraz należy stwierdzić, że określona teleologia pedagogiczna *de facto* wyraża z uprzednich założeń antropologiczno-aksjologicznych lub jest sposobem urzeczywistniania pryncypiów tych perspektyw. Zwraca na to również uwagę Wanda Kaczyńska w swych wnikliwych, choć mało znanych analizach problemu przedzałożeniowości myślenia i postępowania pedagogicznego, gdy pisze, że „aksjologia i teleologia wychowania są zakorzenione w ontologii człowieka,

³²⁴ Zob. H. von Schönebeck, *Antypedagogika*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, S. Wołoszyn (wyb.), dz. cyt., s. 459.

³²⁵ H. von Schönebeck, *Rozstanie z pedagogiką*, dz. cyt., s. 463.

³²⁶ Zob. tamże, s. 464.

³²⁷ Zob. M. Nowak, *Z problemów współczesnej filozofii wychowania*, dz. cyt., s. 21–25.

³²⁸ Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, dz. cyt., s. 475–499.

³²⁹ Zob. J.W. Gałkowski, *Wychowanie a wartości*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej. Zagadnienia wybrane*, J. Kostkiewicz (red.), Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1999, s. 157.

tj. w antropologii filozoficznej³³⁰. Biorąc zaś pod uwagę, że tak przekonania antropologiczne, jak aksjologiczne są składowymi tego, co ujmujemy za pomocą kategorii światopoglądu, można powiedzieć za Lesławem Pytką, że „ideały wychowawcze mają zwykle pozanaukową – ideologiczno-światopoglądową genealogię³³¹. Myślenie teleologiczne należy zatem uznać za aplikacyjne zoperacjonalizowanie przekonań oraz założeń antropologicznych i aksjologicznych, a szerzej – filozoficznych i światopoglądowych. Perspektywy te są integralnie ze sobą powiązane i właściwie nierozdzielne w biegu codziennego życia. Z jednej strony rozgraniczanie perspektyw antropologicznej, aksjologicznej i teleologicznej jest do pewnego stopnia zabiegiem czysto akademickim, z drugiej jednak – rozróżnienie takie podyktowane jest odmiennymi intencjami i specyficznym przedmiotem zainteresowania tych ujęć. I choć są to perspektywy nierozłącznie, wzajemnie się implikujące, w pierwszym wypadku pytamy o samego człowieka, w drugim – o wartości, które są przez niego pożądane lub odrzucone, a w trzecim – o cele, jakie człowiek realizuje lub do których zmierza, opierając się właśnie na jakimś zrozumieniu natury swego istnienia oraz wartościach, implikowanych lub konstytuowanych przez to istnienie. Cele zawsze bowiem wyrażają antycypowane stany rzeczy, które powinny być przypisane podmiotowi jako adresatowi naszych oddziaływań bądź podmiotowi sprawczemu działań. Można też przyjąć za Herbartem, że „królestwo przyszłych celów wychowanka rozpada nam się od razu na prowincję celów możliwych, które może kiedyś sobie postawić i do nich dążyć, i na prowincję zupełnie odrębną celów koniecznych, których pominięcia nie mógłby sobie nigdy darować³³². Określone cele odsłaniają więc przed nami określone wartości, które są pożądane i oczekiwane, zdefiniowane jako ważne i godne wysiłku, choć jednocześnie można mówić o różnym stopniu (współczynniku) uświadamiania sobie lub werbalizowania roli i znaczenia tych celów³³³.

1.3.3.1. Wieloaspektowość problemu teleologiczności pedagogicznej

Formułowane i realizowane cele są swoistą przesłanką, na podstawie której możemy wnioskować o wyobrażeniach antropologicznych i aksjologicznych, nawet jeśli te nie stanowią przedmiotu naszej refleksji – nie są artykułowane lub wręcz nie są uświadamiane. Owe źródła rozstrzygnięć teleologicznych w tym większym stopniu narzucają się jednak naszej uwadze i stają się tym bardziej widoczne, z im bardziej ogólnymi celami mamy do czynienia w wychowaniu i edukacji. Ogólność zawsze implikuje bowiem pewną nadrzędną

³³⁰ W. Kaczyńska, *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*, dz. cyt., s. 483.

³³¹ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydaw. APS, Warszawa 2005, s. 12. Nadmienić można, że tak Wanda Kaczyńska, jak i Lesław Pytka są kontynuatorami myśli Czesława Czapówa i reprezentantami tej samej „szkoły myślenia pedagogicznego”, – „szkoły warszawskiej” resocjalizacji.

³³² J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, dz. cyt., s. 47.

³³³ Zob. W. Furmanek, *Cele pedagogiczne*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, dz. cyt., s. 459.

intencję, odwołując się tym samym do jakiegoś zorientowania wobec otaczającej rzeczywistości, naszych sądów i odniesień względem niej³³⁴. Dlatego można przyjąć, że prawidłowe „sformułowanie celów wychowania jest ściśle związane z określeniem natury człowieka, a więc z odpowiedzią na pytania: kim jest człowiek, jaka jest jego istota, ku czemu dąży, skąd przychodzi, jakie jest jego miejsce i rola w rzeczywistości społeczno-przyrodniczej? (...) Mówiąc o celach wychowania mamy więc na myśli określone stany rzeczy, których osiągnięcie uważamy za pożądane. Ustalić należy, do jakiego rodzaju zjawisk owe stany rzeczy się odnoszą, określić i uzasadnić je. Zdania określające cele wychowania potraktować można także jako sądy wartościujące i zastosować do nich reguły wnioskowania z zakresu logiki norm”³³⁵.

Problem teleologicznej orientacji od zawsze był – choć nie zawsze w sposób koncepcyjny *expressis verbis* wyartykułowany – integralną częścią rozpoznawanych dylematów i formułowanych powinności, tak w obrębie teorii, jak praktyki pedagogicznej³³⁶. Zagadnienia celów nie da się wyeliminować z refleksji pedagogicznej, ponieważ każdej formie intencjonalnych działań czy też powiązanych z tym twierdzeń i postulatów towarzyszą jakieś zamierzenia, a zatem działania takie mają charakter teleologiczny nawet wtedy, gdy się od tego odżegnują³³⁷. Tak więc wszelkie formy wychowania zawsze podejmowane są

³³⁴ Choć w przypadku celów konkretnych, funkcjonalnych i uszczegółowionych także mamy do czynienia z jakimiś źródłami przedrefleksyjnymi lub refleksyjnymi, ponieważ cele uszczegółowione są aplikacyjnym skonkretyzowaniem celów ogólnych (strategicznym, odzwierciedlającym jakieś nadrzędne ideały). W ten sposób cele uszczegółowione również zawierają w sobie pierwiastek wskazujący na intencję filozoficzną, z której czerpane są ogólne uzasadnienia sensowności stawiania i realizowania owych celów.

³³⁵ P. Tyrała, *Teoria wychowania. Bliżej uniwersalnych wartości i realnego życia*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 51, 52.

³³⁶ Zob. M. Nowak, *Od kontestacji do powrotu problematyki aksjologicznej i teleologicznej w pedagogice*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1997, s. 33–43. Zob. także: H. Muszyński, *Ideały i cele wychowania*, WSiP, Warszawa 1974; K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, WSiP, Warszawa 1974; D.R. Krathwohl, B.S. Bloom, B.B. Masia, *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*, David McKay Co., New York 1973; B. Niemierko, *Taksonomia celów wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1979, nr 2; J. Materne, *Cele i zadania w pedagogice*, w: *Problemy współczesnego wychowania*, tenże (red.), WSP, Zielona Góra 1989; K. Duraj-Nowakowa, *Systemowa interpretacja kategorii celu*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1993, nr 2; B. Niemierko, *Cele kształcenia*, w: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, K. Kruszewski (red.), Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1992; S. Nałaskowski, *O ideały wychowania i celach kształcenia*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 1994; C.S. Nosal, *Zarys syntezy taksonomii celów nauczania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994, nr 4; J. Gnitecki, *Psychologiczne, pedagogiczne i socjologiczne podstawy celów edukacji szkolnej*, w: *Inne wymiary pedagogiki*, J. Gnitecki, W. Pasterniak (red.), Wydaw. Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 1995.

³³⁷ Wskazać można na różne specyficzne funkcje, jakie cele pełnią w wychowaniu, np.: 1) stanowią punkt odniesienia dla formułowanych ocen, 2) stanowią regulacyjną przeciwwagę dla rozbudowywania środków, 3) organizują programy i metody, 4) nadają sens i motywują podmiot działania, 5) prospektywnie orientują ludzkie działania na to, co pożądane, 6) wzmacniają istnienie wartości i zapewniają ich trwanie. Zob. *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*, E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac (red.), Wers, Bydgoszcz 2002, s. 162. Zob.

z myślą o realizacji jakichś mniej lub bardziej odległych celów, dlatego sens tego, co wychowawcze, dyscyplinowany jest poprzez teleologiczny horyzont tych czynności. Treści postulowanych celów i ich status mogą być na różne sposoby problematyzowane, jednak fakt teleologicznej struktury wychowania nie podlega wątpliwości³³⁸. Sam dyskurs wokół różnych, konkurencyjnych celów wychowania, zdaniem Brezinki, powinien zaś uwzględniać takie zagadnienia, jak: ich geneza, przynależne im treści, sposób językowego sformułowania, typ uzasadnień, warunki ich urzeczywistniania czy prawno-normatywne punkty odniesienia celów wychowawczych³³⁹. Problem formułowania tych celów też może być rozpatrywany na różne sposoby, np. z punktu widzenia warunków logiczności ich ustrukturyzowania³⁴⁰ lub z punktu widzenia postulowanych ideałów wychowawczych, dyrektyw i pryncypiów³⁴¹. Również typy porządkowania³⁴² lub uzasadnień (np. o charakterze antropologicznym, normatywnym czy pragmatycznym) celów mogą być odmienne³⁴³. Zawsze jednak podstawowymi właściwościami, jakie w specyficzny sposób określają te ostatnie, są: poziom ogólności, zrozumiałości oraz realności ich urzeczywistnienia³⁴⁴. Możliwy jest także podział na cele proste i złożone, konkretne i abstrakcyjne³⁴⁵ lub formalne (zdolność do samostanowienia, krytyczne myślenie, autonomia osobista) i materialne (związanych np. z wiarą religijną, przekonaniami moralnymi,

także: T. Szczurek, *Teleologia procesów motywacyjnych w wychowaniu i nauczaniu*, w: *Wokół filozofii wychowania*, M. Adamkiewicz, S. Konstańczak (red.), Wydaw. Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Słupsk 2000.

³³⁸ Zob. J. Czerny, *Zarys pedagogiki aksjologicznej*, dz. cyt., s. 66.

³³⁹ Zob. W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, dz. cyt., s. 31–39. Autor ten zakłada również, że rozważanie różnych celów wychowania powinno uwzględniać kilka podstawowych pryncypiów, pozwalających oszacować ich wartość i promować te, które są tego warte, np.: 1) określone ideały osobowości są niezbędne dla dobrego życia; 2) celem wychowania powinno być to, co jest nim rzeczywiście, a nie abstrakcyjnie; 3) tylko w stosunku do celów skonkretyzowanych (konkretnych) sensowne jest poszukiwanie środków ich realizacji; 4) formułowanie ideałów i celów wychowania powinno uwzględniać nasze ograniczenia i pociąga za sobą określone niebezpieczeństwa. Zob. tenże, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, tłum. J. Kochanowicz, Wydaw. WAM, Kraków 2005, s. 77–78.

³⁴⁰ Wyróżnić można tu następujące warunki: 1) uzasadnienia celów powinny być logicznie poprawne i wyprowadzone z przesłanek danego argumentu; 2) przesłanki danego argumentu powinny być prawdziwe, ważne lub słuszne; 3) przesłanki wyprowadzone z celu powinny mieć ogólną zawartość treściową i być ujęte w formie hipotetycznej. Zob. M. Nowak, *Od kontestacji do powrotu problematyki aksjologicznej i teleologicznej w pedagogice*, dz. cyt., s. 36–40.

³⁴¹ Zob. M. Łobocki, *Teoria wychowania*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2004, s. 132–139.

³⁴² Takie odmienne sposoby porządkowania celów, wyrażające się w swoistej logice rozmowienia, określić można za pomocą „piramidy”, „drzewa”, „gwiazdozbioru” czy „analogonów”. Zob. *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*, dz. cyt., s. 111.

³⁴³ Zob. *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*, dz. cyt., s. 104.

³⁴⁴ Zob. W. Furmanek, *Cele pedagogiczne*, dz. cyt., s. 459.

³⁴⁵ Zob. W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, dz. cyt., s. 29.

estetycznymi preferencjami)³⁴⁶. To, co postuluje się w odniesieniu do celów wychowania, dotyczy zaś zmian o charakterze poznawczo-instrumentalnym (poznawanie świata, ludzi, wartości oraz wywieranie wpływu na to, co względem nas zewnętrzne), jak i motywacyjno-emocjonalnym (formowanie stosunku do świata, ludzi, kształtowanie systemu wartości oraz związanego z tym sensu życia)³⁴⁷. Pomiędzy poszczególnymi celami zachodzić też może różnego rodzaju zależność (np. alternatywność lub kumulatywność)³⁴⁸. W tym kontekście, ze względu na stopień współzależności, dają się wyróżnić: instrumentalne (takie, których realizacja jest warunkiem koniecznym osiągnięcia innych celów), kontrbutywne (takie, które realizowane są samoistnie przy okazji innych celów jako ich integralny składnik) i właściwe (takie, które wyprowadzane są z naczelných celów wychowania i nie są ani środkiem do innych celów, ani też częścią składową innych dążeń)³⁴⁹.

Zasadniczo więc problem celów oddziaływań pedagogicznych można rozpatrywać poprzez odwołanie się do funkcji strategicznych owych celów (gdy związane są z wytyczaniem określonych kierunków rozwoju – strategii oddziaływań pedagogicznych) lub ich funkcji operacyjnych (gdy związane są ze zoperacjonalizowaniem celów do konkretnych funkcjonalnych zastosowań i oddziaływań wychowawczych)³⁵⁰. Do pierwszego sposobu ujmowania celów zaliczają się temporalne orientacje teleologiczne (retrospektywna, prezentystyczna, futurystyczna)³⁵¹, do drugiego zaś – typologia związana z projektowaniem określonych zmian w postawie lub zachowaniu (cele kreatywne, optymalizujące, minimalizujące, korekcyjne)³⁵². Rozpatrywanie celów pedagogicznych

³⁴⁶ Zob. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, dz. cyt., s. 75.

³⁴⁷ Zob. M. Łobocki, *Teoria wychowania*, dz. cyt., s. 124.

³⁴⁸ Zob. W. Furmanek, *Cele pedagogiczne*, dz. cyt., s. 467.

³⁴⁹ Zob. *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*, dz. cyt., s. 113.

³⁵⁰ Uszczegóławiając tę klasyfikację, można również dokonać podziału na cztery rodzaje celów: ogólne (globalne, dalekosiężne, określające pewną perspektywę dążeń), naczelne (określające podstawowe dyspozycje człowieka, które powinny być osiągnięte w toku oddziaływań pedagogicznych), etapowe (odniesione do poszczególnych faz psychicznego rozwoju człowieka) i operacyjne (konkretne, podejmowane z punktu widzenia określonych zadań i sytuacji dydaktyczno-wychowawczych). Zob. W. Furmanek, *Cele pedagogiczne*, dz. cyt., s. 461–466. Zob. także: *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*, dz. cyt., s. 112.

³⁵¹ Wskaźnikami orientacji retrospektywnej są: 1) przywiązanie do przeszłości i jej idealizacja; 2) samozachowawczość i niechęć do zmian; 3) pasywność i słaba motywacja do działania; 4) ucieczka od teraźniejszości i przyszłości jako perspektywy zagrażających *status quo* przeszłości. Orientacja prezentystyczna wyraża się w: 1) koncentrowaniu się na teraźniejszości i jej idealizacji; 2) przychylnym stosunku do zachodzących zmian i ich wspieraniu; 3) poczucia satysfakcji i zadowolenia z siebie; 4) ucieczce od przeszłości i negacji rangi przyszłości. Z kolei orientacja futurystyczna przejawia się w: 1) nastawieniu na przyszłość i jej idealizacji; 2) silnej motywacji do działania i podejmowaniu wyzwań; 3) ucieczce od przeszłości i teraźniejszości oraz próbie wykraczania poza pryncypia je określające. Zob. M. Kunicka, *Temporalne orientacje teleologiczne nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2005, s. 64–74.

³⁵² Cele te pełnią określone funkcje i są nakierowane na szczególny rodzaj zmian lub przekształceń. Cele kreatywne mają coś wywołać lub ukształtować (np. nowe zainteresowania); cele optymalizujące – coś zwiększyć lub wzmocnić (np. współczynnik zaangażowania);

z perspektywy humanistycznej w sposób szczególny skłania jednak do stawiania pytań o ogólny sens i wyznaczniki antropologicznych pryncypiów egzystencjalnego „bycia” człowieka. Metodą ustrukturyzowania problemów, na które pytania takie zwracają naszą uwagę, może być np. próba ujęcia teleologiczności pedagogicznej z punktu widzenia roli i znaczenia transgresyjnych i autoafirmacyjnych typów aktywności dla szeroko pojmowanych oddziaływań o charakterze wychowawczo-edukacyjnym. „Realizacja samego siebie – pisze Suchodolski – takiego, jakim się jest, oznacza uznanie za wystarczającą aktualnej formy własnej osobowości, odmowę jej dalszego rozwoju, wzbogacania i doskonalenia”³⁵³. Dlatego też byt ludzki „zarówno w aspekcie ontycznym, jak i duchowym jest nie tylko czymś danym człowiekowi, lecz także czymś, czego się od niego wymaga. Człowiek jest za to odpowiedzialny. Dosłownie stoi przed nim żądanie odpowiedzi na pytanie, co z siebie uczynił (...) Człowiek jako ograniczona wolność ma ją w ramach, jakie dopuszcza jego ograniczoność. Jednakże oczekuje się od niego, że w obrębie tych granic uczyni z siebie to, czym ma się stać, że wypełni swe przeznaczenie. Każdym aktem moralnej samoafirmacji człowiek przyczynia się do wypełnienia swego przeznaczenia, do realizacji tego, czym jest potencjalnie”³⁵⁴.

1.3.3.2. Wyobrażenia antropologiczne jako przesłanka teleologiczności pedagogicznej

Rozpatrując problematykę koncepcji człowieka w kontekście teorii i praktyki pedagogicznej, należy zwrócić uwagę na fakt, iż funkcją określonych wyobrażeń antropologicznych i odpowiadających im pryncypiów aksjologicznych jest kreowanie ideałów i celów wychowawczych³⁵⁵. W ten sposób poszczególne modele antropologiczne (np. *homo laborans*, *homo creator*, *homo sapiens*, *homo cogitans* czy *homo estheticus*)³⁵⁶ tworzą rozległą paletę koncepcji człowieczeństwa, stano-

cele minimalizujące – coś osłabić lub ograniczyć (np. nadmierną wrażliwość); cele korekcyjne – coś przekształcić lub zmienić (np. strukturę przekonań). Zob. A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, PWN, Warszawa 1979, s. 163.

³⁵³ B. Suchodolski, *Edukacja permanentna*, tłum. I. Wojnar, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 2003, s. 158.

³⁵⁴ P. Tillich, *Męstwo bycia*, tłum. H. Bednarek, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2004, s. 57, 58.

³⁵⁵ Inną próbę podjęcia rozważań nad problematyką wyobrażeń antropologicznych i ich teleologicznych implikacji dla wychowania odnaleźć możemy w publikacji Barbary Smolińskiej-Theiss. W opracowaniu tym autorka rozpatruje trzy stanowiska i ich podstawy teoretyczne, z których wyrasta określony „obraz dziecka i dzieciństwa” na gruncie praktyki pedagogicznej. Przedmiotem analizy uczynione tu zostały trzy „obrazy”, antropologiczne wyobrażenia dziecka: dziecko-podmiot, dziecko-obywatel, dziecko-osoba. Implikacje przyjętego „obrazu dziecka” pociągają za sobą konkretne dyrektywy pedagogiczne, wytyczając charakter ideałów i oddziaływań wychowawczych. Zob. B. Smolińska, *Obraz dziecka i dzieciństwa a pedagogika. Trzy stanowiska*, w: *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, F. Adamski (red.), Wydaw. UJ, Kraków 1999, s. 49–50.

³⁵⁶ Por. J. Gara, *Koncepcja człowieka jako kwestia przedzałożeniowości myślenia i postępowania pedagogicznego*, w: *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, J. Danielewska (red.), Wydaw. UJ, Kraków 2005, s. 270–272.

wiących przyczynek do określenia postulowanych ideałów wychowawczo-educacyjnych³⁵⁷. Modele te stanowią swoistą egzemplifikację faktu rzutowania rozumienia człowieka oraz roli określonych wartości w jego życiu na postać teorii pedagogicznej, jak również tego, że za danym typem oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych zawsze kryje się jakaś przedzałożeniowość. Dotyczy ona zrozumienia tego, kim jest człowiek i jaka jest jego natura, a to wpływa na myślenie i postępowanie pedagogiczne, odzwierciedlając tym samym teoretyczną i praktyczną postać danej pedagogii, w warstwie zarówno formułowania określonych celów, jak i sposobów ich realizacji.

Antropologiczna formuła *homo laborans* wyraża zdolność człowieka do pracy jako czegoś zamierzonego i celowego – czegoś, co wytycza i funduje podstawy jego własnej egzystencji. „Praca – jak zauważa Hannah Arendt – zapewnia nie tylko indywidualne przetrwanie, ale i życie gatunku. Wytwarzanie i jego produkt, rzeczy wytworzone przez człowieka [*human artifact*], nadają ulotności śmiertelnego życia i przemijaniu ludzkiego czasu pewien stopień trwałości i stałości (...) Praca i wytwarzanie tak samo jak działanie zakorzenione są w fakcie przychodzenia na świat, w tej mierze, w jakiej ich zadaniem jest zachować i chronić świat dla stale napływających nowych przybyszów, którzy przychodzą nań jako obcy, przewidywać to i liczyć się z tym”³⁵⁸. Dzięki pracy człowiek może więc zarówno zaspokajać swoje życiowe potrzeby, jak i potwierdzać swą społeczną użyteczność. Praca jako aktywność własna jest tym, co stymuluje osobowy rozwój, stając się tym samym drogą do samorealizacji i uzyskania poczucia satysfakcji życiowej³⁵⁹. *Homo laborans* to model człowieka, który swą osobistą godność potwierdza w pracy i dzięki pracy, a ta wymaga odpowiedzialności, zaangażowania i kompetencji. Stanowi wartość samoistną i jest pożądana nie dlatego, że daje wymierne korzyści, lecz dlatego, że bez niej człowiek nie byłby tym, kim jest, nie mógłby się rozwijać, przekształcać świata natury i kreować rzeczywistości społecznej. Z tak wyłaniającej się koncepcji człowieka i odpowiadających jej wartości wyprowadzane są ideały i cele wychowawcze wyrażające się w podkreśleniu rangi „przygotowania do pracy jako dominującej formy obecności i aktywności człowieka w świecie”³⁶⁰. Aktywność taka traktowana jest jako jedna z najgłębszych potrzeb tkwiących w naturze ludzkiej. Dzięki zaspokajaniu tej potrzeby człowiek nabiera poczucia własnej wartości i odnajduje sens życia. Praca staje się dla niego źródłem egzystencjalnego zadowolenia, pomyślności i bezpieczeństwa. Jest też wyrazem eksternalizacji osobowości i czynnikiem ją konstytuującym³⁶¹. Pedagogika odwołująca się do antropologicznego modelu *homo laborans* stawia zatem przed sobą zadanie rozbudzania i stymulowania potrzeby ludzkiej aktywności wyrażanej w pracy,

³⁵⁷ L. Tuross, *Pedagogika ogólna, subdyscypliny i nauki pomocnicze*, dz. cyt., s. 76.

³⁵⁸ H. Arendt, *Kondycja ludzka*, tłum. A. Łagodzka, Fundacja Aletheia, Warszawa 2000, s. 13.

³⁵⁹ Zob. L. Tuross, *Pedagogika ogólna, subdyscypliny i nauki pomocnicze*, dz. cyt., s. 77.

³⁶⁰ Tamże, s. 77.

³⁶¹ Zob. tamże, s. 78.

akcentując takie wartości, jak dyscyplina, pracowitość, optymalizacja i kreatywność³⁶². Taka właśnie idea człowieka jest realizowana na gruncie pedagogicznym także przez szkoły pracy. Nie tylko bowiem w określony sposób wartościują one pracę i przypisują jej określoną rangę, lecz także, co istotne, czynią to właśnie w imię przyjmowanych założeń, których zasadniczą warstwę stanowi swoiste pojmowanie człowieka jako podmiotu sprawczego i aktywnego³⁶³.

Homo creator zakłada takie rozumienie natury ludzkiej, w myśl którego człowieka należy ujmować jako twórcę, kogoś odznaczającego się twórczym potencjałem kreacji. Zdolność tworzenia odsłania bowiem to, co w najwyższym stopniu uwypukla ludzki wymiar istnienia. Za niepodważalny fakt należy również uznać, że „człowiek jest dynamiczny, twórczy, nie tylko asymiluje, ale i tworzy, działa. Tworzenie, działanie jest potrzebą człowieka, wynika z bogactwa jego natury, jest sposobem wypowiedzania się i równocześnie własnego rozwoju. Człowiek tworzy w różnych dziedzinach: tworzy w dziedzinie materialnej i duchowej, a przez to wzbogaca siebie i wzbogaca dorobek ludzkości”³⁶⁴. Stąd *homo creator* to jednostka twórczo wydatkująca zasoby swojej życiowej energii, a jej cechą charakterystyczną stanowi dążenie do wartościowych form swej aktywności³⁶⁵. Człowiek nie jest więc ujmowany statycznie jako bierny odbiorca czy konsument, lecz dynamicznie, jako twórca dóbr w różnych sferach życia społeczno-kulturowego, przyczyniający się tym samym do tworzenia materialnych i duchowych form otaczającej go rzeczywistości – będących eksterioryzacyjnym przejawem ludzkiej ekspresji twórczej – lub też bezpośrednio je kreujący. Pedagogiczne oddziaływania przyjmujące za swój punkt odniesienia rozumienie człowieka jako *homo creator* akcentują zatem kwestie konieczności rozbudzania i kształtowania aspiracji twórczych w toku procesu wychowania i kształcenia. Rozbudzanie owych aspiracji dotyczy każdej możliwej dziedziny osobowego i społecznego wymiaru istnienia ludzkiego, np. zdolności intelektualnych, artystycznych, sportowych, menedżerskich, technicznych itd. Oddziaływania pedagogiczne opierają się tu bowiem na założeniu, że w naturze ludzkiej tkwi faktyczny potencjał twórczych możliwości kreowania i przekształcania rzeczywistości społeczno-kulturowej, z której wyłania się „ludzki świat”. Twórcze pierwiastki drzemiące potencjalnie w naturze człowieka mogą być zaktualizowane, przybierając realny kształt rozbudzanych i stymulowanych talentów i zdolności. Wychowawczo-edukacyjnym zadaniem jest zatem inicjowanie i wspieranie tendencji rozwojowych, wyrastających z rozbudzanych aspiracji twórczych, wiary we własne możliwości oraz pracy nad warsztatem twórczym posiadanych predyspozycji i umiejętności³⁶⁶. Teleologiczność pedagogiczna, która stawia przed sobą zadanie kształtowania osobowości i postaw

³⁶² Zob. tamże, s. 80.

³⁶³ Zob. S. Sztobryn, *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmiennej*, dz. cyt., s. 38.

³⁶⁴ G. Dogiel, *Antropologia filozoficzna*, dz. cyt., s. 73.

³⁶⁵ Zob. L. Turowski, *Pedagogika ogólna, subdyscypliny i nauki pomocnicze*, dz. cyt., s. 82.

³⁶⁶ Zob. tamże, s. 82–83.

twórczych, dostosowuje do tego swoją metodykę postępowania. W ten sposób mniej ważne staje się odtwarzanie danych treści, na rzecz przyznania priorytetu umiejętności rozwiązywania określonych problemów i wykonywania poszczególnych czynności. Akcentowana jest również ranga twórczego klimatu wychowawczego oraz autentycznej i efektywnej komunikacji pomiędzy wychowankami i wychowawcami, uczniami i nauczycielami³⁶⁷.

Antropologiczny model odzwierciedlony w pojęciu *homo sapiens* ujmuje człowieka jako tego, dla którego największym dobrem i zarazem którego właściwością jest rozumność i mądrość. Cechy te dają mu możliwość rozróżniania tego, co dobre i złe, prawdziwe i nieprawdziwe, sprawiedliwe i niesprawiedliwe, piękne i piękna pozbawione. Można zatem powiedzieć, że tym, co w „pierwszym rzędzie” charakteryzuje i wyróżnia człowieka spośród wszystkich stworzeń jest właśnie to, że myśli, że obok życia wegetatywnego i sensorywnego posiada życie intelektualne, przejawiające się w rozumowym poznaniu oraz rozumnym i wolnym działaniu³⁶⁸. *Homo sapiens* to zatem jednostka, która potrafi korzystać z dorobku skumulowanego w doświadczeniu ludzkim, np. naukowego, technicznego czy artystycznego, oraz weryfikować stan swojej wiedzy, poddając rzeczy krytycznej analizie. To również jednostka kierująca się zasadą wypośrodkowania i zrównoważenia, z realistyczną percepcją otaczającej ją rzeczywistości i realistyczną oceną własnych możliwości, „kontrolowana” przez swoją rozumność. Dlatego też rozumność i mądrość jako specyficzne właściwości *homo sapiens* nakazują człowiekowi uznanie interesu własnego i społecznego jako sfer nierozłącznych. W ujęciu tym człowiek to ktoś zdolny do obrony określonych wartości i jakości interpersonalnych racji działania, takich jak szacunek dla życia, życzliwość międzyludzka czy miłość bliźniego; ktoś, kto dąży do angażowania się w służbę wartościom humanistycznym, patriotycznym czy religijnym³⁶⁹. Pedagogika odwołująca się do takiego modelu antropologicznego chce zatem wychowywać ludzi mądrych, ponieważ mądrość traktowana jest tutaj jako właściwość naczelna i charakterystyczna dla człowieczeństwa. Mądrość stanowi więc w tym przypadku swoistą syntezę przenikających się sfer: wiedzy, doświadczenia, instynktu, intuicji, wewnętrznej spójności i skłania do integracji różnych – choć ząębających się – sfer oddziaływania pedagogicznego, takich jak wychowanie moralne, intelektualne, emocjonalne, estetyczne, fizyczne. Umiejętność integracji i harmonijnego łączenia różnych obszarów wiedzy i doświadczenia w myśl humanistycznych ideałów wytycza więc typ oddziaływań pedagogicznych, dla których człowiek to *homo sapiens*³⁷⁰. Oddziaływania te stawiają sobie za cel pogłębianie rozumienia przez człowieka prawidłowości, jakimi rządzi się otaczająca go rzeczywistość przyrodnicza, społeczna i kulturowa³⁷¹. Taki ideał antropologiczny, zdaniem Wincentego Okonia, legł

³⁶⁷ Zob. tamże, s. 83.

³⁶⁸ G. Dogiel, *Antropologia filozoficzna*, dz. cyt., s. 24.

³⁶⁹ Zob. L. Tuross, *Pedagogika ogólna, subdyscypliny i nauki pomocnicze*, dz. cyt., s. 84.

³⁷⁰ Zob. tamże, s. 85.

³⁷¹ Zob. tamże, s. 84.

też u podstaw logiki oddziaływań, które można powiązać z anglosaską koncepcją *integrated education*; jej aspiracją jest formowanie wizji świata jako spójnej całości. Wizja ta opiera się na wyeksponowaniu takich zagadnień, jak: 1) rozpoznanie tendencji współczesnego świata i kierunków jego przemian; 2) rola człowieka jako istoty rozumnej w kreowaniu dynamiki i kierunków przemian współczesnego świata; 3) dbałość o zasoby środowiska przyrodniczego w formie rekultywacji oraz kontroli eksploatacji tych zasobów; 4) znaczenie techniki we współczesnym świecie – szanse i zagrożenia dla rozwoju człowieka z tym powiązane³⁷².

Homo cogitans to formuła, gdzie zasadniczym trzonem człowieczeństwa, dzięki któremu człowiek wyróżnia się spośród wszystkich innych istot, jest jego intelekt i władza myślenia. Dlatego też można powiedzieć, że twórcze działanie, będące wyrazem twórczej heurystyki myślenia, „jest jedną z podstawowych cech człowieka, która doprowadziła go do tego, czym jest, i wyróżnia go spośród innych ssaków”³⁷³. Zdolność myślenia daje człowiekowi możliwość kognitywnego przenikania i ogarniania wszystkiego – zarówno otaczającej go rzeczywistości, jak i odległego kosmosu, „wrywania” tajemnic naturze i rozwiązywania nurtujących go zagadek. To dzięki kognitywnym zdolnościom i zarazem potrzebom jednostka tworzy teoretyczne konstrukty, spekulatywne systemy i paradygmaty, które pozwalają ująć świat zjawisk oraz to, co wykracza poza kategorie zjawiskowości, w karby myślenia³⁷⁴. Tak więc człowiek to istota zdolna do myślowego przenikania i obejmowania otaczającej rzeczywistości, a sens egzystencji ludzkiej ująć można w kartezjańskiej formule *cogito ergo sum*. *Cogito* pozwala bowiem obejmować i przenikać nie tylko to, co stanowi teraźniejszy kontekst aktualnych warunków życia, lecz także to, co przeszłe, i to, co przyszłe. Wszystko, co należy do przeszłości, może być badane, to zaś, co należy do przyszłości – antycypowane. Ludzki intelekt i właściwe mu funkcje myślenia legły tu u podstaw wielkości człowieka jako twórcy systemów społecznych, kultury czy cywilizacji. Wszelkie urzeczywistnione, materialne i duchowe dzieła ludzkiej aktywności są tu rezultatem uprzednich projektów, wyobrażeń i wizji zrodzonych w *cogito*. Teoria i praktyka pedagogiczna, odwołując się do tego modelu myślenia o człowieku, podkreślają zatem konieczność gruntownego intelektualnego kształcenia jako rzeczywistego źródła orientacji w świecie, przystosowania się, a także dynamiki jednostkowych oraz społecznych zmian i przekształceń – progresji. Z takich założeń jako czynnik dominujący w procesie wychowawczym i edukacyjnym wyłania się kształcenie intelektualne, oparte na odpowiednich ćwiczeniach, zaszczepianiu reguł logiki oraz myśleniu problemowym. Punktem wyjścia takich oddziaływań jest założenie co do zdolności autonomicznego, krytycznego i odkrywczego myślenia człowieka, która wynika nie tylko z predyspozycji tkwiących w ludzkiej naturze, lecz także

³⁷² Zob. W. Okoń, *Homo sapiens – podmiot edukacji szkolnej*, w: tenże, *Wszystko o wychowaniu*, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2009, s. 89–90.

³⁷³ J. Rudniański, *Homo cogitans*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1981, s. 14.

³⁷⁴ Zob. L. Turos, *Pedagogika ogólna, subdyscypliny i nauki pomocnicze*, dz. cyt., s. 86.

z wysiłków edukacyjnych nakierowanych na spełnianie takich właśnie zamierzeń³⁷⁵. Wychowanie tego rodzaju kształtuje właściwości intelektualne człowieka zgodnie z zasadami racjonalizmu, a tym samym chce stwarzać podstawy do uwidaczniania się wielkości *homo cogitans*.

Koncepcja *homo estheticus* kładzie akcent na wartości estetyczne, które są najgłębszą potrzebą człowieka, a zarazem stanowią o jego istocie, wyróżniając życie ludzkie. Wewnętrzna strukturę istnienia jednostki charakteryzuje pęd do tego, by tworzyć piękno, przeżywać je, kreować, jak również delektować się nim. „Człowiek bowiem tworzy sztukę, sztuka zarówno wyraża jak współtworzy człowieka”³⁷⁶. Owo estetyczne sprawstwo i pragnienie obcowania z pięknem czyni ludzkie życie egzystencją *homo estheticus*. Estetyczna wrażliwość tkwiąca w naturze ludzkiej, w myśl tego modelu antropologicznego, pozwala więc na odkrywanie subtelnego i niedostrzegalnego piękna we wszelkich jego postaciach: piękna natury, piękna sztuki, piękna moralnego czy piękna wyrażanych myśli. Co więcej, kontakt z tym pięknem daje poczucie satysfakcji i spełnienia. W nawiązaniu do omawianej tu koncepcji człowieka wyłania się teleologiczność pedagogicznej teorii wychowania estetycznego. Na gruncie takiej pedagogii rozwijanie i pogłębianie wrażliwości estetycznej jest tym, co wytycza obszary ważności oddziaływań wychowawczych, odzwierciedlając tym samym humanistyczny wymiar ludzkiej egzystencji³⁷⁷. Tak zorientowane wychowanie stawia zatem przed sobą zadanie wyrabiania estetycznego gustu oraz przygotowania do kreowania i odbioru owych uniwersalnych i ponadczasowych wytworów i postaci piękna. Edukacja estetyczna – wyjaśnia Irena Wojnar – „w sensie węższym oznacza «kształcenie do sztuki», czyli kształcenie wrażliwości i kultury koniecznej dla przeżywania, poznawania i oceny zjawisk estetycznych; edukacja estetyczna w szerszym sensie («przez sztukę») odnosi się do kształcenia pełnej integralnej osobowości człowieka, nie tylko w sferze wrażliwości estetycznej, ale – dzięki tej wrażliwości – obejmuje także oddziaływanie na sferę intelektualną (wzbogacanie wiedzy i myślenia osobistego), moralno-społeczną (zdobywanie podstaw oceny moralnej i umiejętności rozumienia sytuacji ludzkich, a przez to pełniejszego porozumienia z drugim człowiekiem), jest to także rozwijanie wyobraźni i pobudzanie dyspozycji twórczych”³⁷⁸.

I.3.3.3. Współczesne „bieguny” teleologiczności filozofii wychowania

Rangę przesłanek antropologicznych i aksjologicznych jako odrębnych obszarów problemowych, współkonstyтуujących postać i kierunki oddziaływań pedagogicznych (teleologicznej orientacji wychowania), można zredukować, jak z tego wynika, do jednego wspólnego obszaru problemowego, a mianowicie do

³⁷⁵ Zob. tamże, s. 87.

³⁷⁶ I. Wojnar, *Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa*, w: tamże, *Humanistyczne intencje edukacji*, dz. cyt., s. 168.

³⁷⁷ Zob. L. Turos, *Pedagogika ogólna, subdyscypliny i nauki pomocnicze*, dz. cyt., s. 87.

³⁷⁸ I. Wojnar, *Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa*, dz. cyt., s. 164.

kwestii antropologicznej. Odpowiedź na pytania, kim jest człowiek, jaka jest jego natura i przeznaczenie, przesądza bowiem o celu, jaki będzie owemu człowiekowi wyznaczony, i ideałach, do których będzie dążył, jak również o wartościach, które będzie respektował lub odrzucał, dążąc do aktualizacji przyjętego ideału człowieczeństwa. Jeśli więc weźmiemy pod uwagę, że problematyka zarówno teleologiczności procesu wychowania, jak i podejmowanych oddziaływań wychowawczych jest ściśle połączona z antropologiczno-aksjologicznymi przekonaniami, to nie sposób też uchylić się od stwierdzenia, że pedagogika stanowi aplikację celów i sposobów postępowania ogólniejszych stanowisk, które siłą rzeczy, *explicite* lub *implicite*, mają charakter filozoficznych konstatacji. Tym samym pytanie o to, na co i w jaki sposób ukierunkować człowieka, podejmując względem niego oddziaływania wychowawcze, zawsze pozostaje w gestii rozstrzygnięć natury filozoficznej. Przykładem współczesnych dyskursów, toczonych w kontekście różnorodnych przekonań antropologicznych i aksjologicznych, jakie legły u podstaw określonych założeń teleologicznych oddziaływań pedagogicznych, mogą tu być zgoła odmienne podejścia, o orientacji zarówno personalistycznej, jak i postmodernistycznej. Oczywiście, nie są to jedyne dyskursy, jakie mogłyby posłużyć jako egzemplifikacja obecności takich przekonań w obrębie teorii pedagogicznych, ale właśnie te, ze względu na swą światopoglądową opozycyjność, wydają się szczególnie wyraziste.

Jacques Maritain jasno i dobitnie uwydatnia rangę rozstrzygnięć natury antropologicznej, wskazując zarazem na ich fundamentalne znaczenie dla celowości i przebiegu procesu wychowania³⁷⁹. Wychowywać należy bowiem przede wszystkim człowieka, a nie obywatela jako jednostkę należącą do konkretnej nacji, stopioną ze swym kontekstem kulturowym czy odzwierciedlającą ducha swoich czasów i uwarunkowaną określonym momentem historycznym. Człowiek, jak zauważa ów autor, jest czymś więcej niż jednostką zdeterminowaną przez miejsce i czas, ponieważ ponad szeregami tożsamości częściowych (tj. obywatelstwem, przynależnością do nacji czy kręgu kulturowego) za nadrzędną trzeba uznać tożsamość „człowieczeństwa człowieka”, określaną jako fakt bycia „dzieckiem ludzkim”³⁸⁰. Ten to fakt wyznacza specyficzne cele pedagogiczne, nakładając tym samym na wychowanie odpowiedzialność przede wszystkim za to, by wydobywać z człowieka jego ukryte w swym potencjale człowieczeństwo. Dlatego wychowanie nie może być ani tresurą, ani urabianiem określonej jednostki na miarę czasów, kultury, narodu czy panującej ideologii. Przeciwnie – oddziaływania pedagogiczne powinny polegać na pobudzaniu człowieka, tzn. apelowaniu do jego rozumu i woli oraz wspieraniu jego dynamicznego rozwoju i traktowaniu go jako osoby³⁸¹, która jako istota duchowa obdarzona jest godnością dziecka Bożego³⁸². Oczywiście, możnaby posta-

³⁷⁹ Zob. S. Kowalczyk, *Wprowadzenie do filozofii J. Maritaina*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1992, s. 46–47.

³⁸⁰ J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, dz. cyt., s. 61.

³⁸¹ Zob. tamże, s. 66–67.

³⁸² Zob. tamże, s. 65.

wić w tym miejscu pytanie, na ile taka argumentacja jest konsekwentna i wewnętrznie spójna oraz na ile sama religia jest gwarantem tego, co służy dobru i ogólnemu rozwojowi człowieka. Religia, która stanowi tu źródło obowiązujących wartości, ideałów i teleologicznej orientacji oddziaływań pedagogicznych, w tej samej mierze może przecież generować mechanizmy „tresury” i „urabiania” i na nich opierać ciężar swej formacji religijnej. Co więcej, może być również źródłem fundamentalistycznych i fanatycznych postaw (o czym w sposób szczególny przekonuje nas współczesność), nastawionych na konfrontację i dezawuowanie wszystkiego, co inne i niedające się sprowadzić do tego, co owa religia sankcjonuje lub uświęca.

W ten sposób kategoria „człowieczeństwa człowieka” zawsze czerpie swe konstytutywne treści z tego, co transcendentne względem immanencji toczącego się życia. Cele wychowania zawsze określane są tu poprzez wychylanie się poza to, co terażniejsze, zastane i społecznie usankcjonowane, ponieważ nie może ono być zredukowane jedynie do tego, co istnieje na miarę własnej historyczności i własnych czasów³⁸³. Mieczysław Gogacz, omawiając zagadnienie antropologicznych podstaw pedagogiki, wyróżnia trzy grupy zagadnień ujmujących tę problematykę. Nie sposób wprowadzić zgodzić się z prezentowanym przez niego stanowiskiem, jednak także i ono jest egzemplifikacją nieredukowalności problematyki teleologiczności pedagogicznej oraz jej przewodniej roli w nadawaniu specyficznych rysów teorii i praktyce wychowawczej i edukacyjnej. Według tego autora wśród nurtów współczesnej pedagogiki, ujmowanej z perspektywy obecności założeń teorii człowieka, można wyróżnić, po pierwsze, tę, która pomija więzi z antropologią filozoficzną, zwracając się przede wszystkim w kierunku psychologii eksperymentalnej, aby wyjaśniać i rozświetlać mechanizmy rządzące ludzkim życiem. Pedagogika odzwierciedlająca ten nurt myślowy kreowana jest zatem na miarę „popędów i odruchów” aprobowanych kulturowo i społecznie, a człowiek sprowadzony tu zostaje do sumy przenikających się wpływów socjokulturowych³⁸⁴.

Druga grupa wspólnie ujmowanych współczesnych koncepcji pedagogicznych to ta, która opiera się na błędnych, z punktu widzenia „tomizmu konsekwentnego”, założeniach antropologicznych. Błądność przyjmowanych teorii człowieka zawsze przejawia się tutaj, zdaniem Gogacza, w ścisłym powiązaniu pedagogiki z naukami przyrodniczymi, tradycją kartezjańską i idealistycznym nurtem filozofii³⁸⁵. Te dwie podstawy antropologiczne pedagogiki, na które wskazuje autor i które poddaje krytyce, uzasadniają też, według niego, potrzebę uznania innych podstaw. Dopiero bowiem, w ramach trzeciej grupy wyróżnionych przez autora koncepcji, pedagogika oparta na realistycznym nurcie filozofii może mieć odpowiednią teorię człowieka, zgodną z jego strukturą bytową³⁸⁶, i odpowiadającą temu celowości wychowania. Poruszając problem tele-

³⁸³ Zob. tamże, s. 77.

³⁸⁴ Zob. M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, dz. cyt., s. 7.

³⁸⁵ Zob. tamże, s. 7, 9.

³⁸⁶ Zob. tamże, s. 15.

ologiczności pedagogicznej w kontekście filozofii tomistycznej i w nawiązaniu do ustaleń Gogacza, Sławomir Sobczak pisze: „W teleologii wychowania byt jest podstawą, źródłem, wprost przyczyną do wyznaczenia celów wychowania. Zadaniem pedagogiki w ujęciu tomizmu konsekwentnego będzie trwanie przy realnie istniejącym człowieku jako przy celu wychowania (...) Pedagogika dotyczy człowieka, a w pedagogice teleologia wychowania stawia cele wychowawcze temu realnemu człowiekowi. Koncepcje pedagogiczno-teleologiczne wprowadzają do realizmu i do zagadnień zidentyfikowania człowieka (...) U podstaw teleologii wychowania znajduje się teoria osoby. Pojęcie «osoba» należałoby odróżnić od terminu «człowiek». Cały konkretny człowiek jest osobą ludzką (...) Osoba ludzka przejawia swoje człowieczeństwo w rozumności i wolności. Jest ona jednostkowa i realnie istniejąca (...) Rozważanie w teleologii wychowania jej antropologicznych podstaw prowadzi do zagadnień związanych z takim podziałem relacji, który wynika z ujęcia bytu jako istnienia i istoty”³⁸⁷. Nie ma tu zatem miejsca na teleologiczny dylemat, ponieważ byt jest realny i realna jest jego struktura, a zatem cele wychowania powinny wypływać z realnej struktury bytu ludzkiego i realizować postulat realizmu w wychowaniu. Oczywiście, można by zapytać, o jaki realizm tu chodzi; czy nie jest to realizm zadekretowany przez dogmatyczny światopogląd, dla którego ów dogmatyzm staje się swoistą ideą realizmu i oznacza zredukowanie wszystkiego do jednej unifikującej formuły i pojęć, które w bezdyskusyjny sposób polaryzują rzeczywistość, tworząc linie demarkacyjne między absolutną słuszością i jej brakiem?

Z kolei postmodernistyczna refleksja, przepowiadając „śmierć człowieka” jako kogoś określonego, mającego swą ponadczasową i uniwersalną istotę, kładzie kres potrzebie i zasadności formułowania pytania o człowieka – o to, kim jest i jaka jest jego natura³⁸⁸. Epistemologiczna świadomość stawiająca problem człowieka, zainicjowana przez Kanta³⁸⁹, traci tu zatem swoją ważność, stając się tym samym reliktem minionych czasów. Teoretycy postmodernizmu, tacy jak Michel Foucault, Jacques Derrida czy Jean-François Lyotard, zgodnie zajmują takie stanowisko³⁹⁰. Postmodernistyczne zdewaluowanie potrzeby dochodzenia prawdy³⁹¹ przekłada się na grunt antropologicznych wyobrażeń i stawia pod znakiem zapytania istnienie czegoś takiego jak filozoficzny problem człowieka.

Człowieka ponowoczesnego, zgodnie z opinią Zygmunta Baumana, scharakteryzować można jedynie za pomocą niespójnych metafor: spacerowicza,

³⁸⁷ S. Sobczak, *Celowość wychowania. Tomistyczne podstawy teleologii wychowania*, dz. cyt., s. 128–129, 133, 141.

³⁸⁸ Por. także: J. Gara, *Sens i bezsens – postmodernistyczny absurd orientacji bez orientacji, w: Czego obawiają się ludzie. Współczesne zagrożenia społeczne. Diagnoza i przeciwdziałanie*, M. Libiszowska-Zółtkowska (red.), Wydaw. UW, Warszawa 2007, s. 31–33.

³⁸⁹ W. Lorenc, *Hermeneutyczne koncepcje człowieka. W kręgu inspiracji heideggerowskich*, dz. cyt., s. 20.

³⁹⁰ Tamże, s. 21.

³⁹¹ R. Rorty, *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, dz. cyt., s. 147.

włóczęgi, turyści i gracza³⁹². Cechą tych metafor jest to, iż odzwierciedlają one typ człowieka, który przeżywa swe życie jako sfragmentaryzowane enklawy niespójnych lub samowystarczalnych epizodów. Każda z tych metaforycznych figur w równej mierze wyraża też zdystansowanie wobec szerszej całości oraz odmowę utożsamiania się z nią³⁹³. O „człowieczeństwie człowieka” można więc zaledwie powiedzieć, że jest czymś rozproszonym pośród faktycznych determinant konstytuującej nas rzeczywistości. Człowiek jest „jedynie konfiguracją, rysą w porządku rzeczy”³⁹⁴. Egzystencji człowieka nie można zatem przyznać owej szczególnej, centralnej pozycji pośród innych stworzeń ani też jakiegokolwiek wyjątkowej roli w świecie.

W tym też znaczeniu podstawowym zadaniem edukacji, która opiera się na takich założeniach antropologicznych, jest wyzwianie i kształtowanie postawy własnych poszukiwań w labiryncie rzeczywistości. Postmodernistyczne kategorie tolerancji i wyobraźni³⁹⁵, wprowadzone w miejsce zdegradowanej kategorii prawdy, wytyczają postać ponowoczesnej pedagogii jako „pedagogiki bez granic” lub też „pedagogiki pogranicza”³⁹⁶. Ponowoczesna teoria porusza w ten sposób „problem, «jak działać» w sytuacji, gdy nie ma «absolutnych podstaw», a przyjmowane wartości i prawdy mają charakter lokalny i tymczasowy”³⁹⁷. Orientacja ta nie zakłada też żadnego „punktu dojścia” w pedagogicznych przedsięwzięciach³⁹⁸. Człowiek świata ponowoczesnego pozbawiony jest bowiem moralnych fundamentów i pewników, a jedynym niewzruszonym wyznacznikiem przeżywanej przez niego rzeczywistości pozostaje niedająca się przewyciężyć dwuznaczność i brak podstaw. Znamienne jest jednak to, że myśl postmodernistyczna, choć zrywa ze wszystkim, co ją poprzedzało, odzwierciedla ten sam typ szablonowego myślenia, oparty na polaryzacji poglądów – ujmując wszystko w kategoriach antynomicznych stanowisk (tj. absolutyzm–redukcjonizm, represyjność–permissywność) i programowo podkreśla rangę „epistemologicznej niepewności”, przeciwstawiając ją „epistemologicznej pewności”³⁹⁹ jako nieprawomocnej. W podejściu takie wpisuje się również propozycja klasyfikacji rzeczywistości wychowawczej, ujmowanej przez pryzmat figur: „pedagoga jednej drogi” (epistemologiczna pewność) lub „pedagoga wielu dróg”⁴⁰⁰ (epistemologiczna niepewność). Obie formuły nie pozwalają jednak na odpowiednie ujmowanie złożonej i wieloaspektowej rzeczywistości

³⁹² Z. Bauman, *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, dz. cyt., s. 57.

³⁹³ Zob. tamże, s. 58.

³⁹⁴ W. Lorenc, *Hermeneutyczne koncepcje człowieka*, dz. cyt., s. 22.

³⁹⁵ Zob. R. Rorty, *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, dz. cyt., s. 149.

³⁹⁶ Z. Melosik, *Edukacja i przemiany kultury współczesnej*, dz. cyt., s. 173.

³⁹⁷ Tamże, s. 184.

³⁹⁸ Zob. tamże, s. 181.

³⁹⁹ Takimi formułami posłużył się Bogusław Śliwerski na międzynarodowej konferencji naukowej „Fundamenty edukacyjnej wspólnoty/ The foundations of educational community” na Uniwersytecie Jagiellońskim w kwietniu 2004.

⁴⁰⁰ J. Rutkowiak, *Odmianny myślenia o edukacji. Mapa konturowa*, w: *Odmianny myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak (red.), dz. cyt., s. 11–53.

ludzkiego życia i jego rozwoju. „Epistemologiczna pewność” (absolutyzm poznawczy) jako przewodnia racja naszych sądów i nastawień owocuje bowiem dogmatycznym dopasowywaniem rzeczywistości do naszych wyobrażeń, a „epistemologiczna niepewność” (relatywizm poznawczy) w ogóle uniemożliwia oswojenie i pojęcie tej rzeczywistości, tak iż jawi się ona jako bezsensowna i absurdalna.

Zagadnienie „epistemologicznej pewności” oraz „epistemologicznej niepewności” doprowadziło nas tym samym do podsumowania głównych punktów dotychczasowego wywodu oraz ich związku z badaniami, które zostaną podjęte w dalszej części pracy. Żywotność wskazanych i uporządkowanych w ramach wyróżnionych typów heurystyki problemów określana jest nieustannie ponawianymi pytaniami o prawomocność i adekwatność ich postrzegania i rozumienia w kontekście zmieniających się czasów oraz uwarunkowań samych procesów wychowawczych i edukacyjnych, a co za tym idzie – rewizjami wcześniej utrwalonych odpowiedzi. Ponawiane pytania i postulowane rewizje wypracowanych już rozwiązań odnoszących się do roli oraz miejsca zagadnień realności, względności i racjonalności (typy heurystyki przedmiotowej) w sposobie wyjaśniania otaczającej nas rzeczywistości oraz do rangi rozstrzygnięć o charakterze antropologicznym, aksjologicznym i teleologicznym (typy heurystyki dziedzinowej) kontynuują bowiem dyskurs, dla którego postaciami spolaryzowanych stanowisk są właśnie kategorie „epistemologicznej pewności” i „epistemologicznej niepewności”.

Wieloaspektowe i nieredukowalne związki pedagogiki z filozofią ujęte przez pryzmat przywoływanych tu typów heurystyki wskazują tym samym na sposoby obecności refleksji filozoficznej i samej filozofii na gruncie refleksji pedagogicznej oraz samej pedagogiki. Owe sposoby obecności uwidaczniają zatem zasadnicze obszary problemowe natury filozoficznej, które konstytuują również warstwę koncepcyjną określonych stanowisk pedagogicznych i wynikających z nich postulatów. Próba odniesienia fenomenologicznych nastawień badawczych do problemów pedagogicznych oraz wypracowania drogi do ejdetycznych aplikacji (ejdetycznej filozofii wychowania) w tej samej mierze ukazuje też epistemologiczne i metodologiczne znaczenie wyodrębnionych typów heurystyki i przynależnych im problemów. Problemy przyporządkowane do heurystyki przedmiotowej w sposób szczególny uwidocznione zostaną w warstwie rekonstrukcji teoriopoznawczych podstaw fenomenologii ejdetycznej (rozdział drugi), natomiast heurystyka dziedzinowa – w warstwie aplikacyjnej, a więc w przeprowadzanych analizach fenomenologicznych i wyłanianych przez nie zagadnieniach (rozdział trzeci). Zagadnienia te uznać można za swoiste „momenty fenomenologiczne”, kluczowe dla całego wywodu i wewnętrznej logiki podejmowanych badań.

2

Epistemologiczne i metodologiczne podstawy fenomenologii „rdzennej”

„Bezwzględna reguła – u dobrze wykształconego badacza żywa jako zespół aktywnych dyspozycji – niewydawania sądów bezzasadnych, określa prawomocność konstrukcji teoretycznych oraz praktycznie wyznacza granice swobody operacji logicznych. (...) Te niewłaściwości myślenia, ten stan faktyczny, iż wydajemy niezliczoną ilość sądów, o których słuszności nie jesteśmy «w gruncie rzeczy» przekonani, i że tak, jak istnieją zastępcze przedstawienia, istnieją też i zastępcze sądy – jedno związane nierozdzielnie z drugim – wszystko to jest zasadniczą częścią «ekonomii myślenia». Nie można bez nich zrozumieć nauki jako wytworu ludzkiego myślenia. (...) Prawdy, zdania, pojęcia to także przedmioty, również w ich przypadku mowa jest w pełnym i właściwym sensie o istnieniu, nie są one jednak niczym, co można by napotkać w realnej rzeczywistości”.

(E. Husserl, *Przedmioty intencjonalne*, s. 327–328)

2.1. Kategoria doświadczenia

Fenomenologiczne pojęcie doświadczenia (*Erfahrung*) obecne w *Badaniach logicznych*¹ Edmunda Husserla ściśle powiązane jest z kategoriami prawdy, przeżycia i oczywistości. Prawda odsyła nas bowiem do rzeczy takich, jakimi są one „same w sobie”, do „rzeczy samych”. Jest to jedna z kluczowych kategorii, jednak zasadniczo nie została ona zwerbalizowana przez autora *expressis verbis*².

¹ Na szczególne miejsce *Badaiń logicznych*, ich rolę i znaczenie, tak w samej fenomenologii, jak i w całej filozofii XX wieku, dobitnie wskazuje Krzysztof Michalski, pisząc: „Można zaryzykować stwierdzenie, że filozofia współczesna zaczyna się równo z początkiem wieku, wraz z pierwszym tomem *Badaiń logicznych* Edmunda Husserla (...) *Badania logiczne* dokonują odkrycia sfery, na którą dotąd nikt jeszcze wyraźnie nie wskazał. Jest to sfera zjawiania się, sfera perspektyw i sposobów pojawiania się czegoś przed nami”. W ten sposób fenomenologia „jest próbą całościowej zmiany sposobu widzenia, próbą otwarcia nowego horyzontu, który normalnie jest przed nami zakryty”. K. Michalski, *Heidegger i filozofia współczesna*, PIW, Warszawa 1998, s. 15, 18–19. Zob. także: K. Wieczorek, *Spory o przedmiot poznania*, Wydaw. UŚ, Katowice 2004, s. 251–273; R. Rożdżeński, *Filozofia poznania. Zarys problematyki*, Wydaw. Naukowe PAT, Kraków 1995, s. 33. Problematyce *Badaiń logicznych* jako takich poświęcone są również opracowania: M. Farber, *The Foundation of Phenomenology. Edmund Husserl and the Quest for a Rigorous Science of Philosophy*, State University of New York Press, Albany 1967; *Wokół «Badaiń logicznych»*. W stulecie ukazania się dzieła Edmunda Husserla, Cz. Głombik, A.J. Noras (red.), Wydaw. UŚ, Katowice 2003; A. Półtawski, *Świat, spostrzeżenie, świadomość. Fenomenologiczna koncepcja świadomości a realizm*, PWN, Warszawa 1973, s. 35–182; R. Sokołowski, *The Formation of Husserl's Concept of Constitution*, Martinus Nijhoff, The Hague 1970, s. 37–73; M. Maciejczak, *Brentano i Husserl. Pytanie epistemologiczne*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2001, s. 68–114; M. Potępa, *Spór o podmiot w filozofii współczesnej*, Oficyna Wydawnicza-Poligraficzna, Warszawa 2003, s. 17–33; D. Moran, *Introduction to Phenomenology*, Routledge, London–New York, s. 91–123, E.P. Welch, *The Philosophy of Edmund Husserl. The Origin and Development of His Phenomenology*, Columbia University Press, New York 1941, s. 63–107.

² Mimo to pojęcie doświadczenia, co należy podkreślić, odgrywa fundamentalną rolę w całej filozofii Husserla, niezależnie od poszczególnych okresów jego twórczości. Przeświadczenie, że nie ma wiedzy bez doświadczenia – bezpośredniego i mającego wiele różnych postaci – jako ufundowania bezpośredniości poznania, towarzyszyło mu bowiem przez całe życie i we wszystkich badaniach, jakie podejmował. Zob. E. Husserl, *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, tłum. D. Gierulanka, PWN, Warszawa 1967, s. 72; tenże, *Filozofia jako nauka ścisła*, tłum. W. Galewicz, Fundacja Aletheia, Warszawa 1992, s. 30; E. Husserl, *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*, tłum. J. Sidorek, PWN, Warszawa 1990, s. 26; E. Husserl, *Phänomenologische Psychologie*, w: *Husserliana. Edmund Husserl Gesammelte Werke*, IX, s. 278–279, 281–284; W. Bieleń (red.), Martinus Nijhoff, The Hague 1968, s. 279, 281; E. Husserl, *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*, tłum. J. Sidorek, Fundacja Aletheia, Warszawa 1993, s. 103. Zob. także: R. Ingarden, *Wstęp do fenomenologii Husserla*, PWN, Warszawa 1974, s. 55; B. Waldenfels, *Fenomenologia z punktu widzenia ejdetycznego, transcendentálnego i strukturalnego*, w: *Studia z fenomenologii niemieckiej*, S. Czerniak, J. Rolewski (red.), UMK, Toruń 1999, s. 75; L. Kołakowski, *Husserl i poszukiwanie pewności*, tłum. P. Marciszuk, Fundacja Aletheia, Warszawa 1990, s. 47; K. Wolsza, *Doświadczenie transcendentálne w fenomenologii Husserla*, „Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego” 1998, nr 18, s. 384–389; A. Stępień, *Fenomenologia*, „Znak” 1959, nr 6, s. 640–643; W. Stróżewski, *O metodzie fenomenologii*, w: *Jak filozofować*, J. Perzanowski (red.), PWN, Warszawa 1989, s. 82–86; J. Piecuch, *Doświadczenia Boga. Propozycja Bernharda Weltego na tle sporu o pojęcie doświadczenia fenomenologicznego*, Wyd. Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004, s. 27–137.

Rzadko spotykamy się więc w *Badaniach logicznych* z użyciem terminu „doświadczenie” w znaczeniu fenomenologicznym, a to z powodu ostrożności, spowodowanej powszechnym stosowaniem tego pojęcia w znaczeniu przypisywanym mu przez nauki empiryczne. Fenomenologiczne pojęcie doświadczenia implikuje dążenie do poszukiwania źródeł, w sensie bezpośredniego obcowania z „rzeczą samą”, która jest obiektem zainteresowania poznawczego³. Chodzi tu zatem o szczególny typ poznania, pojmowanego „jako wypełnienie naocznością uobecniającą”⁴. W tym znaczeniu intuicja ejdetyczna, w której odkrywamy uniwersalnie obowiązującą istotę, stanowi „szczególny rodzaj bezpośredniego doświadczenia uniwersaliów, które same nam się objawiają z nieodpartą samooczywistością”⁵. Odmienność tego doświadczenia wyraża się w tym, że zasadniczym miejscem, w którym się ono „wydarza”, jest świadomość. A zatem to, co prezentuje się w świadomości, staje się jej fenomenem. Refleksyjne ujęcie tych fenomenów „można by więc nazwać – zauważa Kazimierz Wolsza – doświadczeniem, o ile za cechy doświadczenia uznałoby się właśnie bezpośredniość (źródłowość jest wszak intensywną postacią bezpośredniości) i naoczność”⁶. Samoprezentacja fenomenów i ich samooczywistość stają się w ten sposób źródłem doświadczenia. O takich aktach doświadczenia należy więc powiedzieć, że charakteryzują się bezpośredniością, intuicyjnością, samoobecnością, naocznością i źródłowością⁷.

„Wbrew scjentyzmowi i pozytywizmowi – komentuje i wyjaśnia Leszek Kołakowski – wbrew historyzmowi i naturalizmowi, wbrew psychologizmowi, wbrew relatywizmowi i sceptycyzmowi, wbrew temu, co uznawał za ziarna rozkładu w kulturze europejskiej, Husserl usiłował tedy ugruntować nadzieję filozofii rozumiejącej i bezwzględnie autonomicznej, filozofii, która absolutnie żadnych wyników nauki nie przyjmuje za rzecz gotową i daną, ale abstrahując od całości istniejącej wiedzy naukowej i żadnych założeń z góry nie przyjmując, pragnie dotrzeć do źródeł ostatecznych naszej wiedzy, to znaczy «do rzeczy samych». Ponad dachami naukowych konstrukcji, które dają nam rzeczywistość zawsze upośredniczoną przez teorie lub przez potok czysto subiektywnych treści, ponad naiwnymi pseudooczywistościami życia potocznego, które zakładają świat empiryczny jako gotowe *datum* i nie potrafią same doświadczyć jego zagadkowości, fenomenologiczna krytyka, opatrując znakiem pytajnym samą możliwość poznania i wartości poznawcze naszej wiedzy, pragnie dotrzeć do tej intuicji pierwotnej, gdzie rzeczy same, osobiście niejako uobecniają się wprost w świadomości i bez obawy deformacji odsłaniają własne, konieczne struktury. Ta intuicja pierwotna nie jest, oczywiście, empirią zwyczajną i nie jest również wiedzą analityczną, zbiorem tauto-

³ Zob. K. Wolsza, *Doświadczenie transcendentalne w fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 384.

⁴ Zob. W. Chudy, *Zagadnienie naoczności aktów poznawczych*, „Roczniki Filozoficzne” 1981, t. 29, z. 1, s. 195.

⁵ L. Kołakowski, *Husserl i poszukiwanie pewności*, dz. cyt., s. 41.

⁶ K. Wolsza, *Doświadczenie transcendentalne w fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 385.

⁷ Zob. tamże, s. 386.

logii, które miałyby swój charakter konieczny – jedyny rodzaj wiedzy koniecznej, dopuszczalny w filozofiach pozytywistycznych – zawdzięczać swojej słownej budowie. Fenomenologia ma badać związki nie po prostu faktycznie dostrzegane między faktami, ale związki strukturalne, to znaczy wykryć, jakie własności należą z konieczności do istoty danego przedmiotu bez względu na doświadczenie aktualne⁸.

Doświadczenie należy uznać za źródło i podstawę wszelkiej właściwej wiedzy o przedmiotach poznania wraz z jej „apodyktyczną pewnością”⁹; „(...) jako autentyczne, bezpośrednie poznanie jest ostateczną podstawą wszelkiej wiedzy i jego prawo do tego musi być uznane”¹⁰, ponieważ „co” doświadczenia „nie jest żadnym «nadzieniem», lecz jakościowym «wypełnieniem» (*Fülle*)”¹¹. Otaczający nas świat może być jednak przez nas doświadczany w różny sposób, w zależności, jak się wydaje, od nastawienia osoby doświadczającej. Inne nastawienie towarzyszy bowiem „zwykłemu człowiekowi”, a inne badaczowi¹², który przystępuje z określonymi założeniami i intencjami do tego, by rozszyfrować i odczytać najskrytsze, dokładnie wyselekcjonowane tajemnice świata. Samą kategorię doświadczenia można więc różnie rozumieć, a co za tym idzie, można mówić o różnych rodzajach doświadczenia¹³ oraz jego koncepcjach i sposobach pojmowania¹⁴. Należy jednak stwierdzić,

⁸ L. Kołakowski, *Husserl – filozofia doświadczenia rozumiejącego*, w: *Filozofia i socjologia XX wieku*, B. Baczek (red.), Wiedza Powszechna, Warszawa 1965, s. 278–279.

⁹ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, tłum. J. Sidorek, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 101.

¹⁰ R. Ingarden, *Wstęp do fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 55.

¹¹ B. Waldenfels, *Fenomenologia z punktu widzenia ejdetycznego, transcendentnego i strukturalnego*, dz. cyt., s. 80.

¹² Zob. tamże, s. 248.

¹³ Na przykład można by mówić o doświadczeniu estetycznym, doświadczeniu duchowym, doświadczeniu wartości czy doświadczeniu poznawczym. Dlatego też Roman Ingarden zauważa, że istnieje „wiele różnych podstawowych rodzajów doświadczenia bezpośredniego, źródłowo prezentującej naoczności”. Zob. R. Ingarden, *Wstęp do fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 59.

¹⁴ Joachim Piecuch, omawiając pojęcie doświadczenia, wskazuje na trzy zasadnicze koncepcje: klasyczną, nowożytną i fenomenologiczną. Relacjonując poglądy Bernharda Weltego, zakorzenione w podejściu fenomenologicznym, pisze on: „Dla refleksji filozoficznej doświadczenie okazuje się jednak fenomenem złożonym i wieloaspektowym (...) Doświadczenie nie tylko stoi na początku wywodów filozoficznych, które potem mogłyby się rozwijać w oderwaną od niego spekulację, lecz stanowi dla nich stały punkt odniesienia. To ustawiczne odwoływanie się do doświadczenia uzasadnia ostatecznie przedstawione twierdzenia i tezy filozoficzne. Mamy tu do czynienia ze zjawiskiem wzajemnej zależności: doświadczenie wskazuje na sformułowaną tezę, a ta z kolei ma swoje zakotwiczenie w doświadczeniu. Doświadczenie stanowi nie tylko początek filozofowania, ale i jego centrum. Tam, gdzie nie może odwołać się do doświadczenia, tam wiarygodność wypowiedzanej tezy jest zachwiana”. J. Piecuch, *Doświadczenia Boga. Propozycja Bernharda Weltego na tle sporu o pojęcie doświadczenia fenomenologicznego*, dz. cyt., s. 13, 18; 27–255. Zob. także: R. Kijowski, *Współczesne próby poszerzenia pojęcia «doświadczenia»*, „RTSO” 1980, nr 8; *Doświadczenie*, T. Buksiński (red.), UAM, Poznań 2001; M. Czarnocka, *Doświadczenie w nauce. Analiza epistemologiczna*, IFiS PAN, Warszawa 1993.

przede wszystkim, że sens i znaczenie przypisywane tej kategorii – na co wskazuje Roman Ingarden – zarówno przez samego Husserla, jego uczniów, jak i fenomenologów bezpośrednio z nim niezwiązanych, są zupełnie inne niż na gruncie nauk empirycznych. Fenomenologiczny sens doświadczenia odwołuje się bowiem do jego warstw najbardziej źródłowych i pierwotnych, co rodzi odmienne niż w przypadku założeń empirycznych konsekwencje metodologiczne dla perspektywy badawczej¹⁵. Pierwotne, przednaukowe „naiwne doświadczenie” to takie, w którym świat nie jest jeszcze poparcelowany i metodycznie uporządkowany, zgodnie z paradygmatycznymi tendencjami uprawianej nauki; to doświadczenie, w którym mamy do czynienia z pierwotnymi całościami, i właśnie w tym doświadczeniu pierwotnym są nam one dane¹⁶ w źródłowej naoczności samoprezentacji¹⁷. Przedmioty, jako pewne całości dane w doświadczeniu pierwotnym, objawiają się nam zatem

¹⁵ Zob. R. Ingarden, *Wstęp do fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 76, 66; tenże, *Z badań nad filozofią współczesną*, PWN, Warszawa 1963, s. 293. W ramach podejścia fenomenologicznego rozwijanego przez uczniów i kontynuatorów fenomenologii Husserla również mamy do czynienia z różnym pojmowaniem doświadczenia i z przypisywaniem mu różnej roli i charakteru. Martin Heidegger mówił o doświadczeniu *Dasein*, gdzie pytanie o sens bycia zawiera „«wstecz i w przód» tego, o co pytanie pyta (bycia), do zapytywania jako modus bycia pewnego bytu. Istotowe dosięganie zapytywania przez to, o co ono pyta, należy do najbardziej swoistego sensu pytania o bycie”. M. Heidegger, *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 11; Bernhard Waldenfels mówi o doświadczeniu jako o czymś niedającym się ująć refleksyjnie: „Chodzi mi o doświadczenie, w którym wydarza się coś, czego nie jest w stanie doścignąć żadna refleksja. W takim doświadczeniu nie tylko natrafiamy na to, co obce – obce staje się nam samo doświadczenie”. B. Waldenfels, *Zradikalizowane doświadczenie*, tłum. A. Przyłębski, „Fenomenologia” 2003, nr 1, s. 32. W fenomenologii amerykańskiej wypracowane zaś zostało pojęcie kontekstowości doświadczenia, w którym nie ma już mowy o dostępie do uniwersalnych istot: „Każdy przedmiot, który występuje w polu doświadczenia, posiada pewne znaczenie dla doświadczonego, zmienne w zależności od niego. Z tego właśnie powodu przedmiot z pola doświadczenia nie ma stałej istoty, ejdetyka musi uwzględniać kontekst. Wszystko zjawia się w pewnym kontekście”. B. Baran, *Fenomenologia amerykańska. Studium pogranicza*, Inter Esse, Kraków 1990, s. 78. Warto też przywołać tu kryteria umożliwiające porządkowanie różnych sposobów pojmowania doświadczenia, w którym coś jest nam dane, sformułowane przez Władysława Stróżewskiego: 1. Czym jest to, co dane? 2. Jak jest dane? 3. Komu jest dane? 4. Przez co, resp. przez kogo jest dane? Zob. W. Stróżewski, *Fenomenologia i dialektyka. Doświadczenie integralne*, w: tenże, *Istnienie i sens*, Wydaw. Znak, Kraków 1994, s. 228.

¹⁶ Stróżewski podkreśla, że doświadczenie jest tym, dzięki czemu to, co nas otacza, może być nam dane, w doświadczeniu bowiem świat nam się „zjawia”: „Przez doświadczenie, w najszerszym znaczeniu tego słowa, rozumiemy wszelki sposób dania czegokolwiek. To, co dane, dane jest pierwotnie bez żadnych ograniczeń i bez jakiegokolwiek selekcji (...) Mówiąc obrazowo: dane jest wszystko, co jak gdyby przychodzi do nas i «znajduje nas» w takim samym stopniu, w jakim my znajdujemy je przy maksymalnie receptywnym (a więc i biernym) nastawieniu naszej podmiotowości (...) Dane są więc przedmioty świata nas otaczającego zarówno pojedynczo, jak i w swych układach, w całościach i częściach (...) Świadomie bierne nastawienie naszej podmiotowości jest już de facto nastawieniem czynnym”. W. Stróżewski, *Fenomenologia i dialektyka*, w: tenże, *Istnienie i sens*, dz. cyt., s. 225–226.

¹⁷ R. Ingarden, *Wstęp do fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 75.

nie jako rozłączne „wiązki prostych jakości”, lecz jako „jakości syntetyczne”¹⁸. Stąd też można powiedzieć, że „rzeczy same w sobie” reprezentują pierwotną „całość istnienia”¹⁹, „zebraną” jako naoczna i sensowna jedność w syntetycznym ujęciu wypełnionych aktów intencjonalnych²⁰.

„Rzeczy same”, stając się przedmiotem intencjonalnych odniesień aktów świadomości²¹, są w swej naocznej „samoobecności” źródłem przeżycia oczywistości jako sposobu dania prawdy. „Przeżycie intencjonalne – wyjaśnia Husserl – w ogóle zyskuje odniesienie do czegoś przedmiotowego tylko przez to, że obecne jest w nim aktowe przeżycie przedstawienia, które przedmiot czyni dlań przedstawionym. [Dla świadomości] przedmiot byłby niczym, gdyby [ta nie dokonywała przedstawienia, które czyni] go właśnie przedmiotem, i [umożliwia] to, że może on stać się teraz także przedmiotem czucia, pragnienia itp.”²² Akt intencjonalny rozumie się zatem jako przeżycie będące świadomością czegoś, ujmującą zarazem „to coś jako wyposażone w strukturę przedmiotową”²³. Prawda jest tu idealnym korelatem „ulotnego subiektywnego aktu poznania”²⁴. Tak więc przeżycie oczywistości jako odsłonięcie prawdy „rzeczy samej” wyraża się w tym, że doświadczamy określoną rzecz jako prawdziwą lub niepraw-

¹⁸ R. Ingarden, *Z badań nad filozofią współczesną*, dz. cyt., s. 298. Zob. także: R. Rożdżeński, *Husserl i problem tak zwanej ogólnej naoczności*, „Logos i Ethos” 1998, nr 1, s. 14, 26–27.

¹⁹ I. Blecha, *Kant a postfenomenologiczny antyrealizm*, w: *Wokół «Badań logicznych»*. W stulecie ukazania się dzieła Edmunda Husserla, Cz. Głombik, A.J. Noras (red.), dz. cyt., s. 29.

²⁰ Zob. W. Chudy, *Zagadnienie naoczności aktów poznawczych*, dz. cyt., s. 196.

²¹ Na uwagę zasługuje opracowanie Krzysztofa Wieczorka dotyczące aktów intencjonalnych i ich przedmiotu. K. Wieczorek, *Spory o przedmiot poznania*, dz. cyt., s. 113–123. Rozważania nad rolą i znaczeniem Husserlowskiej kategorii intencjonalności, w odwołaniu do różnych źródeł i okresów jego twórczości, podejmują również m.in. opracowania: E. Ströker, *Intencjonalność jako temat fenomenologii Edmunda Husserla*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1987, nr 3; J. Pańniczek, *Dwie teorie intencjonalności. Przyczynek do właściwego zrozumienia koncepcji intencjonalności Husserla*, „Studia Filozoficzne” 1987, nr 1; A. Półtawski, *Teoria poznania «Badań logicznych» Husserla a zagadnienie intencjonalności*, „Kwartalnik Filozoficzny” 2003, nr 1; A. Chruzdziński, *Teoria intencjonalności Edmunda Husserla*, „Studia Filozoficzne” 1996, t. 24, z. 3; A. Leader, *Granica Świadomego w «Badaniach logicznych» Husserla*, „Przegląd Filozoficzny” 1998, nr 1; K. Michalski, *Husserl i Kartezjusz. Kiedy świat wydaje nam się niezrozumiały*, „Studia Filozoficzne” 1985, nr 4; F.A. Olafson, *Husserl's Theory of Intentionality in Contemporary Perspective*, w: *Husserl. Expositions and Appraisals*, F. Elliston, P. McCormick (red.), University of Notre Dame Press, Notre Dame–London 1977; J.H. Mohanty, *Husserl's Concept of Intentionality*, „Analecta Husserliana”, A.T. Tymieniecka, D. Reidel (red.), Publishing Company, Dordrecht 1971, t. 1; L. Kołakowski, *Husserl i poszukiwanie pewności*, dz. cyt., s. 55–71; J. Szewczak, *O fenomenologii Edmunda Husserla*, Kolegium Otryckie, Warszawa 1987, s. 29–49; C. Moustakas, *Fenomenologiczne metody badań*, tłum. S. Zabielski, Trans Humana, Białystok 2001, s. 41–47; K. Martel, *U podstaw fenomenologii Husserla*, Książka i Wiedza, Warszawa 1967, s. 72–94; J. Tischner, *Studia z filozofii świadomości*, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2006, s. 9–34; D.W. Smith, R. McIntyre, *Husserl and Intentionality. A Study of Mind, Meaning, and Language*, D. Reidel Publishing Company, Dordrecht–Boston–London 1982, s. 1–9, 87–119.

²² E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, tłum. J. Sidorek, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 536.

²³ W. Chudy, *Zagadnienie naoczności aktów poznawczych*, dz. cyt., s. 195.

²⁴ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 276.

dziwą, możliwą lub niemożliwą. „Możliwości – pisze Husserl – jako równoprawna idea towarzyszy niemożliwość, której nie będziemy definiować jako tylko negację możliwości, lecz którą należy zrealizować przez odrębny fenomenologiczny fakt”²⁵. Przez pryzmat tak sformułowanej zależności – prawdy, przeżycia i oczywistości, albo inaczej to ujmując, naocznego doświadczenia rzeczy i przeżycia ich oczywistości – można rozpatrywać zakres i zawartość treści przynależnych fenomenologicznemu pojęciu doświadczenia. Zarówno kategoria naoczności rzeczy, jak i kategoria przeżycia ich oczywistości plasują się zatem w obrębie fenomenologicznie ustrukturyzowanej kategorii doświadczenia, odsłaniając w tej samej mierze epistemologiczne i metodologiczne pryncypia. Naoczność przedmiotu określa bowiem źródłowy dostęp do „rzeczy samej”, tak jak ona sama zjawia się i prezentuje, a przeżycie oczywistości jest sposobem apodyktycznego potwierdzenia „bycia” i „dania” rzeczy tak, a nie inaczej, w ten, a nie inny sposób. O ile jednak, jak się wydaje, naoczność rzeczy przede wszystkim odzwierciedla metodologiczny aspekt uzyskiwanego doświadczenia, o tyle przeżycie oczywistości uwypukla głównie epistemologiczne wymiary kategorii doświadczenia, choć zasadniczo te dwa aspekty (epistemologiczny i metodologiczny) przeplatają się w nierozzerwalnym związku i ściśle współwystępują. Trudno zatem rozpatrywać osobno któryś z tych aspektów, tak by jednocześnie drugi z nich się nie zaznaczał i nie dawał o sobie znać.

2.1.1. Naoczność rzeczy

Źródłowo dana naoczność rzeczy, postulowana przez Husserla, realizowana jest w sztandarowym fenomenologicznym założeniu („zasadzie naczelną”, „zasadzie wszystkich zasad”²⁶) – w założeniu powrotu do „rzeczy samych” (*Zurück zu den Sachen!*)²⁷. Powrót ten oznacza możliwość źródłowego doświadcze-

²⁵ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 125.

²⁶ W *Ideach czystej fenomenologii...* Husserl pisał: „Zasadniczy błąd empirystycznej argumentacji tkwi w tym, że podstawowe żądanie powrotu do «rzeczy samych» utożsamia lub miesza się z żądaniem uzasadnienia wszelkiego poznania przez doświadczenie. Dla empirysty – przy zrozumiałym naturalistycznym ograniczeniu zakresu poznawalnych «rzeczy» («*Sachen*») – bez żadnej dyskusji doświadczenie (w zwykłym sensie) uchodzi za jedyny akt prezentujący same rzeczy. Ale rzeczy to nie po prostu przedmioty w przyrodzie, rzeczywistość w zwykłym sensie nie jest po prostu rzeczywistością w ogóle, a jedynie do przyrodniczej rzeczywistości odnosi się ten źródłowo prezentujący akt, który (w nowoczesnej nauce) nazywamy doświadczeniem (...) Rzetelna nauka i właściwa jej prawdziwa wolność od przesądów domaga się – jako podstawy wszelkich dowodów – sądów ważnych bezpośrednio, jako takich, które czerpią swą ważność wprost ze źródłowo prezentujących naoczności”. E. Husserl, *Ideje czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, dz. cyt., s. 60–61; Zob. także: R. Ingarden, *Wstęp do fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 57–58.

²⁷ Problem „powrotu do rzeczy samych”, ujmowany przez pryzmat całokształtu twórczości Husserla, porusza monografia Josefa Seiferta *Back to «Things In Themselves»*, gdzie pisze on m.in.: „The call «back to things» was heard at a time when practically the entire modern philosophical World, mainly under the influence of Hume’s empiricism, on the one hand, and under that of Kant’s transcendental critical idealism, on the other, was dominated by one form or other of scepticism or relativism (...) The principle «back to things» is meant first to

nia rzeczy, niezapośredniczonego przez konstrukty teoretyczne i paradygmatyczne konceptualizacje. Chodzi więc o to, by „przedrzeć się do rzeczy samych przez wszystkie znaki oraz definicje i reguły”²⁸. Wtedy też wiele z tego, o czym myślimy, że jest nam dobrze znane, dzięki nowemu nastawieniu może się ukazać w nowy sposób, w zupełnie innym niż dotychczas świetle. W tym też znaczeniu fenomenologia „rdzenna”²⁹ *Badania logiczne* nastawiona jest na odsłanianie źródeł, z których „wypływają” podstawowe pojęcia i prawa odnoszące się do rzeczy³⁰.

2.1.1.1. Postulat powrotu do „rzeczy samych”

„Postulat powrotu do rzeczy – wyjaśnia Ingarden – do doświadczenia, to przede wszystkim postulat obudzenia na nowo wrażliwości na to, co w doświadczeniu jest bezpośrednio naocznie dane. To pełne uświadomienie sobie na nowo ożywionych danych powinno być przeprowadzone bez względu na to, co taka lub owa teoria tłumacząca zjawiska uznaje lub postuluje, a więc też i niezawisłe od wyników wszelkich teorii naukowych posługujących się hipotezami czy konstrukcjami i kombinacjami czysto pojęciowymi (...) Jest to tym bardziej ważne, że zastarzałe przyzwyczajenia do poszukiwania przedmiotów nie danych wcale w doświadczeniu tudzież dogmatyczne przyjmowanie różnych twierdzeń za naukowe uchodzących pociągają za sobą nie tylko – że się tak wyrażę – przygasanie, a czasem nawet wygasanie bezpośredniego doświadczenia, lecz także – co gorsza! – różnego rodzaju sfałszowanie bezpośrednich danych doświadczenia (...) Powrót do rzeczy, powrót do bezpośredniego doświadczenia oznacza w tej sytuacji zrzucenie z siebie całego balastu teorii i koncepcji, które mając za sobą powagę tzw. nauki – utrudniają nam odzyskanie świeżego spojrzenia na otaczającą nas rzeczywistość, oznacza przełamanie oporów, jakie na drodze do zdobycia rzetelnego doświadczenia stawiają żywione przez nas wielorakie przesady, płynące nie tylko z nieuctwa, ale nieraz i z wielkiej uczoneści”³¹. Dlatego też jedną z kluczowych cech fenomenologicznego nastawienia, na co również zwraca uwagę Ingarden, jest umiejętność, by we wszystkich możliwych sferach „widzieć przedmiot i jego właściwości dokładnie w takich danych bezpośrednich, w jakich się jawi w doświadczeniu, tudzież same te dane widzieć akurat takimi, jakimi one są same w sobie i dopiero na podstawie naocznego obcowania z przedmiotem tworzyć o ile możliwości jasne i adekwatne pojęcia, a nie pozostawać w dziedzinie pojęć o przedmiotach albo też dopiero za po-

characterize an approach to philosophy which aims at authentic philosophizing about things. It designates a fresh thinking about the great themes and issues of philosophy, a going back to our own contact with «things» as they present themselves to each man in the appropriate form of experience (sense-perception, conscious performance of acts, «categorical intuition», etc.)”. J. Seifert, *Back to «Things In Themselves». A Phenomenological Foundation for Classical Realism*, Routledge & Kegan Paul, New York–London 1987, s. 7–10.

²⁸ A. Reinach, *O fenomenologii*, „Fenomenologia” 2005, nr 3, s. 124.

²⁹ R. Ingarden, *Wstęp do fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 30–31.

³⁰ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 5.

³¹ R. Ingarden, *Z badań nad filozofią współczesną*, dz. cyt., s. 296–297.

średnictwem pojęć – na ślepo ukrytych i nie skontrolowanych – docierać do przedmiotów i ujmować je *sub specie* tych pojęć³². Tak więc fenomenologia myślenia i poznawania, wyrażając się w intencjonalnym przeżyciu, np. przedstawieniu lub sądzeniu, czerpie swe uprawomocnienia z oczywistości³³, która możliwa jest dzięki ujawnianiu źródeł „bycia” rzeczy oraz jej „dania”, tzn. doświadczenia jej w naoczności. Ze źródeł tych „wypływają” bowiem „podstawowe pojęcia i prawa czystej logiki”, które trzeba prześledzić aż do owych źródeł, „aby zapewnić im «jasność i wyraźność»”³⁴.

W doświadczeniu zapośredniczonym rzeczy dane są jako swoistego rodzaju artefakty w stosunku do pierwotności fenomenów danych właśnie jako „rzeczy same”. „Chcemy cofnąć się – pisze autor *Badaiń logicznych* – do «rzeczy samych». Na gruncie w pełni rozwiniętych przeżyć naocznych chcemy uzyskać oczywistość, że to, co tutaj dane w aktualnie spełnionej abstrakcji, jest naprawdę i rzeczywiście tym, co domniemują znaczenia słów wyrażających prawo; w praktyce poznawczej zaś chcemy wzbudzić w sobie dyspozycję do tego, by poprzez dostatecznie wiele razy powtórzone dostosowywanie znaczeń do odtwarzalnej naoczności (*resp.* do intuicyjnego spełniania abstrakcji) ustalić je w ich niezmienniej identyczności”³⁵. Postulat „cofnięcia się do rzeczy samych” implikuje problem źródłowości i niezapośredniczenia doświadczenia przedmiotu poznania, do którego szukamy odpowiedniego dostępu, a więc uwidacznia pryncypia tak epistemologiczne, jak metodologiczne. Zakładamy tu bowiem, że sposobem dania (przeżycia) prawdy o „rzeczy samej” jest jej oczywistość, a sama oczywistość dana jest, tzn. możliwa, wyłącznie w naocznym doświadczeniu rzeczy. W przytoczonej wypowiedzi Husserl wyraźnie również sygnalizuje metodologiczny problem „analizy fenomenologicznej”³⁶, wyrażający się tak w abstrakcji ideującej (myśleniu ideacyjnym), jak w uzmiennianiu ejdetycznym (myśleniu uzmienniającym) jako swoistych procedurach nastawienia badawczego, szukającego przed-teoretycznego doświadczenia i źródłowego dostępu do „rzeczy samych”.

Powrót do „rzeczy samych” wyraża się w postawie „trwania przy rzeczach”, doświadczenie „rzeczy samych” jest tu więc swoistą matrycą, z której rzeczy wydobywane są takimi, jakimi one same są w swym źródłowym „samopoją-

³² Tamże, s. 299–300.

³³ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 31. Prawie trzydzieści lat po wydaniu *Badaiń logicznych* Husserl w odczycie wygłoszonym w Paryżu dowodził: „(...) nic nie może obowiązywać jako rzeczywiście naukowe, co nie zostało uzasadnione przez całkowitą oczywistość, tzn. czego nie da się wykazać poprzez cofnięcie się ku samym rzeczom lub stanom rzeczy w pierwotnym doświadczeniu i wglądzie. Kierując się tym, my, rozpoczynający filozofować, przyjmujemy za naszą zasadę, by wydawać sądy tylko w oczywistości, zaś samą oczywistość sprawdzać krytycznie i dokonywać tego również – co jest samozrozumiałe – także w oczywistości”. Tenże, *Wykłady paryskie*, tłum. P. Waszczenko, „Pismo” 1987, nr 1, s. 88.

³⁴ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 5.

³⁵ Tamże, s. 9.

³⁶ Tamże, s. 7–11.

wieniu się³⁷. „Musimy się tu zdobyć na to – pisze Adolf Reinach – by ujmować fenomeny w sposób czysty, wypracowywać ich istotę bez żadnych założeń i pojęć – istotę barwy oraz rozciągłości i materii, światła oraz ciemności i dźwięków itd. Musimy też badać konstytucję rzeczy zjawiających się nam jako fenomeny, czysto i w sobie samej, zgodnie z jej istotową strukturą, w której np. barwa gra z pewnością inną rolę niż rozciągłość czy materia. Wszędzie chodzi o prawa istotowe, nigdzie nie zakłada się istnienia. Nasza praca nie koliduje przez to z przyrodoznawstwem, lecz stwarzamy podstawy, które pozwolą dopiero zrozumieć jego budowę³⁸. Powrót do „rzeczy samych” oznacza zatem powrót do pierwotnego doświadczenia, tzn. niezapośredniczonego przez żadne teorie naukowe czy teoretyczne konstrukty. Rzeczywiste doświadczenie wyraża się – jak zauważa Krzysztof Michalski – w odwołaniu do tego, co rzeczywiście dane. Dane zaś jest to, co obecne – uobecnione w naoczności i oglądzie fenomenu, który stał się obiektem aktów intencjonalnych odniesień³⁹. Pierwotność doświadczenia stanowi gwarancję jego bezpośredniości w „dostępnie do rzeczy” i „bycia przy rzeczy”, stąd „źródłowo prezentująca naoczność” zawsze jest „doświadczeniem bezpośrednim⁴⁰. W naoczności takiej możliwe staje się przeżycie oczywistości prawdy „rzeczy samych”, ponieważ w niej ujmowane są „źródła” i „początki⁴¹. W ten sposób „zasada wszystkich zasad”, *Zurück zu den Sachen*, zakłada, że ostatecznym uprawomocnieniem orzekania o czymś jest wyłącznie to, czy to coś zostało wykazane w pierwotnym, przednaukowym doświadczeniu⁴². Zagadnienie prawomocności poznania można zatem sprowadzić do „problemu początku⁴³, źródłowej naoczności w pierwotnym doświadczeniu „rzeczy samych”. Jeśli brakuje tego typu fenomenologicznego uprawomocnienia, to nie ma też podstaw, by cokolwiek przyjmować za pewnik i by czemukolwiek wierzyć jako zagwarantowanemu „obiektywną ważnością”.

2.1.1.2. Źródła naoczności „rzeczy samych”

Wszelki, źródłowy i prawdziwy, początek „w zdobywaniu poznania jest nienaukowy. Trzeba go właśnie uczynić «nienaukowym», jeśli bowiem ma być naukowy, nie będzie już początkiem, ale dalszym ciągiem⁴⁴. W tak pojmo-

³⁷ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 101.

³⁸ A. Reinach, *O fenomenologii*, dz. cyt., s. 135.

³⁹ Zob. K. Michalski, *Logika i czas. Próba analizy Husserlowskiej teorii sensu*, PIW, Warszawa 1998, s. 27–28.

⁴⁰ R. Ingarden, *Wstęp do fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 57. Znamienny w tym kontekście jest również sposób ujęcia źródłowości przez Emmanuela Lévinasa: „Husserlowska fenomenologia budzi ukryte życie spojrzenia. Nie chodzi tu o to, by do przedmiotu zewnętrznego dodać pewien temat wewnętrzny, lecz o to, by re-animować – lub re-aktywować – życie i dotrzeć, pod mianem bytu niepowątpiewalnego, do żywej obecności. Chodzi o to, by w obecności odnaleźć życie”. E. Lévinas, *O Bogu, który nawiedza myśl*, tłum. M. Kowalska, Wydaw. Znak, Kraków 1994, s. 79.

⁴¹ R. Ingarden, *Wstęp do fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 58.

⁴² Zob. tamże, s. 76.

⁴³ Tamże, s. 78.

⁴⁴ Tamże, s. 77.

wanym, przednaukowym „początku” i naoczności tego, co źródłowe, istotną rolę w całej wczesnej, monachijsko-getyńskiej⁴⁵, fenomenologii odgrywało odejście od „zafałszowanego języka technicznego” na rzecz uwypuklenia znaczenia języka potocznego i metaforycznego⁴⁶ w fenomenologicznym opisie tego, co pierwotne (naturalne⁴⁷, tzn. niebędące wyrazem teoretycznych

⁴⁵ Wczesna fenomenologia zainspirowana *Badaniami logicznymi* Husserla rozwijała się pierwotnie w dwóch ośrodkach akademickich: Monachium (działali tu m.in. Aleksander Pfänder, Max Scheler, Moritz Geiger, Johannes Daubert, Aloys Fischer, Dietrich von Hildebrand) i Getyndze (m.in. Adolf Reinach, Hedwig Conrad-Martius, Roman Ingarden, Jean Hering, Edyta Stein). Sam Husserl wykładał w tym czasie w Getyndze, jednak odkrycie i rozbudzenie zainteresowań jego *Badaniami logicznymi* nastąpiło w Monachium. W Monachium też wczesna fenomenologia znalazła najbardziej podatny grunt i kongenialny klimat. Te właśnie miejsca stały się niejako „miejscem pielgrzymkowym” dla młodych filozofów, którzy chcieli uczestniczyć „w szczególnym misterium nawrotu ku rzeczom”. Wczesną fenomenologię jako swoisty ruch można więc określać jako fenomenologię monachijsko-getyńską, z którą pierwotnie związanych było około stu filozofów. Zob. H. Spiegelberg, *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht–Boston–London 1965, s. 166–267; J. Krokos, *Fenomenologia Edmunda Husserla, Aleksandra Pfändera, Maxa Schelera*, Katolicka Agencja Wydawnicza MAG, Warszawa 1990, s. 13; K. Wieczorek, *Spoiry o przedmiot poznania*, dz. cyt., s. 316–318, 335–348. Zob. także: J. Machnac, *Fenomenologia Monachijska (szkic historyczno-biograficzny)*, „Roczniki Filozoficzne” 1986, t. 34, z. 1; R. Ingarden, *Wstęp do fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 31–55; D. Bęben, *Perspektywy fenomenologii Hedwig Conrad-Martius i rozłam fenomenologii*, w: *Wokół «Badań logicznych»*. W stulecie ukazania się dzieła Edmunda Husserla, dz. cyt.; H. Plessner, *Husserl w Getyndze*, tłum. A. Żaluska, „Studia Filozoficzne” 1987, nr 1; K. Schumann, *Fenomenologia monachijska a Brentano*, w: *Wokół «Badań logicznych»*. W stulecie ukazania się dzieła Edmunda Husserla, dz. cyt.

⁴⁶ „The use of metaphor is a way of shedding new light on an already existing phenomena, by looking at and speaking about that phenomena from a totally different perspective. In this way we obtain a transfer of meaning, and thus an opening up of awareness”. D. Huebner, *The Search for Religious Metaphors in the Language of Education*, „Phenomenology and Pedagogy” 1984, t. 2, nr 2, s. 112.

⁴⁷ W późnym okresie swej twórczości problematykę doświadczenia rozwijał Husserl w kontekście kategorii „świata życia codziennego” (*Lebenswelt*) i „uniwersalnego horyzontu świata”. „Życie naturalne możemy scharakteryzować jako naiwne otwarcie się na świat, który jako uniwersalny horyzont zawsze jest w pewien sposób obecny dla świadomości, ale nie tematycznie. Tematycznie [obecne] jest to, na co [świadomość] się kieruje. Życie przytomne zawsze jest kierowaniem się na to lub owo, jest skierowane na coś jako na cel lub środek, jako coś ważnego lub nieważnego, interesującego lub obojętnego, prywatnego lub publicznego, na potrzebę codzienną lub nowo powstającą. Wszystko to zawiera się w horyzoncie świata, trzeba jednak szczególnych motywów, by ten, kto żyje w takim świecie, dokonał przestawienia i doszedł do tego, aby tematem uczynić jakoś sam świat, aby zainteresować się nim na stałe”. E. Husserl, *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*, dz. cyt, s. 26–27. Jan Patočka tak charakteryzował kategorię *Lebenswelt*: „Jest to świat subiektywny, ale nieświadomy swej subiektywności; świat szczególnej tradycji, ale nieświadomy owej szczególności (...) świat intersubiektywny, który mówi wspólnym językiem będącym podstawą prawdy i błędu (językiem, który jest po prostu sposobem bycia ku prawdzie). Prawda świata przeżywanego jest praktyczna, nieprecyzyjna, związana z konkretną sytuacją, ale bynajmniej nie urojona ani «względna» w sensie indywidualnego widzimisię. Wystarcza dla zaspokojenia potrzeb, do których się odnosi. Jest ona zawsze bliska intuicji: byty tego świata są bytami konkretnymi, danymi w swej naiwnej źródłowości, jakkolwiek zawsze w perspektywie uwarunkowanej

konstrukcji)⁴⁸. „Jeżeli gdzieś w języku filozoficznym pojawia się metafora, symbol czy przenośnia – zauważa Józef Tischner – i jeśli w dodatku metafora ta w syntetycznym skrócie zdaje się streszczać jakiś ważny fragment dyskursu filozoficznego – znaczy to, że metaforyczne stało się samo myślenie”⁴⁹. Rola symbolicznej funkcji języka, jak się wydaje, niejednokrotnie też uwypuklana była przez samego Husserla, który zakładał, że „wyrażenie pełniące funkcję symboliczną również coś domniemuje, i to nic innego niż wyrażenie naocznie ujaśnione”⁵⁰. To, co symbolizowane, jest jak gdyby bezpośrednio dane, ponieważ symbol budzi przedstawienie tego, co oznacza, i kieruje ku niemu strumień naszych myśli⁵¹. Symboliczność w swej abstrakcyjności i wieloznaczności obejmuje całe spektrum różnych treści, które pod jakimś względem są też podobne⁵². Daje to zatem możliwość wydobywania głębi i pełni znaczeń kryjących się w metaforze, a przynależnych rzeczom lub stanom rzeczy. Autor *Badania logicznych* sam również odwoływał się w swych analizach do potocznych znaczeń słów i posługiwał się myśleniem metaforycznym, np. gdy dla wyjaśnienia kategorii intencjonalności aktów świadomości używał metafory celu i celowania⁵³. „Myślenie symboliczne” nie jest więc obce analizie

szczególnymi punktami widzenia, ale związanymi z pewną wzajemnością nietematyczną (...) Ten świat przeżywany jest światem dobra i zła, a subiektywność jest subiektywnością dramatu dobra i zła; dobra i zła bytu ze swej istoty skończonego (...) jest to świat, w którym powinno się móc żyć, żyć wspólnie, być w nim zaakceptowanym i przyjętym (...) jest to świat żyjących istot cielesnych, które walczą i pracują, które się do siebie zbliżają i od siebie oddalają, żyją zachowując wobec siebie dystans; które się komunikują ze światem innych przez rozumienie i mowę, które odnoszą siebie do tej egzystencji w jej całości, a więc do samego świata”. J. Patočka, *Filozofia kryzysu nauki według Edmunda Husserla i jego koncepcja fenomenologii «świata przeżywanego»*, tłum. J. Zychowicz, w: *Świat przeżywany*, Z. Krasnodębski, K. Nellen (red.), PIW, Warszawa 1993, s. 30, 44. Zob. także: B. Waldenfels, *Pogardzona doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu*, tłum. D. Lachowska, w: *Świat przeżywany*, dz. cyt.; A. Gurwitsch, *Problemy świata przeżywanego*, w: *Fenomenologia i socjologia*, Z. Krasnodębski (red.), PWN, Warszawa 1989; Z. Krasnodębski, *Regionalne ontologie i świat przeżywany. Interpretacja nauk humanistycznych w fenomenologii Edmunda Husserla*, w: tenże, *Rozumienie ludzkiego zachowania. Rozważania o filozoficznych podstawach nauk humanistycznych i społecznych*, PIW, Warszawa 1989; R. Ingarden, *Co jest nowego w ostatniej pracy Husserla?*, „*Studia Filozoficzne*” 1970, nr 4; P. Łaciak, *Pojęcie horyzontu w fenomenologii Edmunda Husserla*, „*Sztuka i Filozofia*” 2000, t. 18; D. Bell, *Husserl*, Routledge, London–New York 1990, s. 198–232; K. Świącicka, *Husserl*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1993, s. 101–110; K. Martel, *U podstaw fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 156–184; M. Maciejczak, *Brentano i Husserl. Pytanie epistemologiczne*, dz. cyt., s. 146–154.

⁴⁸ D. Bęben, *Perspektywy fenomenologii Hedwig Conrad-Martius i rozłam fenomenologii*, dz. cyt., s. 166.

⁴⁹ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Wydaw. Znak, Kraków 2002, s. 462. Patrick M. Lawlor zauważa natomiast: „Metaphoric rapports exist on the level of ideas and on a linguistic level”. P.M. Lawlor, *Metaphor and the Flux of Human Experience*, „*Analecta Husserliana*” 1984, t. 28, s. 244.

⁵⁰ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 88.

⁵¹ Zob. tamże, s. 635.

⁵² Zob. tamże, s. 263.

⁵³ Zob. tamże, s. 477. Jako przykład można również przywołać jeden z kluczowych terminów, jakimi posługuje się Husserl w *Badaniach logicznych*, mianowicie „wgląd”. Zob. W. Żeta-

fenomenologicznej: „Jeśli nasz sąd – pisze Husserl – ma formę *wszystkie A są B*, to nasza uwaga kieruje się właśnie ku temu [uniwersalnemu] stanowi rzeczy, chodzi nam o ogół (*Allheit*), nie zaś o tę czy tamtą jednostkę”⁵⁴. Ostatecznie jednak celem opisu fenomenologicznego jest uniezależnienie się od symbolicznej funkcji języka, ponieważ oczywistość „w odniesieniu do przedmiotowych różnic znaczeń zakłada, że wykraczamy poza sferę symbolicznego jedynie używania znaczeń i o ostateczne pouczenie zwracamy się do odpowiedniej naoczności”⁵⁵.

Każdy teoretyczny konstrukt, ustrukturyzowany według określonych założeń i wyrażający się w określonej systematyzacji, można by przyrównać do sceny teatralnej i spektaklu tam odgrywanego. Wszystkie rzeczy i postacie znajdujące się na scenie są ustawione i ucharakteryzowane pod kątem założeń choreograficznych i artystycznych realizowanego scenariusza. Każdej z nich przydzielone zostało określone miejsce i przez pryzmat tego właśnie miejsca i współzależności pomiędzy nim a innymi miejscami, tzn. rzeczami i postaciami tam się znajdującymi, jest odczytywana. Sposób ustawienia na scenie (miejsce sceny) staje się tym samym swoistą heurystyką odczytywania roli i znaczenia danej rzeczy. „Rzeczywistość sceny” poprzez kreowanie i swobodne dobieranie rzeczom kontekstów (sąsiedztwa innych przedmiotów, wystroju, sposobu padania światła) często nadaje im zatem nowe funkcje i sens, pierwotnie – przed ich trafieniem na scenę – niedające się wyczytać z nich samych (z „rzeczy samych”). Bycie rzeczy na scenie naznaczone jest zatem logiką scenariusza, który przydziela im określone miejsce, rolę i znaczenie. Scena jako miejsce dania rzeczy staje się w ten sposób rzeczywistością zapośredniczonego doświadczenia rzeczy. Rzeczy pozbawione są własnej mowy poprzez pierwotny sposób prezentowania się, scenariusz wyznacza im bowiem charakter i granice przejawiania się. Każdy scenariusz jest subiektywnym przypisaniem intencji i percepcji otaczającego świata rzeczom, które czynione zostają częścią wyreżyserowanej „rzeczywistości sceny”. Bycie rzeczy wykreowanych przez „scenariusz” i „rzeczywistość sceny” jest byciem ustylizowanym i spreparowanym. Nawet przy najlepszych chęciach odzwierciedlania „nagich faktów” scena częstokroć staje się krzywym zwierciadłem, które generuje określone bycie rzeczy, niebędące ich własnym byciem, lecz byciem konstytuowanym przez „rzeczywistość sceny”.

Ujęcie „rzeczy samych” musi być zatem powrotem do miejsca, gdzie nie ma jeszcze „sceny”, gdzie rzeczywistość nie jest „przycinana” i „obrabiana” reduk-

niec, «Widzenie» tzw. przedmiotów kategorialnych w «Badaniach logicznych» Edmunda Husserla, w: *Wokół «Badań logicznych»*. W stulecie ukazania się dzieła Edmunda Husserla, dz. cyt., s. 118. Inne przykłady metaforyczności to np. pojęcie źródła, naoczności, cielesnej samoprezentacji przedmiotu. Zob: K. Wolsza, *Doświadczenie transcendentale w fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 387. Bardzo interesująca jest też próba zilustrowania i przedstawienia roli i znaczenia fenomenologicznego projektu Husserla podjęta przez Eugena Finka w kontekście platońskiej metafory jaskini i przez jej pryzmat. Zob. E. Fink, *Studien zur Phänomenologie 1930–1939*, Martinus Nijhoff, Den Haag 1966, s. 157–161.

⁵⁴ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 202.

⁵⁵ Tamże, s. 176.

cjonistyczną logiką „scenariusza”, kreującego własną rzeczywistość. *Zurück zu den Sachen* oznacza również powrót „do uniwersaliów jako bezpośrednich przedmiotów intelektualnej intuicji». Chcielibyśmy wiedzieć – pisze dalej Kołakowski – czy nasza nauka i nasz zdrowy rozsądek pocięły świat zgodnie z niejako «naturalnym» ułożeniem jego włókien, czy zgodnie z naszymi praktycznymi potrzebami i konwencjami⁵⁶. Powrót do „rzeczy samych”, pisze z kolei Michalski, wyraża się w odwoływaniu do logiki, w której do głosu dochodzi doświadczenie tego, co dane, jako to, co legło właśnie u podstaw przeżycia oczywistości tego, co dane: „Jedynym ostatecznie przekonywającym uzasadnieniem wiedzy może być – twierdzi Husserl – odwołanie się do rzeczywistego doświadczenia, to znaczy do tego, co rzeczywiście dane. Zdać sprawę z tego, co dzieje się w naszym doświadczeniu, i to wbrew filozofom, którzy zasłaniają je swoimi konstrukcjami: oto zadanie filozoficznej refleksji⁵⁷. „Rzeczywistość sceny” zawsze jest rzeczywistością artefaktów w stosunku do surowej rzeczywistości „rzeczy samych”, nieobrobionych i nieprzystosowanych pod kątem lub względem czegoś, w swym pierwotnym „miejscu” określającym specyficzne konteksty bycia niewyznaczonego przez „scenariusz”. Mówiąc obrazowo, chodzi więc o to, by mieć dostęp do rzeczy, nim trafią one na scenę⁵⁸, rzeczywi-

⁵⁶ L. Kołakowski, *Husserl i poszukiwanie pewności*, dz. cyt., s. 45–46.

⁵⁷ K. Michalski, *Logika i czas. Próba analizy Husserlowskiej teorii sensu*, dz. cyt., s. 27.

⁵⁸ Pytaniem otwartym pozostaje jednak to, czy postulat ten w pełni można zrealizować i czy jest to do końca możliwe. Tak stawiany problem opiera się na założeniu, że każdy „powrót” do „rzeczy samych” i każde „miejsce” uznane za źródłowe jest już jakoś uwikłane w przedrozumienie. Zasadniczo więc wskazuje się na nierozłączność perspektywy fenomenologicznej, wytyczonej przez aspirację dotarcia do „rzeczy samych”, i perspektywy hermeneutycznej, określanej poprzez próby rozumienia i odczytywania znaczeń, w które uwikłane są przedrozumienie, dziejowość i historyczność. O ile jednak ejdetyka fenomenologiczna powodowana jest aspiracją wykraczania poza czas i determinację z tym związaną, o tyle rozumienie hermeneutyczne, przeciwnie, historyczność i czasowość uznaje za nieodłączne konteksty naszego poznania i pojmowania. Jest to jednak problematyka, zgodnie z intencją autora, wykraczająca poza zakres tej pracy i wymagająca osobnego omówienia. Przytoczyć można tu opinię Paula Ricoeura, który zakładał, że fenomenologia i hermeneutyka pozostają w nierozzerwalnym związku, tworząc nową jakość – fenomenologię hermeneutyczną, przy czym funkcją hermeneutyki jest tu dopełnianie niedoskonałości metodologicznej fenomenologii. „Ta zależność rozumienia od interpretacji wyjaśnia, że ujaśnienie (*explicitation*) także zawsze poprzedza refleksję i wyprzedza wszelką konstytucję przedmiotu przez suwerenny podmiot. Poprzedzenie to wyraża się na poziomie wykładni (*explicitation*) przez «strukturę antycypacji», uniemożliwia, by ujaśnienie (*explicitation*) nigdy nie było uchwyceniem bez założenia jakiegoś po prostu przeddanego bytu; poprzedza on swój przedmiot w postaci wstępnego zasobu (*Vor-habe*), wstępnego oglądu (*Vor-sicht*), wstępnego pojęcia (*Vor-griff*), wstępnie powziętej opinii (*Vor-Meinung*)”. P. Ricoeur, *Fenomenologia i hermeneutyka. Wychodząc od Husserla...*, tłum. M. Drwięga, „Kwartalnik Filozoficzny” 1996, t. 24, z. 3, s. 164, 156–157. Z tego też powodu, w duchu – jak się wydaje – argumentacji Ricoeura, stwierdza Stróżewski: „Koncepcja filozofii bezzalożeniowej jest fikcją. Nie ma «absolutnego punktu wyjścia», wyznaczonego przez jakiegokolwiek absolutne kryteria. Jesteśmy zawsze uwikłani w niedającą się określić, nieograniczoną sytuację, przerastającą nas”. W. Stróżewski, *Fenomenologia i dialektyka. Doświadczenie integralne*, dz. cyt., s. 235. Zob. także: M. Heidegger, *Moja droga do fenomenologii*, tłum. C. Wodziński, w: tenże, *Ku rzeczy myślenia*, Fundacja Aletheia, Warszawa 1999;

stość sceny zawsze jest bowiem spreparowana. Scenariusz zawsze wydobywa jakiś aspekt rzeczy, eksponuje go i na nim się koncentruje. Scena nie stanowi więc miarodajnego, źródłowego miejsca naoczności rzeczy, nawet wtedy, gdy daje złudzenie imitowania rzeczy i stosunków odnajdywanych w realnym świecie; po pierwsze dlatego, że zawsze jest to odwzorowywanie, po drugie zaś dlatego, że ujmowanie stosunków w realnym świecie zawsze ma charakter cząsoprzestrzennego zdeterminowania, a zatem niekoniecznie musi być źródłową reprezentacją fenomenologicznej ogólności, wyrażającej się poprzez „z istoty płynącą konieczność”⁵⁹. Stąd „czysta fenomenologia przeżyć w ogóle – jak pisze Husserl – ma do czynienia wyłącznie z przeżyciami dającymi się uchwycić i zanalizować w intuicji w czystej ogólności istotowej, nie zaś z apercypowanymi empirycznie przeżyciami jako realnymi faktami, z przeżyciami przeżywających ludzi i zwierząt w przejawiającym się i uznanym za doświadczeniowy fakt świecie. Istoty uchwycone wprost w istotowej intuicji oraz związki ugruntowane jedynie w istotach wyraża ona opisowo w pojęciach i w mających charakter praw istotowych wypowiedziach. Każda taka wypowiedź jest aprioryczna”⁶⁰. Źródłowa naoczność zawsze jest więc cofaniem się do „rzeczy samych” i drogę tę trzeba przebyć samemu. Na tym właśnie zasadza się, jak się wydaje, sens doświadczenia niezapośredniczonego przywoływaną tu „rzeczywistością sceny”. Na scenie rzeczywistość ukazana jest bowiem już jako swoista recepcja przez pryzmat założeń i ram scenariusza. Nawet jeśli recepcja ta wyrasta z doświadczenia, rygor scenariusza zaciera źródło doświadczenia „rzeczy samej”, powodując załamywanie się jednoznacznych konturów i stosunków, tak jak w krzywym zwierciadle, a zatem uniemożliwiając poznanie „jasne i wyraźne”. „Tak oto powstaje wielkie zadanie – pisze dalej Husserl – doprowadzenia do teoriopoznawczej jasności i wyraźności idei logicznych, pojęć i praw. I tu zaczyna się analiza fenomenologiczna”⁶¹. Nie bez znaczenia, w kontekście tak postawionego zadania podejścia fenomenologicznego, jest też sugestia Reinacha, który zauważa, że *Badania logiczne* rozpoczynają się właśnie analizą wyrażen i znaczeń: „Jeśli celem naszym jest analiza istot, to z natury rzeczy musimy wyjść od słów i ich znaczeń”⁶².

M. Heidegger, *Bycie i czas*, dz. cyt.; G.B. Madison, *Hermeneutyka Husserla jako przyczynek do dyskusji na temat wyjaśniania i rozumienia*, tłum. A. Zinserling, w: *Świat przeżywany*, Z. Krasnodębski, K. Nellen (red.), dz. cyt.; J. Piecuch, *Fenomenologiczna refleksja czy hermeneutyczne rozumienie? Heideggerowski zwrot ku fenomenologii rozumienia*, „Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego” 2001, nr 21; J. Tischner, *Fenomenologia i hermeneutyka*, w: *Jak filozofować. Studia z metodologii filozofii*, J. Perzanowski (red.), dz. cyt.; P. Dybel, *Idea fenomenologii jako opisu «samych rzeczy» u Husserla i Heideggera*, „Fenomenologia” 2005, nr 3; D. Ihde, *Hermeneutic Phenomenology. The Philosophy of Paul Ricoeur*, Northwestern University Press, Evanston 1971.

⁵⁹ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 15.

⁶⁰ Tamże, s. 5.

⁶¹ Tamże, s. 8.

⁶² A. Reinach, *O fenomenologii*, dz. cyt., s. 128.

2.1.1.3. Naoczność faktyczna i kategoriałna

Kategoria naoczności może być rozpatrywana z punktu widzenia spostrzeżeń jednostkowych (przedmiotu faktycznego) lub „spostrzeżeń” natury ogólnej (przedmiotów kategoriałnych), dlatego mówimy o naoczności jednostkowej (zmysłowej) i naoczności kategoriałnej (ogólnej)⁶³. Przedmiotem naoczności zmysłowej jest to, co można ująć zmysłowo (istnienie czego zdeterminowane jest czasoprzestrzennie), natomiast przedmiotem naoczności kategoriałnej – to, co kategoriałne (istnienie czego nie jest zdeterminowane czasoprzestrzennie). W drugim przypadku mamy więc do czynienia z naocznością *sui generis*⁶⁴ i intuicją kategoriałną lub ejdetyczną, w której dana jest specyficzna klasa przedmiotów – czystych ogólności i idealnych możliwości. Naoczność *sui generis* to specyficzne, bo intuicyjne „widzenie” tego, co ogólne i możliwe. Intuicja kategoriałna skierowuje „wprost na przedmiot” nasze „widzenie”, dając podstawę do „dojrzenia go” (ujęcia) w „jego swoistej postaci i cechach”⁶⁵, ponieważ jest to intuicja, „w której dokonuje się czyste widzenie przedmiotu”⁶⁶. Tak więc przedmioty kategoriałne, będąc obiektem naszej intencji, stają nam niejako bezpośrednio „przed oczami”⁶⁷, a sposobem urzeczywistniania się intuicji kategoriałnej lub ejdetycznej jest metodyczne stosowanie metody abstrakcji ideującej oraz swobodnego uzmienniania. Funkcja aktów naoczności kategoriałnej polega na dostarczeniu „bezpośredniego i ujmowalnego w jednym akcie niedyskursywnego dowodu”⁶⁸. Naoczność taka cechuje się bogactwem treści, w odróżnieniu od aktów nienaocznych („pustych”, „samego tylko myślenia”)⁶⁹. „Naoczność jest więc swego rodzaju widzeniem lub czymś podobnym do widzenia tam, gdzie o widzeniu w dosłownym, optycznym sensie tego słowa nie może być mowy”⁷⁰.

⁶³ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 242. Zob. także: W. Żelaniec, «Widzenie» tzw. przedmiotów kategoriałnych w «Badaniach logicznych» Edmunda Husserla, dz. cyt., s. 121.

⁶⁴ Zob. W. Żelaniec, «Widzenie» tzw. przedmiotów kategoriałnych w «Badaniach logicznych» Edmunda Husserla, dz. cyt., s. 126.

⁶⁵ R. Ingarden, *Z badań nad filozofią współczesną*, dz. cyt., s. 308.

⁶⁶ K. Wolsza, *Doświadczenie transcendentale w fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 384.

⁶⁷ W. Żelaniec, «Widzenie» tzw. przedmiotów kategoriałnych w «Badaniach logicznych» Edmunda Husserla, dz. cyt., s. 129, 134.

⁶⁸ Tamże, s. 123.

⁶⁹ Dlatego też można założyć, że naoczność „w ogóle od innych rodzajów aktów wyróżnia funkcja «wypełnienia» (*Erfüllung*) intencji znaczeniowych”. Tamże, s. 132, 121, 127.

⁷⁰ Tamże, s. 123. Różnym aspektem oraz rekonstrukcji znaczenia i roli tej problematyki poświęcone są opracowania: R. Rożdżeński, *Husserl i problem tak zwanej ogólnej naoczności*, dz. cyt.; K. Rak, *Naoczność i poznanie. Analiza i próba krytyki Husserłowskiej teorii poznania zawartej w «Logische Untersuchungen»*, w: *Fenomenologia i hermeneutyka*, P. Dybel (red.), Wydaw. UW, Warszawa 1993; R. Bernet, *Perception, Categorial Intuition and Truth in Husserl's Sixth «Logical Investigation»*, w: *Phenomenologica. The Collegium Phenomenologicum. The First Ten Years*, J.C. Sallis, G. Moneta, J. Taminioux (red.), Kluwer Academic Publishers, Dordrecht–Boston–London 1988; R. Sokolowski, *Husserl's Concept of Categorial Intuition*, „Philosophical Topics” (Phenomenology and the Human Sciences) 1981, nr 12; J. Patočka, *The Husserlian Doctrine of Eidetic Intuition and Its Recent Critics*, w: *Husserl. Expositions and Appraisals*, F. Elliston, P. McCormick

Z takim porządkującym podziałem na naoczność zmysłową i kategoriałną korespondują również inne przeciwstawne, specyficzne określenia naoczności, które ukazują jakąś jej specyficzną funkcję, postać lub charakter. Możemy mianowicie mówić o naoczności: empirycznej (przypadkowej) i czystej (ponadempirycznej)⁷¹, fundującej (podbudowującej naoczność wyższego rzędu) i ufundowanej (nadbudowanej na aktach niższego rzędu)⁷², syntetycznej (jednoczącej w sobie różne aspekty ujmowanej rzeczy) i niesyntetycznej (nieobejmującej wszystkich aspektów ujmowanej rzeczy)⁷³, cząstkowej (skoncentrowanej na wybranym elemencie przynależnym danej rzeczy) i całościowej (ujmującej rzecz jako koherentną całość wraz z jej wszystkimi częściami)⁷⁴.

Naoczność zmysłowa jest naocznością prostą, czymś „homogenicznie jednolitym”⁷⁵, i może mieć wiele różnych treści reprezentujących jakości zmysłowe. Naoczność kategoriałna natomiast jest naocznością złożoną, zawsze ufundowaną na aktach fundujących. Nie oznacza to jednak, że ma ona tę samą treść reprezentującą co naoczność prosta, wręcz przeciwnie – jej właściwości są zupełnie „nowe i istotne”⁷⁶ i odnoszą się swym zakresem do innego typu przedmiotowości. Co więcej, treść reprezentująca w naoczności kategoriałnej niezależnie od zmienności charakteru aktów fundujących „jest jedna jedyna dla każdego *gatunku* aktów ufundowanych”⁷⁷. W tym kontekście możemy też mówić – w odniesieniu do naoczności kategoriałnej – o treściach reprezentujących właściwe i niewłaściwe. „Reprezentanty właściwe” wyrażają zgodność (adekwatność) uobecnienia przedmiotu aktu ufundowanego (nadbudowanego, wyższego rzędu) na naoczności kategoriałnej, zaś „reprezentanty niewłaściwe” uobecniają przedmiot aktu fundującego (podbudowującego, niższego rzędu), a nie przedmiot domniemany w naoczności kategoriałnej⁷⁸. Istotą „czystej prezentacji” treści jest tu „samoprezentowanie przedmiotu”, w ten sposób bowiem spostrzeżenie „jako reprezentacja ujmuje treść przedstawiającą tak, że wraz z nią i w niej jawi się jego przedmiot jako dany osobiście. Czysta jest prezentacja wtedy, gdy każda część przedmiotu rzeczywiście prezentowana jest w treści i żadna nie jest tylko imaginowana albo symbolizowana. Tak jak w przedmiocie nie ma niczego, co by nie było prezentowane, tak też w treści nie ma niczego, co by nie było prezentujące”⁷⁹.

(red.), University of Norte Dame Press, Notre Dame–London 1977; A. Półtawski, *Świat, spostrzeżenie, świadomość. Fenomenologiczna koncepcja świadomości a realizm*, dz. cyt., s. 82–117; W. Chudy, *Zagadnienie naoczności aktów poznawczych*, dz. cyt., s. 195–205.

⁷¹ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 240, 106.

⁷² Zob. tamże, s. 224, 175.

⁷³ Zob. tamże, s. 209–210.

⁷⁴ Zob. tamże, s. 76, 128, 232.

⁷⁵ Tamże, s. 202.

⁷⁶ Tamże, s. 202. Zob. także: W. Żelaniec, «Widzenie» tzw. przedmiotów kategoriałnych w «*Badaniach logicznych*» Edmunda Husserla, dz. cyt., s. 154.

⁷⁷ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 203.

⁷⁸ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 203–204.

⁷⁹ Tamże, s. 100.

Naoczność tego, co faktyczne, odsyła nas do zmysłowo ujmowanych „wyglądów” rzeczy jednostkowej (empirycznie ustrukturyzowanej „rzeczywistości”⁸⁰ jako zastanej faktyczności), zaś naoczność tego, co kategorialne – do przedmiotowości innego typu (fenomenologicznie ustrukturyzowanej „rzeczywistości” jako idealnej możliwości), ujmowanej w „generalizującej abstrakcji” poprzez „intuicyjny wgląd”⁸¹. Przedmiotowość ta uchwycona zostaje w oparciu o wyodrębnioną identyczność rzeczy, uniwersalny „wzgląd”⁸², pod którym porównując daną kategorię rzeczy, stwierdzamy jakąś identyczność przesądającą o ich istotowej tożsamości. Tym, co jest nam dane w pierwszym przypadku, jest więc jakiś przedmiot jednostkowy, określony czasoprzestrzennie w swych zmiennych „wyglądach”, a tym, co dane jest w drugim przypadku – przedmiot ogólny, niepodlegający determinacjom czasoprzestrzennym, w postaci bezwzględnie obowiązujących i niezmiennych⁸³ powszechników (praw kategorialnych, idealnych warunków możliwości, identyczności esencji)⁸⁴. Dodać należy również, że naoczności tego, co ogólne, przysługuje walor niezawodności w stosunku do naoczności tego, co jednostkowe. Sposób ujęcia tego, co jednostkowe, nie jest bowiem zagwarantowany na mocy praw empirycznie ustrukturyzowanej rzeczywistości (tego, co faktyczne w swym jednostkowym wydarzeniu się), w odróżnieniu od sposobu ujęcia tego, co kategorialne, gdzie mamy do czynienia z bezwzględną gwarancją na mocy praw fenomenologicznie ustrukturyzowanej „rzeczywistości” (tego, co idealne w swej czystej możliwości potencjalnego „bycia”). „Pierwotnie możliwością (albo rzeczywistością) – pisze Husserl – jest obowiązywanie, idealne istnienie *species*; a przynajmniej jest ona przez nie w pełni zagwarantowana. Następnie możliwą nazywa się naoczność odpowiadającego jej przypadku jednostkowego, a jeszcze dalej sam ów naocznie uchwycony przypadek jednostkowy. Ostatecznie możliwym jest wypełnianie się w takiej naoczności z obiektywną zupełnością znaczenie”⁸⁵. Sposób i możliwość naoczności ujęcia tego, co jednostkowe, w pełni zdeterminowane są przez określony bieg wydarzeń – samo wydarzenie się i okoliczności towarzyszące temu wydarzeniu się. Z kolei sposób i możliwość naoczności ujęcia tego, co kategorialne, są całkowicie wolne od tego typu determinacji.

⁸⁰ Tamże, s. 227.

⁸¹ Wojciech Żelaniec, wyjaśniając sens terminu „wgląd” w jego warstwie etymologicznej, pisze, że „jest to coś takiego, jak «wejrzenie» w archaicznym sensie tego słowa, jako to, co się naprawdę wie, co się naprawdę zrozumiało”. W. Żelaniec, «Widzenie» tzw. przedmiotów kategorialnych w «Badaniach logicznych» Edmunda Husserla, dz. cyt., s. 118. Zob. także: L. Kołakowski, *Husserl i poszukiwanie pewności*, dz. cyt., s. 35–39.

⁸² Sam „wzgląd” tak jest definiowany i wyjaśniany przez Husserla: „Gdy oznaczamy wzgląd, pod którym porównujemy, za pośrednictwem ogólniejszego terminu rodzajowego wskazujemy krąg specyficznych różnic, w którym znajduje się to, co w porównywanych członach występuje jako identyczne. Jeśli dwie rzeczy są jednakowe pod względem formy, to odnośna *species* formy jest tym, co identyczne; jeśli są one jednakowe pod względem barwy, to jest nim *species* barwy itd.”. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 140.

⁸³ Zob. tamże, s. 201–203.

⁸⁴ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 226.

⁸⁵ Tamże, s. 127–128.

Dlatego też w naoczności tego, co ogólne, świadomość „transcenduje niejako świat rzeczy jednostkowych, faktów, by dotrzeć do świata sensu stanowiącego autentyczny porządek bytu. Tak realizuje się, w przekonaniu fenomenologów, ów powrót do «rzeczy samych»⁸⁶.

Treści naoczności kategoryjalnej w swej idealności są więc niezależne „od jakichkolwiek empirycznych wysiłków i wszystkiego, co poza tym charakteryzuje przypadek jednostkowy”⁸⁷. To, co idealne, czysta możliwość jako przedmiot naoczności ogólnej (kategoryjalnej), może być bowiem ujęte w sposób bezpośredni, niezależnie od zachodzenia i wydarzania się faktycznych przypadków dostępnych w naoczności jednostkowej czy korespondujących z naocznością kategoryjalną w „jedności obiektywnie dostosowanego poznania”⁸⁸. „Doświadczenie jako spostrzeżenie zmysłowe – wyjaśnia klarownie i z właściwą sobie przenikliwością Reinach – kieruje się w pierwszym rzędzie na to, co jednostkowe, na «to tutaj», i próbuje je uchwycić jako takie. Co ma być przedmiotem doświadczenia, to podmiot niejako naprowadza na siebie: spostrzeżenie zmysłowe jest przecież, zgodnie ze swoją istotą, możliwe tylko «z» pewnego punktu widzenia, i tam, gdzie spostrzegającymi jesteśmy my, ludzie; ów punkt wyjścia spostrzeżenia musi się znajdować w bliższym otoczeniu tego, co spostrzegane. Natomiast w przypadku tego, co aprioryczne, chodzi o widzenie istoty i poznanie istoty. Aby jednak uchwycić istotę, niepotrzebne jest spostrzeżenie zmysłowe, gdyż rzecz idzie o akty naoczne zupełnie innego rodzaju, akty, które możemy spełnić w każdej chwili, bez względu na to, gdzie się znajdujemy. O tym, że – by dać całkiem prosty i banalny przykład – kolor pomarańczowy leży jakościowo pomiędzy czerwienią a żółcią, mogę się przekonać z całą pewnością w każdej chwili, jeśli tylko mi się uda wytworzyć w sobie jasne poznanie naoczne odnośnych jakości; nie muszę przy tym polegać na żadnym spostrzeżeniu zmysłowym, które zaprowadziłoby mnie do takiego miejsca na świecie, gdzie byłoby coś pomarańczowego, czerwonego i żółtego. Chodzi nie tylko o to – jak się często powiada – że wystarczy spostrzec tylko jeden przypadek, by w nim dostrzec prawidłowość aprioryczną; w rzeczywistości nie trzeba spostrzegać, «doświadczać» nawet jednostkowego wypadku, nie trzeba spostrzegać zupełnie niczego, czyste wyobrażenie wystarczy. Gdziekolwiek jesteśmy na świecie, zawsze i wszędzie stoi nam otwarty dostęp do świata istotowości i ich praw”⁸⁹.

Naoczność kategoryjalna jest sposobem ujmowania jakiegoś ogólnego, „czystego prawa”, takie prawo zaś mówi nam np., że dla określonych form „istnieje idealnie zamknięty krąg możliwych przekształceń form aktualnych w coraz to nowe”⁹⁰. Może się też ona wyrażać w prawach „myślenia właściwego”, w ramach których mamy do czynienia z „apodyktyczną oczywistością” czy „bezwzględną

⁸⁶ K. Martel, *U podstaw fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 60–61.

⁸⁷ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 129.

⁸⁸ Tamże, s. 127.

⁸⁹ A. Reinach, *O fenomenologii*, dz. cyt., s. 129–130.

⁹⁰ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 228.

koniecznością” zachodzenia lub obowiązywania czegoś w odniesieniu do przedmiotów idealnych – zarówno czystych jakości idealnych (*species*), jak i kategoryalnych form powiązań (stanów rzeczy). Naoczność kategoryalna, ujmując prawa kategoryalne, konieczne i niewątpliwe, daje zatem podstawę do formułowania twierdzeń o charakterze apriorycznym. Twierdzenia te są niezależne od przebiegu jakichś jednostkowych faktyczności i ich konkretnie upostaciowionego doświadczenia, ponieważ opierają się na doświadczeniu tego, co ogólne. Przykładem takich twierdzeń mogą być np. wypowiedzi: „każda obowiązująca *species* jest esencją”⁹¹; „coś będącego jednocześnie *A* i nie *A* nie jest możliwe”⁹²; „faktyczne niepowodzenie nie dowodzi niepowodzenia koniecznego”⁹³; „nie istnieje taka forma kategoryalna, która nie mogłaby stać się składnikiem formy stanu rzeczy”⁹⁴; „każda barwa jest barwą jakiejś określonej rozciągłości”; „każde przedstawienie jest przedstawieniem określonej treści”⁹⁵; „jeśli wypowiedź *g* jest częścią *G* jest wypowiedzią obowiązującą, to obowiązuje także wypowiedź mająca formę *G* jest całością *g*”; „jeśli jest prawdą, że istnieje pewne α , które jest β , to także jest prawdą, że pewne α jest β , albo że nie wszystkie α nie są β ”⁹⁶; „prawa, które nie domniemają faktów, nie mogą zostać potwierdzone ani obalone przez fakty”⁹⁷; „cokolwiek posiada rozciągłość, jest podzielne”; „zmiana ruchu jest proporcjonalna do wywieranej siły”⁹⁸; „liczba 4 – druga liczba parzysta w szeregu liczb”⁹⁹.

2.1.1.4. Naoczność czystych możliwości i adekwacja myśli

Formuła „prawa myślenia właściwego” określa tu, jak się wydaje, swoisty epistemologiczny i metodologiczny rygor dający możliwość źródłowego dostępu do „rzeczy samych” oraz odpowiedniego ujmowania przedmiotów idealnych w aktach naoczności kategoryalnej. Prawa te pozwalają na niebudzące wątpliwości stwierdzenie „rzetelnego sensu”¹⁰⁰, „tego, co jest powszechnie ważne na mocy praw płynących z istoty”¹⁰¹, lub na wyodrębnienie „sfery sensu i bezsensu”¹⁰². Odsłaniając ów „rzetelny sens”, ugruntowany w czystych jakościach idealnych, „prawa myślenia właściwego” określają *a priori* granice „empirycznych możliwości” współistnienia i następowania po sobie rzeczy¹⁰³. „Teraz doskonale rozumiemy też – pisze Husserl – dłaczego myśl, że bieg zdarzeń w świecie mógłby zadać kłam prawom logicznym – owym analitycznym prawom myśle-

⁹¹ Tamże, s. 128.

⁹² Tamże, s. 230.

⁹³ Tamże, s. 129.

⁹⁴ Tamże, s. 231.

⁹⁵ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 547.

⁹⁶ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 233.

⁹⁷ Tamże, s. 238.

⁹⁸ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 220.

⁹⁹ Tamże, s. 126.

¹⁰⁰ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 132.

¹⁰¹ Tamże, s. 243.

¹⁰² Tamże, s. 232.

¹⁰³ Zob. tamże, s. 237.

nia właściwego (...) albo że doświadczenie, *matter of fact* zmysłowości, mogłoby i musiało te prawa dopiero uzasadnić i wyznaczyć granice ich obowiązywania, nie jest niczym innym jak niedorzecznością. Pomijamy już to, że uzasadnianie prawdopodobieństwa w oparciu o fakty także jest właśnie uzasadnianiem, które jako takie podlega prawom idealnym¹⁰⁴. „Prawa myślenia właściwego” nie pozwalają więc na dowolne odczytywanie określonych znaczeń, lecz narzucają epistemologiczny i metodologiczny rygor ujmowania kategorialnych możliwości łączenia i przekształcania znaczeń, które są implikowane przez „czyste prawa obowiązywania znaczeń”¹⁰⁵. „Czyste prawa” są czyste „właśnie od *matter of fact*, nie mówią one [o tym], co w tej czy innej prowincji rzeczywistości jest powszechnym obyczajem, lecz [o tym,] co po prostu jest wyzbyte wszelkich obyczajów i określeń charakterystycznych dla pewnych sfer rzeczywistości, a jest takie dlatego, że należy do esencjalnego wyposażenia tego, co jest”¹⁰⁶. Chodzi więc o świadomość doświadczącą idealnych warunków zaistnienia czegoś w ogóle – czystych możliwości, tzn. niezależnych od empirycznych i przypadkowych „określeń przebiegu świadomości”¹⁰⁷, która dla uchwycenia tego, co kategorialne, szuka punktu odniesienia w sposobie wydarzania się tego, co faktyczne. „Czyste prawa myślenia właściwego” należy zatem pojmować jako prawa naoczności kategorialnej, określające sposób ujmowania rzeczywistych lub tylko możliwych znaczeń¹⁰⁸, tzn. „idealnie ufundowanych możliwości i niemożliwości adekwacji”¹⁰⁹. Idealne prawa, wyrażające się w formie ogólności, odnoszące się do jakiegoś gatunku czy kategorii, obowiązują jako „prawa czyste”, bo abstrahujące od wszelkiego „materiału zmysłowości”¹¹⁰. Fenomenologiczne uzmiennianie¹¹¹ „materiału zmysłowości” w żaden sposób nie wpływa więc na konstruowanie lub dekonstruowanie „czystych praw”, które stanowią obiektywną granicę możliwości dalszego uzmienniania. Na prawach tych musi się ono zatrzymać, ponieważ niemożliwością jest ich zredukowanie, pominięcie, zastąpienie lub jakiegokolwiek funkcjonalne przeformułowanie bez jednoczesnego unicestwienia tego, co stanowi o fundamentalnych racjach ich istnienia. A wszystko to oczywiste staje się dla nas właśnie w aktach naoczności kategorialnej, poprzez wgląd¹¹² w to, co niezmiennie, bo niepoddające się już fenome-

¹⁰⁴ Tamże, s. 238.

¹⁰⁵ Tamże, s. 233.

¹⁰⁶ Tamże, s. 236.

¹⁰⁷ Tamże, s. 233, 235.

¹⁰⁸ Zob. tamże, s. 128.

¹⁰⁹ Tamże, s. 237.

¹¹⁰ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 240.

¹¹¹ Problematyka fenomenologicznego uzmienniania zostanie omówiona w dalszej części pracy. W tym miejscu, dla jasności, powiedzieć możemy jednak, że uzmiennianie polega na myślowym opracowaniu dowolnych wariantów występowania czegoś i stopniowym pomijaniu wszystkiego, co nie jest składnikiem nieodzownym do określenia esencjonalnej struktury istnienia tego czegoś.

¹¹² Znaczenie i rolę samego „wglądu” autor *Badań logicznych* wyjaśnia następująco: „Idealną granicą, jaką dopuszcza wzrost pełni wglądu, jest w przypadku spostrzeżenia absolutna samoobecność (...) rozważenie możliwych stosunków wypełnienia wskazuje pewien

nologicznemu uzmiennianiu, wyrażającemu się w dowolnej, możliwej do pomyślenia liczbie wygenerowanych myślowo wariantów (wariacji imaginacyjnych) sposobu istnienia lub przejawiania się czegoś¹¹³. Choć wgląd ten zawsze – co podkreśla również Husserl – „subiektywnie dokonuje się na podstawie jakiejś przypadkowej naoczności empirycznej; ale jest to wgląd ogólny i odnoszący się w sposób czysty do formy; fundament abstrakcji tutaj, jak i gdzie indziej, nie stanowi założenia idealnej możliwości i obowiązywania abstrahowanej idei”¹¹⁴.

Ideał adekwacji, urzeczywistniając się w pełnym „samopojawieniu się” przedmiotu, daje możliwość przeżycia prawdy „rzeczy samych” poprzez wgląd. Oczywistość jest bowiem sposobem przeżycia prawdy¹¹⁵, której ujęcie stanowi wyraz pokrywania się aktów domniemania i „samoobecności” prezentującej się rzeczy¹¹⁶. Przedmiot intencjonalny zawsze bowiem dany jest „doświadczającej go świadomości”¹¹⁷, a ideał adekwacji mówi nam o „wypełnieniu” – pokrywaniu się intencji („celowania”), w której coś jest domniemywane, i wglądu („trafienia”), w którym jest to dane w swej pełni. Pełnia (adekwatnej) „samoobecności” dana w naoczności stanowi więc swoiste potwierdzenie intencji domniemującej coś tak a nie inaczej przez „korespondujące i w pełni dopasowane spostrzeżenie”¹¹⁸. A zatem przedmiot – wyjaśnia Husserl – „nie jest tylko domniemany, lecz tak jak jest on domniemany i w jedności z tym domniemaniem jest w najściślejszym sensie dany”¹¹⁹. Adekwacja „myśli” (aktów domniemywania) i „rzeczy” (tego, co domniemane) jako ideał odzwierciedlony w doświadczeniu „udokumentowanym” w przeżyciach świadomości odgrywa też podwójną rolę lub ma dwojakie znaczenie. Autor *Badaiń logicznych* wskazuje bowiem na dwie strony ujmowania problemu adekwatności „myśli” do „rzeczy” w kontekście naoczności. Po pierwsze, adekwatność jako „doskonałe pokrywa-

ostateczny cel wzrostu wypełnienia, w którym pełna i cała intencja znajduje swe wypełnienie, i to nie wypełnienie pośrednie i częściowe, lecz ostateczne i najwyższe. Intuicyjna zawartość tego ostatecznego przedstawienia jest absolutną sumą możliwej pełni; intuicyjnym reprezentantem jest przedmiot sam, taki jak jest on sam w sobie. Treść reprezentująca i reprezentowana są tutaj identycznie tym samym. I tam, gdzie intencja przedstawienia przez to idealnie doskonale przedstawienie zapewniła sobie wypełnienie ostateczne, tam wytworzyło się prawdziwe *adaequatio rei et intellectus*: przedmiot dokładnie jako taki, jak jest intendowany, jest rzeczywiście «dany» albo «obecny»; nie jest już implikowana żadna intencja cząstkowa, która byłaby pozbawiona swego wypełnienia”. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 141.

¹¹³ Zob. tamże, s. 240, 225.

¹¹⁴ Tamże, s. 240.

¹¹⁵ Dlatego też zagadnienie oczywistości jest jednym z kluczowych problemów fenomenologicznych, a sama oczywistość – pierwszą metodologiczną zasadą poznania. Zob. E. Ströker, *Evidence*, w: *Encyklopedia of Phenomenology*, L. Embree (red.), Kluwer Academic Publishers, Dordrecht–Boston–London 1997, s. 202.

¹¹⁶ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 145–146.

¹¹⁷ A. Grzegorzcyk, *Fides i ratio u Edmunda Husserla według Edyty Stein*, „Fenomenologia” 2005, nr 3, s. 113.

¹¹⁸ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 141.

¹¹⁹ Tamże, s. 145.

nia się” może oznaczać dopasowanie „myśli” do naoczności, tak iż myśl nie domniemywa „niczego, czego wypełniająca naoczność nie czyniłaby zupełnie przedstawionym” (adekwacja dopasowania do naoczności)¹²⁰. Po drugie zaś, możemy mówić o adekwacji jako „ostatecznym wypełnieniu intencji” domniemania rzeczy poprzez wgląd, w naoczności jej „samopredstawienia”¹²¹ i „samoobecności” (adekwacja do „rzeczy samej”)¹²². „Każdy wierny i czysty opis naocznego przedmiotu albo procesu – puentuje Husserl tę dystynkcję – jest przykładem tej pierwszej doskonałości. Jeśli tym przedmiotem jest coś, co zostało wewnątrznie przeżyte i w refleksyjnym spostrzeżeniu uchwycone takim, jakie jest, to może temu towarzyszyć druga naoczność”¹²³.

2.1.2. Przeżycie oczywistości

Epistemologiczna pewność poznania nieodłącznie związana jest według Husserla z adekwatną obecnością przedmiotu doświadczenia, a nie tylko z jego domniemaniem. Z ideałem adekwacji, jak już zostało powiedziane, mamy zaś do czynienia wtedy, gdy „treść przedstawiająca zarazem jest treścią przedstawianą”¹²⁴. Spostrzeżenie adekwatne jako ideał wyraża się w „samouchwyceniu pełnego i całkowitego obiektu”, „pełni treści intuicyjnej”, która nie podlega już stopniowaniu pod względem stopnia zawartości treści, ponieważ sposób ujęcia domniemywanych treści wyraża się w czystej naoczności¹²⁵. W tym znaczeniu adekwację należy rozumieć jako idealną granicę¹²⁶ osiągnięcia „intuicyjnej pełni” naocznego ujęcia przedmiotu i towarzyszącej temu całkowitej oczywistości (*Evidenz*). Gdy więc gradacja „pełni treści” co do „zakresu” (tzn. bogactwa pełni przedstawienia i jego zupełności), „żywości” (tzn. stopnia przybliżenia i odpowiedniości przedstawienia w ujęciu istotnych momentów treści przedmiotu) oraz „realności” (tzn. większej lub mniejszej kompletności, dotyczącej zawartości treści prezentujących) jest dopełniona, występuje całkowite pokrywanie się zakresów treści przedstawiającej (aktów domniemania) i treści przedstawianej (rzeczy domniemywanej)¹²⁷. Kategoria oczywistości oznacza tu – jak ujmuje to Włodzimierz Galewicz – „jakby najdalej idące zbliżenie się do tego, co poznawalne, czyli takie przeżycie, w którym puste intencje, odnoszące się do jakiegoś przedmiotu, uzyskują swoje ostateczne wypełnienie. Korelatem tak pojmowanego przeżycia oczywistości jest dla Husserla prawda w podstawowym fenomenologicznym sensie tego słowa. Polega ona na «pełnej zgodności między tym, co domniemane, oraz tym, co dane, jako takim»”¹²⁸.

¹²⁰ Tamże, s. 141–142.

¹²¹ Tamże, s. 140.

¹²² Tamże, s. 141, 142.

¹²³ Tamże, s. 142.

¹²⁴ Tamże, s. 100.

¹²⁵ Zob. tamże, s. 99.

¹²⁶ Zob. tamże, s. 204.

¹²⁷ Zob. tamże, s. 101.

¹²⁸ W. Galewicz, *Logische Untersuchungen*, w: *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, B. Skarga (red.), t. 2, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 175. Wypowiedź ta w prostej

2.1.2.1. To, co empiryczne, i to, co fenomenologiczne

Podstawowe antynomiczne rozróżnienie wyartykułowane w *Badaniach logicznych* opiera się na przeciwstawieniu sobie fenomenologicznego pojęcia doświadczenia i empirycznego pojęcia doświadczenia, wypromowanego przez pozytywizm¹²⁹. Spotykamy się tu zatem z negatywną (wąską, empiryczną) i pozytywną (szeroką, fenomenologiczną) konotacją tego pojęcia. Ze względu na swoiste „zmonopolizowanie” posługiwania się nim w znaczeniu pozytywistycznym, zauważyć można również, że Husserl unikał używania tego pojęcia na rzecz takich terminów, jak: naoczność, wgląd, źródłowość, bezpośredniość. Gdy więc autor ten mówi o niezależności od doświadczenia, to właśnie w znaczeniu doświadczenia jako pozytywistycznej empirii – niezależności od konieczności uznania „istnienia jakiegokolwiek indywidualnego przedmiotu podpadającego pod odpowiednią istotę”¹³⁰. Gdy zaś określa doświadczenie jako bezpośrednie źródła naoczności rzeczy, to ma na myśli fenomenologiczną kategorię doświadczenia, implikowanego przez postulat „powrotu do rzeczy samych” i ich pierwotnej (źródłowej) samoprezentacji. Andrzej Połtawski, opisując owo „pierwotne doświadczenie”, związane z kartezjańskim ideałem jasnego i wyraźnego poznania, zakłada, że tak „określone doświadczenie pierwotne –

linii, jak się wydaje, odsyła do wypowiedzi Husserla, w której prawdę charakteryzuje on jako korelat „pokrywającej identyfikacji”, tzn. identyczność – „pełną zgodność zachodzącą między tym, co domniemane, i tym, co dane, jako takim. Ta zgodność w oczywistości jest przeżywana, o ile oczywistość jest aktualnym spełnieniem adekwatnego identyfikowania (...) *A priori* zachodzi tutaj możliwość, by w każdej chwili spojrzeć na zgodność i w adekwatnym spostrzeżeniu doprowadzić do jej intencjonalnego uświadomienia sobie”. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 146.

¹²⁹ W tym też kontekście Ingarden rozróżnia szerokie, fenomenologiczne pojęcie doświadczenia i wąskie, pozytywistyczne pojęcie doświadczenia, wskazując na ich wspólne, jak i odmienne treści i zakresy: „Jakkolwiek metoda fenomenologiczna daleka jest od metody nauk przyrodniczych i tak zwanej filozofii pozytywistycznej, jakkolwiek też różne są wyniki przez nią uzyskiwane od wyników różnych psychologizacyjnych teorii, to jednak naczelną zasadą badań fenomenologicznych nie różni się radykalnie od analogicznej zasady nauk przyrodniczych i od haseł głoszonych przez pozytywizm. Zasada ta powiada: ostatecznym źródłem i podstawą poznania wszelkiej teorii jest w każdym przypadku bezpośrednio doświadczenie. Wszelkie bezpośrednie doświadczenie posiada swą charakterystyczną wartość poznawczą, którą musimy uznać. Wobec danych tego doświadczenia nie możemy zająć innego stanowiska, jak tylko biernych, choć inteligentnych (tzn. rozumiejących to, co nam przedmiot niejako sam o sobie mówi) widzów i musimy po prostu przyjąć do wiadomości to, co nam daje doświadczenie, i to dokładnie tak wzięte, jak nam ono daje. Dane doświadczenia nie tylko umożliwiają nam poznanie przedmiotów, lecz mają nadto moc uzasadniającą, motywującą z jednej strony nasze przekonania, z drugiej weryfikującą uzyskane pojęcia i sądy o danych przedmiotach. Cokolwiek z treści naszych przekonań, naszych nienaocznych domniemań, nie da się wykazać w danych doświadczenia, winno być odrzucone jako nieprawdziwe. I odwrotnie, cokolwiek osiągniemy przy pomocy czysto myślowych operacji, musi się dać wykazać w danych doświadczenia, jeżeli ma być uznane za prawdziwe”. R. Ingarden, *Z badań nad filozofią współczesną*, dz. cyt., s. 290–291; 329, 330.

¹³⁰ P. Łaciak, *Platonistyczne i Kantowskie pojęcie a priori w fenomenologii Edmunda Husserla, w: Wokół «Badań logicznych»*. W stulecie ukazania się dzieła Edmunda Husserla, Cz. Głombik, A.J. Noras, dz. cyt., s. 62.

pierwotne w tym sensie, iż ma być poznaniem, na którym dopiero może się drogą «dedukcji» budować wszelka dalsza wiedza – stanowi więc ideał epistemologiczny, łączący w sobie intuicyjność w opisowym sensie naoczności, bezpośredniej obecności przedmiotu z jej epistemologicznym pojęciem jako kompletności i niewątpliwości poznania. Byłoby ono też ujęciem ostatecznych elementów przedmiotu, ukazywałoby w pełni jego strukturę, dostarczałoby ostatecznej wiedzy ontologicznej¹³¹. Autor ten eksponuje zarazem swoiste momenty, które konstytuują tak pojęte doświadczenie. Pierwszym z nich byłaby tu jego źródłowość, która daje możliwość „pełni naoczności” tego, co jest doświadczane. Po drugie, doświadczenie takie zakłada wyczerpywanie zawartości poznawczej swego przedmiotu w jednym ujęciu. Adekwatność takiego ujęcia przedmiotu opiera się zatem na założeniu, że jego poznanie musi być pewne i oczywiste. Wreszcie, cechę omawianego doświadczenia stanowi również i to, że jest ono naocznością najprostszych elementów przedmiotu i ich koniecznych, nieredukowalnych związków.

Wydaje się jednak, że najslabszym momentem pewności tak pojętego doświadczenia jest zarówno warunek wyczerpywania zawartości poznawczej swego przedmiotu, jak i to, że dokonuje się to „w jednym ujęciu”. Pewność „wyczerpania zawartości poznawczej przedmiotu” zawsze jest bowiem naszą pewnością i może się okazać, że rzeczywiście wyczerpuje ową „zawartość poznawczą przedmiotu”, ale na miarę naszych obecnych możliwości, które stanowią też swoistą granicę naszego wglądu i pewności. A zatem nie można wykluczyć, że zmieniające się okoliczności, które wzmagają lub poszerzają nasze możliwości doświadczania, stają się przesłanką dla nowych ujęć, które dopełniają wcześniej już ujętą „zawartość poznawczą przedmiotu”.

Dla Husserla podstawowym punktem odniesienia w egzemplifikowaniu fenomenologicznego pojęcia doświadczenia są prawa i zależności o charakterze logicznym¹³², natomiast w przypadku empirycznego pojęcia doświadczenia są to założenia i twierdzenia psychologizmu¹³³. Stąd można mówić o doświadcze-

¹³¹ A. Póltawski, *Świat. Spostrzeżenie. Świadomość. Fenomenologiczna koncepcja świadomości a realizm*, dz. cyt., s. 428.

¹³² Z tego też zapewne powodu Anna-Teresa Tymieniecka, uczennica Ingardena, twierdziła, że każda klasyczna fenomenologia jest „racjonalno-logiczna”. Zob. B. Baran, *Fenomenologia amerykańska. Studium pogranicza*, dz. cyt., s. 84.

¹³³ Polemika z psychologizmem stanowi integralny i wciąż powracający wątek wszystkich trzech części *Badań logicznych*, choć w sposób szczególnie wyartykułowana została w pierwszym tomie, gdzie Husserl dokonuje krytycznego rozrachunku z tym stanowiskiem, wskazując na błędność lub niedorzeczność jego twierdzeń i założeń; autor dowodzi więc m. in.: „Logicy psychologizmy nie dostrzegają najbardziej istotnych i nigdy nie dających się przekroczyć różnic między prawem idealnym a prawem realnym, między regułami normatywnymi a przyczynowymi, między koniecznością logiczną a realną, między racją idealną a racją realną. Nie da się pomyśleć takiego ustąpienia, które mogłoby dostarczyć coś pośredniego między tym, co idealne, i tym, co realne (...) Żadne prawo logiczne nie implikuje «*matter of fact*» ani też istnienia przedstawień albo sądów czy innych fenomenów poznawczych. Żadne prawo logiczne nie jest – zgodnie ze swym rzetelnym sensem – prawem odnoszącym się do sfery faktyczności życia psychicznego, nie odnosi się więc ani do przedstawień

niu, które punktem swych odniesień czyni fakty i jednostkowe przypadki, oraz o doświadczeniu, które wyrasta z odniesień do praw ogólnych (prawd w ogóle) i uogólnień fenomenologicznych. „Każde poznanie prawa – pisze Husserl – opiera się na doświadczeniu, lecz nie każde wyrasta zeń na sposób indukcji, a więc w owym dobrze znanym procesie logicznym prowadzącym od pojedynczych faktów albo uogólnień empirycznych niższego szczebla do ogólnych stanów rzeczy ujętych w prawa. Tak też w szczególności prawa logiczne są prawami doświadczeniowymi, lecz nie indukcyjnymi”¹³⁴. Prawa określane jako „współistnienie i następowanie po sobie” (realne), odnosząc się do faktów, jednostkowych i empirycznych, mają podstawę w doświadczeniu konkretnych rzeczy. Z kolei prawa określane jako „obiektywny stosunek racji i następstwa”¹³⁵ (idealne), odnosząc się do form ogólnych, ponadjednostkowych i apriorycznych, zasadzają się na doświadczeniu kategoryjalnej naoczności „rzeczy samej”, pozwalającej ujmować czyste możliwości tkwiące w bycie rzeczy, a nie określonej postaci (jednostkowo skonkretyzowanej faktyczności) jej przejawiania się w czasoprzestrzennym zdeterminowaniu.

„Problem nie polega na tym – czytamy również w *Badaniach logicznych* – jak powstaje doświadczenie, naiwne czy naukowe, lecz jaką musi mieć ono treść, by być doświadczeniem obiektywnie ważnym; jakie idealne elementy i prawa fundują taką obiektywną ważność poznania realnego (a ogólniej: poznania w ogóle) i jak właściwie należy tę funkcję rozumieć. Innymi słowy: nie interesują nas powstawanie i przemiany przedstawienia świata, lecz obiektywne prawo, na mocy którego naukowe przedstawienie świata przeciwstawia się każdemu innemu i głosi obiektywność swego świata”¹³⁶. Teoria poznania, o jaką chodzi tu Husserlowi, stawia sobie zatem za zadanie, by ukazać to, co stanowi o „obiektywnie-idealnej możliwości” każdego poznania, a więc to, co legło u podstaw możliwości poznania w ogóle. Obiektywne prawa, na których rozpoznaniu ma się opierać możliwość orzekania o przedmiocie poznania, autor

(tj. do przeżyć przedstawienia), ani do sądów (tj. do przeżyć sądenia), ani do innych przeżyć psychicznych (...) Przeciw prawdzie samej, którą uchwytyjemy w sposób naocznie zrozumiały, nic nie może wskórać najsilniejsza nawet argumentacja psychologizacyjna; prawdopodobieństwo nie może spierać się z prawdą, przypuszczenie – z wglądem. Ktoś, kto pozostaje w sferze ogólnikowych roztrząsań, może dać się zwieść argumentom psychologizacyjnym. Ale wystarczy spojrzeć na którekolwiek z praw logicznych, na jego właściwy sens (*Meinung*) i naoczną zrozumiałość, z jaką uchwytywane jest ono jako prawda sama w sobie, by położyć kres temu złudzeniu”. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 89, 94–95. Rekonstrukcję polemiki i krytycznego rozrachunku Husserla z psychologizmem można odnaleźć również w: B. Chwedeńczuk, *Edmund Husserl i podstawy logiki*, w: *U progu współczesności*, B. Skarga (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1978, s. 223–250; K. Michalski, *Sens i fakt. O polemice Husserla z psychologizmem*, „*Studia Filozoficzne*” 1980, nr 2, s. 80–108; M. Farber, *The Foundation of Phenomenology. Edmund Husserl and the Quest for a Rigorous Science of Philosophy*, dz. cyt., s. 99–136. Zob. także: E. Ströker, *The Role of Psychology in Husserl's Phenomenology*, „*Philosophical Topics*” 1981, t. 12, s. 143–155.

¹³⁴ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 101.

¹³⁵ Tamże, s. 102–103.

¹³⁶ Tamże, s. 248–249.

odróżnia tym samym zarówno od poznania aktualnie zastanych właściwości konkretnego przedmiotu (poznania właściwości empirycznych), jak i od poznania, w jaki sposób tworzą się nasze własne przedstawienia tego, co czynimy przedmiotem naszego poznawczego zainteresowania (poznania psychologicznych mechanizmów procesu naszego poznania)¹³⁷.

Powyższe rozróżnienie wydaje się zrozumiałe, jednak pojawia się pytanie, na ile owe „obiektywne prawa” są bezwzględnie obiektywne, skoro rozpoznawane są w subiektywnych aktach podmiotu, który je sobie przedstawia. Skąd zatem absolutna pewność, że te jednostkowe przedstawienia potwierdzone intersubiektywnie są adekwatne i właściwe? Nie można przecież wykluczyć, że przedstawienia zaistniały na miarę podmiotu poznania i trzymają go w granicach jego gatunkowych ograniczeń, dając mu tym samym obiektywny punkt widzenia, ale tylko z perspektywy swej gatunkowej tożsamości. A zatem czy owa obiektywność w gruncie rzeczy nie jest oparta na subiektywności podmiotu, który przecież owe „obiektywne prawa” odkrywa, konstatuje i potwierdza niemożność ich zakwestionowania? Czy nie ma tu jakiegoś głęboko ukrytego paradoksu, który choć nie przekreśla sensowności owych rozróżnień, ukazuje ich problematyczność i heurystyczną zawodność?

2.1.2.2. *Faktyczne współlistnienie i prawa idealne*

Empirystyczna logika psychologizmu, odnosząca doświadczenie do faktów jako ostatecznych źródeł prawomocności, pozbawiona jest według Husserla ścisłości, a co za tym idzie – apodyktycznej oczywistości. Cechę charakterystyczną dla wyników wywiedzionych z tak pojmowanego doświadczenia stanowi bowiem jedynie możliwość stwierdzenia prawdopodobieństwa, dotyczącego przybliżonych prawidłowości współlistnienia i następstwa, ale nigdy bezwzględnych konieczności zachodzenia¹³⁸ czegoś, tak i tylko tak, a nie inaczej. Z tego też powodu empirystyczna logika psychologizmu nie może „dać owych apodyktycznie oczywistych praw, które stanowią rdzeń wszelkiej logiki”¹³⁹. Reguły prawdopodobne, pozbawione bezwzględnej oczywistości są więc konsekwencją teoretycznych podstaw, pozbawionych ścisłości i oczywistości, stąd też poszukiwanie bezwzględnych pewników za pomocą podlegających wahaniom („mętnych”) procedur samo przez się jest przedsięwzięciem bezcelowym¹⁴⁰. Co więcej, stwierdzić można również, że jeśli to, czego wymaga uzasadnienie jako swej „konsekwencji, jest absurdalne, to absurdalne jest i samo to uzasadnienie”¹⁴¹. Jedyne sposoby uzasadniania i uprawomocniania mniejszego lub większego prawdopodobieństwa zachodzenia określonych prawidłowości, stwierdzanych empirycznie, stanowi indukcyjność, której punktem wyjścia jest doświadczenie poszczególnych faktów. W odróżnieniu od tego, prawa bezwzględ-

¹³⁷ Zob. tamże, s. 249.

¹³⁸ Zob. tamże, s. 87.

¹³⁹ Tamże, s. 89.

¹⁴⁰ Zob. tamże, s. 88, 125.

¹⁴¹ Tamże, s. 89.

nie konieczne („czysto logiczne”) obowiązują *a priori*, a sama możliwość ich oczywistości jest również możliwością idealną¹⁴². „Istotowościami rządzą prawa, a prawa te są nieporównywalne z wszystkimi faktami i związkami faktów, o których poucza nas doświadczenie zmysłowe. Prawa te dotyczą istotowości jako takich, na mocy ich istoty – nie ma w nich żadnego przypadkowego «bycia tak», lecz jest konieczny mus «bycia tak» i wynikająca z istoty «niemożność bycia inaczej». To, że takie prawa istnieją, należy do najważniejszych spraw w filozofii i – jeśli przemyślimy sprawę do końca – do najważniejszych spraw na świecie”¹⁴³. Uzasadnień i uprawomocnień owych praw nie można wywieść zatem z doświadczenia indukcyjnego, które daje podstawę do orzekania o prawdopodobieństwie zachodzenia czegoś, ale już nie o bezwzględnym obowiązywaniu – o prawdziwości i jej apodyktycznej oczywistości. W tym znaczeniu aprioryczny sposób ujęcia przedmiotów idealnych oraz praw nimi rządzących charakteryzuje się „niepodważalną oczywistością” w prezentowaniu swych treści z „uprzystępniającą poglądowością” poznania¹⁴⁴.

Przykładem doświadczenia apodyktycznej oczywistości, która charakteryzuje się tym, że mamy do czynienia z bezwzględną „niemożliwością pomyślenia nieistnienia prezentujących się rzeczy lub stanów rzeczy”¹⁴⁵, może być naoczne uprzytomnienie sobie tego, że jeżeli „ $3 > 2$, to również 3 książki na tym stole to więcej niż 2 książki w tamtej szafie”¹⁴⁶. Z inną egzemplifikacją przeżycia oczywistości można uznać uzmysłowienie sobie bezwzględnych konieczności określających znaczenie zasady sprzeczności. Jej sens nie czerpie bowiem swych ostatecznych uzasadnień i uprawomocnień z empirycznie orzekanego prawdopodobieństwa, lecz z bezwzględnie koniecznego obowiązywania i oczywistości. Z dwóch sądów kontradiktorycznie wykluczających się zawsze jeden musi być prawdziwy, a drugi – fałszywy¹⁴⁷. Dlatego nie da się pomyśleć – stwierdza Husserl – że ktoś nie przyjmuje zasady sprzeczności. Oczywiście stwierdzenie to zakłada pewną idealną teoriopoznawczą (fenomenologiczną¹⁴⁸) niemożliwość, tzn. gdy mówimy: „nie da się pomyśleć, że ktoś nie przyjmuje”, myślimy: każdy, kto uzmysłowi sobie poprzez naoczne ujęcie sens i znaczenie zasady sprzeczności, nie będzie w stanie oprzeć się oczywistości danego w tej zasadzie „ogólnego, transcendującego osobę i czas prawa”¹⁴⁹. Bezwzględnie narzucająca się (apodyktyczna) oczywistość zachodzenia ogólnego prawa, w tym przypadku zasady sprzeczności, wyraża się więc w tym, że nie sposób jej nie podzielać.

Niewątpliwie niemożliwość taką uznajemy, zakładając co najmniej dwa istotne warunki. Po pierwsze, że ten, kto niemożliwości takiej nie mógłby nie

¹⁴² Zob. tamże, s. 225.

¹⁴³ A. Reinach, *O fenomenologii*, dz. cyt., s. 129.

¹⁴⁴ Tamże, s. 132.

¹⁴⁵ K. Wolsza, *Doświadczenie transcendentalne w fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 387.

¹⁴⁶ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 100.

¹⁴⁷ Zob. tamże, s. 87.

¹⁴⁸ Zob. tamże, s. 87.

¹⁴⁹ Tamże, s. 5.

uznać, jest w pełni władz umysłowych i, po drugie, że ma on wolę kierowania się sądami prawdziwymi. Husserl zakłada zatem, że człowiek „rozumny”, który ma zarazem wolę uznania takich sądów i kierowania się nimi, po prostu nie może nie uznać rzeczy samych przez się oczywistych i niekwestionowanych, np. zachodzenia określonej sprzeczności. Przy czym samą „rozumność” można, jego zdaniem, pojmować również w innym znaczeniu, tzn. jako „poczytalność”. Owa poczytalność wskazuje zaś na pewną „habitualną dyspozycję” (ogólną zdolność), dzięki której człowiek w normalnym stanie umysłu (tzn. niezmienionym, np. chorobowo lub poprzez kontakt z substancjami psychoaktywnymi) dostrzega i rozumie to, co jest samo przez się zrozumiałe¹⁵⁰. Tym samym nie jest się w stanie mylić co do rzeczy oczywistych, np. że wchodząc po schodach budynku, wraz z każdym kolejnym krokiem wznosi się na coraz wyższy pułap (wysokość, piętro) owego budynku, a nie na odwrot.

Uprawomocnieniem zasady sprzeczności nie jest zatem jej prawdopodobieństwo, lecz bezwzględna konieczność jej zachodzenia. Przeżycie oczywistości konieczności owego zachodzenia staje się zarazem doświadczeniem prawdy „rzeczy samych”, niezapośredniczonej „treściami egzystencjalnymi” – zmiennym przebiegiem empirycznie ujmowanych faktów, ich subiektywną percepcją lub sytuacyjnym zdeterminowaniem. Autor *Badań logicznych* wskazuje jednak i na to, że niemożność stwierdzenia czegoś z całkowitą oczywistością nie implikuje automatycznie tego, że mamy do czynienia z nieprawdą, nasze zbliżenie do rzeczy może być bowiem np. niedostateczne, a co za tym idzie – niedające dostatecznych podstaw do uzyskania oczywistości. Dlatego też należy powiedzieć, że „brak oczywistości nie oznacza nieprawdy. Prawda podobnie ma się do oczywistości, jak istnienie czegoś indywidualnego do jego adekwatnego spostrzeżenia”¹⁵¹. Z drugiej strony podkreślić należy, że tam, gdzie prawdy nie ma, nie ma też możliwości uzyskania oczywistości, ponieważ „gdzie nie ma nic, nie można też niczego zobaczyć, tak też jest nie mniej oczywiste, że tam, gdzie nie ma żadnej prawdy, nie może też być żadnego prawdziwego wglądu, innymi słowy, żadnej oczywistości”¹⁵².

Doświadczenie tego, co określane jest przez „prawa ściśle” (ponadempiryczne), nie podlega zatem determinacji wypływającej ze zmiennych i niestałych „treści egzystencjalnych”¹⁵³, będących punktem wyjścia i odniesienia dla uogólnień i stwierdzeń empirycznych. Prawomocność „praw empirycznych”, opierając się na treściach faktycznych, uwikłanych w egzystencjalne „współistnienie i następstwo” jest, z kolei, warunkowa i względna, ponieważ stanowi funkcję określonych okoliczności towarzyszących doświadczeniu. Doświadczenie empiryczne jest więc nie tylko źródłem wiedzy o faktach, lecz także tym, co implikując fakty, samo podlega empirycznemu „prawu faktów”¹⁵⁴. Doświadczenie

¹⁵⁰ Zob. tamże, s. 117–118.

¹⁵¹ Tamże, s. 231.

¹⁵² Tamże, s. 233.

¹⁵³ Tamże, s. 98.

¹⁵⁴ Tamże, s. 97.

takie, będąc podstawą do orzekania z większym lub mniejszym prawdopodobieństwem, samo również w swej faktyczności cechuje się prawdopodobieństwem. „Tak jak każde prawo – dowodzi Husserl – pochodzące z doświadczenia i z indukcji z poszczególnych faktów jest prawem obowiązującym dla tych faktów, tak też i odwrotnie, każde prawo dla faktów jest prawem [pochodzącym] z doświadczenia i z indukcji; w konsekwencji stwierdzenia o treści egzystencjalnej, jak wyżej wykazano, nie dadzą się od niego oddzielić”¹⁵⁵. Stąd z teoriopoznawczego punktu widzenia prawa takie to „tylko idealizacyjne fikcje, jakkolwiek fikcje *cum fundamento in re*”¹⁵⁶.

2.1.2.3. Idea zgodności i problem obiektywności

Prawda może być domniemana w myśleniu i jako taka uświadamiana przez nas, uchwytywana i przeżywana, lecz nie może być w myśleniu przez nas wytworzona¹⁵⁷. „To, co jest prawdziwe, jest prawdziwe absolutnie, «samo w sobie», prawda jest identycznie jedna, obojętne, czy uchwytyują ją w swych sądach ludzie, czy nieludzie, aniołowie czy bogowie”¹⁵⁸. Prawda stanowi ponadczasową ideę niepodległą empirycznej weryfikacji lub afirmacji, jej „wieczny” status nie zależy zatem od negacji lub uznania jakichkolwiek faktycznie zaistniałych okoliczności, stąd też w innym miejscu Husserl mówi o „idealnej współprzynależności” apriorycznego zakresu czystych idei i bezwzględnej ogólności w „państwie idealności fenomenologicznej”¹⁵⁹. „Prawdę «uchwytyjemy» nie tak, jak jakąś treść empiryczną, wyłaniającą się w przyływie przeżyć psychicznych i znów znikającą”¹⁶⁰, a jej idealność zakłada idealność tego, co ogólne¹⁶¹.

¹⁵⁵ Tamże, s. 100.

¹⁵⁶ Tamże, s. 98.

¹⁵⁷ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 165. Prawda i oczywistość jako sposób przeżycia prawdy odgrywają szczególną rolę w fenomenologicznym projekcie filozofii Husserla. „Idealne warunki możliwości poznania” i „warunki możliwości prawdy w ogóle” oraz sposoby naocznego uchwytywania prawdy jako takiej w doświadczeniu oczywistości są więc zasadniczą osnową dociekań badawczych protoplasty fenomenologii. Zob. tamże, s. 230–231, 284–285. Kluczowość pojęcia prawdy skłoniła też Andrzeja Półtawskiego do określenia stanowiska autora *Badania logicznych* mianem „opisowej aletejologii”. Zob. A. Półtawski, *Aletejologia Edmunda Husserla*, „Studia Filozoficzne” 1983, nr 1–2, s. 82. Zob. także: R. Rozdzeński, *Husserl i problem tak zwanej ogólnej naoczności*, dz. cyt., s. 16; D. Lohmar, *Truth*, w: *Encyklopedia of Phenomenology*, L. Embree (red.), dz. cyt., s. 708–712; B. Smith, *Realistic Phenomenology*, w: *Encyklopedia of Phenomenology*, L. Embree (red.), dz. cyt., s. 586–590.

¹⁵⁸ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 149. W innej pracy, napisanej jeszcze przed opublikowaniem *Badania logicznych*, czytamy: „Istnieje tylko jedna prawda i jeden świat oraz wiele przedstawień, religijnych bądź mitologicznych przekonań, hipotez, fikcji, a całe to rozróżnienie sprowadza się do tego, iż często np. ze względu na praktyczną wygodę mówimy tak, jakby wydawane przez nas sądy były bezwarunkowe, że posługujemy się absolutnymi wypowiedziami egzystencjalnymi”. Tenże, *Przedmioty intencjonalne «1894»*, w: *Od Platona do współczesności*, S. Sarnowski, G.A. Dominiak (red.), WSP, Bydgoszcz 1999, s. 331. Zob. także: E. Husserl, *Phänomenologische Psychologie*, dz. cyt., s. 299.

¹⁵⁹ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 592–593.

¹⁶⁰ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 161.

¹⁶¹ Zob. tamże, s. 165.

Prawda jako uniwersalna idea stanowi idealną jedność w stosunku do poszczególnych aktów sądzenia, w których jest ona ujmowana¹⁶². Prawda jest „pewną ideą, przeżywamy ją tak jak i każdą inną ideę w akcie opartej na naoczności ideacji (naturalnie jest to akt wglądu), w porównaniu zaś uzyskujemy także oczywistość jej identycznej jedności w przeciwstawieniu do rozproszonej mnogości konkretnych przypadków jednostkowych”¹⁶³. Stąd też naoczne zrozumienie czegoś, jeśli tylko mamy do czynienia z rzeczywistą naocznością i wglądem, nie może się kłócić z takim samym naocznym zrozumieniem tego czegoś przez kogoś innego. To, co jest przeżyte jako prawdziwe, nie może się okazać fałszywe, wynika to „z ogólnego istotowego związku między przeżyciem prawdy a prawdą”¹⁶⁴. Tutaj też pojawia się zagadnienie stosunku, jaki zachodzi między prawdą a oczywistością¹⁶⁵. O oczywistości należy więc powiedzieć, że „nie jest niczym innym jak «przeżyciem» prawdy. Naturalnie prawda przeżywana jest w tym sensie, w jakim w ogóle coś idealnego może być przeżyciem w realnym akcie. Innymi słowy: prawda jest ideą, której przypadek jednostkowy jest aktualnym przeżyciem w oczywistym sądzie. Oczywisty sąd jednakże jest świadomością źródłowej prezentacji”¹⁶⁶. Nadto Husserl mówi również, że „oczywistość nazywa się widzeniem, ujmowaniem we wglądzie, uchwytywaniem somoobecnie danego («prawdziwego») stanu rzeczy, *resp.* – w narzucającej się ekwiwokacji – prawdy. I tak samo jak w dziedzinie spostrzeżenia niewidzenie bynajmniej nie pokrywa się z nieistnieniem, tak też brak oczywistości bynajmniej nie jest równoznaczny z nieprawdą. Przeżycie zgodności między domniemaniem a tym, co domniemane i samo jest obecne, między aktualnym sensem wypowiedzi a danym jako on sam stanem rzeczy jest oczywistością, zaś idea tej zgodności jest prawdą. Idealność prawdy jednakże stanowi o jej obiektywności”¹⁶⁷. Prawda zawsze odzwierciedla zatem idealne możliwości i „autentyczny porządek bytu”, jest absolutnie autonomiczna względem procesów psychicznych i faktów empirycznych. „Związki aprioryczne zachodzą, bez względu na to, czy uznaje je wielu ludzi, czy też nie uznaje ich żaden człowiek i czy w ogóle uznają je jakieś podmioty. Są one ogólnie ważne w tym najwyższym sensie, że każdy, kto chce wydać sąd prawidłowy, musi je uznać. Ale to charakteryzuje nie tylko prawdy aprio-

¹⁶² Zob. J. Widomski, *Istota a fakt w koncepcji E. Husserla*, „Studia Filozoficzne” 1985, nr 5–6, s. 164.

¹⁶³ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 162.

¹⁶⁴ Tamże, s. 233.

¹⁶⁵ Zagadnieniu temu poświęcił Husserl rozdział piąty drugiej części drugiego tomu *Badania logiczne*. Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 138–152.

¹⁶⁶ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 230–231.

¹⁶⁷ Tamże, s. 232. Samemu problemowi obiektywności, sposobom jej pojmowania i aspektom ją określającym poświęcił swe rozważania Ingarden: R. Ingarden, *Rozważania dotyczące zagadnienia obiektywności*, tłum. D. Gierulanka, w: tenże, *U podstaw teorii poznania*, cz. 1, PWN, Warszawa 1971. Zob. także: P. Łaciak, *Struktura i rodzaje poznania a priori w rozumieniu Kanta i Husserla*, Wydaw. UŚ, Katowice 2003.

ryczne, lecz wszystkie w ogóle prawdy¹⁶⁸. Można więc powiedzieć, że „prawda pełni funkcję apriorycznej zasady określającej strukturę świata realnego” i jako taka zostaje też „przeciwstawiona empirycznemu porządkowi świata i utożsamiana z sensem określającym autonomiczny porządek bytu”¹⁶⁹. „Prawdy, zdania, pojęcia – stwierdza Husserl – to także przedmioty, również w ich przypadku mowa jest w pełnym i właściwym sensie o istnieniu, nie są one jednak niczym, co można by napotkać w realnej rzeczywistości”¹⁷⁰.

2.1.2.4. Obiektywny stosunek racji i następstwa

Niewątpliwie prawda może zostać odniesiona nie tylko do tego, co idealne (prawda generalna), lecz także do tego, co faktyczne (prawda indywidualna)¹⁷¹, choć sama prawda nie może być czasoprzestrzennie określoną faktycznością. Gdy więc mówimy o prawdach jako o „normatywnych przedmiotach”, koniecznych związkach, z których wynikają jakieś obiektywne konieczności, odsłaniające ustrukturyzowanie bytu „rzeczy samej w sobie” lub stanów rzeczy, chodzi nam o prawdy generalne, tzn. idealne możliwości. „Np. dla każdej prawdy A – argumentuje autor *Badań logicznych* – obowiązuje, że jej kontrydyktoryczne przeciwieństwo nie jest prawdą. Dla każdej pary prawd A, B obowiązuje, że także ich koniunkcyjne i alternatywne powiązania są prawdami. Jeżeli trzy prawdy A, B, C pozostają w takim stosunku, że A jest racją dla B, a B racją dla C, to także A jest racją dla C itp. Absurdalne jest jednak, by prawa obowiązujące jako prawa dotyczące prawd jako takich oznaczać jako prawa dotyczące faktów. Żadna prawda nie jest faktem, tzn. czymś czasowo określonym. Zapewne prawda może mieć takie znaczenie, że istnieje jakaś rzecz, że zachodzi jakiś stan, dokonuje się jakaś zmiana itp. Lecz prawda sama wyniesiona jest ponad czasowość, tzn. nie ma żadnego sensu przypisywanie jej czasowego istnienia, powstania czy przemijania. W sposób najbardziej jasny absurdalność ta uwiadcza się dla praw, które same odnoszą się do prawd. Jako prawa realne byłyby one regułami współlistnienia i następowania po sobie faktów, w szczególności prawd, a zarazem jako prawdy same musiałyby należeć do tych normowanych przez siebie faktów. Oto prawo przypisuje pewnym faktom, zwanym prawdami, powstanie i przemijanie, i teraz samo musiałoby znaleźć się pośród tych faktów, jako jeden z nich. Prawo powstawałoby i przemijałoby zgodnie z prawem – jawna niedorzeczność”¹⁷².

Byt prawdy jako idealnej możliwości uwarunkowany jest „obiektywnym stosunkiem racji i następstwa”, a nie faktycznym związkiem „współlistnienia i następowania po sobie”¹⁷³. Z istnienia tego, co jednostkowe, nie wynika bo-

¹⁶⁸ A. Reinach, *O fenomenologii*, dz. cyt., s. 130.

¹⁶⁹ J. Widomski, *Istota a fakt w koncepcji E. Husserla*, dz. cyt., s. 165. Zob. także: A. Póltawski, *Teoria poznania «Badań logicznych» Husserla a zagadnienie intencjonalności*, „Kwartalnik Filozoficzny” 2003, z. 1, s. 12.

¹⁷⁰ E. Husserl, *Przedmioty intencjonalne «1894»*, dz. cyt., s. 329.

¹⁷¹ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 278.

¹⁷² Tamże, s. 103–104.

¹⁷³ Tamże, s. 102–103.

wiem kategorialność (ogólność), właściwa prawdom generalnym i prawom je regulującym. Istnienie takie wyraża się w stwierdzaniu faktycznych – tzn. konkretnie ustrukturyzowanych w czasie i przestrzeni – „treści egzystencjalnych”¹⁷⁴. „Wszelkie poznanie «zaczyna się od doświadczenia», lecz z tego powodu bynajmniej jeszcze nie «wyływa» ono z doświadczenia. Twierdzimy, że każde prawo obowiązujące dla faktów wyływa z doświadczenia, a w tym zawiera się właśnie to, że da się ono uzasadnić tylko w drodze indukcji z poszczególnych doświadczeń. Jeżeli istnieją prawa poznane we wglądzie, to nie mogą one być (bezpośrednio) prawami obowiązującymi dla faktów”¹⁷⁵. Przyjąć można zatem, że poznanie, które „zaczyna się od doświadczenia”, oznacza tu niejako pasywną recepcję źródłowości¹⁷⁶, jaka legła u podstaw dania rzeczy jako jej samej. W odróżnieniu od tego poznanie „wyływające z doświadczenia” faktów, tzn. na ich podstawie uzyskiwane, wyraża się w aktywnym uwikłaniu w sposób ich czasoprzestrzennego wydarzania się. O ile więc prawda jako taka, *sui generis*, nie jest uwarunkowana przez sposób przejawiania się rzeczy, o tyle sposób przejawiania się rzeczy i związki z innymi rzeczami mogą być uwarunkowane idealnymi możliwościami. „Jeśli mianowicie związek jakiegoś faktu z innymi faktami podlega prawu, to byt takiego faktu, na podstawie prawa regulującego związku odnośnego rodzaju oraz przy założeniu odpowiednich okoliczności, określony jest jako konieczny”¹⁷⁷.

Prawda odnosząca się do faktów ściśle wiąże się z jakimś czasowym punktem odniesienia, ale prawda jako taka, jako idealna jedność, jest niezdeterminowana temporalnie. Prawdy indywidualne stwierdzają istnienie faktycznych przedmiotów jednostkowych i są przypadkowe; z kolei prawdy generalne (konieczne) odnoszą się tylko do możliwego istnienia takich przedmiotów, są więc bytami idealnymi, nieuwarunkowanymi przez konkretne jednostkowe przejawianie się określonej rzeczy¹⁷⁸. Wynika to z tego, że „przedmioty ogólne istnieją w inny sposób niż przedmioty indywidualne. Akty, w których uświadamiamy sobie przedmioty ogólne, różnią się od aktów naoczności zmysłowej, pod względem sensu uświadamianej w nich przedmiotowości”¹⁷⁹. Naoczność indy-

¹⁷⁴ Tamże, s. 101.

¹⁷⁵ Tamże, s. 102.

¹⁷⁶ W tym kontekście można przywołać wypowiedź Manfreda Sommera, który zauważa: „«Wybór» Husserla oznacza filozofię jako «poważną pracę» w zakresie «nauki ścisłej». «Poważność początku» rozciąga się na wszystko, co zostało zaczęte. Jednak nauka, jakkolwiek była by ona poważna i ścisła, żyje wewnętrznie poszukiwaniem oczywistości: *curiositas*. Czai się w niej, jak widzieliśmy, pokusa *esprit cartésien*, dla jego powagi, jego aktywności, jego zachowania siebie. Tam, gdzie nagle błysnie jasność, mogłaby pojawić się wesołość; tam, gdzie światło oświecenia zostaje łaskawie udzielone, mogłaby na nowo być doceniona pasywna wrażliwość; tam, gdzie momentalnie pojawia się upragniona oczywistość, mogłaby w ekstazycznym samozniszczeniu zabłysnąć *visio beatifica*”. M. Sommer, *Fenomenologia jako poważna praca i pogodna pasywność*, w: *Studia z filozofii niemieckiej. Współczesna fenomenologia niemiecka*, S. Czerniak, J. Rolewski (red.), t. 3, Wydaw. UMK, Toruń 1999, s. 128.

¹⁷⁷ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 279.

¹⁷⁸ Zob. tamże, s. 278–279.

¹⁷⁹ M. Potępa, *Spór o podmiot w filozofii współczesnej*, dz. cyt., s. 26.

widualna dana jest nam w prostych aktach zwrócenia się ku konkretnie danej nam rzeczy. Ogląd istoty, w odróżnieniu od tego, jest „aktem syntetycznym”, nadbudowanym nad aktami prostymi, w których poznajemy rzecz indywidualną. A zatem w przypadku „aktu syntetycznego nadbudowanego nad aktami prostymi, które zawsze mają charakter zmysłowy, kształtuje się nowy sposób ujmowania, «nowa intencja, w której konstytuuje się odniesienie do przedmiotu ogólnego»”¹⁸⁰. Stąd też to, co jest prawdziwe w odniesieniu do jednostkowego przypadku jakiegoś przedmiotu, może być jednocześnie fałszywe w stosunku do odnośnych jakości idealnych *species* tego przedmiotu¹⁸¹; ale to, co jest prawdą czystych jakości idealnych jako przedmiotów ogólnych zawsze jest prawdą w odniesieniu do przedmiotów realnych jako faktycznie ukonstytuowanych przejawów tego, co ogólne. „To, co orzekamy o wszystkich A – czytamy w *Badaniach logicznych* – a więc w jednolitym twierdzeniu mającym formę wszystkie A są B, oczywiście i *a priori* odnosi się do każdego obecnego określonego A0. W każdym danym przypadku można przeprowadzić wnioskowanie z tego, co ogólne, o tym, co jednostkowe, i o A0 orzec z logiczną słusnością predykat B”¹⁸². Nie należy zatem myśleć o prawdach ogólnych „jako przyczynach bądź skutkach”, przyczyny i skutki zawsze bowiem mają temporalną genealogię. W tym też kontekście trzeba jasno rozgraniczać akt sądzenia (to, co subiektywne i czasowe) i treść sądu (to, co obiektywne i pozaczasowe), ponieważ ten pierwszy zawsze ma realną strukturę i jest jednostkowy, a ta druga ma strukturę jedności idealnej i odzwierciedla uniwersalne sensy (powszechniki). „Nic nie jest dla mnie bardziej oczywiste – stwierdza Husserl – niż występująca tu różnica między treściami i aktami”¹⁸³. Nie można zatem postawić znaku równości pomiędzy prawdą domniemywaną w akcie sądzenia i prawdą treści sądu (rzeczą domniemaną), ponieważ ta pierwsza ustrukturyzowana jest czasowo i potrzebuje swojego „wypełnienia”, ta druga zaś nie ma żadnych uwikłań czasowych, stąd zawsze przysługuje jej uniwersalność i identyczność. „Moje sądzenie – egzemplifikuje ów autor – że $2 \times 2 = 4$, z pewnością jest określone przyczynowo, lecz nie prawda: $2 \times 2 = 4$ ”¹⁸⁴.

¹⁸⁰ Tamże, s. 26.

¹⁸¹ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 193.

¹⁸² Tamże, s. 223.

¹⁸³ Tamże, s. 483.

¹⁸⁴ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 151. W innym miejscu czytamy: „«Ważność» lub «przedmiotowość» (*resp.* «nieważność», «bezprzedmiotowość») nie przysługuje wypowiedzi jako temu oto czasowemu przeżyciu, lecz wypowiedzi *in specie*, owej (czystej i identycznej) wypowiedzi $2 \times 2 = 4$. Tylko to ujęcie pozwala powiedzieć, że spełnienie sądu (tzn. sądu o treści, o zawartości znaczeniowej S) jako sądu naocznie zrozumiałego i naoczne zrozumienie, że obowiązuje prawda S, są tym samym (...) Tak samo bowiem, jak jest rzeczą oczywistą, że tam, gdzie nie ma nic, nie można też niczego zobaczyć, tak też jest nie mniej oczywiste, że tam, gdzie nie ma żadnej prawdy, nie może być żadnego prawdziwego wglądu, innymi słowy, żadnej oczywistości”. Tamże, s. 232–233.

2.2. Kategoria przedmiotu

Badania fenomenologiczne mają swój specyficzny obszar zainteresowania, podlegający apriorycznym prawom (formalnym i materialnym), które określają idealne możliwości poznania w ogóle¹⁸⁵. Są nim przedmioty (twory) idealne („ogólne”, „kategorialne”, „nadmysłowe”, „specyficzne”, „wyższych szczebli”)¹⁸⁶ – tzn. idealne jedności znaczeń (prawd, sensów, treści), którym przysługuje „konieczność i powszechność” – obiektywne (zabsolutyzowane) istnienie. Istnienie tych przedmiotów (*Gegenstand*) nie jest zatem zdeterminowane empirycznie przez przypadkowe przejawianie się poszczególnych rzeczy lub ich przeżywanie *hic et nunc*. Owe idealne jedności znaczeniowe są tym, czym są – prawdziwe lub fałszywe, możliwe lub niemożliwe, ogólne lub jednostkowe, określone lub nieokreślone – niezależnie od tego, czy są przez kogokolwiek uświadamiane, odkrywane i uznawane za takie czy też nie¹⁸⁷. Intencje znaczeniowe „rozpadają się na możliwe (w sobie dające się pogodzić) i niemożliwe (w sobie nie dające się pogodzić, urojone). Ten podział, *resp.* leżące u jego podstaw prawo, nie dotyczy (...) poszczególnych aktów, lecz ogólnie ich istot poznawczych, a w nich ogólnie ujętych materii (...) Możliwości i niemożliwości nie mówią o naocznościach dających się faktycznie odnaleźć w jakichś empirycznych kompleksach świadomościowych; nie są to możliwości realne, lecz idealne”¹⁸⁸.

Polemizując z podejściem relatywistycznym, Husserl zakłada, że jedność sensu¹⁸⁹ wymaga, by rzecz była prawdziwa lub fałszywa niezależnie od tego, ze względu na kogo zostanie ona za taką rozpoznana i do kogo zostanie odniesiona. „Można więc powiedzieć – wyjaśnia Michalski – że «treść sądu» to tyle, co jego «sens», niezależny od faktu jego wypowiedzenia (uświadomienia, pomyślenia itp.) – identycznie ten sam w każdej sytuacji, w jakiej się pojawia («identyczność» treści jest, jak łatwo zauważyć, prostą konsekwencją jej «idealności»), i, co za tym idzie, niezależny od faktu, czy się go postrzega: prawo powszechnego ciężenia, twierdzi się, obowiązywało także wtedy, gdy nie było jeszcze odkryte”¹⁹⁰. Treść danego sądu (znaczenia) nie może być bowiem jednocześnie prawdziwa i nieprawdziwa. „Prawo obowiązujące w sposób oczywisty nie może domniemywać czegoś, co jest jawnie niedorzeczne, a mówienie o prawdzie dla tego czy tamtego rzeczywiście jest niedorzeczne”¹⁹¹. Za niedorzeczną należy uznać zatem okoliczność, że ta sama treść sądu, której istnienie określa

¹⁸⁵ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t.2, cz.1, dz. cyt., s. 27.

¹⁸⁶ Zob. J. Sidorek, *Słowo wstępne*, w: E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. XXXV.

¹⁸⁷ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 123.

¹⁸⁸ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 122–123.

¹⁸⁹ Pojęcie sensu, co należy podkreślić, stosuje Husserl w *Badaniach logicznych* zamiennie z pojęciem znaczenia. Zwraca na to uwagę Michalski. Zob. K. Michalski, *Logika i czas. Próba analizy Husserlowskiej teorii sensu*, dz. cyt., s. 16.

¹⁹⁰ Tamże, s. 10.

¹⁹¹ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 149.

się idealnie jako niezdeterminowane czasem i przestrzenią, jest „zależnie od sądzącego, zarazem prawdziwa i fałszywa”¹⁹².

Poznawcze ustrukturyzowanie ujmowania przedmiotów idealnych związane jest z określeniem i uznaniem rangi tzw. sytuacji fenomenologicznej (*phänomenologische Sachlage*), która – jak ujmuje to autor *Badania logiczne* – jest „nieunikniona, gdy tylko jasno uświadomimy sobie, że wszystkie przedmioty i odniesienia przedmiotów są dla nas tym, czym są, tylko dzięki różnym od nich co do istoty aktom domniemania, w których zostają one nam przedstawione, w których stają naprzeciw nas właśnie jako domniemane jedności. Dla [czysto fenomenologicznego] sposobu rozpatrywania nie ma nic poza spletem takich aktów intencjonalnych”¹⁹³. Pojęcie sytuacji fenomenologicznej określa tu podstawową właściwość ujmowania „rzeczy samych w sobie”, które z jednej strony są przez nas domniemywane poznawczo, a z drugiej – oczywistość tego domniemania wiąże się z „samopojawieniem się przedmiotu”. Sytuacja ta określana jest zatem przez ideał adekwacji poznania (idealnej adekwatności, oczywistości naocznego ujęcia), w ramach którego mamy do czynienia z „pokrywaniem się” tego, co domniemywane („pusto”, tzn. czysto myślowo, w aktach sygnitywnych), i tego, co dane („wypełnione” jako naocznie samoobecne, oczywiste)¹⁹⁴. Zgodność tego, co domniemane, i tego, co dane, jest warunkiem identity (adekwatności, pokrywania się) tego, co subiektywnie odkrywane, i tego, co obiektywnie dane – oczywistości poznania „treści idealnych”. Treści te uwarunkowane są przez obiektywne obowiązywanie idealnych praw *a priori*, które „w ponadempirycznej ogólności” łącznie obejmują wszystkie sądy o tej samej treści i formie. „Właśnie to obowiązywanie prawa subiektywnie uświadamiamy sobie w uzasadnianiu mającym charakter wglądu, samo zaś prawo przez ideującą refleksję nad treściami sądów przeżywanych w sposób jednolity w aktualnym związku motywacyjnym”¹⁹⁵.

Tak rozumiana oczywistość (adekwacja) jako pełna zgodność i pokrywanie się (samoobecność „rzeczy w sobie”, jej identityczność), stanowiąc „adekwatne uprawomocnienie fenomenologiczne”¹⁹⁶, staje się zarazem aktem obiektywizującym, sposobem odkrycia i przeżycia prawdy (intencjonalnego uświadczenia sobie), ponieważ odpowiednikiem aktów obiektywizujących jest „bycie w sensie prawdy albo też prawda”¹⁹⁷. Absolutna samoobecność przedmiotu stanowi idealną granicę fenomenologicznej oczywistości – adekwatnego ujęcia w akcie refleksyjnego unaocznienia tego, co jest przedmiotem ujmowania i orzekania. „To, co adekwatnie spostrzeżone, nie jest jedynie czymś jakoś domniemanym, lecz także jako źródłowo dane w akcie jako to, co domniemane, tzn. jest [w nim] uchwycone bez reszty i samoobecnie. Podobnie to, co się sądzi

¹⁹² Tamże, s. 149.

¹⁹³ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 54.

¹⁹⁴ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 145.

¹⁹⁵ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 36–37.

¹⁹⁶ Tamże, s. 31.

¹⁹⁷ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 146.

w sposób oczywisty, nie jest tylko sądzone (domniemane na sposób sądu, orzekającej wypowiedzi, stwierdzenia), lecz w przeżyciu sądu jest dane i obecne jako ono samo¹⁹⁸. Można zatem powiedzieć, że sytuacja naocznego poznania fenomenologicznego jasno określa i wyodrębnia elementy (intencjonalną świadomość zwróconą ku przedmiotowi poznania i obiektywnie ustrukturyzowaną w przejawach swego istnienia rzecz samą w sobie, domniemanie i unaocznienie rzeczy oraz rzecz domniemaną i unaocznioną) procesu, dzięki któremu realizowana jest „świadomość ogólności”, stawiająca nam niejako przed oczami sam „przedmiot ogólny”¹⁹⁹. Mamy tu zatem do czynienia z klarownym wyodrębnieniem znaczenia i przedmiotu, sądu i prawdziwości, domniemania i oczywistości oraz stosunków, jakie między nimi zachodzą lub zachodzić mogą²⁰⁰. „Intuicyjna zawartość tego ostatecznego przedstawienia – wyjaśnia Husserl – jest absolutną sumą możliwej pełni; intuicyjnym reprezentantem jest przedmiot sam, taki jak jest on sam w sobie. Treść reprezentująca i reprezentowana jest tutaj identycznie tym samym. I tam, gdzie intencja przedstawienia przez to idealnie doskonale przedstawienie zapewniła sobie wypełnienie ostateczne, tam wytworzyło się prawdziwe *adaequatio rei et intellectus*: przedmiot dokładnie jako taki, jak jest intendowany, jest rzeczywiście «dany» albo «obecny»; nie jest już implikowana żadna intencja cząstkowa, która byłaby pozbawiona swego wypełniania”²⁰¹. Sytuacja fenomenologiczna mogłaby być zatem traktowana jako swoistego rodzaju pole epistemologicznego ustrukturyzowania granic możliwości poznania (adekwatnych ujęć naocznych domniemywanej rzeczy) prawdy i doświadczenia nieodpartej oczywistości jako sposobu przeżycia prawdziwości lub nieprawdziwości (możliwości lub niemożliwości, sensowności lub bezsensowności)²⁰².

Przedmioty idealne jako fenomeny muszą być ujmowane na „gruncie czysto fenomenologicznym”, gdzie podejmowany jest teoriopoznawczy problem poznania w ogóle – „czystych istot rodzajowych” oraz „form i odmian gatunkowych” – tego, „jakie immanentne struktury przynależą do jego odniesienia przedmiotowego; co w odniesieniu do tych struktur znaczą, np.: idee, obowiązki, uprawomocnienie, bezpośrednia i pośrednia oczywistość oraz ich negatywne odpowiedniki; jakie uszczegółowienia przybierają te idee równolegle do dziedzin (*Regionen*) możliwych przedmiotów poznania”²⁰³. Przedmioty kategorialne (ogólne, idealne) jako te, których istnienie określane jest poprzez możliwość ich pomyślenia, podlegają apriorycznym prawom ogólnej konieczności i obowiązki. „Czysta intuicja istoty” i „rozjaśnienie idealnej istoty”²⁰⁴ możliwych przedmiotów ogólnych związane są więc immanentnie z rozpo-

¹⁹⁸ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 231.

¹⁹⁹ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 143.

²⁰⁰ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 95.

²⁰¹ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 141.

²⁰² Zob. tamże, s. 13.

²⁰³ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 27.

²⁰⁴ Tamże, s. 27, 28.

znaniem owych obiektywnych praw jako „konstytutywnych elementów” struktury poznania. Aprioryczne formy poznania kategorialnego mają swój specyficzny przedmiot badania, który nie jest definiowany w kategoriach empirycznych, dlatego też nie biorą one pod uwagę faktycznych zdarzeń w ich czasoprzestrzennej (sytuacyjnej) koincydencji. Fenomenologia ejdetyczna jako teoria poznania nie śledzi więc „realnych związków współlistnienia i następstwa, w jakie wplecione są [faktyczne] akty poznania, lecz chce zrozumieć idealny sens specyficznych związków, w jakich dokumentuje się obiektywność poznania; chce ona podnieść do poziomu jasności i wyraźności czyste formy poznania i prawa, cofając się do adekwatnie wypełniającej naoczności. To rozjaśnienie przebiega w ramach fenomenologii poznania, fenomenologii, która, jak widzieliśmy, ukierunkowana jest ku istotowym strukturom «czystych» przeżyć i należącym do nich zasobom sensu. W jej naukowych stwierdzeniach od samego początku, jak i we wszystkich dalszych krokach, nie ma niczego, co odnosiłoby się do bytu realnego; tak więc żadne stwierdzenie metafizyczne, przyrodnicze, a zwłaszcza psychologiczne nie może w niej pełnić funkcji przesłanki”²⁰⁵.

Tam też, „gdzie miarodajne staje się zainteresowanie fenomenologiczne – pisze Husserl – napotyka się na trudność polegającą na tym, że powinniśmy opisać stosunki fenomenologiczne, które wprawdzie były nieskończoną ilością razy przeżywane, ale normalnie nigdy nie są uświadamiane w sposób przedmiotowy”²⁰⁶. Wydaje się więc, że epistemologiczna kategoria „sytuacji fenomenologicznej” implikuje fakt określenia i uwydatnienia znaczenia „stosunków fenomenologicznych”, jak i „momentów fenomenologicznych”, które jako przedmiot poznawczego zainteresowania uwidaczniane zostają w aktach refleksyjnego domniemywania idealnych twórców znaczeniowych i ich naocznego ujmowania. Przy czym słuszną wydaje się również konstatacja, że w naocznym ujmowaniu przedmiotów ogólnych (idealnych) „stosunki fenomenologiczne” odgrywać będą zasadniczą rolę w refleksyjnej analizie kategorialnych form powiązań, a „momenty fenomenologiczne” – w refleksyjnym syntetyzowaniu czystych jakości idealnych.

Przyjmując perspektywę badań istotnościowych obecną w *Badaniach logicznych*, wyróżnić możemy zatem dwie zasadnicze²⁰⁷ (i zarazem w największym

²⁰⁵ Tamże, s. 30.

²⁰⁶ Tamże, s. 54.

²⁰⁷ Niektórzy komentatorzy – na co wskazuje Dariusz Łukasiewicz – sugerują, że Husserl tak naprawdę nie rozróżnia w sposób jasny wyodrębnionych tu przedmiotów kategorialnych, przez idealność stanów rzeczy rozumiejąc to samo, co przez idealność *species*. Przyjmuję jednak przeciwstawne stanowisko, zgodnie z którym wyodrębnione klasy przedmiotów idealnych nie pokrywają się swymi zakresami znaczeniowymi, a autor *Badaniach logicznych* wielokrotnie przedstawia ich odrębne uzasadnienia (uprawomocnienia). Zob. D. Łukasiewicz, *Kategoria stanu rzeczy w «Badaniach logicznych» Edmunda Husserla*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1996, z. 3, s. 79. Intuicja ta *expressis verbis* potwierdzona, jak się wydaje, zostaje i wyeksponowana przez Husserla w późniejszym okresie m.in. w słowach: „ogólne przedmioty i ogólne stany rzeczy można doprowadzić do absolutnej samoprezentacji (...) fenomenologia ma do

stopniu wyjaśnione przez Husserla) grupy fenomenologicznych przedmiotów ogólnych – czyste jakości idealne (*species*, przedmioty kategorialne) oraz kategorialne formy powiązań (kategorialne stany rzeczy)²⁰⁸. W tym też kontekście zasadne będzie założenie, że myślenie, które dąży do ujęcia „rzeczy samej w sobie”, kieruje się właśnie ku tak wyodrębnionym typom przedmiotowości – przedmiotom kategorialnym i kategorialnym stanom rzeczy²⁰⁹. Wszelkie „myślenie i poznanie – pisze Husserl – kieruje się ku przedmiotom, *resp.* stanom rzeczy”²¹⁰. Co więcej, należy również powiedzieć, że „we wszelkim myśleniu zawarta jest pewna forma myślenia, podlegająca idealnym prawom, i to prawom opisującym obiektywność bądź idealność wszelkiego poznania w ogóle”²¹¹.

2.2.1. Czyste jakości idealne

Fenomenologiczne przedmioty ogólne, określane pojęciem *species*²¹², którym posługuje się Husserl w *Badaniach logicznych*, oznaczają czyste (w znaczeniu: idealne) – tzn. niezależne od określonego przebiegu i postaci przejawiania się w danej sytuacji – własności lub jakości określonego typu, np. barwy, dźwięku lub kształtu jako takich, w ogóle²¹³. Stąd mówimy o czystych jakościach idealnych lub idealnej jedności *species*²¹⁴, której ujmowanie nie jest uwarunkowane

czynienia z a priori w sferze początków, w sferze absolutnych danych, ma do czynienia ze *species*, które można uchwycić w ogólnym oglądzie, oraz z apriorycznymi stanami rzeczy, które w sposób bezpośrednio widoczny konstytuują się na ich podstawie”. E. Husserl, *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*, dz. cyt., s. 64–65.

²⁰⁸ Zob. R. Rożdżeński, *O istocie tzw. poznania apriorycznego w ujęciu E. Husserla*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 1986, nr 1 (22), s. 93; tenże, *Husserl a problem tzw. ogólnej naoczności*, dz. cyt., s. 13; tenże, *Filozofia poznania. Zarys problematyki*, dz. cyt., s. 126; W. Żelaniec, «Widzenie» tzw. przedmiotów kategorialnych w «*Badaniach logicznych*» Edmunda Husserla, dz. cyt., s. 119–121.

²⁰⁹ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 12, 35–36. Zob. także: W. Żelaniec, «Widzenie» tzw. przedmiotów kategorialnych w «*Badaniach logicznych*» Edmunda Husserla, dz. cyt., s. 119.

²¹⁰ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 12.

²¹¹ Tamże, s. 12.

²¹² Łaciński źródłosłów terminu *species*, w tym kontekście, może odsyłać do następujących znaczeń: wyobrażenie, pojęcie, idea (ideał, wzór), rodzaj, gatunek. Ingarden, wyjaśniając od strony formalnej specyficzne zastosowanie tego terminu przez Husserla, pisze, że *species* należy rozumieć jako „wzgląd, z uwagi na który dwa przedmioty jednostkowe są takie same”, lub – w innym miejscu – jako „to, z czym mamy do czynienia, gdy przy porównywaniu dwu białych przedmiotów powiadamy, że są jednakowo białe; mogą one mianowicie być takie w odniesieniu do czegoś jednego – do bieli”; zakładamy tu zatem, że *species* oznacza to, co ogólne, niejednostkowe, ponadindywidualne. Zob. R. Ingarden, *Teoria poznania jako fenomenologia «istoty» przeżyć poznawczych i ich odpowiedników*, w: tenże, *U podstaw teorii poznania*, dz. cyt., s. 270; tenże, *Wstęp do fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 147. Zob. także: J. Widomski, *Koncepcja istoty u Dunsza Szkota i Husserla*, „*Studia Filozoficzne*” 1980, nr 12, s. 24.

²¹³ Zob. J. Widomski, *Formy poznania ejdetycznego (Koncepcja i rola «istoty» w epistemologii fenomenologicznej)*, „*Studia Filozoficzne*” 1985, nr 10, s. 38.

²¹⁴ Problematyce tej w szczególności poświęcona jest rozprawa druga (*Idealna jedność «species» a nowożytnie teorie abstrakcji*) pierwszej części drugiego tomu. Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 131–274.

empirycznie ustrukturyzowanym sposobem przypadkowego – raz tak, a innym razem inaczej – przejawiania się czegoś w faktycznych okolicznościach. Identyczność *species* to jakiś „wzgląd”, pod którym zachodzi jednakowość określonych rzeczy. „Gdy oznaczamy wzgląd – dowodzi Husserl – pod którym porównujemy, za pośrednictwem ogólniejszego terminu rodzajowego wskazujemy krąg specyficznych różnic, w którym znajduje się to, co w porównywanych członach występuje jako identyczne. Jeśli dwie rzeczy są jednakowe pod względem formy, to odnośna *species* formy jest tym, co identyczne; jeśli są one jednakowe pod względem barwy, to jest nim *species* barwy itd.”²¹⁵. Dlatego też *species* jako identyczność, idealna jedność to określony „wzgląd” – i tu możliwość ściślej, dookreślonej definicji się wyczerpuje, ponieważ identyczność, powiada Husserl, jest „absolutnie niedefiniowalna”²¹⁶. Zawsze jednak możemy obrazować to konkretnymi przykładami, mówimy np., że „ta oto książka i to stojące pudełko są tego samego koloru, gdyż czerwień książki i czerwień pudełka są egzemplifikacjami tej samej *species* – «czerwień»”²¹⁷.

2.2.1.1. *Species* i *eidos*

Species jako idealne jedności są sensami i znaczeniami „same w sobie”, niezależnie od tego, czy są rozpoznawane i uznawane. „Jeśli nie ma żadnych inteligentnych istot, jeśli porządek przyrody je wyklucza, a więc jeśli są one realnie niemożliwe – albo też jeśli dla pewnych klas prawd nie ma istot zdolnych do ich poznania – wtedy te idealne możliwości pozostają bez wypełniającej je rzeczywistości; uchwytowanie, poznawanie, uświadamianie prawd (*resp.* pewnych klas prawd) nigdy i nigdzie się wtedy nie zrealizuje. Lecz każda prawda sama w sobie pozostaje tym, czym jest, zachowuje swój idealny byt. Nie jest «gdzieś» w pustce, lecz jest pewną jednością obowiązywania w nieczasowym państwie idei. Należy do domeny tego, co obowiązuje absolutnie”²¹⁸. Obowiązywanie to w tej samej mierze może być przez nas rozpoznane lub pozostawać poza zasięgiem naszego rozpoznania, nie zmienia to jednak obiektywnej rzeczywistości obowiązywania tego, co jest takie, a nie inne, i co nie jest przez nas rozpoznane lub w ogóle pozostaje poza zasięgiem możliwości naszego poznania. Dla przedmiotów ogólnych fakt, że są one pomyślane i wyrażone, stanowi bowiem okoliczność pochodną i przypadkową²¹⁹, niemającą wpływu na ich obiektywne istnienie lub nieistnienie, ponieważ „*species* są jednościami idealnymi, których nie narusza przepływ subiektywnego przedstawienia i myślenia”²²⁰.

W późniejszym okresie twórczości łańskie pojęcie *species* zastąpione zostało wprowadzie przez Husserla greckim terminem *eidos* rozumianym jako czysta

²¹⁵ Tamże, s. 140.

²¹⁶ Tamże, s. 140.

²¹⁷ M. Maciejczak, *Brentano i Husserl. Pytanie epistemologiczne*, dz. cyt., s. 74.

²¹⁸ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 162–163.

²¹⁹ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 129.

²²⁰ Tamże, s. 110.

istota²²¹ (stąd przymiotnikowe określenia „ejdetyczny”, „ejdetyczna”, „ejdetyczne”²²²) oraz niemieckim *Wesen* (istota)²²³, zasadniczo jednak obie kategorie – *species* i *eidos*²²⁴ – choć właściwe różnym okresom filozofii tego autora, odnoszą się do problemu rozjaśnienia idealnych znaczeń „czystych ogólności”²²⁵ – idei,

²²¹ Greckie słowo *εἶδος* oznaczać może: kształt, postać; formę, wzór; rodzaj, charakter; stan rzeczy, sytuację; ideę. Wydaje się więc, że zakres znaczeniowy tego pojęcia potencjalnie kryje w sobie wieloaspektowość problematyki, która tu ujmowana będzie przez przyzmat pierwotnego podziału przedmiotów idealnych na czyste jakości idealne (*species*) i kategoriale formy powiązań (kategoriale stany rzeczy). Zwraca na to uwagę również Roman Rożdżeński, wskazując na to, że wcześniejsze wyodrębnienie przedmiotów idealnych, obecne w *Badaniach logicznych*, później, już w *Ideach czystej fenomenologii i filozofii fenomenologicznej*, zastąpione zostaje formułą dziedziny przedmiotowej obejmującej „czyste istoty”. Zob. R. Rożdżeński, *Filozofia poznania. Zarys problematyki*, dz. cyt., s. 126.

²²² Podążając za myślą Husserla, możemy zatem mówić o: „ejdetycznym sądzie”, „ejdetycznym twierdzeniu”, „ejdetycznej prawdzie”, „ejdetycznym stanie rzeczy”, „ejdetycznym rozważaniu”, „ejdetycznym poznaniu”, „ejdetycznych konkretach”, „ejdetycznej świadomości”, „ejdetycznej nauce”, „ejdetycznym nastawieniu”. Każde z tych wyrażen stanowi też swoistego rodzaju *terminus technicus*. Zob. E. Husserl, *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, dz. cyt., s. 27, 112, 191, 220, 223, 278.

²²³ Do zmiany tej dochodzi już w kolejnym po *Badaniach logicznych* dużym dziele. Zob. E. Husserl, *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, dz. cyt.

²²⁴ Dodać należy również, że problematyka wyrażana przez Husserla za pomocą kategorii *species* i *eidos* jest swoistym echem, choć autorsko zreinterpretowanym, platońskich „idei”, arystotelesowskich „substancji” czy scholastycznych „esencji” i „czystych aktów istnienia”. Zob. I. Blecha, *Kant a postfenomenologiczny antyrealizm*, dz. cyt., s. 28.

²²⁵ W dziele *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, powszechnie uznanym za definitywny zwrot filozofii Husserla ku fenomenologii transcendentnej, autor ten w następujący sposób wyjaśnia kategorię istoty: „Jeżeli mówiliśmy: każdy fakt mógłby «zgodnie ze swą własną istotą» być inny, to wyrażaliśmy już przez to, że co do sensu wszystkiego, co przypadkowe, należy to, iż właśnie posiada ono istotę, a tym samym pewne dające się w swej czystości ująć *eidos*, to zaś podpada oto pod dotyczące istot prawdy różnego stopnia ogólności (...) Najpierw «istota» oznaczała to, co we własnym bycie pewnego indywiduum da się odnaleźć jako jego co. Każde takie «co» jednak można przenieść na poziom idei. Doświadczającą albo ukazującą coś indywidualnego naoczność można przemienić w widzenie istotnościowe (ideacja) – i samą tę możliwość trzeba rozumieć nie jako empiryczną, lecz jako możliwość płynącą z istoty. Tym, co zobaczone, jest wtedy odpowiednia czysta istota albo *eidos*, czy to najwyższa kategoria, czy jakiś jej bardziej szczegółowy przypadek, coraz niżej aż po pełne ukonkretnienie. To zobaczenie prezentujące istotę, ew. źródłowo ją prezentujące, może być adekwatne, takie, jakie sobie np. łatwo możemy wytworzyć w odniesieniu do istoty tonu; może ono jednak także być bardziej lub mniej niepełne, «nieadekwatne», i to nie tylko pod względem mniejszej lub większej jasności i wyrażności (...) Istota (*eidos*) jest nowego rodzaju przedmiotem (...) może się w sposób intuitywny ukazać na przykładzie w danych doświadczenia, w danych spostrzeżenia, przypomnienia itd., tak samo dobrze jednak także w danych czystej fantazji (...) Przy czym oczywiście do natury ogólnego uchwytowania istoty, analizy, opisu należy to, że nie ma żadnej tego rodzaju zależności osiągnięć na wyższych stopniach od osiągnięć na niższych, żeby np. wymagała ona metodycznie systematycznego postępowania, wznoszenia się krok po kroku po drabinie ogólności”. E. Husserl, *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, dz. cyt., s. 16–17, 18, 19, 23, 222.

esencji, istot²²⁶. Co więcej, faktyczne rozwinięcie problematyki poznania istotowego i jego pojmowania znajdujemy właśnie, zdaniem Romana Rożdżeńskiego, w *Badaniach logicznych* w kontekście omawianej problematyki *species*²²⁷. Choć sam Husserl – zauważa z kolei Ingarden – „nie ustosunkowuje tych terminów do siebie (*resp.* ich przedmiotów) w *Badaniach logicznych*”²²⁸. Znamienna jest jednak wypowiedź, w której w odniesieniu do wszystkich poczynionych przez siebie ustaleń fenomenologicznych Husserl zaleca, by „rozumieć je jako ustalenia dotyczące istoty”²²⁹. Drugie wydanie *Badań...* nie pozostawia też wątpliwości²³⁰, przynajmniej w pewnej zasadniczej mierze, co do pokrywania się zakresów znaczeniowych problematyki kryjącej się w pojęciach „jakości idealnych” (*species*) i „istoty” (*Wesen*)²³¹, stąd „świadomości tego, co ogólne” odpowiada „immanentna zawartość istoty”²³². Pierwotne „pojęcie esencji – czytamy w *Badaniach logicznych* – wyrażane jest w twierdzeniu: Każda obowiązująca *species* jest esencją”²³³. Choć zauważyć można również, jak się wydaje, że pojęcie „istoty”, wyrażając się w świadomości tego, co ogólne, jest pewnym doprecyzowaniem „czystej idealności” jako przedmiotu poznania. „Wszelkie ustalenia fenomenologiczne, do których tu zmierzamy – stwierdza Husserl, omawiając problematykę świadomości jako przeżyć intencjonalnych – należy (także gdy nie

²²⁶ Zob. I. Blecha, *Kant a postfenomenologiczny antyrealizm*, dz. cyt., s. 28; A. Reinach, *Sämtliche Werke*, Philosophia Verlag, München 1989, s. 361.

²²⁷ Zob. R. Rożdżeński, *O istocie tzw. poznania apriorycznego w ujęciu E. Husserla*, dz. cyt., s. 93. Oczywiście można polemizować z tą opinią, ponieważ Husserl w *Ideach czystej fenomenologii...* całą część pierwszą książki pierwszej (*Istota oraz poznanie istoty*) poświęca pojęciu istoty. Niemniej bez wątpienia słuszność tej opinii może tkwić w tym, że w *Badaniach logicznych* odnajdujemy najbardziej gruntowne rozwinięcie problemów i wyjaśnienie poszczególnych pojęć (z punktu widzenia fenomenologii ejdetycznej), do których później Husserl już nie wraca, których nie wyjaśnia i nie rozwija, a do których się odwołuje lub mimowolnie odsyła czytelnika, zakładając tym samym ich znajomość.

²²⁸ R. Ingarden, *U podstaw teorii poznania*, cz. 1, dz. cyt., s. 269.

²²⁹ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 465.

²³⁰ Ingarden ma wprawdzie pewne wątpliwości co do całkowitego pokrywania się zakresów znaczeniowych tych pojęć, jednak przyznaje jednocześnie, iż łączy je właśnie fakt nieodnoszenia się do tego, co jednostkowe, lecz do tego, co ogólne: „Tak rozumiana «istota» rzeczy jednostkowych to ma wspólne ze *species* rozważaną w badaniach logicznych, że jest jak ona nie jednostkowa, lecz ogólna i odpowiada wielu indywidualnym przedmiotom, jak *species* odpowiada wielu jednostkowym «jakościom» przysługującym indywidualnym przedmiotom. Ale tym też zarazem wydaje się ona różna od *species*, iż podczas gdy *species* wydawały się prostymi jakościami, o tyle «istota» w rozważanym teraz rozumieniu wydaje się pewnym zespołem (mnogością przynależnych do siebie) «predikabilów», określników, jakości dających się (po ujednostkowieniu) czemuś zasadnie przypisać. Zakres czy dobór tych określników wydaje się na razie wyznaczony jedynie przez to, iż mają one być niezbędne w rzeczy dla tego, co jest w niej «przypadkowe», »wtórne», »względne»”. R. Ingarden, *Teoria poznania jako fenomenologia «istoty» przeżyć poznawczych i ich odpowiedników*, dz. cyt., s. 272.

²³¹ Pojęcia te, co podkreśla również Ingarden, choć pojawiają się wspólnie – niejako „obok siebie” – w *Badaniach logicznych*, nie są do siebie przez autora w żaden sposób odniesione. Zob. tamże, s. 269.

²³² Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 149.

²³³ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 128.

jest to szczególnie podkreślane) rozumieć jako ustalenia dotyczące istoty²³⁴. W tej samej zatem mierze, jak o *species* jako idealnych jednościach znaczeń trzeba powiedzieć, że są wolne od wszelkiej przypadkowości, podlegając apriorycznym związkom „kategorialnych form znaczeń i ich przedmiotowości”²³⁵, tak też o istocie trzeba powiedzieć, że „tkwi nie w zmiennych treściach, lecz w jedności intencji skierowanej ku stałym cechom”²³⁶, a sposobem ich (*species* i *eidos*) ujmowania są aprioryczne formy²³⁷ naocznego poznania kategorialnego, które jest wypełnieniem się („pokryciem się” intencji znaczeniowej i naoczności przedmiotu) czysto sygnitywnego domniemywania rzeczy²³⁸ danej w obrębie „pola analizy fenomenologicznej”.

2.2.1.2. „Fakty” fenomenologiczne

Poznanie czystych jakości idealnych nieodłącznie i ściśle związane jest z jasnym wyodrębnieniem i uchwyceniem „istotnych momentów” rzeczy „samej w sobie”, które jako momenty fenomenologiczne charakteryzują się niezastępowalnością, nie należy więc ani ich pomijać, ani też umniejszać ich roli. Można powiedzieć, że chodzi tu – jak zauważa Rożdżeński – o „«wypatrywanie momentów wspólnych» dla szeregu konkretnych przypadków «tego samego» typu. Dokonuje się ono na gruncie swoistego «przeglądu» szeregu konkretnych odmian (przypadków) realizacji określonej jakości: na przykład na gruncie «przeglądu» szeregu przypadków różnych odcieni barwy czerwonej. Albowiem tego rodzaju «przeгляд» pozwala uprzytomnić sobie w sposób naoczny «czerwień jako taką»²³⁹. Domniemanie przedmiotu idealnego, wypełniające się w naocznym uchwyceniu go, musi się zatem opierać na rozpoznaniu „nieredukowalnego momentu”, swoistość którego można uznać wprost, a nie na zasadzie wydedukowania „w drodze jakichś rozważań genetyczno-psychologicznych”²⁴⁰. „Niewątpliwie

²³⁴ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 465.

²³⁵ Tamże, s. 112–114.

²³⁶ Tamże, s. 169.

²³⁷ Zob. P. Łaciak, *Platonistyczne i Kantowskie pojęcie a priori w fenomenologii Edmunda Husserla*, dz. cyt., s. 55–56.

²³⁸ W tym miejscu można przywołać próbę wyjaśnienia Husserlowskiej kategorii intencji znaczeniowych podjętą przez Wojciecha Żelańca. Pisze on, że „intencje znaczeniowe to właśnie akty spełniane przy rozumiejącej percepcji znaku lub przy jego użyciu jako znaku. Akty takie są specyficznej – podkreśla Husserl – do niczego niesprowadzalnej natury; popularnie można by je określić jako akty pomyślenia o rzeczy oznaczonej przez znak – jej desygnacie”. Autor ten podaje również sugestywny przykład niewypełnionej, a zatem czysto sygnitywnej („pustej”) intencji znaczeniowej: „Jeżeli siedzę w głębi pokoju, a ktoś, kto stoi przy oknie, oznajmia «pada», to – jeśli nie zapomniałem na tę chwilę języka polskiego – wypowiedziane to słowo-zdanie sprawi, że mojej świadomości przedstawi się deszcz (lub śnieg – w zależności od pory roku). Będzie to właśnie intencja znaczeniowa, której, oczywiście, nie będzie miał ktoś nie znający języka polskiego, choćby fala głosowa niosąca słowo «pada» dosięgła go znacznie wcześniej niż mnie”. W. Żelańiec, «Widzenie» tzw. przedmiotów kategorialnych w «Badaniach logicznych» Edmunda Husserla, dz. cyt., s. 122, 125.

²³⁹ R. Rożdżeński, *Filozofia poznania. Zarys problematyki*, dz. cyt., s. 131.

²⁴⁰ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 184.

istota jest czymś – komentuje z kolei Janusz Sidorek – co transcenduje przeżycie, którym jest poznawana. Istota jest czymś ogólnym, przeżycie zawsze jest jednostkowe, a to, co jednostkowe, nie może przecież nigdy zawierać w sobie, jako swej części, tego, co ogólne. Istota jest niezmienna, zachowuje w czasie swą tożsamość (mówiąc dokładniej: jest tworem «nieczasowym»), przeżycie natomiast zawsze jest tylko fazą w «heraklitejskim strumieniu» świadomości, w którym nic nigdy nie może się powtórzyć²⁴¹. Ujmując więc specyficzną jedność czegoś jako przedmiotu idealnego, np. czerwieni w ogóle²⁴², zawsze czynimy to wprost, choć na podstawie zmysłowej (j jednostkowej) naoczności wywiedzionej ze świata realnego. „Podczas gdy pojawia się czerwony przedmiot i wyróżniony na nim moment czerwieni, domniemujemy jedną identyczną czerwień, i domniemujemy ją w nowego rodzaju odmianie świadomości, w której przedmiotem staje się dla nas właśnie *species*, a nie coś indywidualnego”²⁴³. Wyodrębnianie „momentu czerwieni” z jakiegoś faktycznego przedmiotu, który jest czerwony, odzwierciedla więc swoisty akt intencjonalnego skierowania się ku temu, co ogólne, ku idei – idealnie ujmowanej możliwości czerwieni jako takiej. „Gdy przedstawiam sobie w naoczności barwę – wyjaśnia Husserl – wówczas barwa ta jest czymś równie autentycznie istniejącym jak dowolny przedmiot realny. Jeżeli okazałoby się, że nie istnieje żadna rzecz barwna, to nie pozbawiłoby to danej naocznie barwy niczego z jej istnienia. Nie jest ona rzeczą, tak jak nie jest rzeczą całe przedstawienie, którego jest ona efektywnym składnikiem. Jakkolwiek by nie było, istnieje ona jako część przedstawienia i nie można deprecjonować jej istnienia”²⁴⁴.

²⁴¹ J. Sidorek, *Idea redukcji fenomenologicznej we wczesnych tekstach Husserla*, „Studia Filozoficzne” 1980, nr 7, s. 146.

²⁴² Ulubionymi motywami egzemplifikacji w *Badaniach logicznych*, za pomocą których Husserl często wyjaśnia i ilustruje swe rozważania, są liczby, figury i kolory. Zob. np. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 161, 224; tenże, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 157, 189, 183, 131; tenże, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 163. Choć, oczywiście, przykłady przytaczane przez tego autora koncentrują się również wokół innych motywów, np. obiektów architektonicznych i przedmiotów użytkowych (dom, wieża Babel, maszyna parowa, pióro, pudełko), przyrody ożywionej i nieożywionej (ptak, koń, komar, słoń, chrabąszcz, drzewo, wybrzeże Grenlandii), obiektów lub postaci historycznych (Katedra Kolońska, Bismarck, Napoleon, Nansen), umiejętności odnoszących się do codziennego życia (przyjaźń, celowanie, modlitwa, liczenie), określonej profesji lub urzędu (bycie żołnierzem, papieżem, cesarzem). Zob. tenże, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 224, 66; tenże, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 83, 89, 189, 196, 245, 470, 480, 481, 556, 546, 524, 525; tenże, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 195. Warto również zauważyć, że odwoływanie się do różnych przykładów jako sposób egzemplifikowania analiz ejdetycznych i ich wyjaśniania charakterystyczne jest w ogóle dla metody fenomenologicznego rozjaśnienia rzeczy i ich opisu. Znamienne są m.in. przykłady Ingardena dotyczące koszuli i jej bieli, pomarańczy czy zielonego liścia, lub Reinacha – odwołujące się do platońskiego motywu jaskini czy przykładów fizyka, historyka, psychiatry, matematyka. Zob. R. Ingarden, *U podstaw teorii poznania*, dz. cyt., s. 265, 289, 294; A. Reinach, *O fenomenologii*, dz. cyt., s. 137, 134, 120, 121, 122, .

²⁴³ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 132.

²⁴⁴ E. Husserl, *Przedmioty intencjonalne «1894»*, dz. cyt., s. 314. W innym miejscu tego opracowania, napisanego jeszcze przed ukazaniem się *Badań logicznych*, czytamy: „W wyobrażeniach jakiegoś czerwonego przedmiotu czerwona barwa istnieje naprawdę, także gdy w rze-

Specyficzny akt ujmowania „czystych możliwości tego, co ogólne”, określany jest przez Husserla mianem „abstrakcji ideującej” lub „generalizującej abstrakcji”, stanowiąc tym samym swoistą technikę (sposób) fenomenologicznie ustrukturyzowanej metodologii postępowania, celem której jest naoczność tego, co idealne. „Tak oto wprost, «osobiście», uchwytyjemy specyficzną jedność *czerwień* na podstawie jednostkowej naoczności czegoś czerwonego. Spoglądamy na moment czerwień, spełniamy jednak swoisty akt, którego intencja skierowana jest na «ideę», na to, co «ogólne»”²⁴⁵. Ujmowane w świadomości momenty „rzeczy samej”, określające jej treść i znaczenie, uwzględniane są więc o tyle, o ile z fenomenologicznego punktu widzenia można je uznać za istotne i rozstrzygające, a stąd nieredukowalne, bo kierujące ku „istotowym strukturom «czystych» przeżyć i należącym do nich zasobom sensu”²⁴⁶. Owe momenty, określając strukturę poznania tego, co ogólne, stanowią zarazem „fundamentalny fakt fenomenologiczny”²⁴⁷, związany z nowym sposobem uświadamiania sobie treści określonego znaczenia²⁴⁸. Ranga momentów fenomenologicznych nierozzerwalnie wiąże się więc z ich wyodrębnianiem i odróżnianiem (ujmowaniem), zawsze jednak są one niesamodzielne, tzn. nie stanowią podstawy ujmowania siebie samych. Akty ich ujmowania muszą się zatem zasadzać na innych samodzielnych przedstawieniach określonych faktów.

Wszystko to, ku czemu kieruje się nasza intencja, staje się przedmiotem aktów tego intencjonalnego ukierunkowania²⁴⁹, jednak „jednostkowy moment [przedmiotowy] nie jest jeszcze atrybutem *in specie*. Jeśli domniemany jest ten pierwszy, ów moment, to domniemywanie ma charakter indywidualny, jeśli domniemane jest coś specyficznego, to ma ono charakter domniemywania specyficznego”²⁵⁰. Wszystko to, co ogólne, stając się przedmiotem naszego intencjonalnego ukierunkowania, jest czymś przez nas pomyślanym. „Świat jednak bynajmniej nie jest przeżyciem tego, kto myśli. Przeżyciem jest domniemywanie świata, świat sam jest intendowanym przedmiotem”²⁵¹. Pomyślany przedmiot nie stanowi więc immanentnej części samego myślenia w sensie realnego składnika, ponieważ przedmiot, który istnieje naprawdę i jest bytem samym w sobie, nie może być faktyczną częścią aktu myślenia, który go ujmuje. To, co jest bytem samym w sobie, musi dać się określić obiektywnie, ponieważ wszystko, „co jest, «samo w sobie» jest poznawalne, a jego byt jest określonym co do treści i dokumentuje się w «prawdach samych w sobie». To, co jest, ma swe ściśle określone same w sobie

czywistości zewnętrznej nie istnieje żadna czerwona rzecz, a zatem również indywidualnie jej przysługująca czerwień (...) wytwór wyobraźni nie jest tym, co go przedstawia. Ale jako taki on istnieje, a wraz z nim «istnieją» wszystkie abstrakcyjnie konstytuujące go momenty, jakie w nim spostrzegamy”. Tamże, s. 329.

²⁴⁵ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 274.

²⁴⁶ Tamże, s. 30.

²⁴⁷ Tamże, s. 211.

²⁴⁸ Zob. tamże, s. 182.

²⁴⁹ Zob. tamże, s. 161.

²⁵⁰ Tamże, s. 162.

²⁵¹ Tamże, s. 487.

właściwości i stosunki”²⁵². Przedmioty idealne nie są więc żadną pochodną przeżyć myślenia i ich własnych treści, ponieważ istnieją naprawdę, choć w inny sposób niż przedmioty realne. Z istnieniem przedmiotów idealnych, takich jak liczba 4, jakość „czerwień” czy zasada niesprzeczności, nieodłącznie też wiążą się określone prawa *a priori* i kategoryczne prawdy, które do przedmiotów tych się odnoszą. Jeżeli więc owe przedmioty naprawdę istnieją, to ich istnienie uwarunkowane jest obowiązywaniem owych apriorycznych praw i kategorycznych prawd, musi zatem zachodzić „to wszystko, co ich obowiązywanie obiektywnie zakłada”²⁵³. Przyjąć należy zatem, że każdy jednostkowo upostaciowiony przejaw czystej jakości idealnej liczby 4, np. cztery konie, cztery dynie czy cztery gwiazdy, w tej samej mierze odznaczać się będzie parzystością jako czymś immanentnie przysługującym liczbie 4. Istnienie przedmiotów idealnych jest też całkowicie niezależne od istnienia przedmiotów realnych, te drugie zawsze bowiem są jednostkowymi formami jakiegoś upostaciowienia tego, co ogólne. Jeśli więc spali się dom²⁵⁴ lub zatonie statek, czyli unicestwieniu ulegną przedmioty należące do świata realnego, nie pociągnie to za sobą unicestwienia ogólnej idei domu lub statku jako przedmiotów specyficznych (idealnych) w intencjonalnych aktach świadomości. Choć unicestwione zostają konkretne rzeczy (dom, statek), *species* tych rzeczy w żadnej mierze nie ponosi jednak uszczerbku, ponieważ jej istnienie ma inny charakter i podlega innemu, pozaczasowemu, wymiarowi istnienia, gdzie rzeczy nie powstają i nie giną, nie zmieniają się i nie ulegają korozji, nie dewaluują się i nie podlegają wyeksploatowaniu z powodu zniszczenia lub zużycia. „W świadomości – wyjaśnia Andrzej Póltawski – obecny jest tylko akt, wraz z jego obecnością realizuje się «intencjonalna obecność» przedmiotu, polegająca na odniesieniu się aktu do przedmiotu”²⁵⁵. Przedmiot jest zatem w pełni transcendentny wobec aktu przeżycia, w którym coś zostaje świadomości dane jako samoobecne.

2.2.1.3. Logiczna możliwość i aprioryczne prawa

Akt domniemania czegoś ogólnego zawsze jest czymś innym niż akt domniemania tego, co indywidualne; wynika to z odniesienia do innego typu przedmiotów, z jednej strony – idealnych i ogólnych, a z drugiej – faktycznych i jednostkowych. „Mamy przed oczyma – czytamy w *Prolegomenach do czystej logiki* – coś czerwonego. Lecz to coś czerwonego to nie jest *species* czerwieni. Konkretnie zawiera też w sobie *species* jako swej («psychologicznej», «metafizycznej») części. Część, ten niesamodzielny moment czerwieni, tak samo jak konkretna całość, jest czymś indywidualnym, pewnym tu i teraz, trwa i przemija w niej i wraz z nią, [jest] w różnych czerwonych obiektach jednakowa, ale nie identyczna. Czerwień natomiast jest pewną idealną jednością, wobec niej mówienie o powstawaniu i przemijaniu jest niedorzeczne. Owa część nie jest czerwienią,

²⁵² Tamże, s. 111.

²⁵³ Tamże, s. 154–155.

²⁵⁴ Zob. tamże, s. 193.

²⁵⁵ A. Póltawski, *Aletejologia Edmunda Husserla*, dz. cyt., s. 87.

lecz jednostkowym przypadkiem czerwieni. Tak samo zaś jak różnią się od siebie przedmioty, ogólne od jednostkowych, tak różnią się od siebie akty [ich] uchwytowania. Jest czymś całkowicie różnym, domniemywać w odniesieniu do naocznego konkretnego doznana czerwien, ten oto istniejący tu i teraz jednostkowy rys, i domniemywać *species* czerwien (jak w wypowiedzi: czerwien jest pewną barwą)²⁵⁶. Domniemanie ogólności nie kieruje się zatem „ku temu, co może zaistnieć w sensie realnym, zgodnie z prawami przyrody regulującymi powstawanie i przemijanie czasowych przeżyć”²⁵⁷. Forma ogólności daje możliwość odniesienia do wielu indywidualnych przedmiotów, co więcej – zakłada obejmowanie (mieszczenie w sobie) wszystkich przedmiotów danej klasy lub kategorii jako jednostkowych postaci przejawiania idealnych w swej ogólności jedności *species*. Obowiązywanie czystych ogólności wyraża się zatem w idealnej możliwości zachodzenia lub przejawiania się czegoś, co przybiera określoną (konkretną, faktyczną, tzn. czasowo i sytuacyjnie ustrukturyzowaną) postać „bytu empirycznych jednostek podpadających pod ową ogólność”²⁵⁸. Ogólność istnieje jako logiczna możliwość pewnego rodzaju – przy czym „formy logiczne nie są niczym innym jak wyniesionymi do poziomu jedności świadomości, a więc znów zobiektywizowanymi w postaci idealnych *species*, formami intencji znaczeniowej”²⁵⁹ – niezależnie od empirycznie ustrukturyzowanego przejawiania się jednostkowego przypadku czegoś. Jednostkowość konkretnego przejawiania i upostaciowienia się określonej rzeczy nie może więc być formą ani afirmacji, ani też negacji ogólnej obowiązywalności tego, co ma charakter aprioryczny.

Odkrywanie praw apriorycznych z góry wyklucza absurd i bezsens – np. na mocy apriorycznych praw logiki wykluczamy możliwość istnienia czegoś takiego, jak „kwadratowe koło” – lub pozwala nam uznać za bezsensowne twierdzenie: „nie ma żadnej prawdy”, ponieważ pod względem sensu jest ono równoznaczne z twierdzeniem: „jest prawdą, że nie ma żadnej prawdy”²⁶⁰. Absurdalność i bezsensowność przytoczonego stwierdzenia wyraża się w byciu zarazem prawdziwym i nieprawdziwym, możliwym i niemożliwym. Stąd „niedorzeczność tezy – wyjaśnia autor *Badania logiczne* – wymaga niedorzeczności hipotezy (...) zarzut niedorzeczności dotyczy całego twierdzenia hipotetycznego, gdyż z jednozgodnym co do sensu («logicznie możliwym») założeniem wiąże ono niedorzeczny («logicznie niemożliwy») wniosek”²⁶¹. Zakłada się tu zatem, że fakty z powodu swojego osadzenia w czasie mają charakter przypadkowy, incydentalny, zmienny, zaś do pozaczasowej²⁶² formy ogólności należy

²⁵⁶ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 161–162.

²⁵⁷ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 185.

²⁵⁸ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 162.

²⁵⁹ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 186.

²⁶⁰ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 151; W. Galewicz, *Logische Untersuchungen*, dz. cyt., s. 169.

²⁶¹ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 151.

²⁶² Na „pozaczasowość” jako specyficzną cechę przedmiotów idealnych przeciwstawionych przedmiotom realnym wskazuje Ingarden. Czyni ona przedmioty ogólne „bezwzględ-

stałość, niezmiennosc oraz niepowątpiewalność. Z faktów wynikają tylko fakty, co oznacza, że z „faktów zawsze dadzą się wywieść tylko fakty”. Każdy fakt jest indywidualny i czasowo określony, a stąd – przypadkowy, ponieważ w jego istocie leży przypadkowość²⁶³. Fakty (np. akty sądzenia) i sensory (treści tych aktów) należą do odmiennych sfer jako dwie diametralnie różne rzeczy. Dlatego przywołanie tych pierwszych jako źródeł uzasadnienia sensory jest bezpodstawne – „fakty nie są wystarczającą podstawą dla uniwersalności i identyczności – uniwersalność i identyczność są, jak widzieliśmy, konstytuowanymi cechami «treści sądów» (sensów)”²⁶⁴. Dla istoty znaczeń ogólnych charakterystyczna jest więc ich uniwersalność i powszechna ważność, której podlegają jednostkowe przypadki zachodzenia i przejawiania się czegoś faktycznie upostaciowionego empirycznie. Uprawomocnienia przedmiotów idealnych czerpane są z praw apriorycznych, ich obowiązywalność uniezależniona jest w ten sposób od przypadkowych – incydentalnych i egzemplarycznych – typów uzasadnień. „Prawa, które nie domniemają faktów – pisze Husserl – nie mogą zostać potwierdzone ani obalone przez fakty”²⁶⁵. Bieg określonych wydarzeń w świecie nie może być zatem racją uzasadniającą formy istnienia tego, co idealne (tzn. tego, czego raczej istnienia podlegają prawom *a priori*), lub im zaprzeczającą. Co więcej, można powiedzieć, że każda próba uzasadnień prawdopodobieństwa poprzez odwołanie się do tego, co faktyczne i wydarzające się w realnym świecie, również podlega prawom idealnym (apriorycznym), ponieważ jest ufundowana na jakiejś formie ogólności.

Species „jest czymś idealnie identycznym wobec mnogości możliwych przypadków jednostkowych”²⁶⁶. Stanowi zatem „pewną ponadempiryczną jedność”, ponieważ nigdy nie jest tożsame z jakimś jednostkowym sposobem przejawiania się lub upostaciowienia czegoś. Możemy np. mówić o barwie określonego przedmiotu (realnego) – odwołując się do przykładu, który podaje Husserl – i barwności jako takiej. Wtedy, gdy człowiek koncentruje się na niej w swym intencjonalnym ukierunkowaniu, staje się ona specyficznym (idealnym) przedmiotem intencjonalnych odniesień świadomości. Barwa danego przedmiotu zawsze bowiem jest jakąś postacią „barwności” (koloru) jako jakości ogólnej. Nośnikiem

nie niezmiennymi”, ponieważ jako niewymagające czasu do swego istnienia nie podlegają one procesom aktualizacji i dezaktualizacji – istnieją poza prawem upływu czasu. „Przedmiotom idealnym niedostępna jest aktualność właściwa przedmiotom trwającym w czasie. Właśnie ze względu na to, że te ostatnie uzyskują aktualność teraźniejszości, w której istnieją”. Zob. R. Ingarden, *Spór o istnienie świata*, t. 1 (*Ontologia egzystencjalna*), PWN, Warszawa 1987, s. 211, 219. Ujęcie to w sposób szczególny można powiązać z wypowiedzią Husserla, który o bytach idealnych mówi, że są to „jedności obowiązywania w nieczasowym państwie idei”, a o prawdzie jako idealnej jedności *species* – że jest „wieczna” i ponadczasowa. Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 163, 161.

²⁶³ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 150. Zob. także: J. Krokos, *Fenomenologia*, Agencja Wydawnicza Katolików, Warszawa 1992, s. 24.

²⁶⁴ K. Michalski, *Logika i czas. Próba analizy Husserlowskiej teorii sensu*, dz. cyt., s. 10–11.

²⁶⁵ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 238.

²⁶⁶ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 130.

barwy może być wiele różnorodnych przedmiotów, ukazujących ją w różnych odcieniach i intensywności. Mnogość odcieni i intensywności barw, nośnikami których są konkretne przedmioty, w żaden sposób nie może jednak wpływać na utrwalenie lub zdestabilizowanie przekonań dotyczących idealnej jakości barwy w ogóle („barwności”), której odzwierciedlenie odnajdujemy w każdym z tych konkretnych przejawów bycia barwnym danego przedmiotu. Owo bycie barwnym zawsze wyraża się w jakichś „wyglądach” zewnętrznych (sposobach jednostkowego prezentowania się lub przejawiania) – zmiennych i nietrwałych. Każdorazowy zmysłowy ogląd barwy takiego przedmiotu może zatem dać inny wynik i inne wrażenie przejawianej „barwności”; wpływa na to np. sposób padania cienia, pora dnia, stopień nasłonecznienia, kondycja psychofizyczna obserwatora. W odróżnieniu od tego barwa w ogóle, jej istota, ujmowana jest poprzez „wglądy” w specyfikę tego, co ogólne, w idealną jedność (niezmiennność i trwałość) *species*. „I tak – pisze twórca fenomenologii – w akcie ideaacji oglądowo uchwytyjemy jedną jednostkę pojęciową – jako jedną *species*, której jedności wobec mnogości faktycznych albo przedstawionych jako faktyczne przypadków jednostkowych możemy bronić, opierając się na wglądzie”²⁶⁷.

W podobny sposób, poszukując analogii na gruncie pedagogicznym, można mówić np. o *species* uczenia się oraz o domniemywaniu jego idealnych znaczeń. Ogólną jakość uczenia się należy bowiem odróżnić od faktycznego uczenia się czegoś konkretnego. Uczyc się można różnych rzeczy i na różne sposoby, i w tym znaczeniu uczenie się jednych rzeczy nie jest tożsame z uczeniem się innych rzeczy. Co więcej, uczenie się owych różnych rzeczy może polegać na czym innym i nie nasuwać nam skojarzeń sugerujących, że mamy do czynienia z tą samą ogólną jakością uczenia się, na mocy której przyswajamy sobie coś konkretnego i specyficznego. Nauka słuchania innych polega na czym innym niż nauka wypowiedzania swoich opinii; w obu przypadkach mamy jednak do czynienia z czymś, co pomimo odmiennych treści uczenia się wyraża się w tym samym *species* uczenia się. W ten sam sposób możemy poszerzać swoje kompetencje poznawcze, zyskując nową wiedzę o otaczającym nas świecie (np. dotyczącą trwałości poszczególnych produktów spożywczych lub nastających po sobie pór roku i rządzących nimi prawidłowości przyrodniczych), jak i nabywać nowych umiejętności manualnych, zwiększając swoją sprawność fizyczną (np. dotyczącą posługiwania się określonymi rzeczami lub obsługiwania urządzeń elektrycznych). W każdym przypadku coś sobie przyswajamy, ale za każdym razem coś innego i w inny sposób. Tak więc odmienne pod względem sposobów i treści (postaci, wyglądy) uczenie się jednej rzeczy (np. mowy) odbywa się na mocy tej samej *species* idealnej jakości uczenia się, w oparciu o którą uczymy się również czegoś zupełnie innego (np. chodzenia). *Species* uczenia się nie wyraża się więc w konkretnych treściach nabywanych umiejętności (np. mowy lub chodzenia), lecz w tym, że człowiek nabywa czegoś, czego wcześniej nie miał (np. określonej wiedzy, manualnych umiejętności, postawy, nawyków). Stanowi to niekwestionowaną wartość dodaną (pozytywną lub nega-

²⁶⁷ Tamże, s. 130.

tywną), nawet wtedy, gdy on sam tego nie dostrzega i nie jest świadomy tego, że wpływa to na zmianę jego sposobu bycia lub funkcjonowania.

Husserl przyjmuje, że każdy akt (przeżycie intencjonalne) „albo jest przedstawieniem, albo opiera się na przedstawieniu jako swej podstawie”²⁶⁸. Za przedstawienie należy zaś uznać każdy akt intencjonalnych przeżyć świadomości, „w którym coś staje się dla nas przedmiotowe”²⁶⁹. „Przeżycie intencjonalne w ogóle zyskuje odniesienie do czegoś przedmiotowego tylko przez to, że obecne jest w nim aktowe przeżycie przedstawienia, które przedmiot czyni dlań przedstawionym. Dla świadomości przedmiot byłby niczym, gdyby ta nie dokonywała przedstawiania, które czyni go właśnie przedmiotem, i umożliwia to, że może on stać się teraz także przedmiotem czucia, pragnienia itp.”²⁷⁰. Tak więc każdemu przedmiotowi potencjalnie odpowiada przedstawienie tego przedmiotu, gdy tylko jest on domniemywany przez podmiot poznania w aktach intencjonalnych, np. ptakowi odpowiada przedstawienie sobie tego ptaka, a drzewu czy domowi – przedstawienie drzewa czy domu²⁷¹. Przedstawiać sobie pojęciowo pewną ogólną jakość (idealną jedność *species*) to odnosić się do znaczeń, jakie stają się treścią tych przedstawień. „Znaczeniom – wyjaśnia Husserl – tak jak wszystkim jednościom idealnym, odpowiadają realne możliwości i ewentualnie rzeczywistości, znaczeniom *in specie* odpowiadają akty znaczenia, przy czym te pierwsze nie są niczym innym niż idealnie ujętymi momentami z tych drugich”²⁷². Przedstawienia zawsze więc „mają swe «treści», swe idealne znaczenia, które możemy abstrakcyjnie ująć w ideującej abstrakcji” i które podlegają prawom logicznym. Obowiązywalność takich apriorycznych (idealnych) praw jest zaś całkowicie niezależna od tego, czy ktokolwiek spełnia takie przedstawienia, domniemywając idealne znaczenia, jak i od tego, w jakim stopniu w ogóle ktoś jest w stanie to zrobić²⁷³. Czyste jakości idealne (istoty rzeczy czy to, co ogólne), a zatem zawierające w sobie wszystkie możliwe przypadki wybranego przedmiotu danego gatunku, danej kategorii lub klasy, mają bowiem swój własny „byt” i „hierarchię bytową”, określoną przez prawa *a priori* „w państwie idealności fenomenologicznej”²⁷⁴.

2.2.1.4. Uniwersalność i identyczność

Stojące na straży powszechników „państwo idealności”, o którym mówi Husserl, można sprowadzić do problemu sensów (znaczeń)²⁷⁵, będących treściami

²⁶⁸ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 536.

²⁶⁹ Tamże, s. 577–578, 580.

²⁷⁰ Tamże, s. 536–537.

²⁷¹ Zob. tamże, s. 612.

²⁷² Tamże, s. 429.

²⁷³ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 131.

²⁷⁴ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 592.

²⁷⁵ Wokół tak postawionego problemu koncentrują się analizy Krzysztofa Michalskiego. Zob: K. Michalski, *Logika i czas. Próba analizy Husserlowskiej teorii sensu*, dz. cyt., s. 7–50; tenże, *Sens i fakt. O polemice Husserla z psychologizmem*, dz. cyt., s. 83–106. Przeciwwstawienie sensu i faktu, o którym tu mowa, w późniejszym okresie zastąpione zostało przez Husserla – jak się

poszczególnych aktów intencjonalnych jako domniemywane właśnie przez te akty. Sens – wyjaśnia Michalski – jest powszechnikiem, tzn. „czymś ogólnym w stosunku do poszczególnych przeżyć. To właśnie jako coś ogólnego, jako gatunek, znaczenie nie zaczyna się ani nie kończy, nie jest związane z żadnym miejscem w czasie i przestrzeni. Właśnie jako powszechnik jest czymś identycznym w stosunku do zmieniających się przypadków poszczególnych (ten sam sens w różnych aktach świadomości), jest jeden w stosunku do wielości swych realizacji (jeden sens w wielu aktach)”²⁷⁶. Konstytutywnymi cechami sensów idealnych są uniwersalność i identyczność. Przy czym uniwersalność oznacza tu, że jest tak (lub też tak nie jest), jak dany sąd stwierdza „dla każdego, kto kiedykolwiek i gdziekolwiek ów sens zrozumie”. Identyczność zaś należy pojmować jako obowiązywanie danego sensu we wszystkich możliwych przypadkach danej klasy czy gatunku²⁷⁷. Przedmioty idealne zawsze więc są idealnymi jednościami znaczeniowymi, tzn. są właśnie uniwersalne i identyczne. Dlatego też można powiedzieć, że sens jest sposobem, w jaki przedmiot pojawia się w świadomości i w jaki jest jej dany²⁷⁸. Sensy, jak z tego wynika, jako twory idealne nie stanowią jednak zwykłych przedmiotów, są bowiem „przedmiotami myśli”, a co za tym idzie nie są i nie mogą być dane w zmysłowej bezpośredniości; stąd „analiza sensów musi być analizą refleksyjną”²⁷⁹. Intencjonalność odgrywa tu zatem rolę związku, jaki zachodzi między sensem i umysłem, i w którym sens zawsze „stoi naprzeciw” umyśłu²⁸⁰. W tym też kontekście odrzuca Husserl w tej samej mierze dwa skrajne stanowiska – psychologizmu i platonizmu. „Powszechniki nie istnieją ani obiektywnie na kształt platońskich idei, ani subiektywnie, tzn. «w myśleniu człowieka». Swoje istnienie zawdzięczają wyłącznie aktom syntetyzowania materiału zmysłowego danego w aktach prostych. Akt syntetyczny, w którym konstituuje się przedmiot ogólny, zostaje utworzony na podstawie syntezy wielu aktów prostych. Czerwień pasków papieru jako *species* jest ujmowana na podstawie spostrzeżenia tych oto konkretnych czerwonych pasków papieru różniących się co do swoich odcieni czerwieni. Jej substratem są przedmioty aktów prostych, a nie same te akty”²⁸¹. Psychologizm nie rozróżnia więc sensu i faktu, redukując tym samym myślenie do psychicznych procesów jako faktów bytu przyrodniczego; zakłada się tutaj realne istnienie przedmiotu w myśleniu. Z kolei platonizm (logycyzm) nie odróżnia faktu od przedmiotu, i dlatego pomija podstawową oczywistość, wyrażającą się w tym, że to, co jest treścią myśli, nie da się oddzielić od samego aktu myślenia; przyjmuje się tu zatem realne istnienie tego, co ogólne, niezależnie

wydaje – przez antynomię: istota–fakt. Zob. E. Husserl, *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, dz. cyt., s. 13–55. Zob. także: J. Widomski, *Istota a fakt w koncepcji E. Husserla*, dz. cyt., s. 153–154.

²⁷⁶ K. Michalski, *Sens i fakt. O polemice Husserla z psychologizmem*, dz. cyt., s. 91.

²⁷⁷ Zob. K. Michalski, *Logika i czas. Próba analizy Husserlowskiej teorii sensu*, dz. cyt., s. 12.

²⁷⁸ Zob. tamże, s. 14.

²⁷⁹ Tamże, s. 18.

²⁸⁰ Zob. tamże, s. 19.

²⁸¹ M. Potępa, *Spór o podmiot w filozofii współczesnej*, dz. cyt., s. 27.

od myślenia i poza nim²⁸². Treść tego, co pomyślane, i akt, w którym jest to pomyślane, związane są bowiem, jak zostało to już powiedziane, w intencjonalnym związku, ponieważ świadomość zawsze jest świadomością „czegoś”, a to „coś” nie może być ujmowane inaczej niż w intencjonalnym polu świadomości. „To, czym jest «znaczenie» – czytamy w *Badaniach logicznych* – może nam być dane tak samo bezpośrednio [choć oczywiście mówimy tu o innego rodzaju bezpośredniości, naoczności w znaczeniu fenomenologicznym – J. G.], jak dane nam jest, czym jest barwa i dźwięk. Nie da się tego dalej zdefiniować, jest to coś opisowo ostatecznego. Kiedykolwiek tylko spełniamy i rozumiemy jakieś wyrażenie, znaczy ono coś dla nas, jesteśmy aktualnie świadomi jego sensu”²⁸³.

Swoistość przeżyć intencjonalnych, czyli aktów ukierunkowania świadomości na to, co jest punktem ich odniesienia, specyficznym obiektem, w który „celują”²⁸⁴, świadczy więc o tym, że sposób przejawiania się (bycia) przedmiotów idealnych „tkwi w aktach, w których coś pojawia się albo jest pomyślane jako przedmiot”²⁸⁵. „Bycie uświadomionym oznacza bycie przedmiotem dla jakiegoś Ja”²⁸⁶. Treść aktów intencjonalnych jest „przeżyciem efektywnie konstytuującym świadomość”, samą świadomość należy więc rozumieć jako „kompleks przeżyć”. A zatem świat i różnorodne treści jemu przynależne (obiekt domniemywania) nie są immanentną częścią przeżycia tego, kto jest podmiotem myślenia. Przeżyciem jest bowiem akt domniemywania świata, podczas gdy sam świat i jego treści jako obiekt intencjonalnych odniesień to „intendowany przedmiot”²⁸⁷. W ten sposób od „ulotnych przeżyć uważania za prawdę – wyjaśnia autor *Badania logicznych* – i wypowiedzianych odróżniamy ich idealną treść, znaczenie wypowiedzi będące jednością w mnogości. I rozpoznajemy je za każdym razem w oczywistych aktach refleksji jako identyczny moment intencji”²⁸⁸. Przeżycie intencjonalne (akt świadomości) jest więc odniesieniem do przedmiotu (jego treści) i poprzez to – odniesieniem aktu do treści; przedmiot jest „intencjonalnie obecny”. Odniesienie to wyraża się zatem w intencji (np. przedstawienia, sądzenia, pożądania) skierowanej ku temu, co stanowi przedmiot tej intencji, ponieważ jej zasadniczą własnością jest „odnoszenie się do czegoś przedmiotowego” i stawanie się tym samym świadomością tego czegoś (np. tego, co jest przedstawione, osądzone czy pożądane)²⁸⁹. Odniesienie aktów

²⁸² Zob. K. Michalski, *Logika i czas. Próba analizy Husserlowskiej teorii sensu*, dz. cyt., s. 8, 22. Zob. także: M. Potępa, *Spór o podmiot w filozofii współczesnej*, dz. cyt., s. 27; P. Łaciak, *Platonistyczne i Kantowskie pojęcie a priori w fenomenologii Edmunda Husserla*, dz. cyt., s. 54–55; W. Galewicz, *Edmund Husserl – program filozofii fenomenologicznej*, w: *Filozofia współczesna*, t. 1, Z. Kuderowicz (red.), Wiedza Powszechna, Warszawa 1983, s. 163–164; L. Kołakowski, *Husserl i poszukiwanie pewności*, dz. cyt., s. 42.

²⁸³ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 227.

²⁸⁴ Tamże, s. 469.

²⁸⁵ Tamże, s. 455.

²⁸⁶ Tamże, s. 453.

²⁸⁷ Tamże, s. 487.

²⁸⁸ Tamże, s. 57.

²⁸⁹ Zob. tamże, s. 469.

intencjonalnych do ich przedmiotu wyrażane przez Husserla w metaforze „celu” i „celowania” zakłada, że nakierowanie intencji („celowanie”) musi mieć swój akt wypełnienia („trafienia”). Akty intencjonalne w swym nakierowaniu na cel – czyli na samoobecność rzeczy, tzn. „wypełnienie” wszystkich możliwych intencji, w jakich przedmiot jest domniemany – ukazują nam zatem perspektywę, w której dane są „rzeczy same w sobie”, jako „perspektywę teleologiczną”, ze statusem określanym owym ustawicznym nakierowaniem na cel („wypełnieniem”)²⁹⁰.

Wypełnieniem aktów intencjonalnego odnoszenia się do przedmiotów jest więc adekwatne ich ujęcie, podobnie jak rzecz ma się z trajektorią wystrzelonego pocisku, określoną przez celowanie w coś i trafienie lub nietrafienie w ten cel, albo trafienie z większą lub mniejszą precyzją. Wynika z tego ważne rozróżnienie, zgodnie z którym o aktach intencjonalnych możemy mówić w szerszym znaczeniu, gdy wyrażają one intencję bycia zwróconym „ku” i skierowania „na” („celowanie”), i w węższym znaczeniu, gdy wyrażają one zwrócenie się ku czemuś i naoczne ujęcie tego czegoś – intencjonalne domniemanie tego, co ogólne, i wypełnienie tego domniemania („celowanie” i „trafienie”). Akt intencjonalny celuje zatem w przedmiotową treść, dopiero jednak adekwatne ujęcie tej treści równoznaczne jest z wypełnieniem intencjonalnego aktu „celowania” (akt zostaje „wypełniony” treścią – lub inaczej: treść zostaje ujęta całkowicie w akcie). W tym też kontekście wprowadza Husserl pojęcie charakterów aktów na oznaczenie różnicy między „celującymi” a „celującymi” i „trafiającymi” w swój przedmiot (tzn. naocznie go ujmującymi) aktami intencjonalnymi²⁹¹.

Rozróżnienie tego, co realne (jednostkowe), i tego, co idealne (ogólne), uznaje Husserl za „najbardziej fundamentalną różnicę teoriopoznawczą”²⁹², której podejście empiryczne nie jest w stanie rozpoznać²⁹³. Jeśli zatem „wszystko, co jest – dowodzi w swej apologii bytu czystych jakości idealnych – słusznie uznajemy za istniejące i za tak właśnie istniejące dzięki oczywistości, z jaką w myśleniu uchwytyjemy je jako istniejące, w ogóle nie może być mowy o tym, by wolno nam było odrzucić odrębne uprawnienie bytu idealnego. I rzeczywiście, żadna sztuka interpretacji na świecie nie może wyeliminować przedmiotów idealnych z naszej mowy i naszego myślenia”²⁹⁴. Przedmioty idealne („wyższego rzędu”) należy

²⁹⁰ „Charakterystyczną cechą wszystkich takich aktów jest to, że skierowane są one na pewien cel: na swe możliwe wypełnienie, to znaczy na pełną, już niczym nie wspomaganą obecność swego przedmiotu. To właśnie nakierowanie na pełną obecność jako cel miał na myśli Husserl porównując intencję do celowania”. K. Michalski, *Logika i czas. Próba analizy Husserlowskiej teorii sensu*, dz. cyt., s. 33–34. Zob. także: tenże, *Sens i fakt. O polemice Husserla z psychologizmem*, dz. cyt., s. 98–99; A. Półtawski, *Aletejologia Edmunda Husserla*, dz. cyt., s. 88; L. Embree, *Analiza refleksyjna. Wprowadzenie do badań fenomenologicznych*, tłum. A. Łagodzka, IFiS PAN, Warszawa 2006, s. 184.

²⁹¹ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 477.

²⁹² E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 228; tenże, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 132, 155.

²⁹³ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 230.

²⁹⁴ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 155–156.

więc przeciwstawić przedmiotom realnym („niższego rzędu”); stąd to, co idealne (sensy), zostaje odróżnione w sposób antynomiczny od tego, co realne (fakty)²⁹⁵, choć to, co faktyczne, może stanowić lub zazwyczaj stanowi podstawę ujęcia ogólnych sensów. „To, co naocznie jednostkowe – czytamy w *Badaniach logicznych* – raz domniemane jest wprost jako to oto, następnie jako nośnik czegoś ogólnego, jako podmiot jakiegoś atrybutu, jako jednostka jakiegoś empirycznego rodzaju; kiedy indziej znów domniemane jest samo to, co ogólne, np. *species* wyakcentowanej w cząstkowej naoczności cechy; następnie znów taka *species* jako gatunek jakiegoś (idealnego) rodzaju itd.”²⁹⁶. Możemy zatem mówić o specyficznych „faktach” (fenomenach) jako czasowych i uniwersalnych ogólnościach, przynależnych fenomenologii (idealnych jednościach *species*, istotach rzeczy i kategorialnych stanach rzeczy, którym odpowiadają stałe „współrzędne” lub kompleks takich „współrzędnych” jako „istotnych momentów”). Po drugie zaś, możemy mówić o faktach jako czasowych i jednostkowych upostaciowieniach rzeczy realnych, przynależnych sferze empirii (stanach faktycznych, którym odpowiada „wolumen” (pewna ilość) czasoprzestrzenie uwarunkowanych wrażeń)²⁹⁷. Zachodzenie „istotnych momentów” stanowi tu „idealną granicę” pomiędzy przedstawieniami tego, co ogólne, a przedstawieniami tego, co indywidualne. Fundamentalną „faktyczność” ogólnych jedności znaczeń sfery fenomenologii stanowią więc istota i sens, idealne możliwości dostępne w apriorycznym wglądzie²⁹⁸. Znaczenia ogólne jako jedności specyficzne tworzą zatem „domenę czystej logiki, tym samym zaś wszelkie zapoznanie istoty *species* musi dotknąć ją samą w jej własnej istocie”²⁹⁹.

2.2.1.5. Sensy idealne i akty ich domniemywania

Wynika stąd jednoznacznie, że *species* w swych specyficznych jednościach sensów i znaczeń staje się idealnym, tzn. ogólnie możliwym, a nie konkretnym przedmiotem świadomości w aktach intencjonalnych podmiotu poznającego. „We wszystkich przypadkach indywidualny moment jest inny, lecz «w» każdym z nich zrealizowana jest ta sama *species*; ta czerwień jest tą samą co tamta – mianowicie, rozpatrywana specyficznie, jest tą samą barwą – a przecież jest czymś innym niż tamta – mianowicie, rozpatrywana indywidualnie, jest różnym jednostkowym rysem przedmiotowym. Jak wszystkie fundamentalne różnice logiczne, i ta jest różnicą kategorialną”³⁰⁰ – jej rozpoznanie określone zostaje przez ujęcie ponadindywidualnych „istotnych momentów”. Dlatego też akt, „w którym domniemyjemy coś specyficznego, rzeczywiście jest różny co do istoty od tego, w którym domniemyjemy coś indywidualnego”³⁰¹. Nazwa

²⁹⁵ Zob. tamże, s. 223.

²⁹⁶ Tamże, s. 163.

²⁹⁷ Zob. tamże, s. 200, 203, 211.

²⁹⁸ Zob. tamże, s. 181, 184.

²⁹⁹ Tamże, s. 132.

³⁰⁰ Tamże, s. 136.

³⁰¹ Tamże, s. 134.

jako „reprezentant klasy”³⁰², ujmująca ogólny sens czegoś (ideę), pozwala obejmować, w sposób uprawniony, jednocześnie wiele rzeczy jednostkowych danej klasy. Dowodzi to zatem „odrębnego uprawomocnienia bytu idealnego”³⁰³, ze względu na który możliwe jest wyodrębnienie pewnych cech (atrybutów) lub kompleksów takich cech przysługujących bez wyjątku wszystkim przedmiotom danej kategorii, klasy czy gatunku. Domniemywanie tego, co ogólne (przedmiotowego atrybutu, idei rodzajowej „rzeczy w ogóle”), wyraża się w uwypukleniu rangi wydobywania istotnych fenomenologicznie „momentów”, w odróżnieniu od ujmowania tego, co jednostkowe, gdzie mamy do czynienia z uwypukleniem rangi „momentów indywidualizujących” rzecz³⁰⁴. Za podziałem „znaczeń na możliwe i niemożliwe kryje się odrębne, bogate w treść prawo ogólne, prawo, które w idealny sposób rządzi momentami fenomenologicznymi, mianowicie tak, że w sposób odpowiadający ogólnym twierdzeniom łączy ich *species*”³⁰⁵.

Domniemywanie jako „skierowanie strumienia świadomości” na to, co ogólne, zakłada wydobywanie „momentów atrybutywnych” rzeczy w ogóle (atrybutów *in specie*), tego, co możliwe, i tego, co niemożliwe do pomyślenia, zaś koncentracja na tym, co jednostkowe – wydobywanie „momentów” indywidualnie różnicujących³⁰⁶. Siłą rzeczy sposób uprzytamniania sobie tego, co ogólne, i tego, co indywidualne, zakłada więc odmienny sposób poznawczego nastawienia i odmienny przedmiot aktów intencjonalnych (wskazujący albo na idealną możliwość, albo na faktyczność zachodzenia czegoś). Z taką problematyką mamy do czynienia w podjętej przez Husserla analizie różnic między spostrzeżeniem zmysłowym (tego, co faktyczne) a spostrzeżeniem kategorialnym (tego, co ogólne). Przedmioty idealne („wyższych szczebli”) są zatem nadzmysłowe i naocznie mogą być ujmowane tylko w aktach złożonych (ufundowanych aktach „wyższego rzędu”; „nadbudowanych”³⁰⁷), natomiast przedmioty realne („niższych szczebli”) mają charakter zmysłowy i ujmowane są w aktach prostych, podstawowych (fundujących aktach „niższego rzędu”, „podbudowujących”)³⁰⁸.

Rzeczy „same w sobie” – komentuje Półtawski – dane są „w ujęciach znaczeniowych czy ujęciach sensu, a zatem jako treści intencjonalne. Taką zaś treść uważa Husserl za «charakter aktowy *in specie*». Przedmiot niebędący ostatecznym prostym materiałem, prostą jakością, lecz posiadający w swym ujęciu nominalnym pewne kategorialne struktury, może być ujęty jedynie w akcie znaczącym – w akcie, który posiada sens przekraczający daty wrażeniowe. Nie można go zatem oderwać od aktu świadomości”³⁰⁹. Stąd przedmiot idealny jako

³⁰² Tamże, s. 211.

³⁰³ Tamże, s. 156.

³⁰⁴ Tamże, s. 197–198.

³⁰⁵ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 124.

³⁰⁶ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 195.

³⁰⁷ R. Rożdżeński, *Husserl a problem tzw. ogólnej naoczności*, dz. cyt., s. 21.

³⁰⁸ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 172–175.

³⁰⁹ A. Półtawski, *Teoria poznania «Badań logicznych» Husserla a zagadnienie intencjonalności*, dz. cyt., s. 7.

obiekt intencjonalnego odniesienia jest przedmiotem pomyślanym³¹⁰, tzn. przedstawionym w formie określonego „umysłowego obrazu”³¹¹, ponieważ „myśląc zawsze jesteśmy zwrócenii na przedmiot”³¹². Czyste jakości idealne (*species*) są jako przedmiot intencjonalnych odniesień jedynie pomyślane, stanowiąc *ens rationis*³¹³. Wszelkie myślenie wypełnia się więc w przeżyciach intencjonalnych³¹⁴ jako aktach skierowania ku czemuś. O wszystkim też można orzec, że jest „czymś”, a zatem treść każdego przedstawienia obrazuje „coś” (dany przedmiot), które jest „jakieś” (cechy atrybutywne przedmiotu)³¹⁵. Treści przedstawienia ostatecznie wyrażają się w znaczeniach jako jego obiektywnej zawartości i w jego idealnych momentach³¹⁶.

Przedstawiać sobie przedmiot intencjonalnego odniesienia oznacza mieć jego „umysłowy obraz” jako pomyślaną reprezentację. Każdemu przedstawieniu zawsze odpowiada jakiś przedmiot intencjonalny, pomimo że może on nie mieć odpowiednika realnego. Dlatego też w kontekście faktycznego istnienia przedmiotów nie wszystkim przedstawieniom mogą odpowiadać takie realne przedmioty. Jeśli każde przedstawienie ma swój przedmiot intencjonalny, który sobie przedstawia w myślowym zobrazowaniu, to znaczy, że zawsze charakteryzuje się ono pewną zawartością znaczeniową³¹⁷, a znaczenie jako treść przedstawienia w niczym nie może być naruszone przez „był lub niebył przedmiotu”. Przedstawienia takie „nie doznają żadnego uszczerbku, bez względu na to, czy [przedmiot] istniał, istnieje, będzie istniał, czy nie”³¹⁸. Subiektywne przedstawienie sobie przedmiotu musi jednak stać się jego reprezentującym obrazem i w tym znaczeniu jest ono „wskazywaniem ponad siebie”, ponieważ „obecna w danej chwili treść reprezentuje coś, czym nie jest”³¹⁹, a co mamy właśnie na myśli, przedstawiając sobie określony przedmiot. „Mając w przedstawiającym akcie obraz – [pewną] subiektywną treść – nie myślimy przecież o obrazie, lecz o korespondującym z nim «zewnętrznym», nie zawsze istniejącym przedmiocie”³²⁰. Możliwość znaczenia w sferze aktów obiektywizujących *in specie* wyraża się więc w tym, że odpowiada mu „dostosowana esencja, mianowicie taka, której materia jest identyczna z jego materią”³²¹. Idea możliwości znaczenia, ujmowana w tym kontekście, mówi nam tym samym o koniecznych i wystarczających kryteriach możliwości. „Zawiera się w nich szczegółowe pra-

³¹⁰ Zob. E. Husserl, *Przedmioty intencjonalne* «1894», dz. cyt., s. 330.

³¹¹ Tamże, s. 309.

³¹² Tamże, s. 337.

³¹³ Zob. R. Ingarden, *Teoria poznania jako fenomenologia «istoty» przeżyć poznawczych i ich odpowiedników*, dz. cyt., s. 265.

³¹⁴ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 535.

³¹⁵ Zob. E. Husserl, *Przedmioty intencjonalne* «1894», dz. cyt., s. 335.

³¹⁶ Zob. tamże, s. 340.

³¹⁷ Zob. tamże, s. 307.

³¹⁸ Tamże, s. 309.

³¹⁹ Tamże, s. 311.

³²⁰ Tamże, s. 310.

³²¹ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 123.

wo, że tam, gdzie zachodzi ów stosunek między materią znaczenia i materią esencji, ma miejsce także «możliwość»; jak i na odwrót, że w każdym przypadku możliwości zachodzi ten stosunek”³²².

Przedmioty intencjonalne zawsze obejmują swym zakresem przedmioty realne, ale przedmioty realne nie obejmują swym istnieniem możliwości istnienia wszystkich przedmiotów intencjonalnych³²³. W tym sensie przedmioty intencjonalne są ogólne, ich zakresowi da się bowiem przyporządkować ogół innych przedmiotów w przedstawieniu ogólnym³²⁴. W odniesieniu do tego, co faktyczne (realne), uzasadnione jest więc mówienie o „przedstawieniach bezprzedmiotowych” (fikcyjnych, nieistniejących)³²⁵, którym nie odpowiada żaden rzeczywisty obiekt³²⁶. To, co w sposób uzasadniony uznaje się za „bezprzedmiotowe” (nieistniejące, bo niemające swego faktycznego odpowiednika), w odniesieniu do tego, co realne, zawsze jest jednak przedmiotowym obiektem odniesień intencjonalnych, a więc przedmiotem intencjonalnym przedstawienia³²⁷ w kontekście tego, co idealne (bezwzględnie ogólne)³²⁸ – pomyślanej jako hipotetycznej możliwości w ogóle. „Sądzenie o przedmiotach, których istnienie pozostaje w zawieszeniu, nie jest niczym innym jak sądzeniem warunkowym na gruncie przedstawień o nierozstrzygniętej ważności, zatem [ważności] pozostającej hipotezą”³²⁹. Wynika stąd, że przedstawienia ze swej natury są „czynnościami odnoszącymi się do przedmiotów; przedmioty są w nich jedynie przedstawione lub zarazem uznane bądź odrzucone”³³⁰ w sądzie egzystencjalnej afirmacji lub negacji ich istnienia. Stwierdzenie możliwości lub niemożliwości istnienia danego przedmiotu zawsze jednak opiera się na uprzednim myślowym przedstawieniu i zobrazowaniu go sobie w wyobraźni. „Zaprzeczenie może więc odnosić się tylko do przedmiotu przedstawionego w przedstawieniu; nie miałoby ono w ogóle żadnego sensu, gdyby przedstawienie nie posiadało przedmiotu, jeśliby się w nim «jako dany nie zjawiał» przedmiot, którego mogłoby dotyczyć odrzucenie”³³¹.

³²² Tamże, s. 123.

³²³ Zob. E. Husserl, *Przedmioty intencjonalne* «1894», dz. cyt., s. 319.

³²⁴ Zob. tamże, s. 322–323.

³²⁵ Zob. tamże, s. 308.

³²⁶ Przykładami takich przedstawień są według Husserla obiekty mityczne, baśniowe czy imaginacyjne, np.: „lernejski lew”, „okrągły czworokąt”, „figura o milionie kątów”, „wąż z dziesięcioma głowami”, „nierównoboczny prostokąt”, „Cyber”, „Tyrowie Bismarcka”, „nimfy”, „Czerwony Kapturek”, „kwadratura koła”, „wielokąt o jednostajnej krzywiznie”, „smok”. Zob. tamże, s. 308, 314, 331, 332, 336, 320.

³²⁷ Zob. tamże, s. 320.

³²⁸ Husserl przeciwstawia „przedmioty intencjonalne” „przedmiotom prawdziwym” („istniejącym”, „rzeczywistym”, „właściwym”). W badaniach logicznych dystynkcji tej odpowiada przeciwstawienie „przedmiotów idealnych” (ogólnych) „przedmiotom faktycznym” (jednostkowym, realnym). Zob. tamże, s. 316, 330, 319.

³²⁹ Tamże, s. 338.

³³⁰ Tamże, s. 313.

³³¹ Tamże, s. 311.

2.2.2. Kategoriałne formy powiázań

Kategoriałne formy powiázań (stany rzeczy)³³², tak jak czyste jakości idealne (*species*), zaliczane sá przez Husserla do przedmiotów „wyzszego rzędu”³³³, a zatem idealnych, bo niezdeterninowanych czasoprzestrzennie, i kategoriałnych, bo odnoszających się do pewnej ogólnej kategorii przedmiotów, a nie tylko do ich faktycznie „ujednostkowionego” przejawiania się czegoś. Gdy więc mówimy o tym, co realne, mamy na myśli przedmioty faktyczne i stany faktyczne, a gdy mówimy o tym, co idealne, bierzemy pod uwagę przedmioty kategoriałne i kategoriałne stany rzeczy, które w sposób uogólniony dotyczą pewnej klasy (kategorii, gatunku) rzeczy jako takich. Jak czyste jakości idealne odnoszą się do nazw jako korelatów rzeczy, tak też kategoriałne formy powiázań odnoszą się do zdań jako korelatów stanów rzeczy³³⁴. „Jeżeli np. – dowodzi Husserl – przypiszemy zdaniu jakiś przedmiot jako to, co za pomocą jego zawartości znaczeniowej i to całej zawartości znaczeniowej przedstawione (mamy więc na myśli nie sam tylko przedmiotowy korelat podmiotu [tego zdania] czy też odpowiadającą predykatowi własność itp.), to w ten sposób wyznaczamy «stan rzeczy», który zachodzi, gdy zdanie posiada ważność, i nie zachodzi, gdy zdanie ważności nie ma”³³⁵. Samo „zachodzenie” (faktyczne wydarzanie się w realnym świecie) lub „niezachodzenie” ujmowanego kategoriałnie stanu rzeczy nie jest więc czynnikiem – tak samo jak w przypadku *species* – deterninującym sposób naoczego ujmowania czegoś w aktach intencjonalnych. Stąd każde „zdanie, także fałszywe czy wręcz absurdalne, przedstawia, można tak powiedzieć, jakiś stan rzeczy (jako swój «przedmiot»), a mimo to nie każdemu odpowiada stan rzeczy: zdanie nieprawdziwe przedstawia stan rzeczy, który nie istnieje, nie zachodzi”³³⁶.

2.2.2.1. Kontradyktoryczność pozytywności i negatywności

W tym kontekście można się odwołać do problematyki sądów negatywnych przeciwstawionych sądom pozytywnym. Analizę tych pierwszych przeprowadził Adolf Reinach³³⁷. Filozof ten dowodzi, że „w pojęciu stanów rzeczy wcale nie

³³² Wyjaśnieniu i opisowi kategoriałnych form powiázań poświęca Husserl w sposób szczególny rozdział szósty (*Naoczności zmysłowe i kategoriałne*) szóstego badania. Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 153–197.

³³³ Tamże, s. 186.

³³⁴ Zob. D. Łukaszewicz, *Kategoria stanu rzeczy w «Badaniach logicznych» Edmunda Husserla*, dz. cyt., s. 65.

³³⁵ E. Husserl, *Przedmioty intencjonalne «1894»*, dz. cyt., s. 339.

³³⁶ Tamże, s. 308.

³³⁷ Problematykę stanu rzeczy, której znaczenie uwypuklił Husserl – choć nie usystematyzował jej i nie rozwinął w pełni, pozostawiając wiele niedomówień i niejasności – twórczo rozwijali niektórzy jego uczniowie; Reinach w swych uznawanych za mistrzowskie analizach podjął rozważania na temat negatywnych stanów rzeczy, Ingarden zaś opisał kategorię obiektywnego stanu rzeczy w kontekście przedstawień obecnych w dziele literackim. Zob. A. Reinach, *Zur Theorie des negativen Urteils*, w: tenże, *Gesammelte Schriften*, Max Niemeyer, Halle 1921; R. Ingarden, *Das literarische Kunstwerk*, Max Niemeyer, Halle 1931 oraz przekłady na język polski: A. Reinach, *Przyczynek do teorii sądu negatywnego*, w: *Od Husserla do Lévinasa*. Wy-

zawiera się jako istotny moment jego zachodzenia. Całkiem tak samo, jak (realne lub idealne) przedmioty odróżniamy od ich (realnego lub idealnego) istnienia i bez zastrzeżeń uznajemy, że pewne przedmioty, jak złote góry lub okrągłe trójkąty, nie istnieją, lub nawet w ogóle nie mogą istnieć, tak też stany rzeczy odróżniamy od ich zachodzenia i mówimy o stanach rzeczy, które nie zachodzą lub nie mogą zachodzić, jak np. bycie gór złotymi lub bycie trójkątów okrągłymi. O tyle też zaznacza się daleko idąca analogia między przedmiotem a stanem rzeczy; do niej jednak zaraz dołącza się fundamentalna różność: w wypadku, gdy jakiś stan rzeczy nie zachodzi, z konieczności zachodzi stan rzeczy kontradiktorycznie mu przeciwny. Natomiast nieistniejące przedmioty nie posiadają odpowiadających im przedmiotowych istnień. Stosunek kontradiktorycznej pozytywności i negatywności ze wszystkim tym, co się z nim regularnie wiąże, ma miejsce wyłącznie właśnie w dziedzinie stanów rzeczy³³⁸.

Stosunek „logiczno-kontradiktorycznej pozytywności i negatywności” zachodzi więc wyłącznie w sferze stanów rzeczy. Pozytywnemu stanowi rzeczy, wyrażonemu w twierdzeniu „bycie-b przedmiotu A” (np. bycie niewinnym Jana = Jan jest niewinny), przeciwstawić można bowiem negatywny stan rzeczy, wyrażony w formule „niebycie-b przedmiotu A” (np. niebycie niewinnym Jana = Jan nie jest niewinny). Zachodzenie jednego stanu rzeczy wyklucza zachodzenie drugiego, a zatem są one względem siebie kontradiktoryczne – ich jednoczesne zachodzenie jest niemożliwe. Husserl wyjaśnia to następująco: „Zasada sprzeczności nie mówi, iż należałoby przypuszczać, że z dwóch sądów kontradiktorycznych jeden jest prawdziwy, a jeden fałszywy”³³⁹. Nie wskazuje się tu zatem na to, jakoby przeciwstawne sądy jako korelaty stanów rzeczy nie mogły w tej samej mierze istnieć, lecz na fakt, że nie mogą one równocześnie zachodzić. „Nie da się pomyśleć – czytamy więc dalej – by ktoś nie przyjmował zasady sprzeczności – o której jesteśmy przecież mocno przekonani – a także: nikt nie jest w stanie jednocześnie uważać za prawdziwe dwu kontradiktorycznych twierdzeń (...) Prawdziwy stan rzeczy możemy tak oto opisać: Apodyktyczną oczywistość, tj. wgląd w ścisłym sensie tego słowa, mamy w odniesieniu do niebycia zarazem prawdziwymi twierdzeń kontradiktorycznych [resp. do niezachodzenia zarazem przeciwnych stanów rzeczy]”³⁴⁰.

bór tekstów z ontologii fenomenologicznej, W. Stróżewski (red.), UJ, Kraków 1987; R. Ingarden, *O dziele literackim. Badania z pogranicza ontologii, teorii języka i filozofii literatury*, tłum. M. Turowicz, PWN, Warszawa 1987. Innym myślicielem, który już w 1902 roku odkrył *Badania logiczne* w kręgu filozofów monachijskich i którego zajmowała problematyka stanów rzeczy, był Johannes Daubert. Zakładał on, że „możliwe do wyrażenia w sądzie są zawsze tylko kompleksowe stany rzeczy”. W sposób szczególnie interesowały go też psychiczne uwarunkowania aktów uznawania. W tym kontekście stwierdzał, że z aktami uznawania mamy do czynienia tylko wtedy, gdy okazujemy zainteresowanie „takim-a-nie-innym-bytem” przedmiotu i gdy staje się on obiektem naszego ukierunkowanego nastawienia. Zob. K. Schumann, *Fenomenologia monachijska a Brentano*, dz. cyt., s. 18–19.

³³⁸ A. Reinach, *Przyczynek do teorii sądu negatywnego*, dz. cyt., s. 71.

³³⁹ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 87.

³⁴⁰ Tamże, s. 119–120.

Analizując aprioryczne, tzn. konieczne związki, jakim podlegają stany rzeczy, Reinach zakłada, że poznanie negatywnego stanu rzeczy możliwe jest tylko na podstawie uprzedniego rozpoznania i uświadomienia sobie pozytywnego stanu rzeczy pozostającego w stosunku kontradyktorycznym do tego pierwszego. „Negatywne przeświadczenie – wyjaśnia filozof z Getyngi³⁴¹ – opiera się zatem na dwóch założeniach: musi je poprzedzać intelektualne zajęcie postawy wobec odnośnego stanu rzeczy; a następnie musi mieć miejsce poznanie stanu rzeczy, który jest z nim niezgodny, i uchwycenie tej niezgodności. Pierwszy warunek określa nastawienie, które jest nieodzowne do tego, by doszło do wydania sądu. Ma on znaczenie szczególnie psychologiczne. Drugi stanowi to, z czego negatywne przeświadczenie czerpie swoją pewność i swoje uprawnienie. Ma to szczególne znaczenie teoriopoznawcze; będziemy go określali jako fundament sądu negatywnego”³⁴². O ile więc pozytywne stany rzeczy mogą być bezpośrednio „wyczytywane” z tego, co jest nam dane, ponieważ mają swe własne ufundowanie, o tyle negatywne stany rzeczy nie dają się już w taki sposób „wyczytać”³⁴³, nie mają bowiem swego własnego ufundowania, lecz ufundowane są na pozytywnych stanach rzeczy. Predykcje afirmatywne zawierają więc w sobie własne pozytywne ufundowanie, natomiast predykcje negatywne zawsze muszą zakładać jakąś pozytywność jako fundament swojej możliwości negacji³⁴⁴. W związku z tym negatywne stany rzeczy należy uznać za „epistemologicznie zależne” od pozytywnych stanów rzeczy (Reinach), co więcej – można również założyć, że między pozytywnymi i negatywnymi stanami rzeczy zachodzi „ontologiczna nierówność” (Ingarden), ze względu na odmienną „pozycję i siłę ontologiczną”. Aby bowiem uświadomić sobie, że „A nie jest C, należy domniemywać, że A jest C, następnie zaś w obliczu pewnego

³⁴¹ Nadmienić należy, że Reinach uznawany był za jednego z najwybitniejszych uczniów Husserla, za badacza niezwykle sprawnego w przeprowadzaniu jasno i dobitnie wyeksplikowanych analiz fenomenologicznych. Pod tym względem, zgodnie z niektórymi opiniami, przewyższał nawet Husserla, którego styl i sposób wyjaśniania poruszanych problemów był zawiły i trudny w odbiorze. Zob. W. Żelaniec, *Adolf Reinach. Nota biograficzna*, „Fenomenologia” 2005, nr 3, s. 139–141. Fakt ten odnotował Herbert Spiegelberg, autor monumentalnego dzieła *The Phenomenological Movement*: „Hedwig Conrad-Martius even goes so far as to call him the phenomenologist *par excellence* (...) as a teacher, Reinach was developing a version of early phenomenology simpler and clearer in form and more concrete and suggestive in content than that of the «master»”. H. Spiegelberg, *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*, Kluwer Academic Publisher, Dordrecht–Boston–London 1994, s. 192. Dostrzegając to również Ingarden: „Husserl był dla nas stale zbyt mądry, zbyt trudny; gdy zadano mu jakieś pytanie, odpowiadał rozważaniem, które zaczynało się niejako trzy kilometry wcześniej, aby dopiero na tej drodze dojść do postawionego pytania i rozwinąć je w zespole związanych z nim zagadnień. Reinach natomiast odpowiadał krótko i posiadał na każde pytanie natychmiast gotową odpowiedź, opatrzoną często trafnym przykładem. Posiadał wskutek tego znaczny wpływ”. R. Ingarden, *Wstęp do fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 32.

³⁴² A. Reinach, *Przyczynek do teorii sądu negatywnego*, dz. cyt., s. 77.

³⁴³ Zob. tamże, s. 65.

³⁴⁴ Zob. D. Łukasiewicz, *Kategoria stanu rzeczy w «Badaniach logicznych» Edmunda Husserla*, dz. cyt., s. 75.

pozytywnego, naocznie sprezentowanego stanu rzeczy A jest B, uzyskiwałby ugruntowanie negatywny stan rzeczy A nie jest C. A nie jest C, dlatego właśnie, że A jest B³⁴⁵.

Odczytanie negatywnego stanu rzeczy opiera się na zaprzeczeniu zachodzenia pozytywnego stanu rzeczy, zakłada więc samoistnie uprzednie uświadomienie go sobie i jego znajomość³⁴⁶. Nadto można powiedzieć, że o „pewnej pierwotności afirmacji czy pozytywności nad negacją, przynajmniej w porządku poznania, świadczy również to, że każdy konflikt, każda synteza obalająca intencję znaczeniową, zakłada pewną syntezę identyfikującą; mianowicie, gdy sądzimy «A nie jest C», a potem doświadczamy w naoczności, że «A jest B», i ostatecznie dochodzimy do stwierdzenia, że «A nie jest C», wszędzie tu pojawia się podmiot A, zachowuje on identyczność. Każda z wyżej wspomnianych intencji musi mieć zatem coś wspólnego, coś pozytywnego w swojej treści (materii), co pozwala jej domniemywać intencjonalnie to samo A³⁴⁷. Tak więc gdy stwierdzamy: „Jan nie jest niewinny”, zakładamy odniesienie do twierdzenia: „Jan jest niewinny” i jego odrzucenie. „Przeświadczenie negatywne – dowodzi zatem Reinach – nigdy nie może powstać w ten sposób, że stany rzeczy są jak gdyby wyczytywane wprost ze świata zewnętrznego; zakłada ono zawsze, że do pewnego zachodzącego stanu rzeczy przystępujemy z jakąś intelektualną postawą wobec pewnego stanu rzeczy niezgodnego z nim. Ten niezgodny stan rzeczy możemy np. z przekonaniem uznawać, dopuszczać, podawać w wątpliwość, pozostawiać bez rozstrzygnięcia lub też tylko stawiać pod znakiem zapytania; kiedy postrzegamy inny stan rzeczy, to pozytywne przekonanie, przypuszczenie, wątpliwość lub pozostawienie bez rozstrzygnięcia przemienia się w przeświadczenie negatywne lub też pytanie znajduje w nim swoją odpowiedź³⁴⁸.”

Przyjmując, że stan rzeczy jest „swoistym przedmiotowym korelatem sądu³⁴⁹”, możemy wyróżnić za Reinachem trzy typy sądów, którym odpowiadają poszczególne stany rzeczy: sąd pozytywny, sąd negatywny oraz sąd podwójnie

³⁴⁵ Tamże, s. 74. W innym miejscu, analizując podejście Husserla, Dariusz Łukasiewicz pisze jeszcze: „Jeśli przedmiot naocznie obecny jest inny od domniemanego, wówczas ma miejsce konflikt (*Widerstreit*) intencji z intencją, obalenie intencji (*Enttäuschung*). Jeśli sądzimy, że A jest czerwony, a naoczność prezentuje nam zielone A, mamy przykład konfliktu pustej intencji z intencją. Na gruncie takiej niezgodności formułujemy sąd «A nie jest czerwony»; A nie jest czerwony, bo intuicja pokazała, że A jest zielony. Sąd negatywny «A nie jest czerwony» wyrasta więc jakoś z pozytywnego sądu «A jest czerwony» i odpowiadającej mu obalającej naoczności. Znaczy to, że nie można po prostu wyczytać negacji z rzeczywistości, że jej uświadomienie jest procesem złożonym i ufundowanym na pewnej syntezie obalającej, czyli konflikcie intencji znaczeniowej z obecnym w naoczności przedmiotem. Zdaniem Husserla zatem, charakter samej negacji czy też negatywności wyrażonej w stwierdzeniu «A nie jest czerwony» polega na konflikcie, na niezgodzie, na inności domniemanego A z A rzeczywistym”. Tamże, s. 73.

³⁴⁶ Zob. A. Reinach, *Przyczynek do teorii sądu negatywnego*, dz. cyt., s. 76.

³⁴⁷ D. Łukasiewicz, *Kategoria stanu rzeczy w «Badaniach logicznych» Edmunda Husserla*, dz. cyt., s. 74.

³⁴⁸ A. Reinach, *Przyczynek do teorii sądu negatywnego*, dz. cyt., s. 65.

³⁴⁹ Tamże, s. 63.

negatywny. Sąd pozytywny, pozostając w stosunku wykluczania z sądem negatywnym, wyraża pozytywne przeświadczenie o pozytywnym stanie rzeczy („wiarą, że A jest b”, np.: „Wierzę, że Jan jest niewinny”). Sąd podwójnie negatywny odzwierciedla negatywne przeświadczenie o negatywnym stanie rzeczy („niewiara, że A nie jest b”, np.: „Nie wierzę, że Jan nie jest niewinny”). Natomiast sąd negatywny przybierać może dwojaką postać – pozytywnego przeświadczenia o negatywnym stanie rzeczy („wiarą, że A nie jest b”, np.: „Wierzę, że Jan nie jest niewinny”) oraz negatywnego przeświadczenia o pozytywnym stanie rzeczy („niewiara, że A jest b”, np.: „Nie wierzę, że Jan jest niewinny”) ³⁵⁰. „Wszędzie tu chodzi, rzecz oczywista – reasumuje Reinach – nie o empiryczne przypadkowe prawidłowości, lecz o aprioryczne związki wypływające z istoty. Niektóre z nich możemy sformułować następująco: każde pozytywne przeświadczenie o pozytywnym lub negatywnym stanie rzeczy zakłada jako swój poznawczy warunek ich pozytywną oczywistość. Każde negatywne przeświadczenie o pozytywnym lub negatywnym stanie rzeczy zakłada ich negatywną oczywistość. Pozytywna oczywistość negatywnego stanu rzeczy zakłada pozytywną oczywistość pozytywnego stanu rzeczy, który pozostaje z nim w związku koniecznym. Negatywna oczywistość pozytywnego lub negatywnego stanu rzeczy zakłada pozytywną oczywistość niezgodnego z nim pozytywnego stanu rzeczy, który – gdy chodzi o negatywną oczywistość negatywnego stanu rzeczy – jest zawsze kontrydiktorycznie niezgodny” ³⁵¹.

2.2.2.2. „Momenty graniczenia” i „formy powiązań”

Zasadniczo można powiedzieć, że ujmując naocznie rzeczy, wydobywamy ich własności, ujmując zaś stany rzeczy, uwyrażniamy ich stosunki, formy powiązań i relacje zachodzące pomiędzy częściami a całościami. Dlatego też ujmowanie stanów rzeczy ma charakter kategorialny: „Część – wyjaśnia Husserl – tkwi wprawdzie w całości przed wszelkim wyodrębnieniem członów i w spostrzegającym uchwytowaniu całości jest współuchwytywana; lecz fakt, że ona tam tkwi, zrazu jest tylko idealną możliwością spostrzeżenia jej [samej] i jej bycia częścią w odpowiednio uczłonowanych aktach” ³⁵². Stan rzeczy zawiera w sobie swoistego rodzaju moment graniczenia części i ich jednoczenia w ramach określonych całości ³⁵³. Mówimy tu zatem o uchwyceniu „jakiegoś momentu i w ogóle jakiejś części jako części danej całości” ³⁵⁴. Części i całości ujmowane są niejako w jednym syntetyzującym akcie przeżycia intencjonalnego. Związek, jaki tu zachodzi, jest bowiem nierozzerwalny, immanentny w stosunku do sposobu ich ujmowania, ponieważ całość dana jest jako mająca (zawierająca) w sobie części, a części dane są jako zawsze przysługujące całości. Ujmowanie określonej całości implikuje więc intencjonalne skierowanie także na części, musi ono bowiem

³⁵⁰ Zob. tamże, s. 78.

³⁵¹ Tamże, s. 77–79.

³⁵² E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 185.

³⁵³ Zob. tamże, s. 186.

³⁵⁴ Tamże, s. 181.

obejmować swym zasięgiem wszystkie przynależne jej części jako jej składniki³⁵⁵. Natomiast części jako składniki całości, choć ujmowane jako przedmioty aktów intencjonalnych, zawsze są niesamodzielne, ponieważ ostatecznie odsyłają do całości, której są integralnymi elementami. Część nie byłaby bowiem tym, czym jest, czyli częścią, nie będąc jednocześnie składnikiem całości, gdyż jest nią tylko dlatego, że do tej całości należy – tak jak i całość tylko dlatego jest całością, że należą do niej części jako immanentnie zawierające się w niej składniki. Co więcej, wyjaśniając te zależności, robimy to właśnie na podstawie rozpoznania zachodzenia stanu rzeczy, do którego się odnosimy – stanu rzeczy, który wyraża się w ontologii ufundowania części i całości.

Stosunek części do części, a także części do całości zawsze więc ma charakter kategoriaalny (idealny). Części, zawierając się w całości, pierwotnie są tylko idealną możliwością, pewną potencjalnością, która może, lecz przecież nie musi, być wydobyta i ujęta taką, jaką jest w „rzeczy samej”. Dopiero odpowiednie operacje wydobywania poszczególnych członów (części) z całości potwierdzają fakt ich bycia częścią względem innych części i w stosunku do całości³⁵⁶. Stąd uchwycenie jakiegoś „momentu”, na mocy którego dokonuje się wyodrębnienie części jako elementu określonej całości, możliwe jest dzięki aktom ufundowanym, polegającym na odnoszeniu do siebie nawzajem poszczególnych części oraz części i całości³⁵⁷. Kategoriaalne stany rzeczy zawsze więc ukazują się nam w ramach aktów ufundowanych (niesamodzielnymi, wyższego rzędu); to w nich właśnie stany rzeczy konstytuują się jako dane. Części zawsze są obecne w całości w sposób pierwotny (obiektywny), ale ich wyodrębnienie i ujęcie jako wyeksplikowanych przedmiotów w ramach przedmiotów, którymi są całości, możliwe jest tylko w aktach wyższego rzędu (aktach odnoszących, aktach syntetyzujących). W „uczłonowanych aktach – wyjaśnia Husserl – «wydobywamy» części, w aktach odnoszących odnosimy wydobyte części do siebie nawzajem bądź do całości. I dopiero dzięki tym nowym sposobom ujmowania połączone i odniesione do siebie człony zyskują charakter «części» bądź «całości»³⁵⁸. W tym też kontekście stan rzeczy należy traktować jako specyficzną całość, zawierającą w sobie rzeczy, które są jej częściami³⁵⁹. Problem zawierania się części w całości, jak i ontologicznego ufundowania całości na częściach jako składnikach ją konstytuujących nie może jednak prowadzić do wniosku, jakoby stan rzeczy był czymś sfragmentaryzowanym, niemożliwym do ujęcia w jednym

³⁵⁵ Zob. tamże, s. 182–183.

³⁵⁶ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 184.

³⁵⁷ Zob. tamże, s. 181.

³⁵⁸ Tamże, s. 182. Problematyka części i całości oraz ich ufundowania zawarta w *Badaniach logicznych* zrekonstruowana została wnikliwie w pracach Marka Rosiaka. Zob. M. Rosiak, *Ontologia ufundowania. Ogólna teoria części i całości w «Badaniach logicznych» Edmunda Husserla*, „Filozofia Nauki” 1995, nr 1–2, s. 25–62; tenże, *Formalizacja ontologii ufundowania*, „Filozofia Nauki” 1996, nr 1, s. 41–80. Zob. także: M. Farber, *The Foundation of Phenomenology. Edmund Husserl and the Quest for a Rigorous Science of Philosophy*, dz. cyt., s. 283–312.

³⁵⁹ Zob. D. Łukasiewicz, *Kategoria stanu rzeczy w «Badaniach logicznych» Edmunda Husserla*, dz. cyt., s. 80.

akcie. W tej samej mierze bowiem, jak jakość określonego sądu jest jedną jakością, a nie sumą jakości różnych sądów, tak też stan rzeczy jako przedmiotowy korelat sądu jest jednym przedmiotem, a nie „sumą przedmiotowych korelatów aktów fundujących sąd”³⁶⁰.

2.2.2.3. Obecność „rzeczy samej” i „bycie rzeczy” (zachodzenie)

Można zatem powiedzieć, że to, co wydobywane jest z rzeczy jako nieredukowalne, niepodlegające zmianie, niezależnie od jej jednostkowego upostacowania, to jakości idealne (*species*), a to, co jest stwierdzane jako konieczne formy powiązań i zależności między częściami i całościami, to kategoriaalne stany rzeczy (*Sachverhalt*)³⁶¹. Z dystynkcji tej, odróżniającej rzeczy (jako obiekty idealne) od stanów rzeczy, wynika też zdecydowana różnica w sposobie ujmowania i jednych, i drugich. Stąd też przedstawienia, którym odpowiadają nazwy jako korelaty rzeczy, i przedstawienia, którym odpowiadają zdania jako korelaty stanów rzeczy, należy uznać za odrębne typy przedstawień przedmiotów idealnych³⁶², choć zawsze cechą wspólną tych przedstawień jest właśnie przedmiotowe odniesienie. „Każda autentyczna identyeczność we właściwym sensie – twierdzi Husserl – odnosi się do przedmiotów: łączy ona dwa przedstawienia i identyfikuje ich przedmiot. Albowiem bycie identycznym (tak samo bycie różnym) zakłada byt tego, co identyczne (czy też tego, co różne). Dotyczy to również każdej autentycznej prawdy o relacjach, ponieważ byt relacji obejmuje byt członów relacji. W każdym z tych wypadków odnoszenie się do przedmiotów opiera się na przedmiotowym charakterze przedstawień należących do sądu”³⁶³. Wynika stąd zasadnicza różnica np. między percepcją rzeczy, którą możemy wyrazić za pomocą stwierdzenia: „Widzę ten biały papier” i percepcją stanu rzeczy, który stwierdzany jest w zdaniu: „Widzę, że ten papier jest biały”³⁶⁴. W pierwszym przypadku percepcja zawężona zostaje tylko do faktu

³⁶⁰ Tamże, s. 83.

³⁶¹ Ingarden, rozwijając i doprecyzowując tę problematykę, zakłada, że możemy mieć do czynienia z różnymi „formami stanów rzeczy” (możliwymi typami), określanymi ze względu na „coś” (przez jakiś „wzgląd” odniesiony do przedmiotu), o co w nich chodzi; może to być np. przysługiwanie przedmiotowi własności (np. czarny długopis), spełnianie przezeń jakiejś czynności (np. szybko jadący samochód), branie udziału w jakimś procesie przez uleganie jakiemuś działaniu (np. jacht unoszony przez fale morskie) czy pozostawanie w jakimś stosunku (relacji) do czegoś innego (np. samolot jest szybszym środkiem transportu niż auto). Zob. R. Ingarden, *Spór o istnienie świata*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 252. Łukasiewicz przyjmuje zaś, że do podstawowych form kategoriaalnych stanów rzeczy wyróżnianych przez Husserla zaliczają się: formy ogólne stanów rzeczy („S jest p” lub „S nie jest p”), formy relacji bycia częścią („A jest lub posiada α ” oraz „ α jest w A”), formy relacji zewnętrznej („A jest większe od B” lub „A graniczny z B”) oraz formy przyczynowo-warunkowe („P ponieważ Q” lub „Jeżeli P, to Q”). Zob. D. Łukasiewicz, *Kategoria stanu rzeczy w «Badaniach logicznych» Edmunda Husserla*, dz. cyt., s. 77.

³⁶² Zob. E. Husserl, *Przedmioty intencjonalne «1894»*, dz. cyt., s. 316.

³⁶³ Tamże, s. 319.

³⁶⁴ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 156–157. Zob. także: D. Łukasiewicz, *Kategoria stanu rzeczy w «Badaniach logicznych» Edmunda Husserla*, dz. cyt., s. 82.

stwierdzenia samej rzeczy, w drugim natomiast obejmuje swym zasięgiem rzecz wraz z dotyczącym jej specyficznym stanem, tak iż sposób ujęcia rzeczy (formy jej poznania) podyktowany jest percepcją stanu rzeczy, w kontekście którego dana jest sama rzecz. Rangę tej dystynkcji podkreślali również w tej samej mierze Ingarden, jak i Reinach, wskazując na specyficzne różnice w sposobie dania i ujmowania tych dwóch grup przedmiotów idealnych.

Ingarden zauważa, że rzecz (przedmiot intencjonalnych odniesień) jako taka jest niejako zamknięta w sobie, stanowi całość, a zatem ujmuje się ją „w całości jednym aktem domniemania”, stan rzeczy zaś zawiera w sobie zarówno własności, jak i to, do czego własności te się odnoszą (tzn. „podmiot”, który jest „nosicielem” domniemywanych własności), a zatem w aktach intencjonalnych uprzedmiotawiane są zarówno własności, jak i to, czemu przysługują³⁶⁵. W ten sposób własności odniesione do przedmiotu określają pewien zachodzący stosunek, który ukazuje nam jakieś „bycie” tego przedmiotu. „Myśl *sąd* – wyjaśnia autor *Badania logiczne* – wypełnia się w wewnętrznej naoczności jakiegoś aktualnego sądu; ale nie wypełnia się w niej myśl *jest*. Bycie nie jest sądem i nie jest realnym składnikiem sądu. Tak samo jak bycie nie jest realnym składnikiem żadnego przedmiotu zewnętrznego, tak też nie jest ono realnym składnikiem żadnego przedmiotu wewnętrznego, a więc także sądu. W sądzie – wypowiedzi orzekającej – *jest* występuje jako moment znaczenia”³⁶⁶. Zatem chociaż owo „bycie” nie stanowi realnej części „przedmiotu zewnętrznego”, a co za tym idzie – nie może być odpowiednikiem spostrzeżenia zmysłowego, jest jakimś sposobem ukazania przedmiotu i jego „odsłoną”. Mogę bowiem widzieć barwę, lecz nie barwność, tzn. „bycie” barwnym³⁶⁷; np. stanem rzeczy wyznaczonym przez zdanie: „Ten stół jest brązowy” jest to, że jest on brązowy, a zatem „bycie brązowym tego stołu”³⁶⁸. „Bycie – komentuje Półtawski – nie jest niczym w przedmiocie ani na przedmiocie, ani jego częścią, ani cechą, ani abstrakcyjnym momentem”³⁶⁹. „Bycie” nie stanowi też części sądu jako „przedmiotu wewnętrznego”, jednak właśnie w sądzie jest ono ujmowane, ponieważ „bycie da się uchwycić tylko w sądzeniu”³⁷⁰. Stan rzeczy jako obiektywny korelat sądu dzięki orzekaniu uwidacznia więc jakieś „bycie” i jego konkretny wyraz. Stąd w akcie uprzytamniania sobie³⁷¹ określonego stanu rzeczy dane jest owo „bycie” przed-

³⁶⁵ Próbę ramowej rekonstrukcji sposobu pojmowania stanu rzeczy przez Ingardena podjął Andrzej Biłat w rozdziale *Ingardenowska koncepcja stanu rzeczy*. Zob. A. Biłat, *Prawda i stany rzeczy*, Wydaw. UMCS, Lublin 1995, s. 58–66.

³⁶⁶ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 166.

³⁶⁷ Husserl pisze: „Mogę widzieć barwę, ale nie bycie barwnym. Mogę wyczuwać gładkość, ale nie bycie gładkim. Mogę słyszeć dźwięk, ale nie bycie dźwięcznym. Bycie nie jest czymś w przedmiocie, nie jest jego częścią, zawartym w nim momentem, jakością albo intensywnością”. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 163.

³⁶⁸ A. Biłat, *Prawda i stany rzeczy*, dz. cyt., s. 60.

³⁶⁹ A. Półtawski, *Aletojologia Edmunda Husserla*, dz. cyt., s. 101.

³⁷⁰ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 167.

³⁷¹ Owo uprzytamnianie jest wyrazem „jedności świadomości”, która łączy w sobie różne przedstawienia, tak iż połączenie to konstytuuje świadomość stanu rzeczy. „Spełniać sąd –

miotu, o którym orzeka sąd. Jeżeli bowiem rozpatrujemy „bycie predykatywne, to musi nam być dany jakiś stan rzeczy, i to naturalnie przez jakiś dający go akt – analogon do pospolitej naoczności zmysłowej”³⁷².

Rzecz (przedmiot intencjonalny) i kategorialny stan rzeczy w tej samej mierze jak przedmiot indywidualny oraz realny stan rzeczy pozostają w ścisłym związku, a różnica zachodząca między nimi ma charakter formalny³⁷³. Orzekając bowiem coś o przedmiocie, mamy do czynienia ze stanem rzeczy, którego integralną częścią składową jest właśnie ów przedmiot orzekania. „O ile własnością pewnego pióra – wyjaśnia Ingarden – jest np. «twardość», to stanem rzeczy jest to, że «dane pióro jest twarde» (inaczej «bycie twardym tego pióra»). W stanie rzeczy bierze wówczas udział nie tylko sama własność, jako czynnik określający, ale i to, co jest określane, a więc podmiot własności, *resp.* sam «przedmiot». Stan rzeczy wyraża się tu zatem w zespoleniu (obejmowaniu swym zasięgiem) „jednego (własności) z drugim (przedmiotem) w przysługiwaniu czegoś niesamodzielnego czemuś, co je w sobie bierze i przez to właśnie określa się w odpowiedni sposób. Na przykład twardość przysługuje pióru”³⁷⁴. Stan rzeczy obejmuje zatem przedmiot oraz dany proces (dzianie się), w którym przedmiot ów bierze udział, „a formą stanu rzeczy jest sprawianie czegoś przez coś lub uleganie czegoś czemuś (albo więc wychodzenie przedmiotu w działaniu poza własny zasięg bytowy, albo wkraczanie działania innych przedmiotów w jego zasięg bytowy)”³⁷⁵.

Należy też zauważyć, jak się wydaje, że przedmiot po prostu „jest”, stan rzeczy natomiast jakoś „zachodzi”, przy czym owo „jest” wskazuje na „surową” przedmiotową obecność czegoś w aktach intencjonalnych (tzn. nieuwzględniającą wieloaspektowości zachodzenia czegoś w kontekście czegoś), zaś słowo „zachodzi” sugeruje określone „bycie” czegoś, ujmowane w aktach intencjonalnych przez pryzmat własności, czynności, procesów czy stosunków. „Nazywając przedmiot lub spostrzegając go bezpośrednio, uchwytyjemy go w tym, co go określa (czy to w jego naturze, czy też co do jego własności); natomiast orzekając o nim pewną «cechę», uchwytyjemy go w samym określeniu go przez dany moment jakościowy (materii), który tym samym staje się jego «własnością», przedmiot zaś staje się tą własnością uposażony”³⁷⁶.

Reinach z kolei dowodzi, że jakości idealne jako specyficzne przedmioty są ujmowane jako pewne całości, natomiast kategorialne stany rzeczy są „rozpoznawane”. Te pierwsze, jako specyficzne całości, są zawsze elementami składowymi tych drugich, lub – inaczej mówiąc – rzeczy na różne sposoby zaznaczają swoje „bycie” (przejawianie się) w ramach tego, co określane jest

pisze Husserl – i w ten [«syntetyczny», uznający «coś na czymś»] sposób być «świadomym» stanu rzeczy – to jest to samo”. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 595.

³⁷² E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 169.

³⁷³ Zob. R. Ingarden, *Spór o istnienie świata*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 251.

³⁷⁴ Tamże, s. 252.

³⁷⁵ Tamże, s. 251–252.

³⁷⁶ Tamże, s. 253.

właśnie mianem stanów rzeczy. Stan rzeczy zawiera więc w sobie jakoś samą rzecz, ukazując zarazem określony sposób „bycia” tej rzeczy, ponieważ „do tej samej faktyczności o strukturze rzeczy należy cała mnogość zachodzących stanów rzeczy”³⁷⁷. Przykładem uprawomocniającym rozróżnienie rzeczy i stanów rzeczy może być również twierdzenie: „dwa razy dwa równa się cztery”. Jakościami idealnymi są tu dwa i cztery, które unaoczniamy sobie na podstawie jakichś przedmiotów jednostkowych, np. widząc dwie śliwki lub cztery pestki, rozumiemy znaczenie tworów ogólnych: dwa lub cztery. W tym też znaczeniu idealne jakości nie są poznawane, lecz ujmowane. W odróżnieniu od tego całe twierdzenie „dwa razy dwa równa się cztery” jako specyficzny stan rzeczy odzwierciedlający określony typ powiązań poszczególnych elementów jest przez nas spostrzegane lub poznawane we wzajemnych powiązaniach i relacjach. Postulat wyraźnego rozgraniczenia rzeczy i stanów rzeczy opiera więc Reinach na przeświadczeniu, że „poznawanie w sensie ujmowania pojęciowego jest czymś zgoła innym niż poznanie w sensie postrzegania stanów rzeczy”³⁷⁸.

Warto również zaznaczyć, że Husserl zdecydowanie odróżnia od siebie pojęcia identyczności i jednakowości, przypisując temu pierwszemu walor odnoszonych do siebie ogólności (kategorialnych form przedmiotowych), drugiemu zaś – walor odnoszonych do siebie realności (faktycznych form przedmiotowych). Jednakowość rzeczy zawsze zachodzi pod jakimś względem, np. kształtu, koloru, wagi, i to ten aspekt rzeczy porównywanych określa ich identyczność. A więc wszędzie tam, gdzie zachodzi jednakowość rzeczy, zachodzi też ich identyczność, ale zachodzenie identyczności nie gwarantuje jednakowości rzeczy, które co do różnych szczegółowych cech mogą się różnić (np. kolorem, kształtem, wagą), choć są przedmiotami tej samej klasy czy rodzaju (np. szafa, kapelusz). Potencjalną właściwością przedmiotów jednostkowych jest możliwość bycia jednakowymi w czymś, pod jakimś względem lub w każdym calu. Sam „wzgląd” jako identyczność stanowi zaś konieczną właściwość przedmiotów idealnych. Rzeczy jednakowe (np. taka sama szafa, taki sam kapelusz) to takie, które powstały lub zostały zrobione w wyniku tego samego typu determinacji (wzoru, uwarunkowań), i dlatego właśnie są takie same (jednakowe) w tym wszystkim, co jest przedmiotem naszego zainteresowania w tych rzeczach. Nie ma zatem innej możliwości, by o dwóch rzeczach powiedzieć, że są jednakowe, jak tylko podając „wzgląd”, pod którym są one jednakowe, i tu właśnie tkwi moment identyczności. Dlatego też odwracaniem prawdziwego stanu rzeczy – jak utrzymuje autor *Badania logicznych* – byłoby traktować „identyczność jako graniczny przypadek jednakowości”³⁷⁹.

³⁷⁷ A. Reinach, *Przyczynek do teorii sądu negatywnego*, dz. cyt., s. 73.

³⁷⁸ Tamże, s. 72.

³⁷⁹ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 139–140.

2.2.2.4. Akty domniemywania i to, co domniemane

Stan rzeczy zasadniczo polega na „przysługiwaniu czegoś czemuś”³⁸⁰ i jako odpowiednik zdania unaoczniony zostaje w czynności orzekania czegoś o czymś, ponieważ sens zdania orzekającego „wskazuje wprost na pewien samoistny stan rzeczy”³⁸¹. Możemy zatem powiedzieć za Ingardenem, że „stanem rzeczy jest czynne lub bierne branie udziału przez przedmiot w pewnym procesie”³⁸², lub za Reinachem, że stan rzeczy jako swoisty przedmiotowy korelat sądu jest tym, „co jest z przekonaniem uznawane lub stwierdzane w sądzie, co pozostaje w związku relacji i następstwa”³⁸³. Stosując operację orzekania do danego przedmiotu, otrzymujemy więc stan rzeczy określony co do swej formy i poszczególnych odmian. Należy też podkreślić, że stany rzeczy – na co w sposób szczególny wskazuje Reinach – i tylko one pozostają w stosunku racji i następstwa. „Wszystko, co w nauce i w życiu nasuwa się nam jako związek uzasadniania (*Begrundungszusammenhang*), jest pewnym związkiem stanów rzeczy. Stosuje się to także do tych związków, które zwykło się obejmować mianem praw wnioskowania: przy właściwym ujęciu nie są one niczym innym, jak ogólnymi prawidłowymi stosunkami stanów rzeczy”³⁸⁴. Stosunek racji i następstwa, tak jak wniosek czy sąd, nie może być zatem utożsamiany z aktami, np. sądenia czy wnioskowania, ponieważ akty te są subiektywną próbą ujęcia obiektywnych treści przynależnych idealnym stanom rzeczy. Obiektywność domniemywana jest w subiektywnych aktach, dlatego też adekwatne ujęcie tego, co obiektywne, w naoczności zależy niejako od właściwego zorientowania tego, co subiektywne; subiektywne akty spełniają się bowiem w domniemywaniu obiektywności poprzez „celowanie” właśnie w to, co obiektywne.

„Subiektywnemu wnioskowaniu i dowodzeniu – pisze Husserl – obiektywne odpowiada wniosek i dowód, *resp.* obiektywny stosunek racji i następstwa. Tymi idealnymi jednościami nie są odnośne przeżycia sądenia, lecz ich idealne «treści», zdania. Wniosek wynika z przesłanek, niezależnie od tego, kto te przesłanki, wnioski i ich jedność osądza. Daje tu o sobie znać obowiązywanie pewnego idealnego prawa, które wykracza poza sądy połączone motywacyjnie *hic et nunc* i w ponadempirycznej ogólności łącznie obejmuje jako takie wszystkie sądy o tej samej treści, a nawet więcej, wszystkie sądy o tej samej «formie». Właśnie to obowiązywanie prawa subiektywnie uświadamiamy sobie w uzasadnianiu mającym charakter wglądu, samo zaś prawo przez ideującą refleksję nad treściami sądów”³⁸⁵. Oczywiście, jaką tu uzyskujemy, jest sposobem przeżycia prawdy, danej „we wglądzie, uchwytywaniem samoobecnie danego

³⁸⁰ R. Rożdżeński, *Husserl a problem tzw. ogólnej naoczności*, dz. cyt., s. 19.

³⁸¹ R. Ingarden, *Spór o istnienie świata*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 251. Ingarden poświęca tu cały rozdział problematyce stanu rzeczy – rozdz. *Forma stanu rzeczy. Stan rzeczy a przedmiot*.

³⁸² R. Ingarden, *Spór o istnienie świata*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 252.

³⁸³ A. Reinach, *Przyczynek do teorii sądu negatywnego*, dz. cyt., s. 71.

³⁸⁴ Tamże, s. 69–70.

³⁸⁵ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 36–37.

(«prawdziwego»)” stanu rzeczy”³⁸⁶. Obiektywna idea prawdy aktualizuje się zatem jednostkowo w subiektywnym akcie potwierdzenia jej oczywistości. Dlatego też sama oczywistość jako subiektywne przeżycie obiektywności prawdy nie jest „akcesoryjnym poczuciem”³⁸⁷, czymś przypadkowym i akcydentalnym w empirycznie ustrukturyzowanej sferze czasoprzestrzennych faktów. Fakty zawsze bowiem stanowią pochodną idealnych możliwości, ich jednostkowe upostaciowienie *hic et nunc* (w czasie i przestrzeni, a zatem są zdeterminowane określonym sytuacyjnie splotem okoliczności). Stąd racją i następstwem „są zawsze i mogą być wyłącznie stany rzeczy (*Sachverhalte*). To, że coś «ma się» (*sich «verhält»*) tak a tak, jest racją innego stanu rzeczy, który z tego wynika; z tego, że wszyscy ludzie są śmiertelni, wynika śmiertelność człowieka Caiusa”³⁸⁸. Obiekty jednostkowe odgrywają tu rolę pojedynczego przypadku idealnej możliwości, „surowego analogonu” obiektywnej „rzeczywistości” tego, co ogólne³⁸⁹. „Tak np. – dowodzi autor *Badania logicznych* – gdy ogólnie mówimy o *barwie* albo bardziej szczegółowo o *czerwieni*, to zjawisko jakiejś pojedynczej czerwonej rzeczy może nam dostarczyć egzemplarycznej naoczności”³⁹⁰.

Odróżnienie przeżycia sądenia od idealnych treści sądu jest dla Husserla czymś fundamentalnym. Przytaczany przez niego przykład: „Trzy wysokości trójkąta przecinają się w jednym punkcie”, jest jednym z wielu exemplów, jakimi ilustruje on tę prawdę. Wypowiedź ta orzeka bowiem określony stan rzeczy, który zawsze pozostaje ten sam i taki sam, niezależnie od tego, kto, kiedy, jak i w jakim kontekście twierdzenie to wygłasza. W każdym przypadku wygłaszania go – bez względu na specyficzne okoliczności – jego treścią, tym, co ono orzeka, jest „to samo”, a zatem coś identycznego w swym znaczeniu. W tym też wyraża się obiektywność obowiązywania określonych stanów rzeczy, z których, w subiektywnym akcie sądenia, można „wyczytać” treści „tego samego”, co określa ich własną formę i strukturę; nie można jednak tych treści „wczytać” w owe stany rzeczy. O ile bowiem „wyczytać” oznaczałoby wydobyć, odsłonić, zrekonstruować, o tyle „wczytać” oznaczałoby wtłoczyć, zniekształcić, zmodyfikować. Subiektywne akty sądenia służące „wyczytywaniu” powodowane są zatem dążeniem do wydobywania obiektywnych treści stanów rzeczy, natomiast te wyrażające się we „wczytywaniu” subiektywnych przeżyć w formę i strukturę określonych stanów rzeczy oparte są na zaprzeczeniu ich obiektywnego istnienia (tzn. „samego w sobie”) i przypisaniu im waloru „odbicia” przeżyć psychologicznych podmiotu sądzącego; raz tak, innym razem inaczej, w zależności od sposobu ustrukturyzowania owych przeżyć. Kwestię tę, dotyczącą jednego z kluczowych obszarów polemiki z psychologizmem, Husserl wielokrotnie i na różne sposoby porusza w *Badaniach logicznych*: „Sam stan rzeczy jest tym, czym jest, niezależnie od tego, czy stwierdzamy jego obowiązywanie, czy

³⁸⁶ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 232.

³⁸⁷ Tamże, s. 230.

³⁸⁸ A. Reinach, *Przyczynek do teorii sądu negatywnego*, dz. cyt., s. 69.

³⁸⁹ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 159–160.

³⁹⁰ Tamże, s. 159.

nie. Stanowi on pewną jedność obowiązywania samą w sobie. To obowiązywanie jednak ujawniło nam się, a my przedstawiliśmy je obiektywnie, tak jak nam się ono ujawniło. Powiedzieliśmy tak to jest. Rozumie się samo przez się, że nie uczynilibyśmy tego, nie moglibyśmy wygłosić wypowiedzi, gdyby ono nie ujawniło nam się w taki sposób; innymi słowy, gdybyśmy nie sądzili”³⁹¹. Sam akt sądenia jest jednak czymś akcydentalnym i eterycznym, „ulotnym przeżyciem, powstającym i przemijającym. Nie jest natomiast niczym powstającym ani przemijającym to, co orzeka wypowiedź, ta treść, że *trzy wysokości trójkąta przecinają się w jednym punkcie*. Ilekroć wygłaszam, albo też ktokolwiek wygłasza tę samą wypowiedź w tym samym sensie, tylekroć od nowa dokonuje się sądenie”³⁹².

Aby określony stan rzeczy mógł się ukonstytuować dla świadomości, niezbędny jest jednak konkretny akt sądenia³⁹³. Stan rzeczy jako swoisty przedmiot poznania pojawia się bowiem jako dany samoobecnie właśnie w owych aktach³⁹⁴. Nadto naoczna „prezentacja stanu rzeczy wymaga syntezy aktów fundujących sąd. Synteza ta jest właśnie funkcją sądu”, ponieważ jej rolą i zadaniem „jest stosowne do formy stanów rzeczy, splecenie, powiązanie ze sobą różnych aktów prezentujących rzeczy powiązane określoną formą. Wykonanie syntezy, propozycjonalne uformowanie charakterów aktowych fundujących sąd, ma stanowić, zdaniem Husserla, rodzaj wypełnienia form kategorialnych”³⁹⁵. Zaistnienie lub niezaistnienie aktu sądenia nie oznacza jednak zaistnienia lub niezaistnienia stanu rzeczy, gdyż istnieją one obiektywnie poza świadomością podmiotu aktu sądenia. Zatem choć mają być sam w sobie, dla podmiotu ich istnienie konstytuuje się intencjonalnie właśnie w owych aktach. W sądach stany rzeczy zostają wydobyte i odsłonięte, stąd też sądowi przypisać należy funkcję „uporządkowania rzeczy według form logicznych, same te formy, formy sądów logicznych (znaczeń) są całkowicie niezależne od wszelkiej świadomości, w tym od operacji sądenia, gdyż są one idealnym *species*”³⁹⁶.

Dariusz Łukasiewicz, analizując Husserlowską koncepcję stanów rzeczy, wskazuje na wiele niedomówień i kwestii nierozstrzygniętych jednoznacznie przez autora *Badaiń logicznych*³⁹⁷. W swych rekonstruujących analizach wyod-

³⁹¹ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 56.

³⁹² Tamże, s. 57.

³⁹³ Zob. D. Łukasiewicz, *Kategoria stanu rzeczy w «Badaniach logicznych» Edmunda Husserla*, dz. cyt., s. 86.

³⁹⁴ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 171.

³⁹⁵ D. Łukasiewicz, *Kategoria stanu rzeczy w «Badaniach logicznych» Edmunda Husserla*, dz. cyt., s. 84.

³⁹⁶ Tamże, s. 86.

³⁹⁷ Przekonanie Łukasiewicza o różnego rodzaju niejasnościach i niedopowiedzeniach, w które nie będę tu wnikał, a którymi, jego zdaniem, obarczone są ustalenia Husserla, wyraża się choćby w wielokrotnie ponawianych przez niego stwierdzeniach, takich jak: „nie jest do końca jasne”, „niewiele jednak wiadomo”, „nie jest wystarczająco przejrzyste”, „autor *Badaiń* nie rozstrzyga”. Zob. D. Łukasiewicz, *Kategoria stanu rzeczy w «Badaniach logicznych» Edmunda Husserla*, dz. cyt., s. 70, 71, 73, 76, 77, 78, 80, 85, 87.

rębnie też ważniejsze i główne cechy stanów rzeczy przedstawione we wspomnianym dziele. Odwołując się do tych ustaleń, można zatem stwierdzić, że stan rzeczy jako korelat zdania zawsze musi być reprezentowany przez zdanie³⁹⁸, mogące przybierać formę zarówno sądu, jak i pytania czy życzenia³⁹⁹. O ile jednak sądy należy traktować jako akty obiektywizujące (uprzedmiotawiające), o tyle pytania i życzenia uznać należy za akty nieobiektywizujące. Akty sądenia zawdzięczają bowiem swoją intencjonalność wyłącznie sobie, w odróżnieniu od aktów pytania czy życzenia, które są niesamodzielne, tzn. muszą się opierać na intencjonalności aktów obiektywizujących⁴⁰⁰.

2.2.2.5. Relacja fundowania i bycia ufundowanym

Stany rzeczy mogą być proste, gdy mają charakter jednostkowy, tzn. posiadający swe faktyczne odniesienie (np. „Bucefał jest koniem”) lub złożone, gdy mają charakter generalny, tzn. uniwersalny, ogólny (np. „Wszyscy ludzie są śmiertelni”). Możemy również mówić o kompleksowych stanach rzeczy, które zawierają w sobie inne stany rzeczy, przy czym mogą one mieć formę koniunkcji („A jest B i C jest D”) lub dysjunkcji („A jest B albo C jest D”)⁴⁰¹. Mamy więc do czynienia z określonymi stanami rzeczy jako kolektywnymi lub dysjunktywnymi połączeniami (kategorialnymi formami powiązań), które „dane są jako kompleksowe «obiekty myślowe», jako «przedmioty wyższego rzędu», które efektywnie zawierają w sobie swe przedmioty fundujące”⁴⁰². Kluczową rolę w wyróżnionych tu związkach stanów rzeczy odgrywają „formy syntetyczne”, w pierwszym przypadku – kolektywna („i”), w drugim zaś – dysjunktywna („albo”). Formy te same w sobie (*in persona*) zmysłowo niemożliwe są do uchwycenia, słowom „i” oraz „albo” nic bowiem nie odpowiada w rzeczywistym świecie. Dlatego też nie można ich w żaden sposób umiejscowić za pomocą aktów percepcji zmysłowej, np. wskazać palcem, ani też odzwierciedlić w nakreślonym rysunku czy namalowanym obrazie. „Mogę namalować A i namalować B – tłumaczy Husserl – mogę też oba namalować w tej samej obrazowej przestrzeni; ale owego *oba*, owego *A i B*, namalować nie mogę. Tutaj istnieje tylko jedna i zawsze otwarta możliwość, że na podstawie obu poszczególnych naoczności spełniamy nowy akt koniunkcji (tworzenia kolektywnego zbioru), i przez niego domniemyamy współwystępowania obiektów *A i B*. W nim w sytuacji, którą wyżej przedstawiliśmy jako przykład, konstytuuje się obrazowe przedstawienie *A i B*”⁴⁰³.

Nadto proste stany rzeczy mają strukturę tworzoną przez przedmiot indywidualny (tzn. korelat nazw własnych) i przedmiot ogólny (tzn. korelat nazw generalnych). Złożone stany rzeczy, z kolei, zbudowane są z dwu przedmiotów

³⁹⁸ Zob. tamże, s. 67.

³⁹⁹ Zob. tamże, s. 65, 68.

⁴⁰⁰ Zob. tamże, s. 81.

⁴⁰¹ Zob. tamże, s. 69.

⁴⁰² E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 176.

⁴⁰³ Tamże, s. 191.

ogólnych⁴⁰⁴. W tym też kontekście można powiedzieć, że każdy stan rzeczy niezależnie od swej struktury, prostej czy złożonej (faktyczny i jednostkowy czy uniwersalny i generalny), musi zawierać co najmniej jeden przedmiot ogólny⁴⁰⁵. Przedmiotem ogólnym jest zaś – również można to założyć *a priori* – każdy przedmiot, który nie jest indywidualny. Stanowi to logiczną konsekwencję podziału na przedmioty indywidualne i ogólne, jeśli więc przedmiot nie jest indywidualny, to znaczy, że jest on ogólny.

Przedmioty ogólne jako klasa przedmiotów kategoryalnych (idealnych, wyższego rzędu) można też scharakteryzować przez pryzmat niemożności ich spostrzeżenia w aktach percepcji zmysłowej, np.: „Wszystkie rzeczy na ziemi podlegają prawu ciężenia” (albo: „Wszyscy ludzie są śmiertelni”). Natomiast przedmioty indywidualne jako klasa przedmiotów faktycznych (jednostkowych, niższego rzędu) są spostrzegane i ujmowane w aktach percepcji zmysłowej, np.: „Piotr, podskakując doświadcza prawa grawitacji” (albo: „Jan jest smutny”)⁴⁰⁶. Proste akty percepcji wyrażają się zatem w czasowym i przestrzennym ustrukturyzowaniu, w odróżnieniu od „nadmysłowego postrzegania” i ujmowania przedmiotów kategoryalnych, idealność których wyraża się w ponadczasowości lub aczasowości. To zaś, co nie jest zdeterminowane temporalnie, nie podlega również determinacji o charakterze przestrzennym, nie ma zatem swych realnych (faktycznych) postaci, które można by ująć w aktach percepcji zmysłowej poprzez proste spostrzeżenie. Stąd nie każdej części wypowiedzi odpowiada coś w bezpośredniej naoczności, pewnym „częściom wypowiedzi nie może w niej w ogóle nic odpowiadać”⁴⁰⁷. Idealny stan rzeczy zawsze jednak musi mieć swe realne ufundowanie, choć bowiem należy zdecydowanie odróżnić percepcję faktycznych rzeczy i wydarzeń od percepcji stanów rzeczy, podkreślić trzeba również, że akty percepcji nadmysłowej (kategoryalnej) opierają się na aktach percepcji zmysłowej. Zawsze więc dotyczą one jakoś rzeczy i efektywnie zawierają w sobie przedmioty je fundujące.

Sama relacja fundowania wyraża się w twierdzeniu, że zachodzi ona „pomiędzy jakimiś tworamii przedmiotowymi a i b wtedy i tylko wtedy, gdy a jest z natury takie, że nie może istnieć, jeśli b nie istnieje. Przedmiot a jest więc ontologicznie zależny od b”⁴⁰⁸. Poznania stanu rzeczy nie da się więc oddzielić od poznania rzeczy, choć poznanie rzeczy nie jest dostateczną podstawą poznania samego stanu rzeczy. Stąd też kategoryalne formy powiązań, odzwierciedlające określone ustrukturyzowanie „porządku między rzeczami czy w rzeczach”, nie

⁴⁰⁴ Zob. D. Łukasiewicz, *Kategoria stanu rzeczy w «Badaniach logicznych» Edmunda Husserla*, dz. cyt., s. 77–78.

⁴⁰⁵ Fakt, że każdy stan rzeczy musi zawierać przedmiot ogólny (idealny), jak sugeruje Łukasiewicz, mógł stać u podstaw zaklasyfikowania przez Husserla wszystkich stanów rzeczy jako przedmiotów idealnych. Zob. tamże, s. 78.

⁴⁰⁶ Zob. tamże, s. 79.

⁴⁰⁷ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 161.

⁴⁰⁸ D. Łukasiewicz, *Kategoria stanu rzeczy w «Badaniach logicznych» Edmunda Husserla*, dz. cyt., s. 80.

są dostępne w prostych aktach percepcji zmysłowej⁴⁰⁹. „Nietrudno dostrzec – pisze Husserl – że związek szerszego i węższego, nadzmysłowego (tzn. budującego się nad zmysłowością albo kategorialnego) i zmysłowego pojęcia spostrzeżenia nie jest zewnętrzny albo przypadkowy, lecz ma podstawę w rzeczy. Przenika on wielką klasę aktów, których swoistą właściwością jest to, że w nich coś pojawia się jako «rzeczywiście», i to «samoobecnie dane»⁴¹⁰. W kontekście tego rozróżnienia, uwypuklającego różnicę między spostrzeżeniem zmysłowym a kategorialnym, Husserl wprowadza jeszcze inne „fundamentalne rozróżnienie” dotyczące zmysłowo ufundowanej materii i kategorialnej formy, które dane są w akcie poznania⁴¹¹. O każdym przedstawieniu możemy powiedzieć, że ma swoją formę, odsyłającą do tego, co kategorialne (ponadjednostkowe, uniwersalne), i materię, odsyłającą do konkretnej zawartości określonego przedstawienia, jego „materiału”⁴¹². Stąd też fenomenologiczne rozróżnienie tego, co formalne, i tego, co materialne w sposobie dania określonego bytu, leży u podstaw dwóch, w równej mierze uprawnionych, typów ontologii – formalnej (ogólnej) i materialnej (szczegółowej). „To, co formalne, odnosi się do przedmiotowości w ogóle, do przedmiotów pomyślanych jako dowolne coś, do ogólności najbardziej pustych i nieokreślonych, natomiast to, co materialne – do tego, co rzeczowo określone (*sachhaltige*), do wszystkich konkretnych uszczegółowień przedmiotów i dziedzin przedmiotowych”⁴¹³.

2.3. Kategoria nastawienia

Istnieniu specyficznych, idealnych przedmiotów z konieczności muszą odpowiadać specyficzny sposób ich poznawania i procedury poznawcze względem nich stosowane, stąd mówimy o formach poznania *a priori* (aktach apriorycznego wglądu w istotę) jako właściwych sposobach ujmowania przedmiotów ogólnych⁴¹⁴. Swoistość tych przedmiotów (fenomenów) i sposobów ich poznawczego ujmowania zaznaczona została również w *Badaniach logicznych* poprzez użycie takich określeń, jak: „fenomenologiczna treść”⁴¹⁵, „dane fenomenologiczne”⁴¹⁶,

⁴⁰⁹ Zob. tamże, s. 81–83.

⁴¹⁰ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 171.

⁴¹¹ Zob. tamże, s. 173.

⁴¹² Zob. tamże, s. 162.

⁴¹³ P. Łaciak, *Platonistyczne i Kantowskie pojęcie a priori w fenomenologii Edmunda Husserla*, dz. cyt., s. 64.

⁴¹⁴ R. Ingarden, *Z badań nad filozofią współczesną*, dz., cyt., s. 330, 341; P. Łaciak, *Struktura i rodzaje poznania a priori w rozumieniu Kanta i Husserla*, dz. cyt., s. 114–115. Zob. także: R. Rożdżeński, *O istocie tzw. poznania apriorycznego w ujęciu Husserla*, dz. cyt., s. 91–92; tenże, *Filozofia poznania. Zarys problematyki*, dz. cyt., s. 126; J. Widomski, *Formy poznania ejdetycznego (koncepcja i rola «istoty» w epistemologii fenomenologicznej)*, dz. cyt., s. 38; K. Martel, *U podstaw fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 62.

⁴¹⁵ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 203; Zob. także: tenże, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 93, 94.

⁴¹⁶ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 551.

„zasób czysto fenomenologiczny”⁴¹⁷, „sfera fenomenologiczna”⁴¹⁸, „grunt refleksji fenomenologicznej”⁴¹⁹, „stosunki fenomenologiczne”⁴²⁰, „związki fenomenologiczne”⁴²¹, „fenomenologiczne momenty”⁴²², „fenomenologiczna różnica”⁴²³, „fenomenologiczny charakter”⁴²⁴, „fenomenologiczny punkt widzenia”⁴²⁵, „fenomenologiczny zasób przeżycia”⁴²⁶, „zainteresowanie fenomenologiczne”⁴²⁷, „ustalenia fenomenologiczne”⁴²⁸, „fakt fenomenologiczny”⁴²⁹, „pole analizy fenomenologicznej”⁴³⁰, „fenomenologiczne ugruntowanie”⁴³¹, „fenomenologiczna jedność”⁴³², „fenomenologiczna struktura”⁴³³, „fenomenologiczne rozjaśnianie znaczenia”⁴³⁴, „fenomenologiczne ujaśnienie”⁴³⁵, „uprawomocnienie fenomenologiczne”⁴³⁶.

W ogólnej formule poznania apriorycznego kryje się problematyka zarówno naocznego ujmowania (źródłowego doświadczenia) przedmiotów idealnych (czystych ogólności; jakości idealnych; idealnych możliwości; form kategoryalnych; istoty rzeczy), jak i specyficznego nastawienia (*Einstellung*)⁴³⁷, wytyczają-

⁴¹⁷ Tamże, s. 481.

⁴¹⁸ Tamże, s. 16.

⁴¹⁹ Tamże, s. 228.

⁴²⁰ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 134.

⁴²¹ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 148.

⁴²² Tamże, s. 345–346.

⁴²³ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 149.

⁴²⁴ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, s. 480.

⁴²⁵ Tamże, s. 77.

⁴²⁶ Tamże, s. 27.

⁴²⁷ Tamże, s. 55.

⁴²⁸ Tamże, s. 465.

⁴²⁹ Tamże, s. 211.

⁴³⁰ Tamże, s. 345, 436.

⁴³¹ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, s. 43.

⁴³² E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, s. 433.

⁴³³ Tamże, s. 93.

⁴³⁴ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 239.

⁴³⁵ Tamże, s. 133.

⁴³⁶ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 31.

⁴³⁷ Sama kategoria „nastawienia” rozwijana była *expressis verbis* i w sposób szczególny wyeksponowana przez Husserla w późniejszym okresie jego badań filozoficznych. Zgodnie z przyjętymi na wstępie założeniami zasadniczo będą jednak abstrahować od tego, co wykracza poza ramy „wczesnego Husserla”. Kluczową przesłankę takiego podejścia, podkreślaną przez „monachyjsko-getyński” krąg wczesnych fenomenologów i uczniów tego badacza, dobrze charakteryzuje Michalski, wskazując na fakt, iż późniejsze prace Husserla nie tylko nie rozjaśniły problemów pierwotnie podjętych w *Badaniach logicznych*, lecz je wręcz zagmatwały: „Można więc powiedzieć, że Husserlowski program fenomenologii w jego rozwiniętej już postaci jest odejściem od pierwotnej intencji fenomenologii, od idei fenomenologii, która pojawiła się po raz pierwszy w *Badaniach logicznych*”. K. Michalski, *Heidegger i filozofia współczesna*, PIW, Warszawa 1998, s. 27. Rozważania nad problemem „nastawienia”, w pominiętym tu późniejszym okresie twórczości Husserla, podjęte zostają m.in. w opracowaniu: P. Dawidziak, *Kategoria nastawienia w filozofii Husserla – próba interpretacji*, „Studia Filozoficzne” 1985, nr 7. Kategoria nastawienia implikuje problematykę redukcji, która również pojawia się w fi-

cego metodologiczne horyzonty postępowania badawczego. Poznanie takie oznacza bowiem ujmowanie w sposób czysty, tzn. *a priori*, określonych możliwości istnienia czegoś lub konieczności takiego a nie innego istnienia tego czegoś oraz związków współwystępowania różnych idealnych postaci tego, co możliwe, i tego, co konieczne⁴³⁸. Ambicją badania fenomenologicznego nie jest więc rozstrzygnięcie o faktycznym istnieniu lub nieistnieniu czegoś, lecz o możliwości lub niemożliwości bycia tego czegoś w ogóle⁴³⁹.

Nastawienie fenomenologiczne, jak się wydaje, to coś więcej niż metodologicznie sprecyzowana procedura postępowania badawczego. Kategoria nastawienia siłą rzeczy implikuje bowiem i pociąga za sobą w sposób samoistny metodologiczną procedurę postępowania, stąd można powiedzieć, że procedura ta jest „ufundowana w nastawieniu” i musi mieć swoje – metodologicznie strategiczne – „zaplecze” nastawienia. Możemy bowiem wyobrazić sobie taką sytuację, w której posługiwanie się „metodą”, zoperacjonalizowaną do konkretnych dyrektyw, wskazówek i sposobów postępowania, nie wynika z głębokiego zro-

lozofii Husserla po *Badaniach logicznych*, począwszy od *Ideji czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*. Niemniej jednak już w *Badaniach logicznych* zauważyć możemy istotne załączki tej problematyki i motywy, które zapowiadały rozwijaną później naukę o redukcjach fenomenologicznych. Kolejno formułowane postulaty redukcji odzwierciedlają też sposób ewoluowania filozoficznych zainteresowań Husserla oraz sposób pojmowania roli i celów samej fenomenologii. Zasadniczo nie ma jednak zgody co do tego, o ilu redukcjach fenomenologicznych tak naprawdę Husserl mówił. Niektórzy wskazują na pięć, inni – na cztery, jeszcze inni – tylko na trzy lub dwie. Nie podlega wątpliwości, że możemy mówić o redukcji ejdetycznej oraz redukcji transcendentalnej (utożsamianej przez niektórych komentatorów z fenomenologiczną *epoché*). Zob. E. Husserl, *Phänomenologische Psychologie*, dz. cyt., s. 281–288, 292–296. Andrzej J. Noras zauważa: „Problem wielości redukcji w filozofii Husserla wiąże się nie tylko z kwestią nazywania określonego zabiegu metodycznego, lecz przede wszystkim z określoną koncepcją fenomenologii rozumianej jako filozofia pierwsza (...) Autor *Badania logicznych* nie tylko nie stworzył jednolitej teorii redukcji, lecz także w miarę postępu własnych badań przedstawiał kolejne projekty postępowania redukcijnego (bądź reduktywnego)”. A.J. Noras, *Redukcja jako droga fenomenologii*, w: *Wokół «Badania logicznych»*, dz. cyt., s. 70, 71–75, 81. Por.: R. Ingarden, *Wstęp do fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 145–163; J.M. Bocheński, *Współczesne metody myślenia*, W drodze, Poznań 1993, s. 27; C. Moustakas, *Fenomenologiczne metody badań*, dz. cyt., s. 106–121; W. Stróżewski, *O metodzie fenomenologii*, dz. cyt., s. 80–89; E. Fink, *Studien zur Phänomenologie 1930–1939*, dz. cyt., s. 166–177; T. Gadacz, *Edmund Husserl*, w: *Filozofia współczesna*, manuskrypt podręcznika przygotowywanego do druku, dla Wydaw. Znak; M. Potępa, *Spór o podmiot w filozofii współczesnej*, dz. cyt., s. 34–44. Problematyka redukcji na różne sposoby obecna jest też w literaturze przedmiotowej: J. Sidorek, *Idea redukcji fenomenologicznej we wczesnych tekstach Husserla*, dz. cyt.; J. Szewczak, *Problematyka fenomenologicznej redukcji*, w: tenże, *O fenomenologii Edmunda Husserla*, dz. cyt.; L. Landgrebe, *Redukcja i monadologia – podstawowe sporne pojęcia fenomenologii Husserla*, „Archiwum Historii Filozofii i myśli Społecznej” 1980, t. 26; D. Gierulanka, *U źródeł między filozofią Ingardena a Husserla. Ustosunkowanie się do redukcji*, w: *W kręgu filozofii Romana Ingardena*, W. Stróżewski, A. Węgrzeczki (red.), PWN, Warszawa–Kraków 1985; M. Bielawa, *Spór o redukcję transcendentalną*, „Studia Filozoficzne” 1986, nr 5; F. Kersten, *Phenomenological Method. Theory and Practice*, Kluwer Academic Publisher, Dordrecht–Boston–London 1989.

⁴³⁸ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 284.

⁴³⁹ Zob. tamże, s. 196.

zumienia i swoistego wyczucia, implikowanych przez kategorię nastawienia. Tu zaś chodzi o pewną postawę⁴⁴⁰ – „*habitus* refleksji”⁴⁴¹ – jaką zajmujemy wobec rzeczy: „Zarówno Husserl, jak i jego współpracownicy – pisze Ingarden – żywią to podstawowe przekonanie, iż zachodzi pewien szczególny i osobliwy stosunek między pierwotnym, źródłowo prezentującym poznawaniem a strukturą i sposobem istnienia przedmiotów, które ma się poznać. Zachodzi tu pewna szczególna odpowiedniość, przynależność pomiędzy tym, jakie formalne i materialne własności i jaki sposób istnienia posiadają przedmioty, które ma się poznać, i sposobem, w jaki trzeba się zachować, aby uzyskać poznawczy dostęp do tych przedmiotów. Jeśli nie podejmie się owego wysiłku, aby dla ujęcia przedmiotów inaczej ukształtowanych, inaczej uposażonych zachować się inaczej, wówczas fałszuje się te przedmioty lub nie osiąga się do nich żadnego w ogóle dostępu. Wtedy buduje się różne teorie, wynikające ze ślepoty, nie trafiające w to, co rzeczywiście ma być uchwycone”⁴⁴².

Mówiąc o fenomenologii, zakładamy więc przede wszystkim określoną metodę filozofowania⁴⁴³, wyrażającą się w „fenomenologicznym spojrzeniu” na rzeczy i „fenomenologicznym nastawieniu” względem tych rzeczy oraz ich opisu⁴⁴⁴. „Metoda fenomenologiczna – pisze Michalski – jest więc analizą i opisem samego procesu zjawiania się czegoś, badaniem stosunku różnych perspektyw i sposobów prezentacji tego, co w nich dane (...) Ów projekt, owa sfera zjawiania się – to właściwe odkrycie *Badaiń logicznych* (...) Jak z tego widać, «metoda fenomenologiczna» nie jest metodą w sensie narzędzia; nie jest jednym z możliwych sposobów dostępu do rzeczy, sposobem, który można zastosować lub nie, zależnie od chęci i okoliczności. Jedną z metod umieszczenia gwoźdźcia w ścianie jest wbicie go młotkiem, ale przecież wiadomo, że można to zrobić również innymi «meto-

⁴⁴⁰ W innym miejscu Husserl pisał, że fenomenologia oznacza „pewną metodę i postawę myślową, specyficznie filozoficzną postawę myślową i specyficznie filozoficzną metodę”. E. Husserl, *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*, dz. cyt., s. 34.

⁴⁴¹ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 16. Swoistość postawy fenomenologicznej, w bardzo wymowny sposób charakteryzuje Max Scheler, pisząc: „Filozof-fenomenolog «spragniony» bytu w przeżywaniu będzie wszędzie starał się czerpać ze «źródeł», w których odsłania się treść świata. Jego reflektujące spojrzenie przebywa przy tym jedynie w miejscu styku przeżywania i przedmiotu-świata – całkiem obojętne, czy chodzi o coś fizycznego, czy psychicznego, o liczby czy Boga, czy cokolwiek innego. Promień refleksji powinien starać się trafić jedynie w to i o tyle, o ile jest ono «obecne» w owym najbliższym, najwyższym kontakcie”. M. Scheler, *Postawa fenomenologiczna*, w: A. Węgrzecki, *Scheler, Wiedza Powszechna*, Warszawa 1975, s. 132.

⁴⁴² R. Ingarden, *Wstęp do fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 59–60.

⁴⁴³ Zob. A. Reinach, *O fenomenologii*, dz. cyt., s. 117. Zob. także: A. Manser, *Phenomenology as the Method of Philosophy*, w: *Linguistic Analys and Phenomenology*, W. Mays, S.C. Brown (red.), Macmillan, London 1972, s. 273–280; P. Pettit, *On Phenomenology as a Methodology of Philosophy*, w: *Linguistic Analys and Phenomenology*, dz. cyt., s. 241–255; R.M. Zaner, *On the Sense of Method In Phenomenology*, w: *Phenomenology and Philosophical Understanding*, E. Pivčević (red.), Cambridge University Press, Cambridge–London–New York–Melbourne 1975, s. 125–141.

⁴⁴⁴ Zob. A. Reinach, *O fenomenologii*, dz. cyt., s. 117. Zob. także: J. Krokos, *Fenomenologia Edmunda Husserla, Aleksandra Pfändera, Maxa Schelera*, dz. cyt., s. 20; E. Husserl, *Phänomenologische Psychologie*, dz. cyt., s. 277.

dami» (np. wstrzelić za pomocą specjalnego pistoletu). Fenomenologia jest «metodą» w całkiem innym sensie (...) Tak pojęta «metoda» jest jedynym sposobem ujawnienia się odpowiadającej jej «rzeczy»: tak jak widok z mojego okna dostępny jest tylko z mojego okna właśnie. «Metoda» jest tu nierozzerwalnie związana z «rzeczą»; jest po prostu sposobem ujawniania się jej samej⁴⁴⁵. Metodycznie ustrukturyzowany zamysł ejdetycznego nastawienia badawczego (postawy fenomenologicznej), o którym będzie tu mowa, stanowi więc naturalną konsekwencję implikowaną przez przypisywanie określonego znaczenia i roli zarówno kategorii doświadczenia, jak i kategorii przedmiotu badania. Celem metody badania fenomenologicznego, wyrastającego ze specyficznego pojmowania tych dwóch kategorii, jest wyrobienie „zdolności patrzenia” i „ostateczne ujaśnienie” przedmiotu poznania. „Ujaśnienie” to ma się odbywać poprzez doprowadzenie do odpowiedniego oglądu apriorycznych związków i prawidłowości, istotnościowych praw i struktury stanów rzeczy, nieredukowalnych własności rzeczy i czystych możliwości tworów idealnych⁴⁴⁶. Można zatem powiedzieć, że w ogóle chodzi tu o nowe nastawienie wobec „rzeczy samych” – o nowe ustosunkowanie, wyrazem którego jest „bezpośrednie obcowanie z rzeczywistością”⁴⁴⁷. „Doświadczenie – pisze Władysław Stróżewski – to nie bierne «gapienie się», lecz aktywne przystosowanie się do doświadczanego przedmiotu, co jest możliwe dzięki intencjonalnej strukturze doświadczającej świadomości. Ta intencjonalna aktywność musi być odpowiednio kierowana i może być modyfikowana w celu spełnienia tego zadania, które wyraża hasło «powrotu do rzeczy samej»⁴⁴⁸. Podejście (nastawienie) takie wymaga więc swoistych, „uporządkowanych sposobów zachowania się”⁴⁴⁹, „postępowania (drogą)”⁴⁵⁰ oraz specyficznego procedury i osobliwych wysiłków; co więcej, wymusza niejako, by „przebyć drogę od pierwotnych danych źródłowych do określonych, naocznie rozumianych poglądów teoretycznych”⁴⁵¹. Z tego też powodu fenomenologiczne nastawienie wymaga „mozołnej pracy ujaśniania” oraz tego, by „ćwiczyć się” w zdobywaniu naocznego wglądu

⁴⁴⁵ K. Michalski, *Heidegger i filozofia współczesna*, dz. cyt., s. 17–19. Z wyeksponowanym tu założeniem można skonstruować inne, zgoła odmienne: „Dzięki wariacji imaginacyjnej badacz ma możliwość zrozumienia, że nie ma jednej drogi do prawdy, ale pojawiają się niezliczone możliwości, które są blisko powiązane z istotami, sensami przeżycia”. C. Moustakas, *Fenomenologiczne metody badań*, dz. cyt., s. 122. Co do takiego przedstawienia sprawy można żywić poważne wątpliwości, choć niewykluczone, że te dwa punkty widzenia dałoby się ze sobą pogodzić, zakładając, że to drugie stanowisko dotyczyłoby jakiejś specyficznej, określonej klasy przypadków. Argumentację Michalskiego można jednak, jak się wydaje, wesprzeć innym tokiem rozumowania: „Nie będąc tego świadomi, często «dokonujemy ideacji», nie wynika z tego jednak, że czynimy to poprawnie lub że wszystkie nasze twierdzenia ejdetyczne są prawdziwe, bowiem przez większość czasu dokonujemy jej w sposób niedbały”. L. Embree, *Analiza refleksyjna. Wprowadzenie do badań fenomenologicznych*, dz. cyt., s. 183.

⁴⁴⁶ Zob. A. Reinach, *O fenomenologii*, dz. cyt., s. 121, 124, 130.

⁴⁴⁷ R. Ingarden, *Z badań nad filozofią współczesną*, dz. cyt., s. 317.

⁴⁴⁸ W. Stróżewski, *O metodzie fenomenologii*, dz. cyt., s. 83.

⁴⁴⁹ R. Ingarden, *Wstęp do fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 71.

⁴⁵⁰ A.J. Noras, *Redukcja jako droga fenomenologii*, dz. cyt., s. 69.

⁴⁵¹ R. Ingarden, *Wstęp do fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 77.

du⁴⁵². „Sprawdzić i potwierdzić – pisał Husserl we *Wprowadzeniu do Badań logicznych* – mogą owe wglądy tylko ci, którzy wyćwiczyli w sobie umiejętność [dokonywania czystego opisu w owym przeciwnym naturze *habitus* refleksji, którzy zatem] pozwalają oddziaływać na siebie stosunkom fenomenologicznym w sposób [czysty]”⁴⁵³. W innym miejscu czytamy zaś, że „fenomenologiczne rozjaśnianie tych stosunków” wymaga „trudnych i drobiazgowych analiz”⁴⁵⁴; wymaga również współpracy z innymi badaczami w realizacji tego zadania, ogrom którego przerasta siły pojedynczego badacza⁴⁵⁵. Idealem teoriopoznawczym stosowania analiz refleksyjnych jest tu bowiem uchwycenie rzeczy w jej źródłowej „samoobecności” i zrobienie tego jasno i wyraźnie⁴⁵⁶. Dlatego też wiąże się to nie tylko z trudem, lecz także z koniecznością opanowania metodologicznego kunsztu⁴⁵⁷ poprzez wielokrotne „wprawianie się” w stosowaniu zalecanej metody oraz wyrobienia w sobie umiejętności metodycznie utrzymywanej koncentracji na przedmiocie⁴⁵⁸.

Metodologię fenomenologicznych badań istotnościowych ująć można przez pryzmat dwóch procedur postępowania badawczego – abstrakcji ideującej (ideacji, refleksji ideującej) i wariacji imaginacyjnej (uzmienniania, refleksji uzmienniającej). W fenomenologii „rdzennej”⁴⁵⁹, wyrastającej z impulsów i inspiracji płynących z *Badań logicznych* (z wczesnej fenomenologii „getyńskiej” i „monachijskiej”)⁴⁶⁰, nie było bowiem jeszcze mowy o żadnych redukcjach⁴⁶¹, lecz „tylko

⁴⁵² Zob. tamże, s. 74.

⁴⁵³ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 16.

⁴⁵⁴ Tamże, s. 70.

⁴⁵⁵ Zob. E. Husserl, *Phänomenologische Psychologie*, dz. cyt., s. 301.

⁴⁵⁶ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 71. Zob. także: A. Reinach, *O fenomenologii*, dz. cyt., s. 137.

⁴⁵⁷ Zob. R. Ingarden, *Z badań nad filozofią współczesną*, dz. cyt., s. 314.

⁴⁵⁸ Husserl używa również określenia: „fenomenologiczna postawa duchowa”. E. Husserl, *List do Hugo von Hofmannsthala*, „Teksty Drugie” 1996, nr 2/3, s. 256; tenże, *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*, dz. cyt., s. 26. Echa takiego właśnie ujęcia odnajdujemy również wśród uczniów Husserla. Ingarden mówi o „duchowym spojrzeniu na jednym i tym samym przedmiocie podczas doświadczenia” – R. Ingarden, *Z badań nad filozofią współczesną*, dz. cyt., s. 313; Reinach – o „sposrzeniu” i „nastawieniu” fenomenologicznym – A. Reinach, *O fenomenologii*, dz. cyt., s. 117; Scheler z kolei – o „postawie duchowego patrzenia”, w której „można zobaczyć lub przeżyć coś, co bez niej pozostaje ukryte” – M. Scheler, *Postawa fenomenologiczna*, dz. cyt., s. 131. W podobny sposób przedstawia to również Conrad-Martius, gdy mówi o „duchowym organie” jako warunku ujęcia istoty i konieczności „nakierowania na nią”. H. Conrad-Martius, *Fenomenologia i spekulacja*, „Roczniki Filozoficzne” 1986, t. 34, z. 1, s. 279. Zob. także: E. Fink, *Studien zur Phänomenologie 1930–1939*, dz. cyt., s. 177; J.M. Bocheński, *Współczesne metody myślenia*, dz. cyt., s. 28.

⁴⁵⁹ Sam Husserl określał ją później również jako „fenomenologię ejdetyczną” lub „uniwersalną ontologię”. Zob. E. Husserl, *Phänomenologische Psychologie*, dz. cyt., s. 298.

⁴⁶⁰ Zob. R. Ingarden, *Wstęp do fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 30–31.

⁴⁶¹ Pojęcie redukcji pojawia się wprawdzie sporadycznie w *Badaniach logicznych*, ale w drugim, zmienionym wydaniu z 1913 roku. Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 447, 449, 502. Bez wątplenia jednak kategorię redukcji ejdetycznej, przywoływaną *expressis verbis* i doprecyzowaną przez Husserla w *Ideach czystej fenomenologii i fenomenologicz-*

o «nastawieniu» na istotę, na «ideę»⁴⁶². I choć tak ideacja, jak i uzmiennianie w większości wyrażają się w podobnie formułowanych pryncypiach metodologicznego postępowania, istnieją pewne przesłanki uzasadniające rozłączne traktowanie tych procedur myślenia fenomenologicznego. Jedną z nich stanowi choćby fakt, że jak w odniesieniu do *species* mówił Husserl o ideacji, tak też wraz z zastąpieniem kategorii *species* pojęciem istoty (*Wesen*) mówił w odniesieniu do niej o uzmiennianiu⁴⁶³. Nie jest to również zabieg czysto terminologiczny, lecz wskazujący na inny zakres znaczeniowy tych pojęć, ponieważ o ile *species* dotyczy prostych, uchwytywanych wprost jakości, o tyle „istoty” odnoszą się do pewnego zespołu „predikabiliów” (mnogości przynależnych sobie określników)⁴⁶⁴. *Per analogiam* można by zatem założyć, że myślenie ideujące w swej bezpośredniości uchwytywania wprost i od razu, nie zakłada tak metodycznie rozbudowanych technik rozróżniającej i oddzielającej „refleksji”, jak w przypadku myślenia uzmienniającego – choć zasadniczo badawczą operację uzmienniania, wprowadzoną później⁴⁶⁵, uznać można za czynność pomocniczą⁴⁶⁶ względem pierwotnie przedstawianej w *Badaniach logicznych* metody ideacji⁴⁶⁷ oraz za jej rozwinięcie

nej filozofii, da się pogodzić i skorelować (utożsamić) z zagadnieniami ideacji i uzmienniania. Można więc przyjąć, że problematyka utożsamiana później z redukcją ejdetyczną stanowi nawiązanie do technik myślenia – wcześniej określanych mianem ideacji (i uzmienniania) – dzięki którym odkrywana i ujmowana jest ejdetyczna struktura rzeczy. Zob. J. Scanlon, *Eidetic Method*, w: *Encyclopedia of Phenomenology*, L. Embree (red.), dz. cyt., s. 168–171; R. Bernet, J. Kern, E. Marbach, *An Introduction to Husserlian Phenomenology*, Northwestern University Press, Evanston 1999, s. 77–87; R. Bruzina, *Logos and Eidos*, Mouton, The Hague–Paris 1970, s. 46–48; K. Martel, *U podstaw fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 60; W. Stróżewski, *O metodzie fenomenologii*, dz. cyt., s. 86–89.

⁴⁶² R. Ingarden, *Wstęp do fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 145.

⁴⁶³ Zob. tamże, s. 146–148. Znamienne jest także to, że Husserl nie ustosunkowuje do siebie pojęć istoty i *species* w *Badaniach logicznych*. Nadto można by wskazać inny zakres przedmiotów, do których te pojęcia miałyby się odnosić, co również zauważa Ingarden, zwracając uwagę na przykłady, jakimi posługuje się Husserl. Zob. R. Ingarden, *U podstaw teorii poznania*, cz. 1, dz. cyt., s. 268, 269.

⁴⁶⁴ Zob. tamże, s. 272.

⁴⁶⁵ Pierwszą systematyczną próbę rozwinięcia i scharakteryzowania metodologicznych aspektów uzmienniania podjął Husserl w pracy wydanej już po jego śmierci. Zob. E. Husserl, *Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik*, F. Meiner Verlag, Hamburg 1985.

⁴⁶⁶ Zwraca na to uwagę w swej monografii Fred Kersten: „To be sure, even though it may be a direct and «founded» seeing, intuiting, of an exemplified essence, it may not be a clear one. It may be clarified, however, and converted into a clear as well as a direct intuiting by the active process of «free variation in phantasy» – which, however, must not be confused with the act of ideation upon which it is based”. F. Kersten, *Phenomenological Method. Theory and Practice*, dz. cyt., s. 92–93. Zob. także: K. Martel, *U podstaw fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 62.

⁴⁶⁷ Znamienne w tym kontekście wydają się zatem ustalenia Ingardena, różnicujące ideację i uzmiennianie jako sposoby ujmowania jakości idealnych: „(...) przechodzimy od prostej «ideacji» ukazującej nam pewną jakość idealną *in specie* do innej postaci ewentualnego poznania «eidetycznego», które się wprawdzie ową ideacją jakby posługuje (wchodzi ona jakby w skład tego poznania), ale w sposób istotny poza nią wykracza. O ile można by po-

i uszczegółowienie⁴⁶⁸. Pewne przesłanki świadczące o zasadności takiego twierdzenia znajdują się już, jak się wydaje, w samych *Badaniach logicznych*, gdzie Husserl wspomina o „imaginacyjnym charakterze ogólnego przedstawienia” czy „ogólnych imaginacjach”⁴⁶⁹.

Paradoksalnie można by powiedzieć, że ideacja w jednym spojrzeniu chce „przedrzeć się” do tego, co ogólne na podstawie tego, co przejawia się jako przypadek jednostkowy. Należałoby więc wnioskować, że sama ideacja nie implikuje myślowego rozróżniania lub porównywania⁴⁷⁰, choć nie można też powiedzieć, że definitywnie wyklucza rozróżnianie i porównywanie jako techniki uzyskiwania wglądu w ogólną istotę rzeczy lub kategoriałny stan rzeczy. Porównywanie i rozróżnianie sugeruje jednak techniczny i operacyjny aspekt metodycznie uskutecznianego namysłu nad czymś, o ideacji zaś w większości Husserl mówi, że jest przeżyciem – przeżyciem specyficznej natury, w którym dany jest nam wgląd. To, co ma być „ujrzane”, dane jest w jednym akcie⁴⁷¹, dlatego też nie ma tu mowy o stopniowaniu wglądu. O tym, czy uzyskujemy wgląd i czy coś jest przez nas widziane, decydują zatem nie tyle dokonywane porównania i rozróżnienia, ile właściwe nastawienie do rzeczy, postawa wobec otaczającej rzeczywistości, która usposabia nas właśnie do tego, by „widzieć” rzeczy same. Mamy tu jednak do czynienia z pewną interpretacją tego, co nie zostało *expressis verbis* sformułowane, i trudno do końca powiedzieć, czy wnio-

wiedzieć, że «ideacja» w analizowanym tu znaczeniu jest czymś takim jak przyświecająca niegdyś Kartezjuszowi «intuicja» «natur prostych», to obecnie rozważany przypadek poznawania «eidetycznego» wydaje się czymś niejako pośrednim między Kartezjańską «intuicją» a przyjmowaną przez niego «dedukcją» (...) operacja poznawcza, którą obecnie badamy, nie jest już też czystą «intuicją» (ideacją) prostej jakości idealnej, lecz zawiera w sobie zarówno «intuicję» poszczególnych «natur prostych» Kartezjańskich (jakości idealnych), jak i pewną myślową operację, ściślej związaną z samą ideacją, którą stanowi podjęcie próby «uzmienniania» jednej z kilku danych zarazem jakości, np. *A*, i to przeprowadzonej w nastawieniu na zobaczenie, czy to uzmiennianie się udaje, a po wtóre, czy pomimo tego uzmienniania druga jakość *B* pozostaje niezmienna i stale współwystępuje zespolona z jednym ze szczegółowych przypadków jakości rodzaju *A*, poddanej próbie «uzmienniania», czy też przeciwnie, podlega także pewnemu charakterystycznemu uzmiennianiu (w obrębie rodzaju *B*), czy wreszcie uzmiennianie rodzaju jakości *A* prowadzi po prostu do niepojawienia się więcej jakości *b* w obrębie danego zespołu jakościowego. Jakość *b* zostaje wtedy po prostu zastąpiona przez jakąś jakość całkiem innego rodzaju, np. *c*. Obydwa zachowania się podmiotu: czynność widzenia (kontemplacji jakby, nie zmieniającej się) i czynność «uzmienniania» – pewnej szczególnej «operacji» podmiotu – tworzą pewien zespół przynależnych do siebie zachowań się podmiotu poznającego. Przy tym efekty uzyskane przez «uzmiennianie» muszą być stwierdzone znowu w «widzeniu», w intuicji eidetycznej”. R. Ingarden, *U podstaw teorii poznania*, cz. 1, PWN, Warszawa 1971, s. 309–310.

⁴⁶⁸ Zob. J. Widomski, *Formy poznania eidetycznego (Koncepcja i rola «istoty» w epistemologii fenomenologicznej)*, dz. cyt., s. 37, 54.

⁴⁶⁹ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 195.

⁴⁷⁰ Zagadnienie fenomenologicznego identyfikowania i rozróżniania, łączenia i wyodrębniania zostaje odróżnione od samej abstrakcji ideującej. Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 228.

⁴⁷¹ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, s. 162.

skowanie to odzwierciedla koncepcję Husserla, odniesioną przez niego do pojęcia ideacji⁴⁷². Jeśli taki sposób ujęcia jest uprawomocniony, to tutaj także można by dostrzec znamienne różnice pomiędzy ideacją a uzmiennianiem. W ideacji wyeksponowana byłaby mianowicie pewna ogólna, „duchowa” dyspozycja do tego, by „widzieć”, w uzmiennianiu zaś – technika, służąca „wyostrzeniu” tego „widzenia” (wglądu)⁴⁷³. Stąd o uzmiennianiu właśnie powiemy, że wyraża się nie inaczej, jak w myślowym porównywaniu i rozróżnianiu. W tym też znaczeniu, jak się wydaje, moglibyśmy mówić o metodycznie sprecyzowanej dyscyplinie myślenia w ramach tzw. fenomenologicznej analizy refleksyjnej. Tak czy inaczej, podtrzymując zasadność takiego rozgraniczania myślenia ideacyjnego i myślenia uzmienniającego, przyjąć można zasadniczo, że kategoria ideacji w większej mierze mówi nam o założeniach epistemologicznych problematyki związanej z wglądem w „rzeczy same”, uzmiennianie zaś bardziej należałoby powiązać z próbą wypracowania fenomenologicznego zoperacjonalizowania dyrektyw metodologicznego postępowania w badaniu przedmiotów idealnych (fenomenów).

Wynika z tego zasadnicza różnica metodyczna w dochodzeniu do jakości idealnych (powszechników), z jaką mamy do czynienia w przypadku ideowania i uzmienniania. Ideowanie nie wyklucza uzmienniania, może też być nim wspierane, ale generalnie, jak już zostało to zauważone, jest bezpośrednim ukierunkowaniem strumienia uwagi we wglądzie na „rdzeń” fenomenu. Natomiast uzmiennianie w swej metodyce dochodzenia do naoczego uchwycenia jakości bezwzględnie przysługujących rzeczy, będącej przedmiotem poznania, zakłada uprzednią możliwość swobodnego jej modyfikowania i przekształcania w wyobraźni – możliwość wariacji imaginacyjnych. Tak więc w rzeczy poddawanej uzmiennianiu to, co dopuszcza możliwość modyfikacji i przekształceń, odróżniane (odgraniczane) zostaje od tego, co przekształceniom i modyfikacjom takim się nie poddaje, stanowiąc ów nieredukowalny „rdzeń”.

Przedmiotem dalszych zainteresowań będzie zatem zrekonstruowanie ustaleń dotyczących metody abstrakcji ideującej (myślenia ideującego), a następnie uzupełnienie tej problematyki o ustalenia związane z metodologiczną procedurą wariacji imaginacyjnych (myślenia uzmienniającego).

2.3.1. Myślenie ideujące

Ideacja (*ideation*), określana również w *Badaniach logicznych* mianem generalizującej abstrakcji, abstrakcji ideującej⁴⁷⁴, intuicyjnej abstrakcji⁴⁷⁵, intuicji ideującej⁴⁷⁶

⁴⁷² Wątpliwości co do takiej interpretacji może budzić np. fragment, gdzie ideacja pojawia się właśnie w kontekście dokonywanych rozróżnień. Zob. tamże, s. 293. Należy jednak dodać, że przeplatają się tutaj, w sposób widoczny, koncepcje towarzyszące dwóm różnym wydaniom *Badani logicznych*, pierwszemu – z 1901 roku, i drugiemu – z roku 1913.

⁴⁷³ Zob. F. Kersten, *Phenomenological Method. Theory and Practice*, dz. cyt., s. 92, 93.

⁴⁷⁴ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 226, 193.

⁴⁷⁵ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 149.

⁴⁷⁶ Zob. tamże, s. 15.

czy po prostu myślenia ideującego⁴⁷⁷ zasadniczo oznacza sposób naocznego uchwycenia tego, co ogólne (istoty i sensu) i jako swoista procedura poznania służyć ma ujęciu jakości idealnych (tzn. takich, którym przysługuje istnienie ogólne)⁴⁷⁸. Oznacza więc akt „pomyślenia” („zobaczenia”, „uchwycenia”, „wyróżnienia”) czystych jakości *species* oraz kategoryalnych stanów rzeczy, a zatem tego, co podlega prawom kategoryalnym, o których możemy orzekać w ogólności⁴⁷⁹ (np. „człowiek w ogóle”, „równoległobok w ogóle”, „przedmiot w ogóle”, „proces w ogóle”)⁴⁸⁰. „Ideacja – wyjaśnia Karol Martel – jest szczególnym rodzajem doświadczenia intelektu, dzięki któremu uobecniają się nam w sposób bezpośredni, «naoczny», ogólne istoty rzeczy”⁴⁸¹. Można więc powiedzieć, zakładając „wspólnotę istotnych cech”⁴⁸² danego gatunku, że akty ideacji są próbą „wypatrzenia istot pojęciowych i tego, co jest powszechnie ważne na mocy praw płynących z istoty”⁴⁸³. Stąd, gdy w akcie ideacji próbujemy uchwycić to, co ogólne – wyjaśnia Ingarden – np. „zielen w ogóle”, szczególność tej operacji „myślenia” („widzenia”) wyraża się w takim skierowaniu naszej uwagi, aby skoncentrować się „na samej «zieleni», jej jakości, jej nasyceniu, i wreszcie na tym, jaka ona jest, nie potwierdzając niejako tego, że oto tu teraz występuje coś jednostkowego w naszym polu widzenia”⁴⁸⁴. Nadto wskazać możemy również na dwa zasadnicze rysy aktów myślenia ideującego: „po pierwsze, że jest ono pewnym naocznym obcowaniem z ową czystą *species*, po wtóre, że dochodzi do niego przy równoczesnym spełnieniu aktu prostego widzenia wzrokowego, które stanowi niejako akt podstawowy, którego nie przestajemy spełniać (dalej patrzeć czy dalej widzieć). Jest on tak spełniony, iż pozwala nam na swym podłożu, a do pewnego stopnia w swym obrębie, dokonać nowego, a w stosunku do niego do pewnego stopnia niesamodzielnego aktu «wyróżniania» pewnego szczegółu na tle całości rzeczy, pozostającej nadal w polu widzenia, a zarazem «pointowania», domniemywania tego szczegółu tak, iż on to staje się właściwym, głównym tematem pewnego domniemywania. Jest to jednak tylko pewien zabieg ułatwiający uchwycenie, zdanie sobie sprawy ze swoistości wyróżnionej jakości, żeby ją mieć daną jako pewnego rodzaju osobliwość dla siebie, nie tracąc przecież mimo to z pola widzenia tego wszystkiego, na czego podłożu ona występuje. Wiele z tego, na czego tle się ona pojawia, może w trakcie naszego wyróżniania i uchwytowania ulegać zmianie, fluktuacji, ona natomiast daje się uchwycić jako szczególny *constans*”⁴⁸⁵.

⁴⁷⁷ Zob. tamże, s. 14.

⁴⁷⁸ Zob. tamże, s. 180, 181.

⁴⁷⁹ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 194, 226.

⁴⁸⁰ Zob. R. Ingarden, *U podstaw teorii poznania*, dz. cyt., s. 267, 287, 280.

⁴⁸¹ K. Martel, *U podstaw fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 59.

⁴⁸² E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 284.

⁴⁸³ Tamże, s. 243.

⁴⁸⁴ R. Ingarden, *U podstaw teorii poznania*, dz. cyt., s. 287.

⁴⁸⁵ Tamże, s. 287–288.

2.3.1.1. Odsłanianie i intuicyjne ujmowanie

Dzięki ideującej abstrakcji ujmujemy więc idealne możliwości i niemożliwości znaczenia czegoś⁴⁸⁶ lub określonego sensu przynależnego czemuś w ogóle. „W przypadku dowolnego gatunku całości – pisze Husserl – do jej czystej formy, do jej typu kategoryjnego, wznosimy się poprzez «abstrakcję» od szczegółowych określeń”⁴⁸⁷. Ideacja oznacza tutaj specyficzny typ doświadczenia, rozumianego jako unaoczniające „intuicyjne widzenie”, które jest „świadectwem bezpośredniej [intuicyjnej analizy istotowej] przeżyć intencjonalnych”⁴⁸⁸. Nie o zmysłową, lecz intuicyjną naoczność tu zatem chodzi – stanowi ona swoistą optykę, w której widziane jest to, co ogólne, ponieważ to, co ogólne, nie jest dostępne spostrzeżeniu zmysłowemu. Nastawienie empiryczne, rozpoznające to, co faktyczne i jednostkowe, nie wykazuje więc analogii do nastawienia, w którym rozpoznawane i ujmowane jest to, co ogólne. „Ten akt jest warunkiem – stwierdza autor *Badania logicznych* – by wobec mnogości poszczególnych momentów jednego i tego samego gatunku mógł nam stanąć przed oczyma sam ten gatunek, i to jako jeden i ten sam”⁴⁸⁹. Identyfikacja tego, co ogólne, zagwarantowana zostaje bowiem na mocy prawa, zgodnie z którym przedmiot należący do jakiegoś gatunku przedmiotów musi mieć w sobie to, co jest właśnie identyczne w każdej postaci swego występowania, wskazując tym samym na ową nieredukowalną gatunkową tożsamość przynależenia czegoś czemuś. Analiza fenomenologiczna, przybierając postać myślenia ideującego, wyraża się więc w nastawieniu, o którym możemy powiedzieć, że jest „przeciwnie naturze”⁴⁹⁰ naszego codziennego, faktycznego ujmowania rzeczy i myślenia o nich. Jest to kierunek myślenia „przeciwny najsilniejszym, stale narastającym od samego początku naszego rozwoju psychicznego przyzwyczajeniom. Stąd też płynie nieusuwalna skłonność, by od fenomenologicznej postawy myślowej wciąż powracać do prostej postawy obiektywnej”⁴⁹¹. Husserl wzmiankuje również, że uwzględniając różne typy idei, należałoby analogicznie mówić o różnych typach ideacji jako sposobach „widzenia idei” i rozjaśniania sensu takiego widzenia. Wynikałoby z tego, że spełnianie ideacji może mieć rozmaite warianty, specyficznie zależne od przedmiotu aktów intencjonalnych, na którym do-

⁴⁸⁶ „Ta możliwość – wyjaśnia Husserl – oczywiście pomyślana jest jako idealna; nie dotyczy ona przypadkowych aktów wyrażania i przypadkowych aktów wypełniania, lecz ich idealnych treści: znaczenia jako idealnej jedności (tu należy je oznaczyć jako znaczenie intendujące) i w pewnym odniesieniu dokładnie dostosowanego do niego znaczenia wypełniającego. To idealne odniesienie uchwytywane jest [przez ideującą abstrakcję na podstawie aktu] jedności wypełnienia. W przypadku przeciwnym uchwytyujemy [idealną] niemożliwość wypełnienia znaczenia na podstawie przeżycia «niemożności pogodzenia» («*Unverträglichkeit*») znaczeń cząstkowych w intendowanej jedności wypełnienia”. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, s. 70.

⁴⁸⁷ Tamże, s. 355.

⁴⁸⁸ Tamże, s. 551.

⁴⁸⁹ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 193.

⁴⁹⁰ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 13.

⁴⁹¹ Tamże, s. 14.

konywana jest ideacja⁴⁹². Nie zmienia to jednak faktu, że mówiąc o ideacji, zakładamy pewien charakterystyczny typ nastawienia w fenomenologicznym postępowaniu badawczym oraz towarzyszące mu techniki czy sposoby wyrażające się w określonej procedurze refleksyjnego myślenia.

O ideacji można zatem myśleć – jak zauważa polski uczeń i komentator Husserla – jako o szczególnym akcie, „w którym można było uchwycić *species*, względnie w którym się ją rzeczywiście uchwytowało”⁴⁹³. Abstrakcja ideująca może też zostać uznana za metodologicznie zoperacjonalizowaną postać naoczności kategoryjnej⁴⁹⁴, w której dane jest nam to, co ogólne. „Naturalnie nie mam tu na myśli abstrakcji – tłumaczy Husserl – w sensie jedynie uwypuklenia jakiegoś niesamodzielnego momentu w przedmiocie zmysłowym, lecz abstrakcję ideującą, w której zamiast momentu niesamodzielnego dochodzi do uświadomienia, do aktualnego bycia daną jego «idea», to, co w nim ogólne. Ten akt jest warunkiem, by wobec mnogości poszczególnych momentów jednego i tego samego gatunku mógł nam stanąć przed oczyma sam ten gatunek, i to jako jeden i ten sam. W wielokrotnym bowiem spełnianiu takiego aktu na podstawie licznych indywidualnych naoczności uświadamiamy sobie identyczność tego, co ogólne, i to oczywiście w nadrzędnym akcie identyfikacji obejmującym syntezą wszystkie poszczególne akty abstrakcji. Za pośrednictwem takich aktów abstrakcji wyrastają następnie, splatając się z nowymi formami aktów, akty określenia ogólnego, mianowicie określenia przedmiotów w ogóle jako podlegających pewnym gatunkom”⁴⁹⁵.

Idealne jakości, tzn. to, co ogólne i uniwersalne (tak *species*, jak i kategoryjne stany rzeczy), można pojmować jako swoisty „rdzeń” ponadempirycznej jedności – identyczności tego, co pozostaje zawsze niezmiennie w kontekście „mnożności możliwych przypadków jednostkowych”⁴⁹⁶. Sposób ujęcia tych idealnych jakości stanowi zaś właśnie ideacja. W ten sposób problem zaistnienia lub występowania czegoś w sposób faktyczny, tu i teraz, zupełnie nie jest brany pod uwagę, w przeciwieństwie do podejścia empirycznego, gdzie jest to punktem wyjścia. W poznaniu fenomenologicznym kluczową rolę odgrywa bowiem wyodrębnienie „momentów atrybutywnych”⁴⁹⁷, natomiast w poznaniu empirycznym chodzi o odnotowanie „momentów faktycznych”. Nastawienie fenomenologiczne wyrażające się w myśleniu ideacyjnym odnosi się do tego, co znajduje się w wyobraźni i jest „wewnętrznie doświadczone albo jakoś inaczej wewnętrznie dane naocznie”. Dlatego w aktach „ideacji wypatrujemy w tym, co ogólne, istoty i istotowe związki – idealne *species* przeżyć na różnym szczeblu uogólnienia i idealnie obowiązujące poznania istot [poznania,] które obowiązują więc dla *idealiter* możli-

⁴⁹² Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 16.

⁴⁹³ Kategorii intuicji w kontekście fenomenologii Husserla poświęcona jest monografia: E. Lévinas, *The Theory of Intuition in Husserl's Phenomenology*, tłum. A. Orianne, Northwestern University Press, Evanston 1973.

⁴⁹⁴ Zob. W. Galewicz, *Logische Untersuchungen*, dz. cyt., s. 176.

⁴⁹⁵ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 193–194.

⁴⁹⁶ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 130.

⁴⁹⁷ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, s. 281.

wych przeżyć odnośnej *species a priori*, w bezwzględnej ogólności⁴⁹⁸. Faktyczne rzeczy, ukazujące się nam w owej mnogości różnych przypadków, mają w sobie zawsze ten „rdzeń”, co więcej, to właśnie ów „rdzeń” ogólności, jakości idealnych, warunkuje i określa gatunkową (kategorialną) przynależność tych rzeczy, tzn. to, że są one tym, czym są, a nie czym innym. Dokonywanie ideacji polega więc na tym, że z tego, co jednostkowe w swej empirii, wydobywamy („uchwytyjemy”) to, co ogólne, i czynimy to niejako wprost, będąc skierowani tylko na ten „rdzeń”, tak jak się jawi i w granicach, w jakich się jawi. „Gdy kierujemy spojrzenie – dowodzi Husserl – na czyste przeżycia i ich istotową zawartość, w ideacji uchwytyjemy czyste *species* i specyficzne stany rzeczy, a więc tutaj czyste *species* wrażenie, ujęcie, spostrzeżenie w odniesieniu do tego, co w nim spostrzeżone, jak również związane z tym istotowe stosunki⁴⁹⁹. Akty ideacji mają zatem charakter oglądowy, w nich bowiem w sposób abstrakcyjny (pojęciowy) „widzimy” naocznie idee i esencje⁵⁰⁰. Najprościej to ujmując, powiedzieć można, że ideowanie polega na takim nastawieniu, dzięki któremu dostrzegamy to, co ogólnie obowiązujące, w tym i na podstawie tego, co jednostkowe, zastane jako faktycznie się przejawiające, tu i teraz. W akcie ideacji uzyskujemy więc „wgląd w istotę” (*Wessensschau*), w to, co ponadjednostkowe, tzn. staramy się wejrzeć niejako w to, co kryje się w środku rzeczy (pod jej zmiennymi „wyglądami” zewnętrznymi) jako jej „rdzeń” („szkielet”, „konstrukcja nośna”), określający jakościowe ukonstytuowanie „rzeczy samej w sobie”. Nadto, w aktach „intelektualnej intuicji” istota ta „jawi się bezpośrednio, jako to, co oczywiste. *Wgląd w istotę* nie wymaga gromadzenia realnych, empirycznych przedmiotów, ich porównywania, nie wymaga doświadczeń czy eksperymentów w sensie zwykłym. Jest on w ogóle niezależny od tak właśnie pojmowanego doświadczenia. Opiera się na starannym rozpatrzeniu pojedynczego egzemplarza określonej klasy przedmiotów, na szczególnej zdolności świadomości do «intelektualnego doświadczenia» jego ogólnego sensu. Zdolność tę nazywają fenomenologowie zdolnością do *ideacji*”⁵⁰¹. Abstrakcja ideująca jest zatem sposobem ujmowania istot i przynależnych im idealnych praw, ujmując ogólne prawa sięga bowiem w swej intuicji i w swym widzeniu – w swym źródłowym doświadczeniu – aż do istoty rzeczy i istotowych stanów

⁴⁹⁸ Tamże, s. 501. W innym miejscu Husserl pisze również: „I [oczywiście] nie jest to tylko [empiryczny] fakt, lecz [aprioryczna] konieczność [ugruntowana w czystej istocie]”. Tamże, s. 286.

⁴⁹⁹ Tamże, s. 481.

⁵⁰⁰ W tym też znaczeniu Emmanuel Lévinas mówi o fenomenologicznej postawie patrzenia, która abstrahuje od tego, co indywidualne, i koncentruje się na tym, co ponadindywidualne: „The attitude of looking at the world of objects, while leaving aside individual existence and considering only essences, is called, in phenomenological parlance, the *eidetic reduction*. The world of individuals, both in consciousness and in nature, must be subjected to it. It is the first step toward the phenomenological attitude”. E. Lévinas, *The Theory of Intuition in Husserl's Phenomenology*, dz. cyt., s. 116. Zob. także: L.O. Kattsoff, *Is Eidetic Intuition Necessary?*, „Philosophy and Phenomenological Research” 1949, nr 4, s. 565.

⁵⁰¹ K. Martel, *U podstaw fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 59.

rzeczy⁵⁰². „Byt” owych rzeczy i stanów rzeczy określa się zaś jako specyficzną „hierarchię bytową” w „państwie idealności fenomenologicznej”. W „państwie” tym empiryczne współistnienie tego, co faktyczne, zastąpione zostaje fenomenologiczną współprzynależnością tego, co idealne⁵⁰³, dlatego też percepcja zmysłowa musi zostać zastąpiona „widzeniem” ideacyjnym. „Patrzmy na coś indywidualnego – wyjaśnia Sidorek – ale zamiast owego czegoś indywidualnego widzimy coś ogólnego, pewną «ideę». A zatem – wydawałoby się – abstrakcja ideująca polega na zmianie, a właściwie zmianie sensu ujęcia: «ta sama» treść, która najpierw była ujmowana jako reprezentant czegoś indywidualnego, teraz zostaje ujęta jako reprezentant «widzianej» idei. Jedyłą funkcją aktów fundujących jest dostarczenie aktom ufundowanym «zmysłowej treści»; «własne» ujęcie tej treści przez akt fundujący zostaje w akcie ufundowanym pominięte, tym co «zobaczone» nie jest teraz przedmiot indywidualny, lecz tylko przedmiot ogólny, sam gatunek⁵⁰⁴. W tym też znaczeniu proste akty syntetyczne spostrzeżeń zmysłowych („pierwszego rzędu”, fundujące, „podbudowujące”) dzięki aktom odnoszącym wylaniają złożone akty syntetyczne („nadrzędne”, ufundowane, „nadbudowane⁵⁰⁵) naoczności kategorialnej (ogólnej). „W akcie abstrakcji – pisze autor *Badani logicznych* – który wcale nie musi być spełniany koniecznie za pośrednictwem nazywania, dane jest nam samo to, co ogólne; nie myślimy tego w sposób tylko sygnifikatywny, jak [to się dzieje] w przypadku samego tylko rozumienia nazw ogólnych, lecz uchwytyjemy [je], widzimy je. Z pewnością więc jest tutaj uprawnione mówienie o naoczności, a dokładniej, o spostrzeżeniu tego, co ogólne⁵⁰⁶. Sensy i znaczenia – to, co ogólne – jako twory idealne nie są zatem zwykłymi przedmiotami, stanowią bowiem „przedmioty myśli”, a co za tym idzie nie są i nie mogą być dane w zmysłowej bezpośredniości, stąd „analiza sensów musi być analizą refleksyjną⁵⁰⁷.”

2.3.1.2. „Analiza refleksyjna” i logiczność

Chodzi tu zatem o takie akty analizy refleksyjnej – wyjaśnia Husserl – w których „nazwy ogólne uzyskują bezpośrednie odniesienie do jedności specyficznych; a także o akty należące do tych nazw w ich funkcji atrybutywnej i predykatywnej, a więc o akty, w których konstytuują się takie formy jak *pewne A, wszystkie A, niektóre A, S, które jest A* itp.; a w końcu o akty, w których ujęte w tych rozmaitych formach myślenia przedmioty są nam jako tak ujęte w oczywisty sposób «dane», innymi słowy, o akty, w których wypełniają się intencje pojęciowe, w których zyskują one oczywistość i jasność. (...) Abstrakcja w sensie tego aktu jest czymś całkowicie odmiennym od samego tylko zwracania uwagi na moment czerwieni czy uwypuklania go; aby zaznaczyć tę różnicę, wielokrotnie mówiliśmy o abs-

⁵⁰² Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 552.

⁵⁰³ Zob. tamże, s. 592.

⁵⁰⁴ J. Sidorek, *Słowo wstępne*, w: E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. LVI.

⁵⁰⁵ R. Rożdżeński, *Husserl a problem tzw. ogólnej naoczności*, dz. cyt., s. 21.

⁵⁰⁶ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, s. 194.

⁵⁰⁷ K. Michalski, *Logika i czas. Próba analizy Husserlowskiej teorii sensu*, dz. cyt., s. 18.

trakcji ideującej albo o generalizującej⁵⁰⁸. W ten sposób abstrahując od *sensu stricto* indywidualnych rysów jednostkowych, uzyskujemy bezpośrednio „przedstawienie atrybutów jako jedności myślowych” (w znaczeniu pojęć ogólnych)⁵⁰⁹. Stąd też naoczność, na której ufundowane są akty abstrakcji ideującej, przede wszystkim pozwala nam na wyodrębnianie i ujmowanie „momentów atrybutywnych” rzeczy samej. Z faktycznej jedności rzeczy wydobywana jest zatem niejako idealna jedność *species*, a z jednostkowego stanu faktycznego – kategoriałny stan rzeczy; z przedmiotu faktycznego – przedmiot idealny. To, co faktyczne i jednostkowe, w abstrakcji ideującej traci swoją ważność, można więc powiedzieć, że to, co empiryczne, „przy ideującym uchwyceniu fenomenologicznych różnic istotowych staje się irrelevantne i odpada”⁵¹⁰.

Na uwagę zasługuje również określenie roli praw logicznych i ich ujmowania w aktach myślenia ideującego: „Gdziekolwiek spełniamy akty pojęciowego przedstawienia, tam mamy też pojęcia; przedstawienia mają swe «treści», swe idealne znaczenia, które możemy abstrakcyjnie uchwycić w ideującej abstrakcji; wraz z tym wszędzie mamy również daną możliwość stosowania praw logicznych”⁵¹¹. Dlatego też możemy przyjąć, że akty ideacji „są po prostu związane ze strukturą logiczną świadomości, która z tego, co indywidualne i przypadkowe, wydobywa niejako jego ogólny sens. Podstawą tej operacji jest to, co fenomenologowie nazywają *implikacją* (...) Implikacja w sensie fenomenologicznym to tyle co wymóg sensowności, racjonalności rzeczy. Polega ona na tym, że każda rzecz, która jest przedmiotem badania, zawiera aprioryczne, czysto logiczne warunki swej możliwości. Na warunki te składa się «to, co trzeba przyjąć, założyć, aby ukazał się sens». *Eidos* nie jest zatem żadnym realnym bytem, lecz po prostu logicznym warunkiem możliwości danej rzeczy jako sensownej, tym właśnie, bez czego rzecz dana byłaby niemożliwa, to znaczy byłaby czymś nie dającym się pomyśleć, niewyobrażalnym”⁵¹². Tak więc akty pojęciowego przedstawienia w ideującej abstrakcji nakierowane są na idealne treści, a odwoływanie się do praw logicznych opiera się na założeniu ich obiektywnego obowiązywania, które nie podlega żadnym wahaniom, właściwym bądź to mentalnym stanom samego podmiotu poznającego, bądź zmiennej sytuacji warunkującej przebieg określonych aktów poznania. „Jeśli w refleksji – pisze autor *Badania logicznych* – zwrócimy się ku [temu ujednostkowieniu i spełnimy ideującą abstrakcję], wówczas zamiast owego przedmiotowego [stanu rzeczy] sama prawda stanie się [uchwyconym przedmiotem]. Uchwytujemy przy tym prawdę jako idealny korelat ulotnego subiektywnego aktu poznania, jako jedną wobec nieograniczonej mnogości możliwych aktów poznania i poznających jednostek”⁵¹³. Na rangę praw myślenia logicznego i ich związków z przeprowa-

⁵⁰⁸ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, s. 274.

⁵⁰⁹ Tamże, s. 274.

⁵¹⁰ Tamże, s. 524.

⁵¹¹ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, s. 131.

⁵¹² K. Martel, *U podstaw fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 59–60.

⁵¹³ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, dz. cyt., s. 276.

dzaniem analizy fenomenologicznej⁵¹⁴ wskazuje również inna wypowiedź, zgodnie z którą znaczenia stają się przedmiotami naszej świadomości „dopiero w refleksyjnym akcie myślowym, w którym nie tylko oglądamy się na wypowiedź, lecz przeprowadzamy wymaganą abstrakcję (albo, jak lepiej powiedzieć: ideację). Ta refleksja logiczna nie jest jakimś aktem, który dokonuje się w sztucznych warunkach, a więc tylko wyjątkowo, lecz jest normalnym składnikiem myślenia logicznego. Tym, co je charakteryzuje, jest związek teoretyczny i zmierzające do jego osiągnięcia teoretyczne rozważanie, [dokonujące] się krok po kroku w kolejnych refleksjach skierowanych na treści spełnianych właśnie aktów”⁵¹⁵.

Tak więc jeśli spostrzegamy trzy jabłka, to nasze spojrzenie odnosi się do sposobu dania tych oto trzech jabłek i ich jednostkowego przypadku istnienia jako faktycznego zbioru. Takie spostrzeżenie może być zatem podstawą naszej wiedzy dotyczącej tych właśnie trzech jabłek (np. ich koloru, wielkości, regularności kształtu), ale może też być naszym punktem wyjścia (podstawą fundującą) wglądu w czystą jakość idealną, którą jest sama liczba 3. Taki wgląd w ogólne ukonstytuowanie bytu tej cyfry jako przedmiotu idealnego pozwala nam poznać jej uniwersalne i niezbywalne właściwości, np. to, że zawsze jest ona nieparzysta. Przy czym nieparzystość jako jej własność istotowa jest zupełnie niezależna od tego, z jaką reprezentującą postacią *species* 3 będziemy mieli do czynienia (np. trzech jabłek, trzech szklanek czy trzech zeszytów). Idąc tokiem tego rozumowania, moglibyśmy zapytać: czy można pomyśleć to sobie inaczej? Czy nie jest to bowiem – by posłużyć się językiem *Badania logicznych* – absolutnie, apodyktycznie samooczywiste? Nadto możemy również stwierdzić na podstawie tej samej abstrakcji ideującej i uzyskanego w niej wglądu, że *species* 3, przybierając jakąś konkretną postać, zawsze w obrębie danej klasy bytów jest mniejsze niż 5, a większe niż 1. Twierdzenie takie (trzy jest większe od jednego, ale mniejsze od pięciu) stanowi z kolei przykład kategoryjnego stanu rzeczy, który również mieć będzie swą obiektywną i niekwestionowaną ważność niezależnie od tego, czy będzie to dotyczyć jabłek, szklanek czy zeszytów itd. A zatem przedmiotem naszego ukierunkowanego „patrzenia” w przypadku liczby 3 i twierdzenia $1 < 3 < 5$ nie jest to, co jednostkowe, lecz to, idealne, sposób zaś naszego „widzenia” (upewniania się, rozjaśniania znaczeń) i nabywania oczywistych przeświadczeń nie ma charakteru percepcji zmysłowej, lecz nastawienia wyrażającego się w refleksji ideującej. W tym też kontekście zrozumiałe stają się słowa Husserla, gdy mówi, że idealne stosunki i prawa są bytami samymi w sobie i „państwem” samym dla siebie, ponieważ konstytuują się one „w twierdzeniach czysto ogólnych, zbudowanych z «pojęć» nie będących pojęciami klas aktów psychicznych, lecz [pojęciami idealnymi (pojęciami istotowy-

⁵¹⁴ Nadmienić warto – co podkreśla sam Husserl i na co zwraca też uwagę Lester Embree – że logika i matematyka, formułując prawa czysto obiektywne i powszechnie obowiązujące, z natury rzeczy mają charakter ejdetyczny. Zob. L. Embree, *Analiza refleksyjna. Wprowadzenie do badań fenomenologicznych*, dz. cyt., s. 183.

⁵¹⁵ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 127.

mi)], które w takich aktach [*resp.* w ich obiektywnych korelatach] mają swą konkretną podstawę. Liczba 3, prawda nazwana imieniem Pitagorasa itp. to nie są, jak już roztrząsaliśmy, empiryczne jednostki czy klasy jednostek, lecz przedmioty idealne, które w drodze ideacji uchwytyjemy w [korelatach aktów] liczenia, oczywistego sądzenia itd.⁵¹⁶. Jeśli więc o czymś możemy powiedzieć, że jest jakością idealną (ideą, czystą ogólnością, istotą, idealnym stanem rzeczy), to bezpośredni, tzn. niezapśredniczony (np. sposobem przedstawiania przez innych) dostęp do tego, jak również poświadczające doświadczenie wglądu, możemy zdobyć tylko poprzez generalizującą abstrakcję ideowania⁵¹⁷.

2.3.1.3. Akty ukierunkowania uwagi i koncentracji

Nastawienie takie, szukające „drogi” do przed naukowego (przedteoretycznego) doświadczenia, Ingarden opisuje w następujący sposób: „Należy we wszystkich sferach przedmiotów – jakimi by one zresztą były – «doświadczać», tzn. dotrzeć do bezpośrednich danych przedmiotów badania i poddać się im, czyli ująć je tak i w tych samych granicach, w jakich te dane same pretendują do tego. Negatywnie natomiast: Należy dopóty zneutralizować ważność wszelkich przekonań, domniemań czy sądów w znaczeniu logicznym, dopóki odpowiednie bezpośrednie poznanie (doświadczenie w szerokim tego słowa znaczeniu) nie wykaże ich prawdziwości”⁵¹⁸. Fenomenologiczna metoda postępowania badawczego, wyrażając się w swoistej postawie badacza i nastawieniu mu towarzyszącemu, uczy więc koncentracji na rzeczach ważnych (pryncypialnych) i niejako to wymusza. Stąd można powiedzieć, że fenomenologiczna postawa badawcza w swym pierwotnym zamyśle ukazuje się nam jako próba wypracowania naukowej metody w poszukiwaniu pryncypiów⁵¹⁹ i docierania do tego, co dane w sposób niebudzący wątpliwości w ostatecznym rozjaśnieniu „sensów i znaczeń, jakie przypisujemy przedmiotom w nauce i życiu codziennym”⁵²⁰.

Sama specyfika przedmiotu zainteresowania analizy fenomenologicznej z konieczności wymusza koncentrację na tym, co kluczowe (esencjalne) dla istnienia danej rzeczy. Naoczne ujmowanie czystych jakości idealnych i kategoryalnych form powiązań oraz wgląd w aprioryczne prawa, które konstytuują ich ontologiczny status form ogólnych (uniwersaliów, powszechników, niezmienników), implikują bowiem w sposób konieczny skierowanie uwagi na pryncypia i koncentrację na tym, co pryncypialne. Również takie określenia, po wielokroć pojawiające się w analizach Husserla zawartych w *Badaniach logicznych*, jak „obiektywna ważność” czy „aprioryczne istotności”, świadczą o randze takiego właśnie nastawienia i o położonym na nie nacisku. Oczywiście fenomenologiczna analiza refleksyjna obejmować może, i zazwyczaj obejmuje, zarówno pierwszorzędne,

⁵¹⁶ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, s. 226–227.

⁵¹⁷ Zob. tamże, s. 162.

⁵¹⁸ R. Ingarden, *Z badań nad filozofią współczesną*, dz. cyt., s. 293.

⁵¹⁹ Zob. A.J. Noras, *Redukcja jako droga do filozofii*, w: *Wokół «Badań logicznych»*. W stulecie ukazania się dzieła Edmunda Husserla, Cz. Głombik, A.J. Noras (red.), dz. cyt., s. 85.

⁵²⁰ Tamże, s. 80.

jak i drugorzędne aspekty jakiegoś przedmiotu zainteresowania, ale zawsze jest to związane właśnie z metodą rzetelnego dojścia w nieredukowalnej oczywistości do rzeczy pierwszorzędnej wagi – esencjalnego ujęcia niezmienników oraz istotności, którym przysługuje w sposób niekwestionowany „obiektywna ważność”. Koncentracja na sprawach drugorzędnych o tyle więc odgrywa jakąś rolę w analizie fenomenologicznej, o ile jest sposobem przybliżenia i odsłonięcia spraw pierwszorzędnych oraz jasnego i rzetelnego, metodycznego rozgraniczenia tego, co istotne, i tego, co pochodne. Chodzi tu zatem o selektywne wyodrębnianie pierwszorzędnych i drugorzędnych właściwości (przymiotów) w ujęciu struktury istnienia danej rzeczy oraz form powiązań z innymi rzeczami (określonych części z innymi częściami w obrębie nadrzędnej całości bądź też poszczególnych części względem całości).

2.3.2. Myślenie uzmienniające

Uzmiennianie (*Variation*) określane jest również mianem swobodnego uzmienniania, ejdetycznego uzmienniania⁵²¹, wyobrazeniowego uzmienniania⁵²² czy wariacji imaginacyjnych i dotyczy myślowego „wypróbowywania” – dokonywania zmian intencjonalnego przedmiotu w wyobraźni. Idealną granicą, uprawomocniającą uzyskane wyniki w tak rozumianej analizie refleksyjnej, jest to, że tego, co było przedmiotem naszego uzmienniania, nie można już pomyśleć inaczej⁵²³. Odsłonięcie istotowej struktury rzeczy wyraża się bowiem w tym, że odkryty sens i ich teleologiczny porządek nie są wyrazem zmiennych konwencji czy okoliczności, lecz struktur uniwersalnych, stąd „promieniają z przedmiotu z imperatywną samooczywistością”⁵²⁴. W tym znaczeniu odsłonięcie „istoty, koncentracja na czystych możliwościach jest centralną sprawą dla procesu imaginacyjnej wariacji”⁵²⁵. Dlatego zasadniczym celem owej koncentracji jest „poszukiwanie możliwych sensów poprzez wykorzystanie wyobraźni, zmianę układów odniesienia, zastosowanie biegunowości i odwrócenia i podchodzenie do fenomenu z różnych perspektyw, z różnych stanowisk, ról albo

⁵²¹ Zob. D.M. Levin, *Induction and Husserl's Theory of Eidetic Variation*, „Philosophy and Phenomenological Research” 1968, nr 29. W tym miejscu należy również dodać, że myślenie uzmienniające wpisuje się w problematykę utożsamianą później z tzw. redukcją ejdetyczną, rozwijaną przez Husserla nieco szerzej w *Ideach czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*. Tak rozumiana redukcja stanowi fenomenologiczną technikę myślenia, zoperacjonalizowaną metodologicznie, w odkrywaniu i ujmowaniu ejdetycznej struktury rzeczy. Zob. J. Scanlon, *Eidetic Method*, dz. cyt., s. 168–171; R. Bernet, J. Kern, E. Marbach, *An Introduction to Husserlian Phenomenology*, dz. cyt., s. 77–87; R. Bruzina, *Logos and Eidos*, dz. cyt., s. 46–48; J. Krokos, *Fenomenologia Edmunda Husserla, Aleksandra Pfändera, Maxa Schelera*, dz. cyt., s. 41–43; H. Spiegelberg, *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*, dz. cyt., s. 696–699; K. Świącicka, *Husserl*, dz. cyt., s. 42–45.

⁵²² Zob. C. Moustakas, *Fenomenologiczne metody badań*, dz. cyt., s. 121–124; R.M. Zaner, *Exemples and Possibles. A Criticism of Husserl's Theory of Free-Phantasy Variation*, „Research in Phenomenology” 1973, nr 3, s. 29–43.

⁵²³ Zob. L. Kołakowski, *Husserl i poszukiwanie pewności*, dz. cyt., s. 44–45.

⁵²⁴ Tamże, s. 45.

⁵²⁵ C. Moustakas, *Fenomenologiczne metody badań*, dz. cyt., s. 122.

funkcji⁵²⁶. Myślenie uzmienniające odzwierciedla w ten sposób metodycznie podejmowane starania („procedurę”, „operację”, „technikę”, „zabieg”), by „przebrać się” do „rzeczy samych”, odrzucając po drodze, dzięki rozróżnianiu i rozdzielaniu, kolejne warstwy tego, co do nich nie należy w sposób istotowy, a zatem nie jest koniecznym, nieredukowalnym warunkiem ich istnienia.

2.3.2.1. Wyobrażeniowe poszukiwanie „granicy”

Dzięki uzmiennianiu „jesteśmy w stanie stwarzać w sobie metodycznie ową «świadomość niemożliwości», w której ujawnia się istota rzeczy. Bierzymy jakikolwiek przedmiot naszego pomyślenia jako model i staramy się stworzyć w wyobraźni różne jego odmiany. Dokonując w ten sposób dowolnych wariacji danego przedmiotu przekonujemy się, że nasza wolność w doborze wariantów nie jest absolutna – w pewnych warunkach przestają one być odmianami tego modelu. «Wariacja» przekonuje nas, że wprawdzie różne właściwości badanego przedmiotu mogą się zmieniać, jednak bez pewnych swych cech dany przedmiot jest niemożliwy, przestaje być sobą. W ten sposób dzięki wariacji jesteśmy w stanie uchwycić to, co stanowi o warunkach możliwości badanego przedmiotu. Warunkiem możliwości jest mianowicie to, co niezmiennie, inwariantne, przy wszystkich możliwych różnicach, we wszelkich możliwych do pomyślenia wariantach; to, co poprzez wszystkie te warianty stanowi niezmienny warunek istnienia danego przedmiotu jako takiego i bez czego nie możemy go sobie nawet pomyśleć. Właśnie ów «warunek możliwości», który nam się w ten sposób uobecnia jako oczywisty w aktach wariacji, stanowi o istocie badanego przedmiotu⁵²⁷. Uzmiennianie polega więc na poddaniu próbie zmiany określonych jakości, które są przedmiotem naszej analizy refleksyjnej. Jeśli jakości te pozostają niezmiennie w różnych myślowo wygenerowanych przypadkach, nie dając też możliwości, by ująć je inaczej, jak tylko w taki sposób, w jaki są właśnie ujmowane, pomimo możliwych, dokonywanych lub zakładanych zmian innych jakości, cech czy właściwości, to mamy do czynienia z jakościami idealnymi⁵²⁸.

Przyjąć można zatem, że uzmiennianie polega na myślowym opracowaniu dowolnie możliwych wariantów występowania czegoś i stopniowym pomijaniu wszystkiego, co nie jest składnikiem nieodzownym do określenia esencjonalnej struktury istnienia tego czegoś. W ten sposób odkrywamy pewniki i upewniamy się co do nich, ponieważ jako „warunek możliwości *eidos* ujawnia się nam w świadomości niemożliwości. To, czego nie można znieść, zlikwidować bez zniszczenia samego przedmiotu, stanowi ontologiczne prawo jego bytu, jego *eidos*, jego istotę⁵²⁹. Wariacje imaginacyjne opierają się zatem na takich operacjach myślowych, w ramach których szukamy ostatecznej granicy („idealnej granicy⁵³⁰) możliwych modyfikacji przedmiotu naszych aktów in-

⁵²⁶ Tamże, s. 122.

⁵²⁷ K. Martel, *U podstaw fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 61.

⁵²⁸ Zob. R. Ingarden, *U podstaw teorii poznania*, dz. cyt., s. 311.

⁵²⁹ K. Martel, *U podstaw fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 60.

⁵³⁰ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, s. 167, 204.

tencjonalnych, tzn. tego, do jakiego stopnia można go zmienić, przekształcić, usytuować w dowolnych konfiguracjach i zależnościach, tak by nie stracił statusu bycia sobą jako reprezentant określonego gatunku, kategorii czy grupy przedmiotów. Dlatego też w każdej próbie wyobrazeniowego uzmienniania możemy ustalić określoną „granicę możliwych wariacji”, dokonywanych na przedmiocie naszych intencjonalnych odniesień. Przykładowo, gdy wyobrażamy sobie barwę, warunkiem możliwości takiego wyobrażenia w ogóle jest jakaś jej przestrzenna rozciągłość, powierzchnia, na której występuje. Bez takiej przestrzennej rozciągłości nie da się wyobrazić sobie barwy, dlatego można przyjąć, że ową granicę w operacji uzmienniania barwy jako takiej stanowi jej przestrzenna rozciągłość⁵³¹. „W tym, co Husserl nazywa «swobodną wariacją imaginacyjną» – wyjaśnia Kołakowski – próbujemy wyobrazić sobie przedmiot (powszechnik), pomijając niektóre z jego własności lub myślowo wymieniając je na inne, i dochodzimy do wniosku, że pewne z nich, nawet jeśli empirycznie zawsze towarzyszą fenomenowi, strukturalnie do niego nie należą, zaś ich obecność w niczym nie narusza natury fenomenu, podczas gdy innych nie można usunąć bez unicestwienia tożsamości fenomenowi. W operacji tej mamy do czynienia z rzeczami (fenomenami) jako znaczącymi, a nie z konwencjonalnymi znaczeniami słów – dlatego jej wyniki nie ukazują się w formie sądów analitycznych, lecz jako fenomenologiczny opis eidetyczny”⁵³². Mówimy tu zatem o takim refleksyjnym „spojrzeniu”, które konsekwentnie kieruje się na to, co jest niezmiennie, pomimo dowolnie dających się pomyśleć wariantów, będących w ogóle do pomyślenia⁵³³. „Jako eksplikacja ogląd istoty jest badaniem istoty – pisze Bernhard Waldenfels – które nie jest uwolnione od pomyłek; oczywistość nie jest rezultatem chwilowym, lecz «modusem końcowym». Postępowanie, jakie zaleca Husserl, określa on, nawiązując (jakże często zresztą) do języka matematyki, jako «uzmiennianie». [Polega to na tym, że] zmienia się na wszelki możliwy sposób – bądź w nawiązaniu do danego świata, bądź w oderwaniu od niego – warunki doświadczenia, a możemy również powiedzieć: punkty widzenia; to zaś, co przetrwa wszelkie uzmiennianie, określa się jako nie-zmienną albo nieuwarunkowaną istotę, która w swej negatywnej charakterystyce wskazuje na te warunki doświadczenia, z jakich się wywodzi. Wszelako ogląd istoty zmierza do bezwarunkowego punktu widzenia, zapewniającego bezwarunkowy dostęp do tego, co domniemane. W języku logiki modalnej chodzi, w przypadku praw istotowych, o prawa, które zachowują ważność we wszelkich możliwych światach (...) Punkty widzenia, na podstawie których coś się pojawia, przedstawiają się ze swej strony jako różnice kontrastujące z innymi punktami widzenia, uporządkowane na skalach odniesienia i umieszczone w polach odniesienia”⁵³⁴.

⁵³¹ Zob. K. Martel, *U podstaw fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 62.

⁵³² L. Kołakowski, *Husserl i poszukiwanie pewności*, dz. cyt., s. 44.

⁵³³ Zob. E. Husserl, *Phänomenologische Psychologie*, dz. cyt., s. 284.

⁵³⁴ B. Waldenfels, *Fenomenologia z punktu widzenia ejdetycznego, transcendentalnego i strukturalnego*, dz. cyt., s. 76, 84.

„Przestrzenią” (miejscem), w której dokonujemy uzmienniania, jest wyobraźnia („swobodna fantazja”), ponieważ ogólne przedstawienia „idealnych figur” zawsze mają charakter imaginacyjny⁵³⁵. Stąd funkcję myślenia uzmienniającego stanowi generowanie dowolnie możliwych wariantów czegoś i wszystkich tych przykładów, które mają jakieś różnicujące znaczenie i odzwierciedlają w ten sposób różne konfiguracje i opcje związane z możliwym byciem określonej rzeczy. „W wariacji imaginacyjnej świat znika, egzystencja przestaje być sprawą centralną, absolutnie wszystko staje się możliwe. Impet odchodzi od faktów i bytów mierzalnych ku sensom i istotom. W tym przypadku intencja nie jest empiryczna, ale posiada charakter imaginacyjny (...) Proces wariacji imaginacyjnej zawiera fazę refleksyjną, w której badamy wiele możliwości i objaśniamy je refleksyjnie. Swobodna fantazja łączy się z refleksyjnym objaśnieniem, które dostarcza treści (*body*), szczegółu i pełni opisu w docieraniu do sensów”⁵³⁶. Aprioryczne istotności mogą zatem nie zachodzić w obrębie bieżącego, aktualnie nam dostępnego lub wydarzającego się biegu wydarzeń, możliwe są jednak do pomyślenia, gdy strumień naszej refleksji zostanie skierowany na świat wyobrażonej i pomyślanej możliwości (potencjalności bycia czegoś). Świat ten jako „fenomenologiczne pole” odkrywania bytu „ejdetycznej ogólności”, w uzmienniającej refleksji staje się właśnie dla nas źródłem możliwych do pomyślenia doświadczeń i oczywistości, rozwiązań i zastosowań *hic et nunc* nieznanymi lub niewykorzystywanymi⁵³⁷. Wyobrażeniowe uzmiennianie, dokonując się w aktach swobodnej fantazji, z konieczności zakłada więc zawieszenie przeświadczenia o rzeczywistym istnieniu⁵³⁸, które to przeświadczenie implikowane jest w aktach spostrzeżenia zmysłowego. Dzięki temu „zawieszeniu” uzmiennianiu zapewniona jest całkowita swoboda⁵³⁹ i tym sposobem nie jesteśmy już „związani przeświadczeniem, iż jakości pewnego rodzaju można uzmienniać jedynie w zakresie faktów danych nam w doświadczeniu”⁵⁴⁰ empirycznie weryfikowalnym.

Punktem wyjścia wyobrażeniowego uzmienniania określonego fenomenu i jego istotowego uposażenia zawsze może być dowolnie wybrany w nim moment. Jakkolwiek dokonywane uzmiennianie powinno bowiem doprowadzić do tych samych wyników, tzn. wyodrębnienia momentów, w których dokonywanie zmian jest możliwe (momentów nieatrybutywnych, redukowalnych)

⁵³⁵ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, dz. cyt., s. 195.

⁵³⁶ C. Moustakas, *Fenomenologiczne metody badań*, dz. cyt., s. 123.

⁵³⁷ Zob. E. Husserl, *Phänomenologische Psychologie*, dz. cyt., s. 289–290.

⁵³⁸ Lester Embree wyróżnia, w kontekście uzyskiwania wglądów ejdetycznych, dwie specyficznie fenomenologiczne techniki, które mają służyć praktycznym aplikacjom badawczym – „ejdetyczne powstrzymywanie się” oraz „stymulowaną zmienność”. Wydaje się jednak, że „ejdetyczne powstrzymywanie się” odpowiada temu właśnie, co Husserl określał mianem zawieszenia przekonania o rzeczywistym istnieniu, „stymulowana zmienność” odpowiada zaś temu, co implikuje sama operacja wariacji imaginacyjnych (uzmienniania). Zob. L. Embree, *Analiza refleksyjna. Wprowadzenie do badań fenomenologicznych*, dz. cyt., s. 183–186.

⁵³⁹ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, s. 240.

⁵⁴⁰ R. Ingarden, *U podstaw teorii poznania*, dz. cyt., s. 312.

oraz momentów, których nie można poddać zmianie (momentów atrybutywnych, nieredukowalnych) bez jednoczesnego zniszczenia tego, na co moment ten wskazuje – tożsamości określonego fenomenu. Dlatego też mówimy tu o zachodzeniu swoistego stosunku, który chcemy ująć za pomocą myślowej operacji uzmienniania oraz opisowo scharakteryzować. Stosunek ten jawi się nam w „świadomości konfliktu” bądź w „świadomości jedności”, przy czym konflikt jest negacją możliwości („nie można pomyśleć danej rzeczy w taki właśnie sposób”), jedność zaś – uzasadnieniem możliwości („można pomyśleć daną rzecz w taki właśnie sposób”). Wolno zatem stwierdzić, że specyficzna świadomość konfliktu określa granice przeprowadzanego uzmienniania i odsłania to, co należy do istotowego uposażenia rzeczy⁵⁴¹. To bowiem formy stałe i formy zmienne danej rzeczy obiektywnie określają, „jakie wariacje danych form kategoryalnych możliwe są przy założeniu identyczności określonego, ale dowolnego materiału”⁵⁴². W ten sposób dowolnie obrany moment, który jakoś określa przedmiot naszych intencjonalnych odniesień, poddajemy badaniu, tak by móc ustalić, czy „zachowuje on swą niezmiennność przy zupełnie swobodnym uzmiennianiu innego, również dowolnie obranego momentu”⁵⁴³. Przy czym, co należy podkreślić, zakładamy tu, że niemożliwość „wyobrażenia sobie danego przedmiotu czy też danej cechy bez związku z innym przedmiotem czy też z inną cechą nie wynika z charakteru naszej wyobraźni. Fenomenologowie kładą nacisk na to, że wariacja stanowi jedynie środek pomocniczy. Idzie nie o warunki podmiotowe, to jest o niemożliwość świadomości, którą można by odnosić do empirycznych właściwości podmiotu, do struktury naszej wyobraźni, lecz o świadomość niemożliwości, o bezsens pomyślenia, wynikający z logicznej istoty, z autentycznej struktury samego przedmiotu (...) W procesie wariacji imaginacyjnej ów czynnik ujawnia się wobec świadomości jako coś, czego usunięcie jest niemożliwe. Ale owa «świadomość niemożliwości» jest czymś wtórnym, czymś, co tłumaczy się właśnie obecnością istoty. Wariacja wydobywa ów czynnik na jaw, uświadamia nam jego obecność jako istoty rzeczy. Zawiera się on wszakże niejako z góry w tym, co dane jako implikacja, to jest logiczny warunek sensu”⁵⁴⁴.

2.3.2.2. Odróżnianie form stałych od form zmiennych

Myślenie uzmienniające nie jest jednak – jak z tego wynika – zabiegiem prostym, ponieważ wymaga opanowania umiejętności długotrwałego utrzymywania koncentracji na wyodrębnionych ogólnościach, tak by sukcesywnie, krok po kroku, dokonywać w nich zmian – zastosowań różnych konfiguracji i wariantów, których celem jest odróżnienie form stałych od form zmiennych w obrębie tego, co ujmowane w wyobraźni. To właśnie, zapewne, brał też pod uwagę Ingarden, gdy pisał: „(...) «sposstrzegać» coś, w szczególności zaś doświad-

⁵⁴¹ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 2, s. 130.

⁵⁴² Tamże, s. 225–226.

⁵⁴³ R. Ingarden, *U podstaw teorii poznania*, dz. cyt., s. 313.

⁵⁴⁴ K. Martel, *U podstaw fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 62–63.

czać, nie znaczy mieć to dane w jednej chwili, w przelotnej terażniejszości. «Spostrzegać» – to przebiec cały proces spostrzegania pewnej rzeczy, z tej i tamtej strony, z dołu i z góry, z większej odległości i z bliska itd. Jest to strumień szczególnych, uporządkowanych sposobów zachowania się oraz także szczególnych, powiązanych ze sobą fenomenów, które się w nim prezentują⁵⁴⁵. Dlatego takie wyobrazeniowe widzenie „wymaga wprawy, zanim osiągnie się zupełną pewność trafienia spojrzeniem przedmiotu i nasycenia się danymi bezpośrednimi w pełnej jasności i wyrazności. Toteż zanim tę wprawę uzyskamy, staramy się na razie nie tyle «poznać» przedmioty, co je «rozróżnić». Naiwnie uzyskane pojęcia zakreślają nam tymczasowo pewne grupy przedmiotów. Gdy zaczynamy je bliżej oglądać, okazuje się niejednokrotnie, iż zachodzą między nimi znaczne różnice, i to zarówno indywidualne, jak i rodzajowe. Stąd okazuje się nieraz, że przedmioty, które w dotychczasowej praktyce uchodziły za tego samego rodzaju, stanowią składniki różnych klas i tylko jakiś wzgląd uboczny spowodował, że nazywaliśmy je tym samym słowem. Naoczne rozróżnienie przedmiotów sprawia, iż zaczynamy rozróżniać także dwa lub więcej znaczeń słowa uważanego dotychczas za jedno i tym samym rozgraniczać zarówno słowa, wprowadzając ewentualnie różne oznaczenia, jak i przynależne do nich pojęcia. Lecz przede wszystkim chodzi nam o uzyskanie wyraźnego doświadczenia przedmiotu, a potem dopiero o utworzenie nowych pojęć. Początkowe rozróżnienia nie pozwalają nam bowiem zazwyczaj na wydobycie swoistych cech przedmiotów. Staramy się je ujawnić bądź to przez wzmożenie koncentracji uwagi, samej sprawności «widzenia», bądź też przez rozróżnienia przeciwstawne. W kontraście bowiem łatwiej niejednokrotnie wyodrębniają się swoiste jakości przedmiotowe. Staramy się też o uzyskanie różnych związków sytuacyjnych, w jakich biorą udział dane przedmioty, lub też nie biorą, a nawet nie mogą brać udziału. W ten sposób snadniej ukazują się utajone dla nas na razie różnice między przedmiotami, a zarazem i specyficzność ich uposażenia⁵⁴⁶.

⁵⁴⁵ R. Ingarden, *Wstęp do fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 71.

⁵⁴⁶ R. Ingarden, *Z badań nad filozofią współczesną*, dz. cyt., s. 307. W tym samym duchu problematykę tę przedstawia Jan Patočka, którego słowa można by tu przywołać jako doskonałe dopełnienie wypowiedzi Ingardena: „Świat nie jest więc tak samozrozumiałym przedmiotem, jak jego części, które spotykamy, gdy otworzymy oczy lub wyciągniemy rękę. Jest on źródłowo ukryty i dopiero musi zostać odkryty, otwarty. W czym jednakże i przez co się ukrywa? W niczym innym, jak w samych rzeczach, które są nam dostępne. Każda z nich odsyła nas poza siebie – poprzez samą swą obecność, poprzez to, że do nas «mówi», przez to, że ją rozumiemy. Stół i krzesło odsyła ku przestrzeni pokoju, w którym stoją, pokój ku domowi, dom ku kolejnym kręgom obcości aż tam do pustkowia nieskończonej, niedostępnej natury; domowa cisza przy stole odsyła do bycia aktywnym, do programu dnia, do pracy, do społeczeństwa z jego niezliczonymi komórkami i rozgałęzieniami; drewno, z którego stół jest zrobiony, wskazuje na materiał, na rosnące drzewo, na związek człowieka z życiem pozaludzkim. I każdy z wymienionych stosunków wywołuje sam, poprzez przypomnienie i odesłanie (...) Wszystko to i tysiące innych rzeczy są więc już obecne, gdy siadamy rano w swym pokoju do śniadania czy do pracy. Ale ja nie widzę tych rzeczy, lub lepiej – nie rozpraszam się w nich. Ze związków, o których mowa, wynika, że rzeczy jako takie są obecne takimi, jakimi są – jako one same, jako

Droga do „rzeczy samych” implikuje tym samym konieczność nabywania umiejętności metodycznego łączenia i przekształcania rozróżniania i rozdzielania tak, by móc dostrzec i odkryć to, co ma być dostrzeżone i odkryte, oraz ująć i scharakteryzować to, co ma być ujęte i scharakteryzowane. Opis fenomenologiczny dla swej oczywistości wymaga bowiem dokonania jednoznacznego i jasnego zidentyfikowania określonych przedmiotów i odróżnienia ich od innych przedmiotów intencjonalnych⁵⁴⁷. Porządek myślenia uzmienniającego wyraża się w konstruowaniu możliwych form, jak również przyglądaniu się określonym związkom, jakie między nimi zachodzą, oraz przechodzeniu od jednych form i związków do innych⁵⁴⁸. „Im bardziej jasny jest więc ogląd, tym lepiej elementy przedmiotu dają się odróżnić i zrozumieć w ich wzajemnych relacjach”⁵⁴⁹. Wgląd w istotę rzeczy, jak sugeruje autor *Badania logicznych*, od strony metodologicznej polega więc na dążeniu do ustalenia jednoznacznych znaczeń słów poprzez przeprowadzenie szczegółowych rozróżnień⁵⁵⁰. Rozróżnienia te z konieczności przybierają „postać roztrząsań terminologicznych” i spełniają tu funkcję przygotowawczą, ponieważ „dopóki pojęcia nie będą rozróżnione i rozjaśnione [w drodze cofnięcia się w ideującą intuicję do ich istoty], dopóty wszystkie dalsze wysiłki pozostaną beznadziejne”⁵⁵¹.

2.3.2.3. Deskrypcja i naprowadzenie na doświadczenie

Identyfikowanie i odróżnianie, łączenie i wyodrębnianie są więc sposobami ujmowania pojęć elementarnych oraz analizy znaczeń, ich form i odmian poprzez uobecnianie odnośnych aktów i ich danych. Fenomenologiczny grunt analizy refleksyjnej określony zostaje zatem poprzez wydobywanie i wyodrębnianie zarówno podstawowych pojęć, jak i podstawowych form logicznych. Tym sposobem, wciąż na fenomenologicznym „gruncie refleksji”, nasza uwaga skierowana zostaje na opisową analizę aktów, ich zróżnicowanych charakterów i form powiązań. W fenomenologicznej deskrypcji chodzi bowiem o to, by uzyskawszy bezpośrednie doświadczenie przedmiotu pozostającego w kręgu naszych zainteresowań, „dokładnie opisać to, czego doświadczamy, co jest dane, co sobie uświadamiamy, potem następuje pojęciowe ujęcie tego, co już zostało uchwycone naocznie. Dopiero zaś, gdy już wiemy, co jest nam dane,

oryginał, a nie na przykład jako napomknięcie lub reprezentacja czegoś innego”. J. Patočka, *Wprowadzenie do fenomenologii Husserla. Charakterystyka fenomenologii jako filozofii i jej stosunek do nurtów metafizycznych w dziejach filozofii*, tłum. D. Bęben, „Principia” 2001, t. 29, s. 15.

⁵⁴⁷ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, s. 245.

⁵⁴⁸ Zob. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, s. 296. Clark Moustakas przyjmuje, że technika wariacji imaginacyjnej uwzględnia co najmniej cztery zasadnicze aspekty czy też metodycznie określone kroki, tj.: 1) systematyczne uzmiennianie możliwych sensów strukturalnych; 2) rozpoznawanie kontekstów towarzyszących ukazywaniu się fenomenowi; 3) rozpatrywanie struktur uniwersalnych w odniesieniu do fenomenowi, tj. czasu, przestrzeni, przyczynowości; 4) poszukiwanie przykładów, które żywo ilustrują struktury niezmiennie i ułatwiają opis fenomenów. Zob. C. Moustakas, *Fenomenologiczne metody badań*, dz. cyt., s. 124.

⁵⁴⁹ J.M. Bocheński, *Współczesne metody myślenia*, dz. cyt., s. 34.

⁵⁵⁰ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, s. 292.

⁵⁵¹ Tamże, s. 293.

można szukać odpowiedzi na pytanie, skąd się ono wzięło, na jakiej drodze przyczynowej doszło do tego, że jest takie a takie⁵⁵².

Opis fenomenologiczny⁵⁵³ to deskryptywne scharakteryzowanie fenomenów, a zatem tego, co zgodnie ze swym greckim źródłosłowem oznacza „zjawianie się” lub „pokazywanie się”, ponieważ fenomen jest „ogółem tego, co wyjawione lub co może zostać wydobyte na światło⁵⁵⁴. W tym znaczeniu – wyjaśnia Michałski – opis fenomenologiczny dotyczy tego, co umożliwiałoby nam spotkanie z rzeczywistością⁵⁵⁵, dla Husserla bowiem fenomenem w pierwotnym sensie jest przeżycie rzeczywistości, które staje się naszym udziałem w przeżyciu intencjonalnym – w świadomości⁵⁵⁶. Dlatego przedmiotem refleksji jest tu samo „spojrzenie”, zwracające się ku napotkanym przedmiotom, sam akt uświadamiania sobie czegoś – „refleksją świadomości nad samą sobą, samowyaśnieniem świadomości⁵⁵⁷. „Chcąc więc wydobyć na jaw samą sferę zjawiania się – a więc chcąc dokonać opisu fenomenologicznego – trzeba «odwrócić uwagę» od tego, co się prezentuje, od rzeczy, ludzi, zdarzeń, z którymi mamy do czynienia, trzeba dokonać swoistej redukcji, swoistego gwałtu na naszym doświadczeniu. Odwrócenie uwagi czy «redukcja» oznaczają tu jednak tylko zmianę stosunku do tego, co napotykaemy, modyfikację ujęcia, a nie modyfikację treści. W opisie fenomenologicznym mamy do czynienia dokładnie z tym światem, z którym mamy do czynienia na co dzień – tyle że ujętym z innego punktu widzenia: z punktu widzenia sposobów zjawiania się, a nie tego, co się w nich zjawia. Fenomenologia jest w tym podobna do sztuki: i sztuka przecież pozwala nam spojrzeć innymi oczyma na to samo, co widzimy co dzień. I fenomenologia, i sztuka zakładają pewną swobodę, dystans wobec wszelkiego przedmiotu, pozwalającego na wydobywanie na jaw tej myśli, która zwykle pozostaje w cieniu (...) Opis fenomenologiczny jest to więc opis sposobu, w jaki zjawia się rzeczywistość, opis projektu wszelkiego możliwego spotkania z tym, co jest, opis możliwości pojawienia się czegoś przed nami (...) Perspektywy, sposoby prezentowania się, sfera zjawiania się w ogóle to zatem, wedle Husserla, po prostu różne sposoby obecności czegoś w moim przeżyciu. Opis fenomenologiczny – opis tej sfery – powinien więc być, jego zdaniem, opisem świadomości intencjonalnej⁵⁵⁸. Opis fenomenologiczny, opis tego, jak zja-

⁵⁵² R. Ingarden, *Wstęp do fenomenologii Husserla*, dz. cyt., s. 74.

⁵⁵³ Problematyce deskrypcji fenomenologicznej poświęcone są fragmenty prac: W. Stróżewski, *O metodzie fenomenologii*, dz. cyt., s. 91–92; J. Krokos, *Fenomenologia Edmunda Husserla*, Aleksandra Pfändera, Maxa Schelera, dz. cyt., s. 39–41; H. Spiegelberg, *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*, dz. cyt., s. 693–696; K. Świącicka, *Husserl*, dz. cyt., s. 39–42.

⁵⁵⁴ M. Heidegger, *Bycie i czas*, dz. cyt., s. 36. Zob. także: K. Michalski, *Heidegger i filozofia współczesna*, dz. cyt., s. 20; J.M. Bocheński, *Współczesne metody myślenia*, dz. cyt., s. 34.

⁵⁵⁵ Zob. K. Michalski, *Heidegger i filozofia współczesna*, dz. cyt., s. 22.

⁵⁵⁶ Zob. tamże, s. 23.

⁵⁵⁷ Tamże, s. 20.

⁵⁵⁸ Tamże, s. 18–20. Sam Husserl również odwoływał się *expressis verbis* do porównania podejść fenomenologa i artysty: „Ogląd fenomenologiczny jest blisko spokrewniony z oglądem estetycznym, jaki ma miejsce w «czystej» sztuce (...) Świat w oczach obserwującego go artysty staje się fenomenem, którego egzystencja jest dlań, tak jak i dla filozofa (w krytyce rozumu) obojętna”. E. Husserl, *List do Hugo von Hofmannsthal*, dz. cyt., s. 257.

wia się rzeczywistość, wymaga zatem, tak jak ruchy pędzla malarza czy dłuta rzeźbiarza, dużej staranności i uwagi, wymaga umiejętności koncentracji, powiązanej z wycofaniem się i wyciszeniem w celu wyostrenia spojrzenia. „Surowy opis deskryptywnego stanu rzeczy”⁵⁵⁹, będący urzeczywistnieniem formuły *clara et distincta perceptio* (sposprzeżenie jasne i wyraźne), często wyrasta jednak – co podkreśla Herbert Spiegelberg – z doświadczenia autentycznego zakłopotania w obliczu takiego a nie innego zjawiania się fenomenowi, wbrew temu, co zwykliśmy traktować jako niekwestionowany pewnik czy porządek w ujmowaniu czegoś lub w rozumowaniu o czymś⁵⁶⁰.

Fenomenologiczne nastawienie wyływające z tak pojmowanej postawy refleksyjnej stawia sobie zatem za cel (w znaczeniu ukierunkowania „ku”) i zadanie (w znaczeniu skoncentrowania „na”), by myśleć „o znaczeniach” i zajmować się „przedstawieniami i sądami”, zamiast myśleć „w znaczeniach” i zajmować się „przedstawionymi i osądzonymi stanami rzeczy”⁵⁶¹. W tym znaczeniu mówimy też o refleksji nad aktami „wraz z ich immanentną zawartością sensu”⁵⁶². Wyobrażeniowe uzmiennianie zawsze więc skierowane jest ku znaczeniom i właśnie dzięki temu znajdujemy „w fantazji potencjalny sens czegoś, co sprawia, że niewidzialne jest widzialne”⁵⁶³. Taką analizą znaczeń będzie zatem to, co zawierają w sobie pojęcia, w ten sposób, że „w refleksji znaczenia czynione są przedmiotami badania, poszukuje się ich rzeczywistych części i form, nie zaś tego, co odnosi się do ich przedmiotów”⁵⁶⁴. Dlatego tak pojmowane, fenomenologiczne nastawienie badawcze sam Husserl określał jako „refleksyjne”⁵⁶⁵.

⁵⁵⁹ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, s. 253.

⁵⁶⁰ „Phenomenology begins in silence. Only he who has experienced genuine perplexity and frustration in the face of the phenomena when trying to find the proper description for them knows what phenomenological seeing really means. Rushing into descriptions before having made sure of the thing to be described may even be called one of the main pitfalls of phenomenology. Description is primarily predication. But predication, as phenomenology has brought out increasingly, presupposes pre-predicative experience”. H. Spiegelberg, *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*, dz. cyt., s. 693.

⁵⁶¹ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, s. 228. Znamienna, w kontekście problemu poznania fenomenologicznego, wydaje się wypowiedź Kołakowskiego: „Dla Husserla ostateczny materiał wiedzy nie jest przekazywalny, lecz to, co komunikowalne, ma olbrzymie znaczenie; umiejętność fenomenologa nie polega na zapamiętywaniu gotowych prawd, lecz na stałym wysiłku oczyszczania własnej świadomości z naiwnych stereotypów i wierzeń życia codziennego, z pozornych oczywistości nauki, z nawykowych i mylących pojęć czy zamazywanego rozróżnienia między faktami doświadczenia a jego treścią”. L. Kołakowski, *Husserl i poszukiwanie pewności*, dz. cyt., s. 47–48.

⁵⁶² E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 14.

⁵⁶³ C. Moustakas, *Fenomenologiczne metody badań*, dz. cyt., s. 122.

⁵⁶⁴ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, s. 229.

⁵⁶⁵ Można założyć, że refleksyjny status tego nastawienia związany jest z samą ideą przedmiotu badań i kategorią przedmiotowości. Fenomenologiczne bycie przedmiotu (fenomenowi) należy bowiem pojmować jako „świadomość czegoś”, daną za sprawą przeżyć intencjonalnych. W intencjonalności byt zjawia się jako przedmiot, na który jesteśmy skierowani, tzn. nasza intencja ku niemu się kieruje. Zatem „fenomenologiczne pole doświadczenia” określane jest przez sposób zjawiania się fenomenów w świadomości; przez uświadomienie sobie tego (spo-

Refleksyjność stanowi także – zdaniem Lestera Embree, amerykańskiego znawcy przedmiotu⁵⁶⁶ – jeden z głównych wyznaczników statusu fenomenologicznych aplikacji badawczych. Stąd omawiany przez niego metodologiczny wymiar ustrukturyzowania poznania fenomenologicznego i aplikacji badawczych określany jest również mianem „analizy refleksyjnej”, „myśleniem analityczno-refleksyjnym” czy „obserwacją refleksyjną”⁵⁶⁷.

Wszelkie rozróżnianie, językowe czy pojęciowe – jak wskazuje Hedwig Conrad-Martius – jako czynność poznawcza zawsze jest swoistym kierowaniem się, świadomie czy nieświadomie, ku istocie rzeczy⁵⁶⁸. „Zmysł rozróżniania” pozwala w klarownym spojrzeniu ujmować pełnię i głębię rzeczy oraz ich istotę⁵⁶⁹. Fenomenologiczne rozróżnianie i rozdzielanie powodowane jest, tak jak analizy chemika, następującą dewizą: „niedokładność na początku w rzeczach małych może mieć nieprzewidziane teoretyczne i praktyczne następstwa w rzeczach wielkich”⁵⁷⁰. W tym znaczeniu fenomenologiczną postawę badawczą przyrównać można również do pracy archeologa i metodycznych pryncypiów, jakie przyświecają tej pracy, tzn. do usuwania warstwa po warstwie wszystkiego tego, co przylega do rzeczy, ale samą rzeczą nie jest, tak by ostatecznie mógł zostać odsłonięty materiał – kształty, ornamenty i wzory samej rzeczy⁵⁷¹. Ranga rzetelnych i dokładnych analiz rozróżniających rzeczy i ich właściwości oraz stany rzeczy i ich formy powiązań upoważnia więc do pojmowania fenomenologii jako sztuki „myślowego rozdzielania”⁵⁷². Tym sposobem ostateczny cel analizy fenomenologicznej – wgląd w istotę – jest ściśle powiązany z analizą znaczeń słów. Taki stan

strzeżenie, przypomnienie, pomyślenie, ocenienie), co jest przedmiotem naszych przeżyć intencjonalnych. Zob. E. Husserl, *Phänomenologische Psychologie*, dz. cyt., s. 279, 280, 282, 284.

⁵⁶⁶ Lester Embree jest redaktorem *Encyclopedia of Phenomenology*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht–Boston–London 1997 oraz podręcznika *Reflective Analysis. A First Introduction into Phenomenological Investigation* (polski przekład: *Analiza refleksyjna. Wprowadzenie do badań fenomenologicznych*, tłum. A. Łagodźka, IFiS PAN, Warszawa 2006).

⁵⁶⁷ L. Embree, *Analiza refleksyjna. Wprowadzenie do badań fenomenologicznych*, dz. cyt., s. 11, 29. Sam Husserl już w badaniach logicznych używał też określenia „analizy fenomenologicznej” czy „refleksyjnej analizy fenomenologicznej”. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, s. 6, 13, 146, 246.

⁵⁶⁸ Zob. H. Conrad-Martius, *Fenomenologia i spekulacja*, dz. cyt., s. 279.

⁵⁶⁹ Zob. H. Conrad-Martius, *Słowo wstępne. Adolf Reinach: Co to jest fenomenologia?*, w: *Fenomenologia*, J. Machnac (red.), Wydaw. Naukowe PAT, Kraków 1990, s. 35.

⁵⁷⁰ Tamże, s. 35.

⁵⁷¹ Zob. K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Instytut Pedagogiki UJ, Kraków 1994, s. 73. Warto również nadmienić, że „sztuka rozróżniania” jako dyspozycja teoretyczna, wbrew pozorom, jak zauważył to Conrad-Martius, jest też czymś bardzo bliskim „sztuce decydowania” jako praktycznej życiowej dyspozycji. Zob. H. Conrad-Martius, *Słowo wstępne. Adolf Reinach: Co to jest fenomenologia?*, dz. cyt., s. 34. Przeświadczenie to, jak się wydaje, podzielał również Reinach, dowodząc, że niektóre typy rozumowania i ich praktyczne konsekwencje, dobrze nam znane z życia codziennego, często opierają się właśnie na podążaniu za intuicją związków istotowych, choć bez świadomości jej fenomenologicznej doniosłości. Zob. A. Reinach, *O fenomenologii*, dz. cyt., s. 134.

⁵⁷² H. Conrad-Martius, *Słowo wstępne. Adolf Reinach: Co to jest fenomenologia?*, dz. cyt., s. 34–35. Zob. także: D. Bęben, *Perspektywy fenomenologii Hedwig Conrad-Martius i rozłam fenomenologii*, dz. cyt., s. 164.

rzeczy można jednak osiągnąć, jak pisze Husserl, „tylko przez [intuicyjne] uobecnienie sobie [w adekwatnej ideacji], a w przypadku pojęć skomplikowanych przez poznanie istotowości zawartych w nich pojęć elementarnych oraz pojęć ich form powiązania”⁵⁷³. Podkreśla to również Ingarden, odnosząc się do problemu metodycznego skierowania się na przedmiot, takiego, by móc go ująć w jego swoistej postaci i konstytutywnych cechach. Dojrzeć bowiem „swoistą postać przedmiotu, ewentualnie jego cechy, to nie znaczy jeszcze «poznać» go w ścisłym tego słowa znaczeniu. Potrzebne do tego jest jeszcze niezawodne utożsamienie go z samym sobą tak, by mogło dojść do niezawodnego «rozpoznania» go w każdym przypadku widzenia, tudzież do ujęcia go pojęciowo”⁵⁷⁴.

Znamienne wskazówki, choć natury ogólnej, dotyczące fenomenologicznego postępowania badacza również odnajdujemy w słowach Ingardena: „Pisarz fenomenologiczny nie «wykłada» swej nauki czytelnikowi, lecz usiłuje jedynie pomóc mu w zdobyciu samodzielnego doświadczenia, o które chodzi”⁵⁷⁵. Zakłada się tu zatem niejako i to, że integralną częścią podejścia fenomenologicznego jest wysiłek uprzystępnienia innym fenomenologicznej postawy badawczej oraz ukierunkowanie innych w ich samodzielnym zdobyciu takiego doświadczenia. Opis fenomenologiczny może ująć i odzwierciedlić określone doświadczenie, ale nie może stanowić substytutu samego doświadczenia; nie może doświadczenia zastąpić, ponieważ jego jakościowa zawartość „nie jest symbolicznie komunikowalna”⁵⁷⁶. Ono bowiem legło u podstaw określonych naocznych wglądów i związanych z tym takich a nie innych wyników badań. Chodzi więc tutaj o to, by nie tylko osobiście spełniać akt naocznego widzenia, lecz także niejako „w nim żyć”⁵⁷⁷, tzn. przeżywać jego treści, zdobywając w ten sposób źródłowe doświadczenie jego dania (rozumienia i wyjaśniania). Umiejętność takiego ukierunkowania wymaga jednak „specjalnego kunsztu czy techniki prowadzenia rozmowy, której zadaniem jest naprowadzić rozmówcę na właściwe doświadczenie”⁵⁷⁸. Prawdziwe dzieło, o wielkich walorach poznawczych, nie tylko bowiem jakoś odczytuje rzeczywistość, lecz przede wszystkim ukazuje drogi i sposoby odpowiedniego odczytywania tej rzeczywistości⁵⁷⁹. „Dzieło – zauważa polski fenomenolog – ma nauczyć czytelnika tego, czego się sam autor nauczył w ciągu swoich badań. Nie może więc zaczynać od ich końca, lecz od ich stadium początkowego i winno prowadzić czytelnika powoli na wyższe stadia rozważań. Powinno ono odtworzyć główne fazy przebiegu badań, a więc także te, w których poznanie przedmiotu nie jest jeszcze ukończone, a tym samym przedmioty nie mogą być jeszcze zdefiniowane”⁵⁸⁰.

⁵⁷³ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 1, s. 293.

⁵⁷⁴ R. Ingarden, *Z badań nad filozofią współczesną*, dz. cyt., s. 308.

⁵⁷⁵ Tamże, s. 316.

⁵⁷⁶ L. Kołakowski, *Husserl i poszukiwanie pewności*, dz. cyt., s. 47.

⁵⁷⁷ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1, dz. cyt., s. 127.

⁵⁷⁸ R. Ingarden, *Z badań nad filozofią współczesną*, dz. cyt., s. 314.

⁵⁷⁹ Tamże, s. 317.

⁵⁸⁰ Tamże, s. 304.

Konkludując, warto zwrócić uwagę na to, że owo metodyczne naprowadzanie na zdobywanie samodzielnego doświadczenia od strony formalnej wykazuje zbieżność z pedagogicznymi intencjami aktów wychowania i kształcenia, które powinny się przyczyniać do usamodzielnienia i podmiotowej pełnomocności, a nie uzależniania i podmiotowej niepełnomocności adresata takich oddziaływań. Podejmując rozważania nad problematyką fenomenologicznych nastawień badawczych na gruncie pedagogiki, można zatem domniemywać, że istnieją tu potencjalne w swej „sensotwórczości” obszary, które w ramach ejdetycznej filozofii wychowania pozwolą ukazać w nowym świetle zarówno fenomenologiczne pryncypia, jak i pedagogiczne problemy.

Rekonstruując najważniejsze problemy zawarte w *Badaniach logicznych* – a warto to w tym miejscu jasno podsumować – można powiedzieć, odwołując się do charakterystyk syntetycznie wyeksponowanych przez Włodzimierza Galewicza, że obecny tam projekt fenomenologii (ejdetycznej) wyraża się w pryncypiach epistemologicznych i metodologicznych odnoszących się do możliwości, warunków i sposobów poznania, któremu przysługuje walor adekwatności i oczywistości – czyli tzw. apodyktycznej pewności. W tym też znaczeniu projekt filozofii fenomenologicznej był sprzeciwem wobec sceptycyzmu i relatywizmu oraz pozytywistycznego redukcjonowania wszystkiego do prawidłowości i uzasadnień empirycznych. Sposób wyłaniania się owych pryncypiów (formułowanych w polemice z psychologizmem) w *Badaniach logicznych* ramowo ująć można następująco:

- 1) zasadom logicznym przysługuje absolutna ścisłość, stąd prawa logiki są ważne *a priori*, ponieważ opierają się nie na indukcji, lecz na apodyktycznej oczywistości, która pozwala uznawać je za prawdziwe, a nie tylko prawdopodobne;
- 2) apodyktyczna oczywistość wyraża się poprzez „wgląd” w istotę czegoś, dzięki „naoczności adekwatnej”, w której osiągnana jest owa oczywistość – tzn. jasność i wyrazistość w samoprezentacji przedmiotu intencjonalnego;
- 3) prawa logiki dają się przekształcić w twierdzenia o idealnych warunkach oczywistości sądu, logika nie bada bowiem realnych przeżyć psychicznych, lecz idealne treści tych przeżyć („czysta logika” jest nauką o idealnych warunkach poznania naukowego lub warunkach możliwości teorii w ogóle), i dzięki temu wolna jest od wszelkich uprawomocnień natury empirycznej oraz w ogóle ujęć empirycznych jako takich;
- 4) epistemologiczne i metodologiczne podejście stawiające w centrum swych zainteresowań „idealne warunki poznania lub możliwości teorii w ogóle” wyraża się w dwóch zadaniach, którymi są: a) ustalenie zasadniczych kategorii znaczeniowych oraz skorelowanych z nimi formalnych kategorii przedmiotowych przez rozpatrywanie idealnych tworów znaczeniowych (tj. pojęć, twierdzeń, wnioskowań), z których zbudowana jest każda teoria, oraz formalnych typów przedmiotów, które odpowiadają tym twórcom znaczeniowym (tj. rzeczy, cech, stanów rzeczy, stosunków), b) sformułowanie „ogólnych praw ważności”, odnoszących się do jednych i drugich tworów, przy czym na poziomie znaczeń „obiektywna ważność” oznacza prawdziwość, której formalne warunki ustala czysta

- logika, a na poziomie formalnych struktur przedmiotowych „obiektywna ważność” oznacza ich możliwe istnienie i warunki tego istnienia;
- 5) fenomenologię należy rozumieć jako dyscyplinę aprioryczną (przy czym prawa aprioryczne rozumie się tu jako bezwzględnie ogólne, a tym samym wolne od jakiegokolwiek uznania bytu indywidualnego), zajmującą się opisem świadomości, która odsłania źródła, a z tych czerpane są podstawowe pojęcia logiczne;
 - 6) odkrywanie i formułowanie praw apriorycznych z góry wyklucza absurd i bezsens (np. na mocy apriorycznych praw logiki wykluczamy możliwość istnienia czegoś takiego, jak „kwadratowe koło”) lub pozwala uznać za pozbawione sensu twierdzenie: „Nie ma żadnej prawdy”, ponieważ jest ono równoznaczne z twierdzeniem: „Jest prawdą, że nie ma żadnej prawdy”;
 - 7) fenomenologia ma zatem opisywać przeżycia świadome w ich czystej istocie, niezależnie od ujęć empirycznych. Zakłada się tu bowiem, że fakty mają charakter przypadkowy, incydentalny, zmienny; istota wyraża się natomiast w ogólnej obowiązywalności, stałości i niezmienności oraz zasadniczej niemożności wątpienia;
 - 8) przedmiotem naszej świadomości mogą być poszczególne indywidua (np. jabłko) i ich momenty (np. jego czerwoność) oraz to, co ogólne (np. czerwoność jako taka);
 - 9) przedmiot ogólnego aktu świadomości jest transcendentny wobec samej świadomości, a zatem „istnieniu istot ogólnych” przysługuje walor obiektywności (choć nie realności), czyli „istnienia idealnego” (to, co idealne, rozumiane jest bowiem jako warunek możliwości obiektywnego poznania w ogóle);
 - 10) dostęp do ogólnych istot, a zatem tych obszarów ważności, którym przysługuje obiektywność, uzyskać można za pomocą metodologicznej procedury określanej mianem generalizującej abstrakcji lub abstrakcji ideującej;
 - 11) abstrakcja ideująca jest taką procedurą myślową, która pozwala bezpośrednio ujmować coś ogólnego, a zatem jest źródłem aktów bezpośredniej naoczności kategoryjnej, w której abstrahujemy od tego, co jednostkowe (faktyczne) na rzecz ujmowania istoty (*species, ejdos*), choć na podstawie egzemplarycznej reprezentacji tego, co jednostkowe. Celem ideacji (redukcji ejdetycznej) jest zatem poznanie istotnościowe poprzez dokonanie oglądu istoty lub istotnościowych stanów rzeczy;
 - 12) własnością aktów poznawczych jest ich intencjonalność jako przeżyć świadomych (świadomość zawsze jest świadomością czegoś) oraz to, że przedmiot aktu intencjonalnego zawsze jest czymś innym niż sam akt intencjonalny. Przedmiot intencjonalny jest tu zatem czymś transcendentnym w stosunku do aktu intencjonalnego⁵⁸¹.

⁵⁸¹ Zob. W. Galewicz, *Logische Untersuchungen*, dz. cyt., s. 165–176.

3

Fenomenologia aktów wychowania

„I jest pewne, że w rzeczywistości człowieka i w dziejach ludzkości w ogóle istnieje wiele niezaprzeczalnych faktów, które choć realne i przezeń faktycznie spełniane, są przecież czymś niższym od jego prawdziwej natury. A równocześnie istnieje też w jego życiu niejedyn fakt tak wzniosły i wyjątkowy, iż wydaje się, że wyznacza on chyba tylko pewien kierunek jego najbardziej szlachetnego rozwoju, a nie cel, który dałby się powszechnie zrealizować”.

(R. Ingarden, *Księżeczka o człowieku*, s. 174)

„Wszystkie ideały człowieka zawierają w sobie coś niemożliwego, bo człowiek nie może się spełnić”.

(K. Jaspers, *Człowiek*, w: tenże, *Filozofia egzystencji*, s. 41)

3.1. Ejdetyczne eksplikacje aktów wychowania

Ejdetyczna¹ eksplikacja aktów wychowania podjęta w tym miejscu odwoływać się będzie do ustaleń związanych z podstawowymi kategoriami poznawczymi oraz typami heurystyki rozumowania, które zrekonstruowane i scharakteryzowane zostały w rozdziale poprzednim.

Reasumując główne czynniki ustanawiające epistemologiczno-metodologiczny status tych ustaleń, sformułować można cztery podstawowe tezy, które określać będą specyfikę i charakter dalszych aplikacji badawczych w postaci ejdetycznych eksplikacji aktów wychowania:

Sens fenomenologii ejdetycznej powinien być sprowadzony do założeń epistemologicznych i metodologicznych postępowania badawczego.

Ejdetyczne uzmiennianie jako metoda postępowania badawczego jest zoperacjonalizowaniem ogólnych założeń epistemologicznych i metodologicznych fenomenologii.

Fenomenologiczne uzmiennianie stanowi jedną z podstawowych przesłanek konstytuowania się warsztatu badawczego ejdetycznej filozofii wychowania.

Przedmiotem tak pojętej filozofii wychowania jest różnicowanie form stałych i form zmiennych aktów wychowania oraz opis ejdetycznej struktury tych pierwszych, bądź jako czystych jakości idealnych, bądź jako idealnych stanów rzeczy.

Takie nakreślenie przesłanek ejdetycznej analizy aktów wychowania i ich przedmiotu zainteresowania odpowiada wskazywanej przez Raphaël Lévêque i Francine Best potrzebie podejmowania badań fenomenologicznych na gruncie filozofii edukacji. Zgodnie z zasygnalizowanymi tam cechami takich badań na gruncie pedagogiki, od „egzystencji” (bieżących i zmiennych przejawów określonych rzeczy i procesów) należy odróżnić „esencję” (niezmienną i ponadczasową istotę tychże rzeczy i procesów)². W myśl takiego podejścia pro-

¹ Termin „analiza ejdetyczna” używany jest przeze mnie zamiennie z terminem „analiza fenomenologiczna”. Podejmując bowiem próby fenomenologicznego ustrukturyzowania aktów wychowania, czynię to wyłącznie z perspektywy założeń fenomenologii ejdetycznej, zgodnie z jej podstawami epistemologicznymi i metodologicznymi zrekonstruowanymi w poprzednim rozdziale. Tak więc jest to perspektywa związana z wczesnym okresem twórczości Edmunda Husserla, w szczególności z jego *Badaniami logicznymi* oraz z powstałym w wyniku inspiracji tym dziełem ruchem filozoficznym, określanym mianem fenomenologii „rdzennej” lub wczesnej monachijsko-getyńskiej fenomenologii. Zob. H. Spiegelberg, *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht–Boston–London 1994, s. 166–170. Zob. także: J. Machnacz, *Fenomenologia Monachijska (szkic historyczno-biograficzny)*, „Roczniki Filozoficzne” 1986, t. 34, z. 1; H. Plessner, *Husserl w Getyndze*, tłum. A. Załuska, „Studia Filozoficzne” 1987, nr 1; R. Ingarden, *Wspomnienia z Getyngi*, „Przegląd Artystyczno-Literacki” 1998, nr 6; K. Schumann, *Fenomenologia Monachijska a Brentano*, w: *Wokół «Badań logicznych». W stulecie ukazania się dzieła Edmunda Husserla*, Cz. Głombik, A.J. Noras (red.), Wydaw. UŚ, Katowice 2003.

² Zob. R. Lévêque, F. Best, *Filozofia edukacji*, w: *Rozprawy o wychowaniu* (podrozdział: *O fenomenologię edukacji*), tłum. Z. Zakrzewska, t. 1, M. Debesse, G. Mialaret (red.), PWN, Warszawa 1988, s. 24. Zob. także: D. Ihde, *Phenomenology and Deconstructive Strategy*, „Semiotica”, numer specjalny: *Semiotics and Penomenology*, 1982, t. 41, s. 6–7.

cesy edukacji i wychowania oprócz swych zmiennych przejawów i sytuacyjnych postaci, mają również swój „esencjalny rdzeń”, który określa ich kategorialną tożsamość i jedność. O ile też egzystencja i to, co ją określa, stają się dla nas zrozumiałe *a posteriori*, o tyle esencję i to, co ją określa, ująć i poznać możemy tylko *a priori*. W tym znaczeniu możemy tu zatem mówić o formach poznania *a priori*³.

Przyjąc można zatem, że akty wychowania, jawiąc się w naszej świadomości, stanowią jakiś swoisty wyraz lub przejaw samego wychowania⁴. Wychowanie zawsze bowiem jest sumą takich aktów wychowania, które określają współczynnik spójności i niesprzeczności tych oddziaływań w swej złożoności i wieloaspektowości. Wychowanie jako takie nie jest jednak prostą, w znaczeniu matematycznym, sumą owych aktów. Na sumę tę składa się ogół zmiennych, w większej mierze jakościowych aniżeli ilościowych, a zatem nie do końca uchwytnych w jednoznacznych i policzalnych kategoriach statystycznej lub matematycznej wymierności. Są to m.in. takie zmienne, jak: 1) nabywane w toku wychowania doświadczenia życiowe, społeczne i kulturowe; 2) przeżycia i doznania, których wychowanie było lub jest źródłem; 3) sposób postrzegania i odczytywania siebie samego i otaczającej rzeczywistości pod wpływem określonej formacji wychowawczej; 4) umiejętności i kompetencje osobowościowe i społeczne nabywane w toku wychowania i przez wychowanie to inicjowane.

Od strony formalnej złożoność i wieloaspektowość wychowania rozpatrywać można, wskazując na formy (określone przejawy) i pryzmaty (określone punkty widzenia) aktów wychowania. Formy aktów wychowania ujmowane mogą być natomiast na dwa sposoby – od strony form stałych (apriorycznych) i form zmiennych (aposteriorycznych) wychowania. Z kolei wśród pryzmatów aktów wychowania wyróżniamy (wielo)warstwowość, (wielo)zakresowość, (wielo)wymiarowość oraz (wielo)kontekstowość.

³ Nicolai Hartmann tak ujmuje sedno tego typu poznania: *a priori* to „wszelkie ujmowanie, w którym nie występuje jednostkowy realny przypadek będący źródłem czegoś danego, względnie takie, w którym coś ujmowanego przekracza treściowo jednostkowy przypadek nawet tam, gdzie jest on obecny, a zatem nie jest współdane wraz z nim. Poznanie aprioryczne nie czeka na realne pojawienie się przedmiotu, z góry wie, jak musi on być (pod pewnymi względami) uposażony. Daje właśnie ogólny rys istotowy bez względu na jego występowanie w realnym przypadku”. N. Hartmann, *Zarys metafizyki poznania*, tłum. E. Drzazgowska, P. Piszczatowski, Wydaw. IFiS PAN, Warszawa 2007, s. 54. Zob. także: R. Lévéque, F. Best, *Filozofia edukacji*, dz. cyt., s. 7.

⁴ Określenie „akty wychowania” odróżniam od pojęcia wychowania. Fenomen wychowania jest określoną sumą poszczególnych aktów wychowania, choć nigdy nie mamy tu do czynienia z ich prostym (tzn. ilościowym) sumowaniem się, lecz przede wszystkim z jakościowym wymiarem nakładania się na siebie poszczególnych aktów, które stanowią o „wychowaniu jako wychowaniu” (tzn. o tym, że względu na co dane czynności, podejścia i nastawienia utożsamiamy i wiążemy z kategorią wychowania). Posługując się terminem „akt”, nawiązuję m.in. do jego podstawowego źródłosłowu (łac. *actus* – ruch, działanie, czynność).

3.1.1. Formy aktów wychowania

Epistemologicznym punktem wyjścia fenomenologii wychowania, określającym tym samym horyzonty metodologiczne postępowania badawczego, jest uznanie istnienia form stałych i zmiennych rzeczy, które są przedmiotem namysłu. Formy stałe (aprioryczne) wychowania jako „momenty atrybutywne” należy rozumieć jako wszystko to, co pomimo zmieniających się kontekstów cywilizacyjnych, kulturowych, historycznych czy społecznych pozostaje czymś, co w sposób nieunikniony i naturalny utożsamiamy z wychowawczym wywieraniem wpływu jednych ludzi na innych (lub „dorosłych” na tych, którzy są „w drodze do dorosłości”). Nie ulega też wątpliwości, wbrew pozorom, że wychowanie jako takie ma tego typu uniwersalne współrzędne (punkty odniesienia, cechy atrybutywne). Jakkolwiek byśmy to nazwali, owe współrzędne przybliżają nam pojęcie form stałych aktów wychowania w tym znaczeniu, że dzięki nim dane czynności w naturalny sposób, często (przed)refleksyjnie, utożsamiamy właśnie z desygnatem wychowania i rozpoznajemy je jako to, czego tożsamość (właściwości, specyfika) określana jest taką wychowawczą intencją. Takie stałe formy mają charakter aprioryczny, ponieważ *a priori* – a zatem w sposób niezależny od faktycznego doświadczenia – można zakładać, że wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z jakimiś postaciami wychowania, które nie jest fikcyjne lub upozorowane, także formy stałe jako swoisty kościec muszą się w tym, co jest wychowaniem, pojawić.

Istnienie form stałych wychowania jest też podstawą sensowności ujmowania go w jego historycznej ciągłości i przemianach zarazem. Gdyby bowiem nie było w nim nic stałego, zważywszy na zmieniające się konteksty cywilizacyjne, kulturowe i społeczne, nie moglibyśmy przecież rozpoznać wychowania jako wychowania. To, czym było ono kiedyś, i to, czym jest dziś, byłoby wtedy tak odległe od siebie i niemające żadnej wspólnej gatunkowej (kategorialnej) podstawy, że nie można byłoby skojarzyć i powiązać ze sobą tego, co przeszłe, i tego, co teraźniejsze, oraz tego, co obecne w jednym kręgu kulturowym, z tym, co obecne w innym kręgu kulturowym itd. A przecież w sposób niebudzący wątpliwości kojarzymy i wiążemy ze sobą określone postacie wychowania, mimo wielu różnic, jakie między nimi zachodzą, i specyficznych funkcji, jakie były lub są mu przypisywane w poszczególnych plemionach, wspólnotach, społeczeństwach, określających logikę i etos organizacji form życia zbiorowego. Możemy zatem mówić o wychowaniu zarówno w starożytnej Grecji, Rzymie czy Egipcie, jak i we współczesnych społeczeństwach kultury Zachodu lub o wychowaniu w okresie średniowiecza, renesansu, baroku, oświecenia czy romantyzmu, rozpoznając jednocześnie określone formy działań, postaw lub zachowań jako desygnat tego, na co wskazuje pojęcie wychowania. Bez form stałych wychowania, apriorycznych względem zmiennych kontekstów cywilizacyjnych, kulturowych i społecznych, byłoby to po prostu niemożliwe. Ponieważ jednak formy te odsyłają do swoistych powszechników wychowania, ich sens wyraża się w tym, że przekraczają one to, co można w nim uznać za zmienne i względne.

Tym samym należy przyjąć, że istnieje coś, jakiś wspólny mianownik dany *a priori*, w którym ujmujemy podstawowy zasób nieredukowalnych, atrybutywnych cech tego, czym z istoty swej jest wychowanie, oraz tego, z czym w sposób nieunikniony należałoby je skojarzyć. Ów podstawowy zasób atrybutywnych cech pozwala przyporządkować określone typy działań do określonej kategorii (gatunku) rzeczy, stanów lub działań i w ten sposób odróżniać je od innych kategorii (gatunków) rzeczy, stanów lub działań. W tym znaczeniu analiza form stałych, dając podstawę do ujmowania istoty wychowania, jednocześnie zakłada, po pierwsze, abstrahowanie od form historycznych (zmiennych) wychowania oraz, po drugie, wyraża się w próbie wyodrębnienia „prostych momentów” aktów wychowania, relacji między nimi zachodzących oraz formalnych warunków zaistnienia lub współlistnienia poszczególnych aktów⁵.

Specyficzne intencje stałych form wychowania zawsze mają swe antropologiczne, aksjologiczne i teleologiczne aspekty, choć ich znaczenie należy rozpatrywać przede wszystkim w kategoriach formalnych, określających pewne możliwe lub konieczne warunki zaistnienia wychowania jako jedności kategorialnej, która odsyła do pewnej grupy zachowań, postaw i działań. Ponadhistoryczna tożsamość intencji stałych form uwidacznia w ten sposób pewien niezmienny „rdzeń” wychowania, czyniąc sensownym np. sam fakt porównywania ze sobą różnych lokalnych, społecznych, narodowościowych, kontynentalnych, historycznych, związanych z daną epoką czy cywilizacyjnych przejawów, postaci i modeli wychowania. A to dlatego, że jest w nich właśnie jakiś „wspólny mianownik”, ze względu na który traktujemy je, pomimo całej ich różnorodności i często diametralnie odmiennych reprezentowanych standardów i pryncypiów, jako należące do jednej kategorii czy gatunku aktywności ludzkiej – wychowania. Co więcej, zasadne będzie również założenie, że sama natura zmienności może odsłaniać przed nami pewną „stałą niezmienną”, uniwersalny algorytm zmienności, tzn. wyłaniania się i przemijania – genezy, ewoluowania czy dewaluacji określonych zjawisk i rzeczy z nimi powiązanych. Czy nie to właśnie miał na myśli starożytny mędrzec Salomon, gdy stwierdzając cykliczność zjawisk historycznych, dawał tym samym wyraz przeświadczeniu o permanentności owej cykliczności, tzn. o jej zachodzeniu zgodnie z określonym algorytmem niezmienności, który rodząc zmiany, sam pozostaje niezmienny⁶?

W odróżnieniu od tego formy zmienne (aposterioryczne)⁷ wychowania jako „momenty nieatrybutywne” wskazują na takie postacie i przejawy wychowania,

⁵ Zob. J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, w: tenże, *Filozofia jako etyka*, Wydaw. Znak, Kraków 2001, s. 83, 84.

⁶ „To, co było, znowu będzie,
A co się stało, znowu się stanie:
Nie ma nic nowego pod słońcem”.

Księga Kaznodziei Salomona 1,9–10, w: *Biblia to jest Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, BiZTB, Warszawa 1982.

⁷ Także i tutaj, analogicznie, możemy mówić o formach poznania *a posteriori*. „Aposterioryczne jest wszelkie ujmowanie, w którym dany jest realny jednostkowy przypadek jako taki i na jego podstawie – jako czegoś, co obecne, co mamy przed sobą – coś zostaje poznane.

które, najprościej rzecz ujmując, są pochodną określonych warunków społeczno-ekonomiczno-historycznych, wpisujących się w pewne nadrzędne tendencje o charakterze kulturowym i cywilizacyjnym. Formy te wynikają zatem z pewnych faktycznych doświadczeń ściśle powiązanych z danym wymiarem czasowym i przestrzennym formacji wychowawczej. Owe doświadczenia sytuacyjnie dookreślają spektrum oczekiwań względem oddziaływań wychowawczych i przypisanych im specyficznych funkcji, jakie wychowanie to powinno spełniać ze względu na swój kontekst historyczny, społeczny czy kulturowy. Formy zmieniające jakieś funkcje podyktowane są określoną koniecznością historyczną i są pewnym praktycznym sposobem zastosowania samego wychowania jako narzędzia do realizacji kulturowo lub społecznie zdefiniowanych celów. „Człowiek – pisze Jacek Filek – napotykać cokolwiek w swym świecie-otoczeniu, pierwotnie zainteresowany jest tym czymś przede wszystkim jako «czymś do czegoś». Znajduje np. kamień, pochyla się, bierze do ręki i ogląda. Zdaje się, że zaraz go odrzuci, ale nie, zatrzymuje go – spostrzegł, iż nadaje się na narzędzie, uczyni zeń topór. Tak i człowiek praktyczny pochyla się nad wychowaniem i po skonstatowaniu, iż się «nadaje», czyni z niego narzędzie. Ale jak w pierwszym przypadku na pytanie: «co to jest kamień?», nie można odpowiedzieć, iż kamień to topór, tak i w drugim nie można twierdzić, iż wychowanie to narzędzie czy coś podobnego”⁸. Dlatego też „wychowanie jako to» czy «wychowanie jako tamto» nie jest już czystym wychowaniem, lecz «wychowaniem użytym do czegoś». Mamy tu do czynienia z posłużeniem się wychowaniem i jego teoria będzie raczej teorią tego posłużenia się niż ogólną teorią wychowania”⁹.

W tym też znaczeniu formy zmiany wychowania mają charakter aposterioryczny, tzn. wyrastają z faktycznych doświadczeń życia jednostek i wspólnotowych (społecznych) form organizacji życia zbiorowego. Formy takie zawsze są wyrazem swoistych determinant czasoprzestrzennych, które „gdzieś” sytuują ludzkie życie, w jakimś konkretnym tu i teraz, a co za tym idzie – dookreślają również w sposób historyczny możliwości i konieczności tego życia. Czasowe i przestrzenne uwarunkowania określające ludzkie życie również w tym wypadku przybierają postać pewnych intencji o charakterze antropologicznym, aksjologicznym i teleologicznym. Tu jednak mamy do czynienia z wprowadzaniem pewnych ideałów, a zatem z materialnymi (odwołującymi się do pewnych treści egzystencjalnych i wyborów z tym związanych) aspektami antropologicznymi, aksjologicznymi i teleologicznymi intencji wychowania. Aspekt antropologiczny daje o sobie znać w rozstrzygnięciach, jakiego „stworzyć” człowieka dzięki formacji wychowawczej, aspekt aksjologiczny – w decyzjach co wartości, jakim na-

To, co ujęliśmy, może wprawdzie okazać się obowiązujące także dla innych przypadków, ale jeśli tak jest, to nie sposób tego dojrzeć w przypadku, który mamy przed sobą. Ogólna moc obowiązująca nie jest dana w pojedynczej okoliczności, nie może jej więc wydobyć poznanie aposterioryczne. Jednostkowy przypadek jest ontologicznie wtórny dla esencji *posterius*”. N. Hartmann, *Zarys metafizyki poznania*, dz. cyt., s. 54.

⁸ J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 84–85.

⁹ Tamże, s. 85.

leży podporządkować wychowanie, i wartości, jakie należy w wychowaniu promować, aspekt teleologiczny zaś przejawia się w sposobie formułowania celów i zadań stawianych przed wychowankiem oraz ambicji, jakie są w nim rozbudzane. Ujmując te intencje od strony materialnej, możemy zatem wskazać na wiele różnych postaci wychowania, które wprowadzało poszczególne ideały dotyczące zrozumienia człowieka, roli i znaczenia określonych wartości oraz zamierzeń i zadań stawianych przed oddziaływaniami wychowawczymi (np. wychowanie w starożytnej Grecji, Rzymie, Egipcie czy też w dobie średniowiecza, renesansu, baroku, oświecenia, romantyzmu itd.). W każdym z tych modeli odnajdujemy specyficzne materialne przesłanki, które odsłaniają przed nami określone standardy i pryncypia odwołujące się do określonych wyobrażeń antropologicznych, aksjologicznych oraz teleologicznych. Owe standardy i pryncypia stanowią znanie swych czasów, traktowane były jako zobowiązujące dla samego wychowania i dookreślające jego cywilizacyjną lub związaną z epoką tożsamość. Dlatego też ich ważność zagwarantowana jest wyłącznie na mocy odniesienia do swojego własnego specyficznego kontekstu. Poza tym kontekstem miary ważności owych standardów i pryncypiów mogą być zatem podane w wątpliwość lub zanegowane z punktu widzenia innego specyficznego kontekstu. Jak formy zmienne traktować należy jako względne (relatywne) z perspektywy zmieniających się społeczno-kulturowo-cywilizacyjnych punktów odniesienia, tak też formy stałe wychowania uznać trzeba za bezwzględne (niepodlegające relatywizacji) w tym znaczeniu, że ich obecność określa tożsamość samego wychowania jako specyficznej kategorii zachowań, postaw i działań jednoznacznie odróżniających się od innych kategorii zachowań, postaw i działań (np. budowania, kolekcjonowania, zarządzania, walki itd.). Poszczególne momenty, które uwidaczniają formy stałe fenomenu wychowania naprowadzają nas zatem w większym stopniu na formalne warunki możliwości wychowania jako takiego (aniżeli na materialną zawartość – konkretne jego postacie, przejawy, rodzaje), które wypełniają owe formy poszczególnymi treściami. Za jeden z takich momentów bez wątpienia należałoby uznać stan, zgodnie z którym ten, który wychowuje, musi pozostawać w jakimś stosunku bezpośredniości względem tego, który jest wychowywany, choć oczywiście ów stosunek bezpośredniości może się odznaczać różnym stopniem zarówno częstotliwości, intensywności, jak i bliskości. Stopień współwystępowania tych zmiennych zawsze będzie decydować o sposobie konstytuowania się relacji wychowawczej i generowanych przez nią wychowawczych stanów rzeczy. Bezsporne jest jednak to, że do takiej bezpośredniości nie tylko musi dojść, lecz także musi ona być w jakiś sposób podtrzymywana. Choć należy również zauważyć, że wraz z ugruntowaniem się relacji bezpośredniości, tzn. nasyceniem się nią przestrzeni międzypodmiotowych relacji, symboliczne formy obecności podmiotu wychowującego w jakiejś mierze mogą stanowić efektywny substytut bezpośredniości i wciąż mieć przemożną siłę oddziaływania. Niemniej jednak wraz z zanikiem owego stosunku bezpośredniości w naturalny sposób dochodzi w sposób nieunikniony do zaniku lub osłabienia sprawczej siły podmiotu, który jest postrzegany jako osoba wychowawczo czy też socjalizująco znacząca.

3.1.2. Aspekty aktów wychowania

Jak odróżnienie form stałych od form zmiennych pozwala na swoiste rozstrzygnięcie problemu względności i bezwzględności tego, co określa w sposób specyficzny lub konieczny wychowanie, tak wyodrębnione aspekty (wielowarstwowości, (wielozakresowości, (wielowymiarowości oraz (wielokontekstowości pozwalają różnicować akty wychowania ze względu na ich (wielo)aspektowość i zmienną zewnętrzną. Co więcej, przyjęć można, że „kondycja ludzka”¹⁰, którą należałoby uznać za jedną z kluczowych kategorii będących przedmiotem zainteresowania oddziaływań wychowania i zarazem ich pochodną, „obejmuje coś więcej niż tylko warunki, na których człowiekowi zostało dane życie. Ludzie są istotami uwarunkowanymi – dowodzi Hannah Arendt – bo wszystko, z czym się stykają, natychmiast zmienia się w jakieś uwarunkowanie ich egzystencji. Świat, w którym dokonuje się *vita activa*, składa się z rzeczy będących wytworami czynności ludzkich, ale chociaż rzeczy te zawdzięczają swe istnienie wyłącznie ludziom, nieustannie warunkują swych ludzkich wytwórców. Oprócz warunków, na których dane jest człowiekowi życie na ziemi i częściowo poza nimi ludzie nieustannie tworzą własne uwarunkowania, które, pomimo swego ludzkiego pochodzenia i zmienności, mają tę samą siłę warunkowania co rzeczy naturalne. Wszystko, co wchodzi w jakikolwiek trwały związek z ludzkim życiem, natychmiast przybiera charakter warunku ludzkiej egzystencji. Właśnie dlatego ludzie, niezależnie od tego, co robią, zawsze są istotami uwarunkowanymi. Cokolwiek wkracza w ludzki świat samo z siebie lub zostaje weń wciągnięte ludzkim wysiłkiem, staje się częścią kondycji ludzkiej. Napór realności świata na egzystencję człowieka jest odczuwany i odbierany jako siła warunkująca. Obiektywność świata – jego przedmiotowy czy rzeczowy charakter – i kondycja ludzka uzupełniają się wzajemnie; skoro egzystencja ludzka jest egzystencją uwarunkowaną, byłaby niemożliwa bez rzeczy, a rzeczy, nie warunkując ludzkiej egzystencji, byłyby masą z niczym nie związanych artykułów, nie-światem”¹¹.

Mówiąc o (wielowarstwowości, mamy na myśli określoną prawidłowość, zgodnie z którą wychowanie nie może być traktowane jako coś jednorodnego i jednolitego w sposobie swego przejawiania się¹². Wręcz przeciwnie, jak Zie-

¹⁰ Posługując się tą formułą, zakładam za Hannah Arendt, że „kondycja ludzka nie jest tym samym co ludzka natura, a ogólna suma ludzkich aktywności i zdolności, odpowiadających kondycji ludzkiej, nie stanowi czegoś na kształt ludzkiej natury”. H. Arendt, *Kondycja ludzka*, tłum. A. Łagodzka, Fundacja Aletheia, Warszawa 2000, s. 14.

¹¹ Tamże, s. 13–14.

¹² Niejednorodność i niejednolitość wychowania jako swoista zasada jego przejawiania się paradoksalnie może wywoływać wrażenie sprzeczności pomiędzy ambicją badań istotnościowych a materią tego, czego tu dotyczą, a zatem owego przejawiającego się w swej niejednorodności i niejednolitości wychowania. Badania ejdetyczne poszukują bowiem stałych i niezmiennych momentów określonych rzeczy, dla których są one atrybutywnymi określnikami gatunkowej (kategorialne) jedności danej rzeczy. Jest to jednak sprzeczność pozorna, ponieważ owa niejednorodność i niejednolitość odnosi się do zmiennych „wyglądów” wychowania, a zatem do jego faktycznych przejawów i postaci. Badania istotnościowe abstrahu-

mia (skorupa ziemska, płaszcz górny, sfera przejściowa, płaszcz dolny, jądro zewnętrzne, jądro wewnętrzne) czy atmosfera ziemska (troposfera, stratosfera, mezosfera, termosfera, egzosfera) mają swoje – nie do końca dostrzegalne – warstwy, tak też wychowanie w pewnym sensie ma warstwową naturę. Można to rozumieć w ten sposób, że wpływy wychowawcze po prostu nawarstwiają się, warunkują wzajemnie i sumują, tzn., że pozytywne efekty jednych oddziaływań stają się samoistną podstawą do oddziaływań wyższego rzędu, które nie byłyby możliwe lub byłyby bezsensowne bez innych, uprzednio zwieńczonych sukcesem wpływów wychowawczych. Tak więc np. zanim zaczniemy uczyć dziecko samodzielnie chodzić, musimy je nauczyć zachowywać równowagę, zanim nauczymy je właściwego posługiwania się formami grzecznościowymi („proszę”, „przepraszam”, „dziękuję”), musimy je nauczyć rozróżniać znaczenia podstawowych słów; zanim nauczymy dziecko dokonywania odpowiedzialnych wyborów, musimy je nauczyć samodzielnego oraz krytycznego myślenia i dokonywania ocen. Wreszcie – zanim będziemy oczekiwać od wychowanka inicjatywności i kreatywności, musimy w nim zaszczepić wiarę we własne możliwości i sprawczość oraz potrzebę bycia aktywnym. W tym znaczeniu wychowanie zawsze jest (wielo)warstwowe lub „(wielo)poziomowe” i „(wielo)pułapowe”, ponieważ skuteczność i efektywność jednych oddziaływań wychowawczych zazwyczaj ma ścisły związek ze skutecznością i efektywnością oddziaływań wcześniejszych, stanowiących grunt (punkt wyjściowy) dla oddziaływań obecnych lub tych, które podjęte zostaną w przyszłości. Prawidłowość nawarstwiania się jakościowych wymiarów oddziaływań wychowawczych przyrównać można również do warstw rosnącego drzewa i słoików, które to słoje są wymiernym przejawem owych warstw. Historia wzrostu drzewa, skrajnych warunków atmosferycznych, które temu towarzyszyły, oraz przebytych chorób zawsze wpływa na sposób nakładania się na siebie kolejnych warstw rosnącego drzewa. Nie widać tego ani na zewnątrz, ani po zdarcie kory, jednak w przekroju poprzecznym drzewa cała ta historia ukazuje się naszym oczom, jeśli oczywiście potrafimy ją zinterpretować. Podobnie rzecz się ma z wychowaniem i jego efektami, ponieważ zawsze ma ono swoją historię, co więcej – ujawnia ona warstwową naturę aktów wychowania, choć podobnie jak w przypadku słoików drzewa historia ta nie jest bezpośrednio i wprost do-

ją zaś od tych zmiennych przejawów lub metodycznie poddają je właśnie fenomenologicznie uzmianianiu, by na tle ich zmienności dostrzec wyraźniej cechy atrybutywne (nieredukowalne) określonego fenomenu. Co więcej, można powiedzieć, że niejednorodność i niejednolitość zewnętrznych „wyglądów” wychowania również odsłania *species* jego faktycznych (empirycznych) możliwości przejawiania się w określonym czasie i miejscu. Przywoływana już metafora pracy archeologa trafnie odzwierciedla fenomenologiczne intencje badawcze w tym względzie. Stanowisko archeologiczne, w którym dokonane zostaje jakieś odkrycie, jest bardzo ważnym, w swej niejednorodności i niejednolitości, źródłem wiedzy, ale jest to wiedza, która zawsze naprowadza na zasadniczy przedmiot naszego odkrycia. Można zatem powiedzieć, że samo stanowisko archeologiczne krok po kroku jest demonstrowane po to właśnie, by w końcu ukazał się nam kształt i materia (konstrukcja) samej rzeczy, która jest naszym archeologicznym wykopaliskiem.

stępna; ale to przecież nie oznacza, że jej nie ma lub że niewidoczna (wielo)warstwowość wychowania stanowi okoliczność przesądającą o jakościowej jednorodności wychowania.

Oczywiście nie zawsze i nie wszystkie zaniedbania i deficyty oddziaływań, które stały się już faktem, przesądzają o braku sukcesu wychowawczego oddziaływań obecnych lub przyszłych. Niewątpliwie jednak takie zaniedbania i deficyty zawsze mają jakiś – mniejszy lub większy – wpływ na przebieg oddziaływań wychowawczych i ich efektywność. Można więc przyjąć z dużą dozą pewności zasadę, że z im większą potrzebą kompetencji (osobowych, społecznych i kulturowych) mamy do czynienia w toku oddziaływań wychowawczych, tym większą rolę odgrywa owo nawarstwianie się wpływów wychowawczych. W większym stopniu stają się też widoczne pewne luki, zaniedbania i braki, które rzutują na stopień optymalizacji określonych oddziaływań wychowawczych oraz możliwość zinternalizowania przez wychowanka postaw, umiejętności i kompetencji wskazujących na rozwiniętą dojrzałość czy samodzielność w jakiejś dziedzinie życia lub w ogóle. Trudno zatem uniknąć konstatacji, że istnieją takie obszary zaniedbań i deficytów, których wyrównanie jest bardzo trudne i których niekorzystne następstwa z perspektywy skuteczności oraz efektywności podejmowania innych oddziaływań wychowawczych są nad wyraz oczywiste, a także brzemiennie w skutki, utrudniające lub wręcz uniemożliwiające w skrajnych przypadkach przyswajanie innych postaw, umiejętności i kompetencji. Na przykład zaniedbania i deficyty zdrowotne czy logopedyczne związane z wczesnym rozwojem dziecka mogą być nie do odwrócenia w późniejszym czasie i rzutować na całe dalsze życie, wyznaczając tym samym specyficzny zakres lub poziom faktycznie możliwych do zrealizowania aspiracji, odgrywanych ról czy społecznego funkcjonowania. Braki dotyczące estetycznych i higienicznych standardów życia w określonym kręgu społeczno kulturowym mogą się przyczyniać do ostracyzmu środowiska rówieśniczego (naśmiewania się, dokuczania, odrzucenia i niedopuszczania do grupy koleżeńskiej). To zaś będzie miało skutki dla procesu uspołecznienia i nabywania umiejętności interpersonalnych – nawiązywania kontaktów, współpracy z innymi, otwartości na innych i poczucia bezpieczeństwa w sytuacjach społecznych. Wszystkie te przykłady (i wiele innych) wskazują na fakt, że zaniedbania i deficyty mogą utrudniać przebieg wychowania lub wręcz je uniemożliwiać, w konsekwencji prowadząc do różnych form nieprzystosowania społecznego.

(Wielo)zakresowość aktów wychowania wskazuje na fakt możliwości lub konieczności obejmowania ich zasięgiem i wpływem różnych dziedzin życia ludzkiego. Możemy zatem mówić o wąskim lub szerokim zakresie oddziaływań wychowawczych lub też o ich możliwych lub koniecznych granicach. Przykładem możliwej lub koniecznej dziedziny jest np. wychowanie fizyczne, umysłowe, moralne czy estetyczne¹³. Zakres takich oddziaływań nie ma cha-

¹³ Mieczysław Łobocki wyróżnia np. wychowanie moralne, estetyczne, seksualne, patriotyczne oraz umysłowe, religijne i zdrowotne. Zob. M. Łobocki, *Teoria wychowania*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2004, s. 265–307.

rakteru statycznego, na różnych etapach wychowania i w związku z różną kategorią wiekową wychowanek przybiera on bowiem różną postać, a więc jest węższy lub szerszy. Wychowanie w odniesieniu do każdej z tych dziedzin nigdy też nie może być traktowane rozłącznie, ponieważ stanowi przejaw tego samego wychowania w stosunku do tego samego człowieka. „Cząstkowe wychowanie, czyli wychowanie części przez część, zawsze narażone jest na wychowanie cząstkowego człowieka. Cząstkowe wychowanie może stawać się – i często się staje – wychowaniem części dla innej części, przeciw znów innej części, a zatem może przerażać się w przeciwieństwo wychowania. Uniwersalizm zastąpiony zostaje partykularyzmem, rozwijanie – dewastacją, wolność – zniewoleniem, patos – banalnością”¹⁴. Niesprzeczność wychowania jako takiego siłą rzeczy musi zatem zakładać niesprzeczność oddziaływań w ramach tych różnych dziedzin i w odniesieniu do siebie nawzajem.

Nierozłączność i niesprzeczność poszczególnych dziedzin pozostających w kręgu zainteresowania oddziaływań wychowawczych wyraża się również w tym, że realizując cele i zamierzenia formułowane ze względu na jedną dziedzinę, jednocześnie mogą wywierać wpływ wychowawczy w innej sferze, zarówno wprost, jak i pośrednio, z jasno dostrzegalnymi pożytkami dla poszczególnych dziedzin lub też bez nich. I odwrotnie, niekonsekwencja lub zaniedbania w obrębie jednej sfery oddziaływań wychowawczych mogą się przekładać, wprost lub pośrednio, na jakościową postać wpływów w odniesieniu do innej dziedziny. (Wielo)zakresowość wymaga zatem podejścia integracyjnego i holistycznego¹⁵, ponieważ człowiek zawsze stanowi całość, w związku z czym każda próba wyodrębnienia poszczególnych dziedzin jego życia jest do pewnego stopnia sztuczna i umowna. Gdy więc ujmujemy jednostkę jako całość bez szczegółowej wiedzy o owych dziedzinach, ich miejscu i roli w całokształcie jej egzystencji, otrzymujemy wyidealizowaną i abstrakcyjną ideę człowieka. Z drugiej strony, gdy próbujemy rozdzielać poszczególne sfery ludzkiego życia, zacierając egzystencjalną współzależność, jaka między nimi zachodzi, i ujmując je rozłącznie, gubimy z oczu samego człowieka jako istotę integralną, a pozostają nam tylko owe „poparcelowane” aspekty jego funkcjonowania, które nigdy nie są tożsame

¹⁴ J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 97–98.

¹⁵ Zgodnie z założeniami holizmu określona całość zawsze jest czymś więcej niż sumą poszczególnych części, a znaczenie całości zawsze jest bardziej doniosłe niż znaczenie części: „Człowiek np. jest czymś więcej niż układem krwionośnym, psychiką, kośćcem i innymi swoimi częściami; rozpatrywanie każdej z tych części z osobna nie może dać prawdziwego obrazu całości. Potrzebujemy takiego spojrzenia na człowieka, które będzie odbiciem wzajemnych stosunków i zależności pomiędzy poszczególnymi częściami składowymi, pomiędzy każdą z nich a człowiekiem, pomiędzy człowiekiem a jego otoczeniem psychospołecznym (...) W nauce z konieczności badamy zjawiska rozkładając je na części składowe czy pierwiastki. Jedną z podstawowych zasad holizmu brzmi, iż rzeczy lub procesów nie można analizować poprzez redukcję ich do składników bez zniszczenia czy wypaczenia integralności całości. Nieskończone studia nad coraz mniejszymi częściami są cenne, ale nigdy nie przyczyniają się do zrozumienia całości”. P.A. Randolph Flynn, *W trosce o zdrowie. Pomaganie z perspektywy holistycznej*, w: *ABC psychologicznej pomocy*, J. Santorski (red.), Wydaw. Jacek Santorski, Warszawa 1993, s. 99.

z nim samym jako swoistą całością. Egzemplifikacje tych nieuniknionych związków i współzależności odnajdujemy na każdym kroku, np. sprawność fizyczna bez wątpienia przekłada się na chłonność umysłową, a kultura umysłowa decyduje o sposobie aktywizowania lub wydatkowania swych fizycznych możliwości. Z kolei wyrabianie wrażliwości estetycznej pozostaje w ścisłym związku z wychowaniem moralnym, bo czyn moralny można jednocześnie pojmować jako czyn piękny. Ujmując to z innej strony, można też powiedzieć, że wychowanie moralne rozbudza wrażliwość na wartości estetyczne, dostarczając w ten sposób pewnych uzasadnień o charakterze wartościującym dla funkcjonalnych rozstrzygnięć z zakresu wychowania estetycznego.

Odróżniając poszczególne dziedziny od siebie możemy jednak zakładać ich – większą lub mniejszą – względną niezależność, ale tylko w odniesieniu do pewnych specyficznych warunków i okoliczności, w których rozłączność ta znajduje uzasadnienie np. ze względu na wybiórcze zdefiniowanie oczekiwań i pożądaných kompetencji lub właściwości. Przykładowo, młody sportowiec postrzegany jest przede wszystkim przez pryzmat swej sprawności i wydolności fizycznej, a jego wysoka lub niska kultura umysłowa nie ma bezpośredniego przełożenia na osiąganę wyniki. Biorąc pod uwagę dalszą przyszłość, trudno sobie jednak wyobrazić, by niewielkie kompetencje umysłowe nie przekładały się w żadnym wymiarze na sposób optymalizowania możliwości kariery sportowej czy kreowanie własnego, publicznego wizerunku sportowca. Tak więc przyjąć można, że z im bardziej wybiórczymi (częstkowymi) formami ludzkiej aktywności i z im krótszym przedziałem czasowym, w jakim aktywność ta podlega naszej ocenie, mamy do czynienia, w tym mniejszym stopniu owa względna rozłączność poszczególnych dziedzin wychowania daje o sobie znać. Ujmując rzecz z drugiej strony, należy jednak stwierdzić, że w im większym stopniu człowiek postawiony jest w sytuacji konieczności pewnych kompleksowych form aktywności i prezentacji własnej osoby oraz z im dłuższym interwałem czasowym mamy do czynienia, w tym większym stopniu próba ta w sposób nieuchronny odsłania deficyty – deficyty kompetencji, które przyporządkowane są umownie do poszczególnych dziedzin życia, jak również powiązane mogą być z zachodzącymi między nimi zależnościami, rzutując tym samym na ogólną percepcję czyjegoś „dobrego” i pełnego lub „złego” i niepełnego wychowania.

(Wielo)wymiarowość aktów wychowania wskazuje na pewne nieuchronne i nieredukowalne punkty odniesienia życia człowieka. Możemy więc mówić o co najmniej dwóch podstawowych wymiarach ludzkiej egzystencji – czasowym i przestrzennym. Wymiary te są dla nas podstawowymi „punktami orientacji”, pewnymi specyficznymi miarami, ze względu na które dokonujemy wielu rozstrzygnięć i formułujemy określone sądy wartościujące w kontekście oddziaływań wychowawczych. Wszystko to, co dzieje się w ludzkim życiu, powiązane jest z tymi dwoma wymiarami, ponieważ egzystencja człowieka zawsze jest egzystencją w czasie i przestrzeni. A zatem wszystko, z czym mamy do czynienia w obrębie oddziaływań wychowawczych, ma również w sposób bezwarunkowy swe postacie czasoprzestrzenne. Można by jednak zadać pytanie, czy wychowanie jako takie możliwe jest poza determinantami wymiaru

czasowego i przestrzennego lub wbrew nim. Rozstrzygnięcie tak sformułowanego problemu zasadniczo należałoby sprowadzić do pytania o to, czy możliwe jest ludzkie życie, czy możliwy jest człowiek w ogóle, poza granicami określonymi przez czas i przestrzeń. A zatem nic, co ludzkie, przynajmniej w zakresie naszego doświadczenia życiowego, nie dzieje się poza czasem i poza przestrzenią. A nawet jeśli się dzieje, to nie podlega to już naszej władzy formułowania rozstrzygających i zrationalizowanych wyjaśnień, pozostając tym samym na marginesach pewności i weryfikowalności jako przedmiot domniemań lub wiary (wiedzy probabilistycznej lub postaw fideistycznych)¹⁶.

Mówiąc o czasie, myślimy o przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, natomiast wymiar przestrzenny ujmujemy za pomocą długości, szerokości i wysokości; czas określa rytm naszych intencjonalnych przeżyć, a przestrzeń wyznacza nasze miejsce jako punkt orientacji i odniesienia. Tożsamość człowieka, która formowana jest poprzez określone oddziaływania wychowawcze, zawsze stanowi przede wszystkim jakąś wypadkową subiektywnie przeżywanego czasu i obiektywnie zastanego lub przynależnego miejsca jako przestrzeni swej własnej egzystencji i rozwoju. Wszystko, co możemy powiedzieć o procesach socjalizacyjnych i procesach społecznego przystosowania dziecka, zawsze też ma swoje determinanty czasowe i przestrzenne, ponieważ procesów tych nie można sobie wyobrazić poza jakimś określonym czasem i jakąś faktycznie zlokalizowaną przestrzenią. Czas przejawia swą ważność w czasownikowych formach słów, ponieważ formy gramatyczne zawsze wyrażają jakiś czas, poza nim nie są możliwe; zawsze są przeszłe, teraźniejsze lub przyszłe. Czasownik wyraża czynność, a dana czynność ma swój konkretny czas, w którym ważna jest kolejność zdarzeń¹⁷. To, co jest czynione, i to, co jest wypowiedane, nie może być zatem beczasowe, egzystencji człowieka nie da się bowiem oddzielić od jego czasowości. Nie można jej też poznać inaczej, jak tylko w rzeczywistym czasie nadchodzącej i odchodzącej chwili¹⁸, ponieważ w niej wydarza się to, co ludzkie.

¹⁶ Podejmując dyskurs od strony tych dwóch – zgoła odmiennych również względem siebie nawzajem – perspektyw, dotyczących miar pewności ludzkiej wiedzy i poznania, nie sposób nie zgodzić się jednak z niektórymi twierdzeniami o charakterze tak probabilistycznym, jak i fideistycznym. W pierwszym przypadku przyjmuje się bowiem, że wiele mniemań początkowo uznawanych za pewne, później podlegało krytycznej weryfikacji: „Bez względu na to, jak dobrze uzasadnione wydają się nam twierdzenia nauki, wiemy, iż z biegiem czasu mogą być zrewidowane. Znaczy to, że trzeba je traktować nie jak prawdy wieczne, lecz jak sądy w istocie problematyczne”. E. Nekrašas, *Wiedza prawdopodobna. Powstanie i rozwój w empiryzmie logicznym programu probabilistycznej oceny wiedzy naukowej*, tłum. Z. Simbierowicz, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 5. Z kolei w drugim przypadku zakłada się, że logiczna możliwość lub niemożliwość nie może być jedynym kryterium orzekania o tym, co ludzkie: „Nade wszystko symptomem upadku ludzkiego ducha było przyznanie rozumowi władzy wykluczenia z istnienia tego wszystkiego, co w świetle jego praw jawi się jako logiczna niemożliwość”. H. Perkowska, *Bóg filozofów XX wieku. Wybrane koncepcje*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 26.

¹⁷ Zob. F. Rosenzweig, *Nowe myślenie. Kilka uwag ex post do Gwiazdy Zbawienia*, w: tenże, *Gwiazda Zbawienia*, tłum. T. Gadacz, Wydaw. Znak, Kraków 1998, s. 672.

¹⁸ Zob. tamże, s. 673.

Przestrzeń, tak jak i czas, określa możliwości życiowe i rozwojowe jednostki. Człowieka kształtuje niejako dane miejsce i jest on w nim zakorzeniony, ono określa też jego status społeczny i znajduje się u podstaw (współ)konstituowania się jego osobowej tożsamości. Z kolei miejsce określane jest przez granice, zarówno te, których przekraczanie stanowi warunek ludzkiego rozwoju, jak i te, których zachowywanie jest miarą człowieczeństwa i gwarantem osobowej tożsamości. Człowiek bywa w różnych miejscach, dlatego też wychowanie również wiąże się z określonymi miejscami. W tej samej mierze dookreślają one samo wychowanie i nadają mu tożsamość, jak i wychowanie dookreśla ich znaczenie i w związku z tym także przypisuje im określoną tożsamość. Można zatem przyjąć, że miejsca określają człowieka i są źródłem jego tożsamości, a obecność człowieka w tych miejscach nadaje im jakieś znaczenie. Tak więc w tej samej mierze, w jakiej źródłem tożsamości człowieka jest identyfikowanie się przezeń z daną przestrzenią, tak też źródłem znaczenia przestrzeni staje się utożsamianie jej z człowiekiem lub zbiorowością ludzką (plemionami, nacją, narodem). Człowiek w jednych miejscach jest rozpoznawany, a w innych pozostaje anonimowy, dlatego też jedne są źródłem jego zakorzenienia, a inne – wyalienowania. Myśląc o pewnych ludziach, przywołujemy określone miejsca – i na odwrót: myśląc o pewnych miejscach, utożsamiamy je z jakąś kategorią ludzi (np. góry z góralami, a górali z górą, lub Azję z Azjatami, a Azjatów z Azją). Przestrzeń staje się więc w naszej percepcji symboliczną reprezentacją danej kategorii ludzi, a dana kategoria ludzi – symboliczną reprezentacją pewnej przestrzeni i jej specyficznej geopolitycznej tożsamości. Miejsca zawsze przywodzą nam na myśl ludzi i doświadczenia z ludźmi tymi powiązane, określając tym samym specyficzne horyzonty aktów wychowania.

(Wielo)kontekstowość eksponuje z kolei fakt, że wychowanie nigdy nie jest czymś wyizolowanym ze struktury i biegu codziennego życia, zawsze stanowiąc jeden z komponentów otaczającej nas rzeczywistości tak przyrodniczej, jak i kulturowej. Jest ono zatem współzależne; jak określony tekst ma swój kontekst, a bez niego nie mógłby pełnić funkcji tekstu, którym jest właśnie w tym specyficznym kontekście, tak i wychowanie stanowi część szeroko pojmowanych „spraw ludzkich” i tego, co ludzkie. To zaś, co specyficznie ludzkie, nie może być sprowadzone do determinant świata przyrodniczego, ponieważ by „sięgnąć ludzkiego wymiaru w wychowaniu – jak zauważa Filek – trzeba przecież przekroczyć poziom programowania maszyny czy warunkowania bytu organicznego. Owo «wychowanie», czyniące bogiem człowieka jego warunki – człowiek pojęty jako byt w całości określany przez czynniki zewnętrzne – nie powinno mieć już miejsca (...) Człowiek, na którego runął cały świat warunków, porywając go i tłamsząc, co niektórzy chcą nazywać wychowaniem, nigdy warunkom tym nie będzie potrafił się przeciwstawić (...) jeśli więc przyjmować, że człowiek kształtowany jest nie tylko poprzez oddziałujące nań warunki zewnętrzne, lecz także przez odróżnioną od nich, skierowaną ku niemu ludzką działalność, czyli wychowanie, to fenomen wychowania może wtedy zachować

swą określoność, a nie roztopiać się w całości warunków życiowych wychowywanego¹⁹.

Wychowanie pozbawiane specyficznie humanistycznego kontekstu traci zatem swe podstawowe uprawnomocnienia, ponieważ niemożliwe jest wychowanie człowieka bez człowieka²⁰ lub poza tym, co ludzkie, na marginesach „ludzkich spraw”. Nie można oddzielić wychowania od ogólnej refleksji nad człowiekiem – nad godnością człowieka, sensem jego życia, możliwościami rozwojowymi tkwiącymi w jego egzystencji, sferą powinności i odpowiedzialności człowieka, społecznymi formami organizacji życia zbiorowego, znaczeniem pamięci historycznej i dziedzictwa kulturowego dla form życia jednostkowego i zbiorowego czy nad miarami człowieczeństwa, takimi jak czyny wielkie i nikczemne, szlachetność i podłość. Refleksja nad ogólną kondycją człowieka (*conditio humana*), nad podstawowymi dylematami i aporiemi wpisanymi w jego egzystencję, w sposób immanentny przedmiotem swego zainteresowania czyni samo wychowanie jako coś, co bezpośrednio dotyczy człowieka i dookreśla jego los. Dlatego też zawsze musi ono wyrastać ze świadomości takiego humanistycznego kontekstu, który ostatecznie określa jego własne uprawnomocnienia, jego najgłębszy sens i realizm, zgodnie z którym „sprawy ludzkie”, w tym przypadku wychowanie, należy odnosić do samego człowieka i ze względu na człowieka – tak, by w ten sposób miarą refleksji nad człowiekiem czynić „sprawy ludzkie”, a miarą refleksji nad „sprawami ludzkimi” – samego człowieka, ponieważ redukując „badany przedmiot do dodanej doń funkcji, w gruncie rzeczy zaprzepaszczamy go²¹”.

Jak ogólna refleksja nad człowiekiem i sensem jego życia może jednak wykraczać poza bezpośrednio zastane determinanty przyrodnicze i tendencje kulturowe, tak i refleksja nad wychowaniem powinna się przebijać przez warstwę utrwalonych tradycją i obyczajem mniemań oraz stereotypowych sposobów rozumowania i działania. Refleksja taka nad pytaniem o to, jak jest, przedkłada bowiem odpowiedź na pytanie o to, jak powinno być, a zatem nad sondażowe badanie preferencji lub stwierdzanie faktów przedkłada powinność wynikającą z prorozwojowego sprzyjania człowiekowi w procesie jego wychowania. Jeśli zatem podmiotem wychowania jest człowiek, a nie bezosobowa i efemeryczna idea,

¹⁹ J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 89–90. W innym miejscu autor pisze: „«Działanie» wychowujące nie tylko wyodrębnia się spośród ślepych oddziaływań warunków, ale próbuje nad tymi oddziaływaniami zapanować, a nawet, gdy uzna to za konieczne, im się przeciwstawić. Nakierowane zatem musi być na tworzenie się w wychowanku takiej instancji, która pozwoli mu nie być jedynie miękkim woskiem, przyjmującym każdy narzucony z zewnątrz kształt”. Tamże, s. 93.

²⁰ Wychowanie jawi się zatem „jako coś, co dzieje się w przestrzeni międzypodmiotowej (...) w akcie wychowującego «działania-doznawania» naprzeciw człowieka stoi człowiek, naprzeciw wychowanka stoi wychowawca (...) podmiotem doznającym wychowania jest człowiek. Konsekwencją tego założenia jest teza, iż «działanie-doznawanie», w którym podmiotem doznającym jest nie-człowiek, nie jest wychowaniem”. Tamże, s. 86–90.

²¹ Tamże, s. 85.

ideologia, religia czy społeczeństwo²², to jedną z podstawowych i fundamentalnych powinności wychowania stanowi sprzyjanie optymalizacji jego rozwoju, dojrzwania i usamodzielniania się. Przyjąć można również, że tak jak kontekstem planet są układy planetarne, układów planetarnych – galaktyki, a galaktyk – wszechświat, tak też kontekstem wychowania jest życie ludzkie, a kontekstem życia ludzkiego – przyrodnicze formy życia (świat przyrodniczy) i zbiorowe formy życia (świat społeczny). Podobnie, tak jak nie sposób wyobrazić sobie gwiazd bez ich układów planetarnych, układów planetarnych – poza galaktykami, a galaktyk – poza kontekstem kosmosu, tak też nie można sobie wyobrazić w sposób sensowny wychowania człowieka poza jego podstawowym kontekstem życia, a życia – poza przyrodniczymi i społecznymi formami życia. Samo wychowanie wypływa więc z konieczności, która wpisana jest w strukturę ludzkiego życia, człowiek jako człowiek potrzebuje bowiem wychowania. Bez wychowania nie ma możliwości wydobywania potencji rozwojowych tkwiących w jednostce oraz zoptymalizowania ich wykorzystania przez nią w przyrodniczym i społecznym środowisku jej życia. Mówiąc zatem o kontekście, z jednej strony uznajemy jego odrębność od tego, czego jest kontekstem (tekstu), z drugiej zaś podkreślamy nierozdzielność tekstu i kontekstu. Kontekst pozbawiony tekstu można by przyrównać do woluminu książki, ale niezapisanej, pustej w środku, a tekst pozbawiony kontekstu – do treści książki i jej fabuły, która nie została jeszcze spisana i jak dotąd pozostaje w sferze konceptu samego autora.

Wydaje się również, że formy stałe wychowania nie są dostateczną przesłanką dla wyjaśniania wychowania w jego faktycznych (empirycznych) przejawach, a zatem ustrukturyzowanego z punktu widzenia pokoleniowej, społecznej czy kulturowej praktyki i form zmiennych wychowania. Z drugiej strony, formy stałe byłyby niemożliwe do uchwycenia i odnotowania w sposób istotowy bez zaistnienia konkretnych pokoleniowych, społecznych czy kulturowych postaci wychowania w całej ich zmienności. To, co zmienne, ze względu na swój „ruch” i ewoluowanie – przeobrażanie się i przemijanie – pozwala bowiem wyraziście uchwycić to, co w tym samym czasie pozostaje niezmiennie i stałe w swych esencjalnych postaciach przejawiania się i istnienia. Posługując się raz jeszcze parą odrębnych, lecz także warunkujących się pojęć tekstu i kontekstu, można również przyjąć, że wyróżnione formy stałe wychowania pełnią podobną funkcję jak tekst względem kontekstu, a formy zmienne – jak kontekst w stosunku do tekstu.

W ten sposób wyodrębnić można dwa podstawowe sposoby ujmowania i rozpatrywania aktów wychowania ze względu na ich formy i przynależne im aspekty: 1) formy stałe oraz (wielo)warstwowość, (wielo)zakresowość, (wielo)

²² Przyjąć można, że są to podmioty efemeryczne w tym znaczeniu, że ich istnienie nie jest istnieniem samym w sobie. Gwarancją ich istnienia w świecie stanowi bowiem istnienie samego człowieka. A zatem dzięki temu, że istnieje człowiek, istnieją też reprezentacje tych idei, ideologii, religii, społeczeństw i mają one sens. Ów sens zawsze jest przecież odczuwany przez człowieka w sposób ludzki. Tak więc nie znamy innej miary sensu, nawet jeśli takowy istnieje.

wymiarowość i (wielokontekstowość; 2) formy zmienne oraz (wielowarstwowość, (wielozakresowość, (wielowymiarowość i (wielokontekstowość.

Współwystępowanie przesłanek określonej formy i poszczególnych aspektów pozwala wyodrębnić poszczególne obszary rozpatrywania aktów wychowania i powiązanych z nimi stanów rzeczy:

- 1) formy stałe ujmowane w aspekcie swej (wielowarstwowości,
- 2) formy stałe ujmowane w aspekcie swej (wielozakresowości,
- 3) formy stałe ujmowane w aspekcie swej (wielowymiarowości,
- 4) formy stałe ujmowane w aspekcie swej (wielokontekstowości,
- 5) formy zmienne ujmowane w aspekcie swej (wielowarstwowości,
- 6) formy zmienne ujmowane w aspekcie swej (wielozakresowości,
- 7) formy zmienne ujmowane w aspekcie swej (wielowymiarowości,
- 8) formy zmienne ujmowane w aspekcie swej (wielokontekstowości.

3.1.3. Struktura aktów wychowania

Istotnym obszarem analizy aktów wychowania jest również opisana przez Fileka problematyka struktury wychowania. Strukturę tę zawsze tworzą podmiot działający i podmiot doznający, przy czym w obu przypadkach możemy mieć do czynienia z tzw. rozszczepieniem owych podmiotów (zarówno działającego, jak i doznającego). W podjętej próbie „wmyślenia się w samą naturę aktu wychowania” autor ten przyjmuje, że ma ono zawsze strukturę „działania-do-znawania”. Ogólna teoria wychowania powinna „tak uchwycić istotę wychowania, by zawierała ona w sobie równoprawnie oba momenty: i moment «doznawania», i moment «działania-»”. Odpowiedni sposób przybliżenia aktów wychowania musi ujmować w nierozzerwalnej jedności zarówno to, co podlegając wychowaniu, określa osobę wychowywaną (podmiot doznawania), jak i to, co będąc źródłem tego, co wychowujące, określa osobę wychowującą (podmiot działania). „Mamy tedy, z jednej strony, podmiot działający, a z drugiej, podmiot doznający; to znaczy, jeżeli jest «działanie-do-znawanie», to musi być «to, co działa», i «to, co działania doznaje». Z perspektywy «działania-» to, co «działania-» doznaje, jest tym, ku czemu «działanie-» jest skierowane, ku czemu zostaje odniesione, i w tym sensie jest przedmiotem «działania-», lecz z perspektywy «doznawania», jako to, co doznaje, jest podmiotem «doznawania»²³. Te dwa aspekty jako przejawy tego samego fenomenu wychowania ukazują strukturę aktów wychowania, a ich sens przyrównać można do patrzenia z dwu różnych stron na jedną i tę samą rzecz. „Patrzymy przez dwa różne okna – wyjąśnia Filek – ale patrzymy do wnętrza tej samej sali. I tak jak stożek «rzucony» na jedną płaszczyznę przedstawia się jako koło, a «rzucony» na drugą płaszczyznę przedstawia się jako trójkąt, tak wychowanie «rzucone» na podmiot doznający wydaje się czymś różnym od wychowania «rzuconego» na podmiot działający. Ale jak koło i trójkąt nie są stożkiem, tak i ten czy ów aspekt wychowania nie jest wychowaniem”²⁴.

²³ J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 86.

²⁴ Tamże, s. 87.

Mamy tu zatem do czynienia z dwoma głównymi podmiotami aktów wychowania (podmiot działania i podmiot doznawania), ale biorąc pod uwagę zjawisko „rozszczepiania się” źródła działania i źródła doznawania, w między-podmiotowej przestrzeni wychowania wyróżnić należy: 1) bezpośredni podmiot działania („**Paweł** wychowuje Adama”); 2) bezpośredni podmiot doznawania („Paweł wychowuje **Adama**”); 3) pośredni podmiot działania („**Jan** przy pomocy Pawła wychowuje Adama”); 4) pośredni podmiot doznawania („Paweł wychowuje Adama **Piotrowi**”). Zgodnie z owym podziałem na podmioty bezpośrednie i podmioty pośrednie działania wyróżnić możemy więc dwa typy idealne podmiotowej współzależności, wyrażone w formułach: 1) „Paweł wychowuje Adama” (relacja podmiotów bezpośrednich); 2) „**Jan** przy pomocy Pawła wychowuje Adama Piotrowi (relacja podmiotów bezpośrednich i pośrednich). Możliwa jest tu również szczególna odmiana tego przypadku w sytuacji, gdy pośredni podmiot działania (Paweł) jednocześnie definiuje siebie samego (Pawła) jako pośredniego adresata i odbiorcę tego, co sam inicjuje (aktów wychowania), a zatem przejmuje również rolę pośredniego podmiotu doznawania. Przypadek ten ująć można w formule: „Paweł Piotrem wychowuje Adama dla siebie”²⁵.

Oprócz tego rozróżnienia wskazać można również na dwa inne typy idealne aktów wychowania wyodrębnione ze względu na występowanie podmiotów jednostkowych (pojedynczych) lub podmiotów uogólnionych (zbiorowych), odzwierciedlone w formułach: 1) „Jan Janem wychowuje Jana Janowi” (akty samowychowania podmiotu pojedynczego); 2) „ludzkość ludzkością wychowuje ludzkość dla ludzkości” (wychowanie ludzkości przez ludzkość i dla ludzkości)²⁶. Choć w drugim przypadku, jak się wydaje, mówimy o okoliczności zupełnie abstrakcyjnej, która nie ma swych rzeczywistych, podmiotowych reprezentacji. Ludzkość jako podmiot zbiorowy nie ma bowiem swych własnych intencji, motywacji i działań, ponieważ te zawsze charakteryzują się jednostkową genealogią. Jednostki zaś, składając się dopiero na ów bezosobowy i uogólniony podmiot, wypełniają kategorię ludzkości realnymi treściami, które nigdy nie mogą być pozbawione owej jednostkowej genealogii.

Przyjąc też można, że sens wychowawczej koincydencji podmiotów działania i doznawania wyróżnionych przez Filka jest odzwierciedleniem klasycznego schematu aktów komunikacji (nadawca – komunikat – adresat). Pełen akt komunikacji wiąże się bowiem z zaistnieniem komunikatu zwrotnego, a to implikuje fakt, zgodnie z którym każdy z podmiotów aktów komunikacji odgrywa rolę zarówno nadawcy, jak i odbiorcy. W ten sposób np. pierwotna rola nadawcy dopełniana jest wtórnie w akcie komunikacji, poprzez inwersję, rolę odbiorcy – i na odwrót, komunikacyjny status odbiorcy dopełniony zostaje komunikacyjnym statusem nadawcy w zwrotnym akcie komunikacji. Zgodnie z psycholingwistycznym kierunkiem badań nad komunikacyjną funkcją języka, komunikat językowy w praktyce zorientowany jest na wszystkich „użyt-

²⁵ Zob. tamże, s. 98.

²⁶ Zob. tamże, s. 97.

kowników języka”, ponieważ stanowić ma efektywny sposób wymiany ich własnych myśli i intencji²⁷. Schemat aktów komunikacji można zatem traktować jako swoisty archetyp różnych form międzypodmiotowych relacji, które odróżnić należy od jednokierunkowych, podmiotowo-przedmiotowych typów odniesień (działający nadawca – doznający odbiorca). Schemat ów w tej samej mierze zawiera w sobie również to, co kryje się za zjawiskiem przywoływanego „rozszczepiania się” podmiotów, np. gdy pośredni nadawca za pośrednictwem bezpośredniego nadawcy komunikuje coś bezpośredniemu adresatowi („Tomek prosi Wojtka, by ten przekazał wiadomość Jackowi”) lub gdy bezpośredni nadawca zwraca się za pośrednictwem bezpośredniego adresata do adresata pośredniego („Wojtek przekazuje wiadomość Jakubowi dla Łukasza”).

W swym wprowadzeniu do fenomenologicznej analizy wychowania Filek zasadniczo stawia sobie za cel rozświetlenie ogólnej teorii wychowania z perspektywy pojęć negatywnych, ponieważ – jak zakłada – by „zadowalająco zrozumieć, czym coś jest, trzeba umieć wskazać i opisać to, co, choć w pewnym sensie takie samo, jest jednak przecież czymś przeciwnym”²⁸. Pomimo przyjęcia takiej strategii ejdetycznych badań wychowania autor ten nie wyklucza również, że podejmowanie takich analiz z perspektywy pojęć pozytywnych może być drogą w nie mniejszym stopniu uprawnioną i nie mniej skuteczną. Strategię opartą na ekspozowaniu pojęć pozytywnych przyrównać można do pracy botanika, poszukującego nowych gatunków roślin. Moment negatywny w metodologii jego badań jest bowiem tylko sposobem wykluczenia gatunkowej przynależności lub podobieństwa do gatunków już znanych. Później zaś sam opis gatunkowej swoistości wyodrębnionego gatunku i przynależnych mu cech atrybutywnych ma charakter *sensu stricto* pozytywny. „Obie te czynności, badanie istoty i odkrywanie *pseudosu*, wzajem się uzupełniają i żadna z nich podjęta osobno nie może się w pełni powieść”²⁹. W ten sposób, w nawiązaniu do opisanych przez Arystotelesa „rzeczy fałszywych”, uwidocznione zostaje metodologiczne znaczenie opisu kategorii negatywnych jako swoistego gruntu dla możliwości istotowego ujęcia kategorii pozytywnych. Problem Arystotelesowski „rzeczy fałszywych” łączy się również z ontologiczną i logiczną zasadą sprzeczności sformułowaną przez tego filozofa, zgodnie z którą „to samo nie może zarazem przysługiwać i nie przysługiwać temu samemu i pod tym samym względem”, ponieważ niemożliwe jest, aby coś równocześnie czymś było i równocześnie tym czymś nie było³⁰. W tym też kon-

²⁷ Zob. I. Kurcz, *Język i komunikacja*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, J. Strelau (red.), GWP, Gdańsk 2000, s. 232.

²⁸ J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 99. Na szczególną rolę kategorii negatywnych jako „fundamentalnych komponentów” różnych sfer ludzkiego życia (np. sfery poznawczej czy komunikacyjnej, emocjonalnej) zwraca również uwagę w swych analizach Jean-Michel Saury. Zob. J.-M. Saury, *The Phenomenology of Negation*, „Phenomenology and Cognitive Science” 2009, nr 8, 245–260.

²⁹ Tamże, s. 102.

³⁰ „Fałszywym jest pojęcie (*λόγος ψευδής*) – dowodzi Stagiryta – które, jako fałszywe, wyraża to, czego nie ma. Każde zatem pojęcie jest fałszywe, gdy odnosi się do jakiegoś innego przedmiotu, a nie do tego, dla którego jest prawdziwe. Na przykład, pojęcie koła jest fałszy-

tekście można przyjąć, że początki „refleksji nad «czymś» są zawsze ukazaniem tego «czegoś» na tle tego, co nim nie jest, i w świetle tego, co nie tylko tym «czymś» nie jest, ale co mu się jako przeciwne przeciwstawia”³¹. Rzeczy przeciwstawne względem siebie zawsze bowiem mają jakąś wspólną podstawę, na której przeciwstawienie to dokonuje się i w ogóle ma sens. A ponieważ „skrywana przez brak pojęć rzeczywistość nie daje się przekonująco analizować”³², rozpoznanie tego, co negatywne, można traktować jako drogę do odsłaniania tego, co pozytywne – podobnie jak postępuje archeolog na swym stanowisku archeologicznym, gdy najpierw odrzuca poszczególne warstwy i naleciałości, oczyszczając daną rzecz z tego, co do niej nie należy, a dopiero później odsłania samą rzecz i czyni ją przedmiotem swojego zasadniczego zainteresowania badawczego. Dlatego „nie może być trafne takie rozumienie wychowania – pisze Filek – które nie dopuszcza żadnego jego przeciwieństwa”³³.

W kontekście tak rozpatrywanego zagadnienia pojawia się jednak wątpliwość, czy rozpoznanie tego, co negatywne, w ogóle jest możliwe bez jakiegoś pierwotnie posiadanego wyobrażenia lub przynajmniej intuicji co do tego, co jest pozytywne. Autor pomija bowiem milczeniem ten aspekt w swoich rozważaniach, a wydaje się, że stanowi on *conditio sine qua non* możliwości odsłaniania i poznania tego, co negatywne. Świadomość istnienia tego, co jest przeciwieństwem czegoś, wyrasta ze świadomości cech atrybutywnych tego, co jest pierwotnym, pozytywnym punktem odniesienia, a co za tym idzie – podstawą do orzekania o tym, co jest jego własnym zaprzeczeniem. Jeśli więc nie znalazłbyśmy czegoś takiego, jak np. symetrycznie obracające się wokół własnej osi koło, nie mielibyśmy również świadomości dysfunkcjonalności koła zdecentrowanego, a zatem nieużytecznego. Podobnie, jeśli nie mielibyśmy pewnych wyobrażeń czy intuicji dotyczących tego, czym we właściwym sensie jest wychowanie, nie moglibyśmy w ogóle podejmować rozważań nad pseudowychowaniem. Mamy tu zatem do czynienia, z jednej strony, ze swoistym sprzężeniem zwrotnym świadomości momentów negatywnych i pozytywnych fenomenologicznej analizy i opisu „rzeczy samych”. Z drugiej zaś strony, trudno zanegować fakt, że rozpoznanie i opis kategorii negatywnych musi się opierać na uprzednim rozpoznanie właściwych reprezentacji rzeczy, czyli na znajomości kategorii pozytywnych. Nasz opis kategorii negatywnych (pseudorzeczy) musi się zatem opierać na jakichś wstępnych założeniach, wyobrażeniach lub intuicji, które stanowią tu rzeczywisty punkt wyjściowy naszej refleksji. W tym też znaczeniu trzeba przyznać rację Adolfowi Reinachowi, który w swej teorii sądów negatywnych kwestię tę rozpatrywał, zakładając tym samym, że z teoriopoznawczego punktu widzenia możliwość opisu negatywnych stanów rzeczy musi być poprzedzona rozpoznanie pozytywnych stanów rzeczy; w tym znaczeniu

we dla trójkąta”. Arystoteles, *Metafizyka*, ks. 5, tłum. K. Leśniak, w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 2, PWN, Warszawa 1990, s. 710–711.

³¹ J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 98.

³² Tamże, s. 99.

³³ Tamże, s. 100.

sądy pozytywne (A jest c) należy uznać za epistemologiczny fundament sądów negatywnych (A nie jest c)³⁴.

3.1.4. Istota i formy pseudowychowania

Filek wyróżnia cztery rodzaje pseudowychowania (wychowanie nieadekwatne, fikcyjne, wyobcowane, zawładające), które przybierają postać wychowania, ale nim nie są, ponieważ nie pełnią tych konstruktywnych i prorozwojowych funkcji, które wychowanie spełniać powinno. Kategoria pseudorzeczy, zgodnie z ustaleniami Arystotelesa, wskazuje bowiem na to, że choć owo „coś”, co jest punktem naszego odniesienia, bez wątpienia jest „czymś”, to jednak nie tym, czego wyobrażenia w nas wywołuje³⁵. „Analizując przeto pseudowychowanie stoimy wobec zjawiska, które ukrywa to, czym jest, a przedstawia się jako to, czym nie jest – nie będąc wychowaniem, przedstawia się jako wychowanie. To przedstawienie siebie jako wychowanie możliwe jest poprzez przyjęcie pewnych, najczęściej zewnętrznych znamion samego wychowania. Dlatego powierzchowna analiza może nie umieć odróżniać wychowania od rozmaitych form pseudowychowania. Powierzchowna analiza może nie mieć dość siły, by przedrzeć się przez maskę pseudowychowania i odkryć uzurpację. Uzurpacja wydaje się rysem charakterystycznym dla wszelkiej pseudorzeczy³⁶. Wraz z roszczeniem sobie przez pseudowychowanie prawa do przedstawiania siebie jako wychowania samo wychowanie wypierane i rugowane jest przez wychowanie upozorowane. „I jak zwykła dbałość o zdrowie ludzkie wymaga zdemaskowania lekarza-szarlatana, który pozoruje leczenie, tak dbałość o człowieka i społeczność ludzką wymaga zdemaskowania wychowawcy-szarlatana, który pozorując teorię czy praktykę wychowania, realizować może partykularne interesy, swoje bądź swych mocodawców. Kiedy troskę o człowieka zastępuje pseudotroska, człowiek jest zagrożony³⁷. Tak usankcjonowana mistyfikacja

³⁴ Zob. A. Reinach, *Przyczynek do teorii sądu negatywnego*, w: *Od Husserla do Lévinasa. Wybór tekstów z ontologii fenomenologicznej*, W. Stróżewski (red.), UJ, Kraków 1987, s. 76–77.

³⁵ W podobny sposób problematykę tę rozważał Hartmann, zakładając, że refleksja nad wartością aktów poznania zaczyna się dopiero wtedy, gdy w biegu codziennego życia „przeświała się błędy i złudzenia”, i w ten sposób odkrywa się właściwe sensy i znaczenia doświadczeń, do których odnoszą się te akty. „Tam, gdzie prześwielone zostanie złudzenie albo błąd – dowodzi filozof – podmiot dostrzega, że wziął przedmiot za coś, czym ten nie jest, względnie, że przedmiot wydał mu się czymś albo stanął mu przed oczyma jako coś, czym nie jest. To coś z kolei, czym on się wydał lub jako co mu się ukazało, w sposób oczywisty nie jest samym przedmiotem ani też podmiotem, lecz trzecim, różnym od nich [elementem] uwikłanym w relację poznania. Chodzi o to, co nazwano «przedstawieniem» przedmiotu”. Dlatego też jest to „przedmiot nie taki, jaki jest w sobie, lecz taki, jaki jest widziany, ujmowany czy też myślany”. N. Hartmann, *Zarys metafizyki poznania*, dz. cyt., s. 50, 51.

³⁶ Tamże, s. 101.

³⁷ Tamże, s. 100. Intencję tej wypowiedzi powiązać można również z Arystotelesowskim opisem ludzi uwikłanych w grę pozorów: „Człowiek jest fałszywy, gdy lubi i poszukuje takich pojęć nie z innego powodu, lecz dla ich fałszywości, albo gdy je wywołuje w umyśle drugiego, tak jak nazywamy fałszywymi rzeczy, które wywołują fałszywe wyobrażenia”. Arystoteles, *Metafizyka*, ks. 5, dz. cyt., s. 711.

staje się tym bardziej brzemienne w skutki, że fałsz zakorzeniony w tym, co daje złudzenie poprawności, zyskuje siłę perswazji i oswaja człowieka z tym, co nie służy jego dobru, choć on już tego nie podejrzewa³⁸.

Wychowanie nieadekwatne zasadza się na takich oddziaływaniach, które nie uwzględniają swoich sytuacyjnych kontekstów. Uwzględnianie określonej sytuacji, tak w kategoriach ogólnych, jak szczególnych, traktowane jest tu jako podstawowe kryterium adekwatności oddziaływań wychowawczych. Każda sytuacja odślania bowiem przed nami specyficzne wyzwania, „jest tym, co stawia zadanie, co jakby zapytuje”³⁹, a wychowanie powinno podejmować próby rozwiązania tego zadania i odpowiedzi na to pytanie. Adekwatność wychowania w stosunku do sytuacji ogólnej wyraża się w tym, by właściwie rozpoznać „aktualną tendencję historyczną i zdecydować, czy i w jakim stopniu będzie z nią współpracować, czy też będzie usiłować jej się przeciwstawić; czy będzie próbować ślepo za ową tendencją kroczyć, czy też świadomie się z nią mierzyć i na nią wpływać, czy też będzie udawało, że świat się nie zmienia. Eliminując historię, przyjmując – na przykład – cykliczną koncepcję czasu czy też w ogóle przekreślając czas, wychowanie staje się nieadekwatne do rzeczywistości, jeśli tę rozumieć dynamicznie, a nie statycznie. Wychowanie takie pragnie w niezmiennym kształcie odtwarzać rzeczywistość. Chce ono likwidować napięcie międzypokoleniowe, nie rozumiejąc, że dystans międzypokoleniowy nie daje się zredukować. Tak rozumiane wychowanie jest jałowym trudem powstrzymywania wiatru”⁴⁰. Z kolei adekwatność wychowania w odniesieniu do sytuacji szczególnej polega na zrozumieniu konkretnego człowieka-wychowanka, jego możliwości rozwojowych i specyficznych ograniczeń. Zadaniem wychowania jest odkryć w wychowanku i wydobyć z niego to, co w nim najlepsze (talenty, zadatki), przyczyniając się do urzeczywistnienia tych predyspozycji. W tym znaczeniu „wychowawca natrafia w wychowanku na coś, co już jest, ale jeszcze nie w pełni, i co może w ogóle nie być”. Dlatego też wychowanie może być niewłaściwe, „marnując” lub kalecząc (upośledzając) człowieka, gdy „nie rozpoznaje [ono – J.G.] faktycznej sytuacji wewnętrznej wychowanka i działa na oślep, obok tkwiących w nim pozytywnych możliwości czy też nawet wbrew nim”⁴¹.

Wychowanie fikcyjne przede wszystkim wskazuje na rozpad interakcyjnej jedności „działanie-doznawanie”. Jedność ta stanowi warunek aktów wychowania w tym sensie, że działanie jest doznawaniem swego własnego działania, jak i reakcji zwrotnych na to działanie, a doznawanie jest swoistą aktywnością doznającego, rodzącą też jego własne działanie. Wychowanie staje się fikcją, gdy „rzekomy wychowawca i rzekomy wychowanek w swych interakcjach nie potrafią zharmonizować swego «współdziałania-współdoznawania»”⁴². Za-

³⁸ Zob. K. Szaniawski, *O nauce, rozumowaniu i wartościach*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 537.

³⁹ J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 103.

⁴⁰ Tamże, s. 105.

⁴¹ Tamże, s. 104.

⁴² Tamże, s. 108.

wsze więc, gdy działanie nie przechodzi we współdziałanie, a doznawanie – we współdoznawanie, wychowanie jest fikcyjne i staje się porażką uwikłanych w nie podmiotów. Podmiot działający musi tworzyć zharmonizowaną jedność z podmiotem doznawania. Sensem działania jest jego podejmowanie ze względu na kogoś i doznawanie go przez kogoś konkretnego, a warunkiem doznawania – czyjeś działanie nakierowane na podmiot doznawania. A zatem „wychowujący, który kształtuje swoje «działanie-» na podstawie jakiegoś rozpoznania podmiotu «-doznawania», może, błędnie go rozpoznawszy, odnosić to «-działanie» do nierzeczywistego podmiotu «-doznawania». Wychowawca może na przykład odnosić się do jakiegoś stereotypu osobowości wychowanka, który to stereotyp, z punktu widzenia lepiej poinformowanego obserwatora, nie jest rzeczywisty, lecz urojony. W rezultacie urojona, fikcyjna będzie cała działalność wychowawcza (...) Możliwa tu połowiczność wychowania, właśnie dlatego, że jest połowicznością, wychowaniem nie jest”⁴³. Co więcej, możemy mieć do czynienia i z taką sytuacją, gdzie bezpośrednie podmioty działania uświadamiają sobie fikcyjność doznawania przez wychowywanych, ale mimo to wciąż ją podtrzymują. Podtrzymywanie pozorów wychowawczego charakteru działań można określić jako swoiste celebrowanie ich fikcyjności „na użytek gorzej poinformowanych pośrednich podmiotów wychowania”. Tak więc ze względu na oczekiwania podmiotów pośrednich lub konieczność gwarantowania jakichś ich interesów, siłą bezładną lub w sposób zamierzony, bezpośrednio podmioty wychowania wspólnie mogą być zainteresowane podtrzymywaniem takiego, opartego na upozorowaniu, stanu rzeczy. Fikcyjne działanie zawsze jednak fikcyjnym czyni tego, który tak właśnie działa, a co za tym idzie, fikcyjne stają się samo wychowanie i wychowawcze wpływy względem wychowywanego⁴⁴. Źródło fikcyjności wychowania może zatem tkwić w fikcyjności tak podmiotu działania, jak podmiotu doznawania oraz w pozorności jedności „działania-doznawania” i pozorności jedności „współdziałania-współdoznawania”⁴⁵.

Z kolei wychowaniem wyobcowanym określić należy takie oddziaływania, w ramach których wychowanie jako wytwór⁴⁶ nie stanowi celu samego w sobie, zawsze bowiem traktuje się je instrumentalnie. Stanowi działanie, którego celem jest coś innego niż samo wychowanie, a oczekiwanym dobrem jest tu dobro inne niż to mierzone rozwojem wychowawczym podmiotu doznającego. „Wychowanie nie ma wtedy dla wychowującego sensu jako wychowanie, lecz jako coś, co służy do czegoś innego, na przykład jako zarobkowanie czy jako zawładanie, czy jeszcze coś innego. Działalność wychowująca trafia wówczas

⁴³ Tamże, s. 106.

⁴⁴ Zob. tamże, s. 107.

⁴⁵ Tamże, s. 108.

⁴⁶ Samo pojęcie kategorii wytworu autor wyjaśnia w następujący sposób: „Akt wychowania różnicuje podmiot «-doznawania». Podmiot, w którym «-doznawanie» już się dokonało, nie jest tożsamy z podmiotem, który w owo «-doznawanie» wkraczał. Jest to co prawda ten sam podmiot, jednakże nie taki sam. Wytworzona tu w akcie wychowania różnica jest właśnie wytworem wychowania”. Tamże, s. 108–109.

w podmiot jej doznający tylko ubocznie, bowiem nacelowana jest zasadniczo na owo «co innego»⁴⁷. Rozbieżność pomiędzy wytworem i celem „działania-doznawania” określa zatem stopień wyobcowania samego wychowania. Wytwór, w którym cel nie jest osiąganym, staje się w ten sposób wytworem wyobcowanym w stosunku do celu, a cel, który nie jest dookreślany pragnieniem swego wytworu, staje się celem wyobcowanym względem tego wytworu. Gdy więc wytwór działalności podmiotu wychowującego nie stanowi zarazem jego celu, świadczy to o tym, że „to, co wytwarza czy współwytwarza, nie jest tym, o co mu w jego działaniu przede wszystkim idzie. W konsekwencji to, co wytwarza, staje się dlań w mniejszym czy większym stopniu obce. Zatem jego działalność życiowa, jaką jest angażowanie się w wychowanie, czyli on sam (jeżeli rozumieć człowieka jako tożsamego ze swą działalnością życiową), staje się dla niego czymś drugorzędnym, staje się ledwie środkiem w istnieniu, a nie samym istnieniem”⁴⁸. Podmiot działający w tym większym stopniu czuje się też sam wyobcowany z tego, co robi, im bardziej jego wychowawcza działalność wymaga od niego zaangażowania w wychowanie, tzn. gdy sytuacja wymusza na nim, by wykraczać poza utarte i standardowe procedury, które w sposób instytucjonalny definiują jego rolę zawodową. Tym samym owa logika zinstytucjonalizowania optyki własnej roli i odpowiedzialności przez podmiot działający legła u podstaw zinstrumentalizowania sensu samego wychowania oraz uprzedmiotawiających standardów traktowania wychowanków. To zaś wskazuje na zmierzch najgłębszych humanistycznych intencji, które w dziejach cywilizacji Zachodu powoli choć sukcesywnie próbowały się przebić do świadomości zbiorowej społeczeństw europejskich i tych pozostających w jej kręgu⁴⁹. „Fałsz wychowania wyobcowanego polega na tym, że to nie bezpośredni podmiot «-doznawania» jest jego właściwym odbiorcą, to nie dla niego inicjowany jest proces wychowawczy, to jedynie stwarza się takie pozory, podczas gdy właściwym odbiorcą wytworów wychowania są pośrednie podmioty «-doznawania», osoby czy instytucje; to ich zapotrzebowanie animuje i określa wychowawczą działalność. Natomiast autentyczne potrzeby wychowywanego zostają tu co najwyżej czymś, w miarę możliwości, w kalkulowanym”⁵⁰.

Wychowanie bezpośrednio zostaje zatem całkowicie podporządkowane logice funkcjonalności ze względu na coś nadrzędnego w stosunku do samych wytworów wychowania. Co więcej, można nawet powiedzieć, że „wychowanie bezpośrednio podmiotu jest zaprzepaszczone przez samo odnoszenie go do

⁴⁷ Tamże, s. 110.

⁴⁸ Tamże, s. 109.

⁴⁹ Za kulminację takich intencji uznać można sformułowany przez Immanuela Kanta imperatyw kategoryczny („Postępuj tylko według takiej maksymy, dzięki której możesz zarazem chcieć, żeby stała się powszechnym prawem”), a w szczególności jedną z jego praktycznych postaci: „Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka”. I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, Wydaw. Antyk, Kęty 2001, s. 38, 46.

⁵⁰ J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 110–111.

podmiotu pośredniego⁵¹. Wychowanie takie zredukowane zostaje do jakiejś cząstkowej funkcji, przez pryzmat której definiuje się jego sens i zadania, staje się wychowaniem „do czegoś” – „na to”, „na tamto”, „do tego”, „do tamtego”. Jednakże taka logika „wychowania sobie”⁵² jest negacją „autentycznego wychowania”⁵³, ponieważ zagraża integralności samego człowieka i jego własnej osobowości. Instrumentalny stosunek do wychowania zawsze w sposób nieuchronny przeradza się w instrumentalny stosunek do wychowanka⁵⁴. Co więcej, owo wychowanie „do czegoś”, ujmowane z punktu widzenia przypisanych mu cząstkowych funkcji, polega również na tym, że gdy „zmieniające się warunki uczynią tę funkcję czy czynność zbyt dużą, zbyt dużym uczynią również samego tego człowieka”⁵⁵. W tym też znaczeniu mamy tu do czynienia z inwersją humanistycznie doniosłych intencji i ich zaprzeczeniem: „człowiek i w ogóle każda istota rozumna *istnieje* jako cel sam w sobie, *nie tylko jako środek*, którego by ta lub owa wola mogła używać wedle swego upodobania, lecz musi być uważany *zarazem za cel* zawsze, we wszystkich swych czynach”⁵⁶. Konjunkturalne wychowanie może się zatem znaleźć się w sytuacji, w której niepotrzebny będzie zarazem jego wytwór⁵⁷. Zniekształcenie owych intencji lub ich całkowite zaprzepaszczenie staje się zaś czynnikiem dehumanizującym wychowa-

⁵¹ Tamże, s. 111.

⁵² Niezwykle sugestywnym przykładem przeciwstawienia się tej logice zawłaszczenia i totalności są słowa Kahila Gibrana, ujęte w formie lirycznej:

„Wasze dzieci nie są waszymi dziećmi.
Są one synami i córkami tęsknoty Życia.
Przyszły one przez was ale nie od was.
I choć zostają z wami,
Jednakże nie należą do was

Możecie im ofiarować waszą miłość
ale nie wasze myśli,
bowiem ich myśli należą do nich samych.
Możecie udzielać schronienia ich ciałom,
ale nie ich duszom,
bowiem ich dusze mieszkają w domu jutra
i nie możecie ich odwiedzić,
nawet w waszych snach.

Możecie usiłować upodobnić się do nich,
ale nie czyńcie ich na swe podobieństwo.
Życie bowiem nie toczy się wstecz,
ani też nie zatrzymało się wczoraj.
Jesteście jak łuki, z których wasze dzieci
Jak żyjące strzały wysyłane są w przestrzeń”.

K. Gibran, *Prorok*, tłum. T. Chudecki, Wydaw. Salezjańskie, Warszawa 1993, s. 23–24.

⁵³ J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 112.

⁵⁴ Zob. tamże, s. 113.

⁵⁵ Tamże, s. 112.

⁵⁶ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, dz. cyt., s. 45.

⁵⁷ Zob. J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 112.

nie i edukację, destrukcją ich pozytywnych sensów i intencji⁵⁸. Z tej perspektywy immanentnym celem wychowania, paradoksalnie, może być tylko i wyłącznie samo wychowanie, ponieważ wychowanie człowieka „do czegoś” znajduje się u podstaw konstituowania się „człowieka do czegoś”. Człowiek zasługuje zaś na wychowawcze afirmowanie nie ze względu na „coś”, lecz ze względu na siebie samego, ze względu na sojgę godność istoty ludzkiej. Duchowi tak stawianego problemu w pełni odpowiada więc postulat „dohumanizowania pedagogiki, która powinna być z oczywistych względów w pełni humanistyczna”⁵⁹.

Wreszcie, wychowanie zawładające przejawia się w wykorzystywaniu przewagi podmiotu działającego (związanej np. z wiekiem, posiadaną wiedzą i doświadczeniem, statusem społecznym, zakresem władzy) względem podmiotu doznającego w celu zdominowania go i podporządkowania sobie. Wychowanie jako takie zawsze zakłada istnienie nierówności uczestniczących w nim podmiotów. Co więcej, owa przewaga w żadnej innej relacji nie jest tak dysproporcjonalna i dramatycznie wielka, jak w kontaktach dorosłego z dzieckiem⁶⁰. Nierówność ta jest jednak pozytywna tylko wtedy, gdy ma ona charakter pedagogiczny, np. nauczyciel posiada większy zasób wiedzy i dlatego właśnie jego pozycja jako nauczyciela jest funkcjonalna – może on przekazać wiedzę uczniowi, jakiej ten jeszcze nie zdobył. Problem pojawia się wtedy, gdy owa przewaga jest nadużywana w celu poddania wychowanka konformistycznemu treningowi, tak by podporządkować go kratycznym (władczym) intencjom tych, którzy chcą go zdominować: „(...) w ramy tej istotnej dla wychowania nierówności mają skłonność wpisywać się zgoła różne od niej nierówności społeczno-polityczne. Panowanie człowieka nad człowiekiem, panowanie całych klas nad innymi klasami, sięga po wychowanie, spożytkowując tkwiącą w nim immanentnie nierówność i czyniąc z wychowania środek służący utrwaleniu istniejących podziałów i nierówności, utrwaleniu tego panowania”⁶¹. Taki stan rzeczy opiera się więc na zdominowaniu wszelkich egzystencjalnych racji podmiotu działania przez „motywację kratyczną”, która wyraża się w dążeniu do podporządkowania sobie innych i do ich kontroli oraz do poszerzenia granic własnego „ja” poprzez akty uzurpacji i „aneksję” cudzej przestrzeni autonomii⁶². Władza rozumiana jako przewaga zbliża zatem do siebie działania wychowawcze i polityczne. Racjonalność konstruktywnie pojętej przewagi pedagogicznej jest jednak radykalnie odmienna od „hubrystycznych dążeń władzy politycznej”. Natura przewagi pedagogicznej w swej celowości wyraża się bowiem wyłącznie

⁵⁸ Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia czy izonomia – o wolności w wychowaniu*, w: *Res Humana*, t. 3, W. Goriszowski i in. (red.), WSP TWP, Warszawa 1996, s. 209.

⁵⁹ D. Kubinowski, *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2006, s. 179.

⁶⁰ Zob. J. Filek, *Dziecko jako kategoria filozoficzno-etyczna*, „Znak” 2006, nr 610, s. 124.

⁶¹ J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 114–115.

⁶² Zob. J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 1996, s. 72.

w możliwości sprawczego wydobywania dzięki relacji wychowawczej tego, co „ludzkie w człowieku”⁶³.

Gdy zatem przestrzeń interpersonalnych relacji wychowawczych zostaje zdominowana przez dążenie do panowania wychowujących, eksponowana troska o wychowywanych staje się troską upozorowaną, pseudotroską, która służyć ma uprawomocnieniu i legitymizacji sprawowanej władzy. Główną intencją tej konkretyzacji pseudowychowania stanowi więc chęć władania życiem wychowanka. Władanie to traktowane jest też jako faktyczny – wpisany w sens podejmowanych oddziaływań – cel, stający się tym samym celem transcendentnym (obcym) względem samego wychowania i teleologicznego sensu immanentnie mu przynależnego⁶⁴. Źródłem takich celów, które wpisywane są w wychowanie jako mu obce, może być władza polityczna czy ideologiczna. Niezależnie jednak od tego, jakie byłyby to źródła, funkcjonalny cel wychowania zawładającego zawsze jest ten sam: blokowanie nawyku i zdolności samodzielного myślenia, konformistyczne zinternalizowanie oczekiwań dotyczących społecznie odgrywanych ról, wpojenie respektu i lęku przed nią. W oddziaływaniach takich siłą rzeczy nie może być autentycznych autorytetów, dlatego też narzucane są autorytety formalne, dysponujące środkami bezpośredniego i pośredniego przymusu oraz socjotechnicznymi możliwościami kreowania różnych układów zależności zewnętrznych, które wikłając jednostkę, ubezwłasnowolniają ją tym samym w obliczu władzy. Co więcej, oddziaływania te odbierają również człowiekowi szansę odnalezienia siebie samego i swych własnych egzystencjalnych miar w odniesieniu do otaczającej go rzeczywistości⁶⁵.

Wychowanie wyobcowane stanowi zatem szczególny przypadek wychowania „do czegoś”; szczególny, bo oparty na całkowitym zawłaszczeniu wolności i samostanowienia jednostki oraz na podporządkowaniu jej logice systemowego interesu władzy lub despotycznej władzy innych jednostek. „Wychowanie” to nie tylko więc nie jest zainteresowane znoszeniem „ontologicznej nierówności” podmiotów wychowania, lecz – wręcz przeciwnie – nierówność taką chce podtrzymywać i pogłębiać. W ten sposób władza wychowawcza staje się programowaniem, które niezależność, krytyczność i samodzielność wychowanka traktuje jako antywartości logiki swej władzy, a w ich miejsce chce wprowadzać wartości funkcjonalne względem siebie samej: zależność, bezkrytyczność, niesamodzielność wychowanka. Można również założyć, że logika zawładnięcia wychowywanymi przez wychowujących wynika nie tyle z siły, ile z fobii, kompleksów i poczucia własnego zagrożenia. Podmiot doznający stanowi wtedy część misternej konstrukcji świata podmiotu działającego, który dzięki zawładnięciu czyni swój świat pełniejszym – oddala swe fobie, uważa się za sprawcę sukcesów wychowanka, czuje się ważny i potrzebny dzięki temu, że inni są od niego zależni i na niego zdani. Wychowanie zawładające jest zatem represją wobec istotowego sensu samego wychowania, jak i wychowanka, ale również, bardzo często, wo-

⁶³ R. Lévéque, F. Best, *Filozofia edukacji*, dz. cyt., s. 37.

⁶⁴ Zob. J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 115.

⁶⁵ Zob. J. Filek, *O idei człowieka*, w: tenże, *Filozofia jako etyka*, dz. cyt., s. 124.

bec niepokornych i idealistycznych wychowawców, którzy nie chcą się wyzbyć „charyzmatu wychowawcy” i dlatego stają się pierwszoplanowym zagrożeniem *status quo* sprawujących władzę. A ponieważ takie bezpośrednie podmioty działania rozsadzają systemową logikę władzy od wewnątrz, są przez władzę usuwane i zastępowane uległymi funkcjonariuszami – pseudowychowawcami⁶⁶. Społecznie utrwalana władza, która nie podlega przejrzystym mechanizmom limitowania i weryfikacji, może być więc traktowana jako jeden z potencjalnych czynników socjopatologii wychowania i edukacji⁶⁷.

Poszerzając problem wyróżnionych przez Filka form pseudowychowania, wskazać należy jednak, że w skrajnych przypadkach określone oddziaływania dorosłych wobec dzieci przybierają tak zdegenerowane, zwyrodniałe i psychopatologiczne postacie, że, jak się wydaje, nie mieszczą się one nawet w pojęciu pseudowychowania. Ze względu na ów współczynnik zwyrodnienia i zdegenerowania nie można bowiem przyjąć, że oddziaływania te noszą choćby pozory tego, czym jest wychowanie – przeświadczenie, że mamy do czynienia z wychowaniem, byłoby złudne. Z tego powodu nie mogą też być one objęte określeniem „pseudowychowanie”, ponieważ nie odnajdujemy w nich nawet intencji, która wyrażałaby się w próbie upozorowania samego wychowania. Można zatem powiedzieć, że zachodzi istotna różnica między postaciami pseudowychowania a tymi całkowicie zdegenerowanymi i psychopatologicznymi postaciami, wpisującymi się w schemat „działanie-doznawanie”. W pierwszym przypadku mówimy więc przede wszystkim o dysfunkcjonalności samego wychowania i niesprostaniu podstawowym zadaniom, jakie się przed nim stawia ze względu na dobro rozwojowe wychowanka. Z kolei w drugim przypadku mamy do czynienia z sytuacją, w której dochodzi nie tylko do jakiejś mniej lub bardziej brzemiennej w skutki dysfunkcjonalności wychowania, lecz przede wszystkim do tego, co można by nazwać negatywną inwersją podstawowych intencji wychowania. Mówimy więc o takiej sytuacji, gdy dorośli zamiast chronić zdrowie i życie dziecka, niszczą je lub odbierają, a zamiast otaczać dziecko opieką, wykorzystują je do swoich celów (np. seksualnie czy jako siłę roboczą). Zagrożony jest tu nie tylko właściwy rozwój intelektualny, społeczny czy emocjonalny człowieka – zagrożone stają się same biopsychiczne podstawy bytu wychowanka, jego zdrowie fizyczne i psychiczne. Takie przypadki wprowadzają nas w świat „nagiej”, bo niczym nieskrywanej, przemocy, bestialstwa i okrucieństwa – zdegenerowanych i psychopatologicznych przejawów tego, co ludzkie (np. izolowanie dzieci od świata zewnętrznego i pozbawianie ich wolności, fizyczne katowanie, całkowite psychologiczne ubezwłasnowolnienie i pozbawianie własnej tożsamości, zamierzona i metodyczna deprivacja podstawowych potrzeb dziecka czy też pedofilia i kazirodztwo).

⁶⁶ Zob. J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 116.

⁶⁷ Zob. W. Prokopiuk, *Wprowadzenie do rozważań nad humanizacją pedagogiki (edukacji) w kontekście filozoficznych aspektów przestrzeni pedagogicznej przełomu wieków*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), dz. cyt., s. 129.

3.1.5. Fenomenologiczne „momenty” aktów wychowania

Opierając się na intuicji odnoszącej się do prostych, ejdetycznych określników wychowania oraz formalnych warunków możliwości wychowania jako takiego, wskazać można na kilka czynników, które dookreślają jego specyfikę. Mogą one zostać ujęte w formie następujących twierdzeń:

1. Akty wychowania zawsze przybierają postać schematu „działanie-do-znawanie” i rozgrywają się w przestrzeni międzypodmiotowej, dookreślanej przez tego, kto działa, i tego, kto doznaje⁶⁸. Wychowanie jako fenomen międzypodmiotowej przestrzeni wpisuje się tym samym w dialogiczną intencję, wyrażoną przez Martina Bubera, zgodnie z którą człowieczeństwo uwidacznia się w ontologicznej możliwości wejścia w relację z drugim człowiekiem, ale z drugiej strony – również w możliwości pozostania w pełni sobą i dystansowania się od innych⁶⁹.
2. Wszelkie akty wychowania zawsze są jakąś formą oddziaływań z zewnątrz, ich źródło jest zatem zewnętrzne względem podmiotu doznającego⁷⁰. Jeśli zaś wychowanie ma odkrywać dotychczas nieznanne kierunki możliwego rozwoju człowieka i być twórcze, pamiętać należy o tym, co można wyrazić w formie prawdy ogólnej sformułowanej przez Władysława Stróżewskiego, w kontekście zagadnienia twórczości i przyczynowości: „Twórczość jest możliwa tylko wtedy, gdy sama rzeczywistość pozwala na pojawienie się w niej czegoś nowego lub dopuszcza wydarzenie się «bycia inaczej»”⁷¹.
3. Wychowanie zawsze pozostawia jakiś ślad (lub wręcz piętno) w człowieku, który go doznaje, nie ma zatem możliwości, by było neutralne czy „indyferentne wobec jakości przyszłych wyborów życiowych wychowywanego”⁷². Twierdzenie to uznać można za pochodne względem innego, zgodnie z którym należy przyjąć, że zarówno ludzkie „ja”, jak i jego specyficzna przestrzeń życia mają ze swej natury charakter aksjologiczny⁷³.
4. Intencje działania wychowawczego ściśle powiązane są ze świadomością, że takie oddziaływania stanowią źródło doznań wychowywanego⁷⁴. Pozytywny lub negatywny kierunek owych doznań wiąże się z mechanizmem wewnętrznej regulacji życia psychicznego jednostki: „Wzajemny stosunek racji i emocji w naszym umyśle – jak zauważa Daniel Goleman – wyznacza pewien stały gradient: im bardziej intensywne jest

⁶⁸ Zob. J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 86.

⁶⁹ Zob. M. Buber, *Problem człowieka*, tłum. J. Doktor, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1993, s. 90.

⁷⁰ Zob. J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 88.

⁷¹ W. Stróżewski, *Dialektyka twórczości*, Wydaw. Znak, Kraków 2007, s. 223.

⁷² J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 88, 92.

⁷³ Zob. J. Tischner, *Studia z filozofii świadomości*, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2006, s. 137.

⁷⁴ Zob. J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 93.

uczucie, tym większe panowanie nad naszym umysłem zdobywają emocje i tym mniej skutecznie oddziaływają nań... racje”⁷⁵.

5. Sens działania wychowawczego wiąże się ściśle z próbą wykraczania poza determinujące je okoliczności i warunki zewnętrzne, kiedy przybiera ono postać pracy „człowieka nad człowiekiem”, której celem jest przysposobienie do kształtowania okoliczności⁷⁶. Teleologiczny kierunek wykraczania „poza” wyraża podstawową egzystencjalną intencję wychowania, tzn. wierzenia wpływów na rzecz przeobrażeń „ja” aktualnego w „ja” możliwe – inicjowania i wspierania ludzkiej zdolności transgresji⁷⁷.
6. Teleologicznym horyzontem właściwie pojętego wychowania jest zniesienie ontologicznej nierówności „podmiotu wychowującego i podmiotu wychowywanego”⁷⁸ oraz samozniesienie wychowania na rzecz samowychowania⁷⁹. Odwołując się do konstatacji Karla Jaspersa, zgodnie z którą „miarą wartości prawdy jest prawda możliwych dzięki niej związków”⁸⁰, przyjąć należy, że oddziaływania, które z założenia nie służą autonomizacji wychowanka, są dysfunkcjonalne względem swych podstawowych intencji.

Można powiedzieć, że dwa pierwsze twierdzenia w sposób szczególny uwiadcniają antropologiczny „rdzeń” aktów wychowania, wskazujący na ich interpersonalną genealogię i dialogiczną naturę. Dwa kolejne implikują aksjologiczny „rdzeń” tychże aktów, ukazując jakościowe wymiary doświadczania i postrzegania tego, co – w sposób nieredukowalny – staje się osobistym udziałem podmiotów wychowania, formując zarówno ich samych, jak i ich stosunek do otaczającej rzeczywistości. Wreszcie, dwa ostatnie twierdzenia odsłaniają teleologiczny „rdzeń” aktów wychowania poprzez ukazanie ich kierunku, określającego ich kategoriałną tożsamość i sensowność. Dotychczasowe próby ustrukturyzowania problematyki owych aktów jasno zatem wskazują na spe-

⁷⁵ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina of Poznań, Poznań 1997, s. 31–32.

⁷⁶ Zob. J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 93.

⁷⁷ Zob. J. Kozielecki, *Transgresja i kultura*, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2002, s. 85–86.

⁷⁸ J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 118.

⁷⁹ Owo pozbawianie „ontologicznej nierówności” uprawomocnień i samozniesienie wychowania rozumiane jest tu „w tym sensie, iż podmiot wychowujący winien usilnie dążyć do osiągnięcia takiej sytuacji, gdzie sam będzie już – jako wychowujący – zbędny. Inaczej mówiąc, wychowanie winno znosić nierówność, na której jest ufundowane. Winno więc dążyć do samolikwidacji”. J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 117. Do podobnych wniosków dochodzi również Wanda Kaczyńska w ramach przywoływanej i postulowanej przez siebie „antropologii praktycznej”, której sens wyraża się w radykalnym upodmiotowieniu wychowanka – usamodzielnieniu, uaktywnieniu, rozbudzeniu jego aspiracji twórczych – a co za tym idzie, w przesunięciu akcentów oddziaływań pedagogicznych z antropotechniki (manipulatorsko-technologicznej „zewnątrzsterowności”) na antropoontologię („wewnątrzsterowne” samostwarzanie i samowychowanie). Zob. W. Kaczyńska, *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*, IPSiR UW, Warszawa 1992, s. 486–503.

⁸⁰ Zob. K. Jaspers, *Autobiografia filozoficzna*, tłum. S. Tyrowicz, Wydaw. Comer, Toruń 1993, s. 122.

cyficzne intencje, które można by określić mianem intencji antropologicznych (np. zagadnienie intencji inter- i intraakcyjnej jedności „działania-doznawania”), aksjologicznych (np. zagadnienie wychowania jako źródła formacyjnych, pozytywnych lub negatywnych, doznań i doświadczeń) i teleologicznych (np. zagadnienie intencji wychowania, które dąży do samozniesienia). Co więcej, ustalenia te wskazują również na swoistego rodzaju problemy, które znów, w nawiązaniu do kategorii przywoływanych w pierwszej części pracy, określić można jako problemy realności (np. zagadnienie faktyczności wywieranych wpływów i ich „niewymazywalnych śladów”), względności (np. zagadnienie stałości i zmienności form wychowania) i racjonalności (np. zagadnienie odnośzenia spraw wychowania do logiki tego, co specyficznie ludzkie, i określane mianem „współczynnika humanistycznego”).

Tak więc odsłaniają się przed nami trzy podstawowe obszary strukturyzujące dalsze analizy: 1) antropologiczne intencje wychowania i problem realności; 2) aksjologiczne intencje wychowania i problem względności; 3) teleologiczne intencje wychowania i problem racjonalności. W tym kontekście warte uwagi jest jeszcze jedno rozróżnienie, do którego odwołuje się Filek w odniesieniu do problematyki celów wychowania. Zgodnie z tym rozróżnieniem owe cele mogą być rozpatrywane bądź jako immanentne, bądź jako transcendentne, przy czym te pierwsze rozumiane są tu jako integralnie przynależne i nieredukowalne, a także określające tożsamość samego wychowania jako czynności odróżniającej się od innych działań. Z kolei cele transcendentne obejmują swym zakresem znaczeniowym wszystko to, co jest przypisane wychowaniu jako zewnętrzne względem niego samego i pełni określone funkcje porządkowane przez specyficzny kontekst historyczno-społeczno-kulturowy. Dlatego też „immanentny wychowaniu cel jest nie tyle celem wychowania, ile celem działalności, która dzięki tej właśnie, a nie innej celowości jest wychowaniem. Przydając natomiast wychowaniu z zewnątrz jakiś nowy, różny od immanentnego cel, czynimy samo wychowanie środkiem do tego celu, posługujemy się wychowaniem, zinstrumentalizujemy je”⁸¹.

Odwołując się do logiki tego rozróżnienia, a także do znaczeń przypisanych terminom „immanentny” i „transcendentny”, odnieść to można do wszystkich trzech grup specyficznych intencji wychowania, o których w dalszej części będzie mowa. W ten sposób równie zasadnie można mówić o immanentnych lub transcendentnych intencjach antropologicznych, aksjologicznych i teleologicznych wychowania. Nadto wskazać można na ścisłą łączność pomiędzy logiką tego, co immanentne lub transcendentne względem wychowania, a wyróżnionymi wcześniej formami stałymi i zmiennymi wychowania. Logice tego, co immanentne względem wychowania odpowiada zatem kategoria form stałych wychowania, a logice tego, co transcendentne względem wychowania – kategoria form zmiennych wychowania. Poprzez sformułowanie takich zależności wyodrębnić można również w sposób typologiczny poszczególne obszary roz-

⁸¹ Tamże, s. 113.

patrywania problematyki wychowania i namysłu nad nim z punktu widzenia tych dwóch grup zmiennych:

1. Intencje antropologiczne wychowania rozpatrywane z punktu widzenia form stałych i tego, co immanentnie do nich należy.
2. Intencje aksjologiczne wychowania rozpatrywane z punktu widzenia form stałych i tego, co immanentnie do nich należy.
3. Intencje teleologiczne wychowania rozpatrywane z punktu widzenia form stałych i tego, co immanentnie do nich należy.
4. Intencje antropologiczne wychowania rozpatrywane z punktu widzenia form zmiennych i tego, co względem wychowania transcendentne.
5. Intencje aksjologiczne wychowania rozpatrywane z punktu widzenia form zmiennych i tego, co względem wychowania transcendentne.
6. Intencje teleologiczne wychowania rozpatrywane z punktu widzenia form zmiennych i tego, co względem samego wychowania transcendentne.

Przedmiotem zainteresowania badań ejdetycznych, a co za tym idzie i dalszych analiz podejmowanych w tej pracy, jest przede wszystkim to, co ujęto tu za pomocą kategorii form stałych wychowania i tego, co immanentnie do niego należy (punkty 1, 2, 3). To zaś, co stanowi reprezentację (konkretyzację) form zmiennych wychowania i tego, co względem niego transcendentne (punkty 4, 5, 6), jest przedmiotem odniesienia badawczego – w kontekście podejmowanych tu analiz – o tyle, o ile pozwala skonstruować lub lepiej zrozumieć i ująć za pomocą właściwych i trafnych typów heurystyki rozumowania stałą i immanentną zawartość fenomenologicznie pomyślanych aktów wychowania.

Wyróżnione typy intencji wychowania przybliżyć można poprzez wskazanie specyficznych momentów, które intencje te uwidaczniają. Mianowicie, intencje antropologiczne wychowania i problem realności mogą zostać ujęte za pomocą kategorii (momentu) relacyjności. Intencje aksjologiczne wychowania i problem względności odsyłają do kategorii (momentu) konstruktywności. Z kolei intencje teleologiczne wychowania i problem racjonalności przybliżyć można poprzez odwołanie się do kategorii (momentu) prorozwojowości. Wszystkie te kategorie odnoszą się przede wszystkim do formalnych warunków niesprzecznego myślenia o wychowaniu jako jedności kategorialnej, opierającej się zmiennym warunkom historycznym i zachowującej w ten sposób swą uniwersalną tożsamość.

3.2. Główne intencje aktów wychowania

Gdy mówimy o wychowaniu, mamy na myśli wychowanie kogoś przez kogoś, mianowicie człowieka przez człowieka. Wychowanie jest dla człowieka i prowadzone jest przez człowieka, dlatego nie istniałoby bez niego. To właśnie on nadaje wychowaniu sens, który polega na skierowaniu się jednostki na drugą jednostkę. Pierwszorzędne znaczenie ma zatem dla wychowania człowiek, a dopiero na kolejnym planie są wartości, jakie chce ono urzeczywistnić, i cele, jakie chce wytyczać. Jest ono działaniem (czynem) człowieka, które wywiera jakiś wpływ, jakoś dotyczy drugiego człowieka. Jednostka jako podmiot dzia-

łania i doznawania oraz czyn jako przedmiotowe źródło sprawczości (działania i doznawania) spajane są jednak horyzontem jakiegoś sensu. Zarówno bowiem samemu człowiekowi, jak i jego czynom przypisujemy pewne znaczenia, czegoś się po nich spodziewamy lub od nich oczekujemy – np. tego, że człowiek będzie chodził na swych nogach, jeśli tylko choroba lub inne niekorzystne okoliczności mu tego nie uniemożliwią, oraz tego, że określone działanie będzie rodzić jakieś skutki i czemuś będzie służyć. Jak zdolność do przemieszczania się na dwóch kończynach leży w naturze człowieka, tak też w naturze czynu leży to, że jest sprawczy, skutkuje czymś. Trudno zatem wyobrazić sobie optymalne funkcjonowanie człowieka bez opanowania zdolności sprawnego posługiwania się swoimi nogami, jak i to, by działanie było niedziałaniem, tzn. nie pociągało za sobą jakichś następstw. Czyn jest więc przedmiotową racją człowieka, który z kolei jest jej podmiotowym źródłem. Zarówno jednak owo źródło (człowiek), jak i racje (czyn) spełniają się dzięki jakiemuś ukierunkowaniu, celom, w których ludzkie doświadczenie zostaje usensownione.

Przyjąć można zatem, że kluczowe problemy, jakie podejmuje refleksja aksjologiczna (a co za tym idzie, również refleksja etyczna, która jest jej egzystencjalnym „zoperacjonalizowaniem”), zakładają już jakieś rozstrzygnięcia o charakterze antropologicznym. W tym sensie problematyka antropologii pedagogicznej implikuje problematykę aksjologii pedagogicznej. Oczywiście, można dokonać inwersji tej konstatacji i równie zasadnie stwierdzić, że problematyka aksjologii pedagogicznej siłą rzeczy implikuje problemy antropologii pedagogicznej. Mamy tu bowiem do czynienia z dwustronną zależnością oraz stosunkiem wzajemnego wynikania. Jednak, jak się wydaje, ze względu na pierwotność podmiotu czynu w stosunku do samego czynu i jego wartości pytania i dylematy o charakterze aksjologicznym należałoby uznać za pochodne i wtórne względem pytań i dylematów o charakterze antropologicznym.

Dobro i zło, dookreślając wartość⁸² czynu, pozwalają ujmować go jako pozytywny lub negatywny przejaw egzystencjalnego sensu. Samo dobro i zło, by miały sens, muszą jednak być dobrem i złem ze względu na kogoś lub na coś, co dotyczy kogoś – podmiotu doświadczającego dobra lub zła. Bynajmniej nie oznacza to jednak relatywizowania problemu dobra i zła⁸³, lecz jedynie odkry-

⁸² Bardziej odpowiednie, ze względu na ekonomiczno-użytkową etymologię i konotacje terminu „wartość”, byłoby tu słowo „cЕННОŚĆ”, ale dla uniknięcia niezręczności językowej posługiwać się będę tym zaszczepionym na gruncie aksjologii terminem. Zob. H. Arendt, *Kondycja ludzka*, dz. cyt., s. 183.

⁸³ Można tu zatem mówić o tzw. istotowej relatywności. Bernhard Waldenfels, nawiązując do ustaleń Husserla, tak to wyjaśnia: „Relatywność nie oznacza wszakże relatywizmu, bowiem relatywizm – w formie psychologicznej, socjologicznej bądź historycznej – kończy się znowu na zapoznaniu doświadczenia, mianowicie na twierdzeniu, że punkt widzenia, z którego da się rozwinąć i ocenić doświadczenie, jest dowolnym punktem widzenia wśród innych punktów widzenia”. B. Waldenfels, *Fenomenologia z punktu widzenia ejdetycznego, transcendentalnego i strukturalnego*, w: *Studia z fenomenologii niemieckiej*, S. Czerniak, J. Rolewski (red.), Wydaw. UMK, Toruń 1999, s. 83.

wanie jego najgłębszych znaczeń, określających specyfikę „spraw ludzkich”⁸⁴ i immanentnie do nich należących etycznych kontekstów egzystencji człowieka⁸⁵. Gdyby nie było tego, kto doświadcza dobra i zła, nawet przy założeniu ich absolutnej obiektywności pozostawałyby one bez żadnego znaczenia, ponieważ byłyby dobrem i złem dla nikogo, a zatem byłyby niczym, nawet gdyby były czymś, bo nie pełniłyby wobec kogokolwiek żadnej funkcji dobra lub zła. W tym sensie można mówić o fundowaniu, ufundowaniu lub współwarunkowaniu się problemów antropologicznych i problemów etycznych⁸⁶.

Ufundowanie problemów etycznych na problemach o charakterze antropologicznym oraz fundująca rolę antropologii filozoficznej względem etyki filozoficznej można sobie uświadomić poprzez zwrócenie uwagi na następujące prawidłowości:

1. Podmiot czynu, o który pyta antropologia, zawsze poprzedza sam czyn, o który pyta etyka. Czyn z natury rzeczy jest racją działania podmiotu, nie byłoby więc problemu czynu bez problemu człowieka⁸⁷.
2. Czyn ma charakter niesamodzielny (niesamoistny) i zawsze odsyła do podmiotu, który jest jego sprawcą. Można sobie wyobrazić podmiot, który powstrzymuje się od jakiegokolwiek czynu, ale nie sposób wyobrazić sobie czynu bez sprawcy jako jego podmiotu.

⁸⁴ Sformułowanie „sprawy ludzkie” dobrze oddaje, jak zauważa Hannah Arendt, platońskie pojęcie *ta ton ánthρωπων πράγματα* obejmujące dzieła, czyny i słowa. Zob. H. Arendt, *Kondycja ludzka*, dz. cyt., s. 24.

⁸⁵ W procesie „wychowania – zauważa Janusz Homplewicz – należy wychodzić od czyichś potrzeb, czyjś ich rozumienia, od poszanowania godności, od pomocy w czyimś rozwoju – by kształtować czyjąś samodzielność i dojrzałość, stawiając właśnie na rozwój osobowo wychowania. To podstawowe dyrektywy etycznie zorientowanego wychowania i całej etyki wychowania”. J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Wydaw. WSP, Rzeszów 1996, s. 23.

⁸⁶ W podobny sposób, choć w odniesieniu do aktów poznawczych, Hartmann ujmuje epistemologiczną relację podmiotowo-przedmiotową, wskazując, że podmiot i przedmiot, „stojąc naprzeciw siebie”, pozostają tym samym w relacji, a zachodzący między nimi stosunek określa i stanowi sam akt poznawczy. „Człony relacji przestają być podmiotem i przedmiotem, gdy zostają z niej *wyrwane*. Bycie podmiotem istnieje jako takie tylko *dla* jakiegoś przedmiotu, bycie przedmiotem jako takie – tylko dla jakiegoś podmiotu. Oba tym, czym są, są tylko dla siebie nawzajem. Pozostają ze sobą w ścisłym stosunku wzajemnym i we wzajemnym uwarunkowaniu. Relacja między nimi jest korelacją”. N. Hartmann, *Zarys metafizyki poznania*, dz. cyt., s. 48.

⁸⁷ W tym kontekście można by rozważać problem autorytetu pedagogicznego, jego specyficznych określników i funkcji, jakie powinien pełnić. Wydaje się też, że źródeł tego problemu w większej mierze poszukiwać by należało w rozstrzygnięciach o charakterze antropologicznym, aniżeli aksjologicznym. „Autorytet buduje się nie wprost, lecz jako rezultat całego szeregu czynników, których spełnienie ma niewiele wspólnego z jego ideą”. Zob. W. Stróżewski, *Mała fenomenologia autorytetu*, w: tenże, *W kręgu wartości*, Wydaw. Znak, Kraków 1992, s. 28. Zob. także opracowania podejmujące tę problematykę: I. Wagner, *Stalość czy zmienność autorytetów*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2005; A. Żywczok, *Odmiany autorytetu pedagogicznego (autorytety i pseudoautorytety)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2006, nr 1; Ch. Bingham, *The Literary Life of Educational Authority*, „Journal of Philosophy of Education” 2006, t. 40, nr 3; B. Gibbs, *Autonomy and Authority in Education*, „Journal of Philosophy of Education” 1979, t. 13.

3. Czyn stanowi odbicie lub samoobiektywizację podmiotu czynu. Jest zawsze na miarę „aktualnego człowieka” jako swego sprawcy, ale człowiek rozwija się i zmienia, dlatego też może być sprawcą różnych czynów, które wyjaśniane zgodnie z ich własnym, zobiektywizowanym sensem nie są jednak dostateczną przesłanką ujęcia i wyjaśnienia samego podmiotu czynu w jego egzystencjalnej dynamice.
4. Każdy wybór zawsze zakłada władzę wyboru. O ile wybór odsyła do samego czynu, stając się tym samym problemem etycznym, o tyle władza wyboru odsyła do cech związanych z podmiotem czynu, a to już sytuuje nas w obrębie problematyki antropologicznej.

Można również przyjąć, że w problematyce wyboru zbiegają się niejako współrządne refleksji antropologicznej i etycznej. Sam wybór zawsze zaś ukierunkowany jest na cel, ponieważ wybierać oznacza być powodowanym intencją dążenia do osiągnięcia jakiegoś celu. A zatem wybór z natury swej ma teleologiczną strukturę i wynika z teleologicznej intencji podmiotu, który dokonując danego wyboru, staje się zarazem sprawcą jakiegoś czynu. Problem ludzkiego wyboru w tej samej mierze odsyła nas tym samym do dyspozycji i władzy wyboru jako zagadnienia określającego pryncypia i dylematy refleksji nad człowiekiem, jak i do czynu (określonych kierunków preferowania lub deprecjonowania czegoś) jako zagadnienia implikującego pryncypia i dylematy refleksji o charakterze etycznym. „Życie ludzkie – zauważa Friedo Ricken – składa się z ciągu decyzji. Każda decyzja to wybór pomiędzy różnymi możliwościami zachowania lub działania. Decyzja jest czymś nieuniknionym. Możemy wybierać między różnymi możliwymi działaniami albo sposobami zachowania. Nie możemy wybierać między wybieraniem a niewybraniem. Nawet gdy rezygnujemy z działania, podejmujemy jakąś decyzję. Nawet gdy sądzymy, że w pewnej sprawie decyzji nie podjęliśmy, w istocie właśnie podjęliśmy decyzję: decyzję nie działania w tej sprawie, pozostawienia rzeczy ich własnemu biegowi”⁸⁸.

3.2.1. Antropologiczne intencje wychowania

Relacyjność jako swoisty moment, który pozwala przybliżyć naturę aktów wychowania, ukazuje również specyficznie antropologiczne intencje wychowania. Człowiek będący podmiotem wychowania to istota relacyjna – optymalny przebieg jego rozwoju i dojrzewania nie jest możliwy bez czynnika relacji międzyludzkich. Zarówno bowiem kompetencje językowe (np. umiejętność posługiwania się mową i rozumienie jej), interpersonalne (np. umiejętność współpracy z innymi), kulturowe (np. znajomość pewnych kodów kulturowych lub posługiwanie się określonymi konwenansami i formami grzecznościowymi), jak i te związane z odgrywanymi rolami (np. ucznia, rodzica, pracownika, przełożonego) są wyrazem jakichś form uczestnictwa, obserwacji i naśladownictwa, dla których faktyczna obecność drugiego człowieka, określająca dany typ zachodzącej relacji międzyludzkiej, jest rozstrzygająca. A zatem rozwój, tak

⁸⁸ F. Ricken, *Etyka ogólna*, tłum. P. Domański, Wydaw. Antyk, Kęty 2001, s. 5.

indywidualny, jak społeczny, stanowi wypadkową jakościowych wymiarów relacji, których człowiek doświadcza lub które współtworzy i kreuje. Jednostka, w której rozwoju relacyjność ta jest uniemożliwiona lub ograniczona (np. poprzez izolowanie, ograniczenie poczytalności), traci bezpowrotnie wszystko to, co wyłania się i jest dostępne tylko jako pochodna jakościowych wymiarów doświadczeń relacji interpersonalnych. Wpływy wychowawcze są bowiem efektem relacji wychowawczej z tym, który wpływowi tym jest poddany. W tym sensie relacja pedagogiczna opiera się na dialogicznej intencji zaangażowania podmiotów wychowania i inicjowaniu wychowawczych przemian u wychowywanego przez wychowującego⁸⁹.

3.2.1.1. Relacja jako fundamentalna kategoria egzystencji ludzkiej

Pojęcie relacji⁹⁰ uznać należy za jedną z najbardziej fundamentalnych kategorii, jakie wytyczają humanistyczną przestrzeń wychowania. Przyjęcie określonej optyki oddziaływań wychowawczych (dialogicznej lub monologicznej, funkcjonalnej lub osobowej⁹¹), ze względu na współczynnik dowartościowania lub deprecjonowania kategorii relacji, z konieczności odsłania więc przed nami jakościową postać aktów wychowania⁹². Dlatego też należy pamiętać – co podkreśla również Martinus J. Langeveld – „o szczególnym znaczeniu osobistego stosunku do wychowanków, np. w zakresie zdobywania pewnych nawyków uczuciowych, osvajania z pewnymi formami kultury itd.”⁹³. Wychowanie zawsze bowiem rozgrywa się w kontekście jakichś relacji (interakcji międzyludzkich), które współtworzą i naznaczają swym charakterem postać tak heteroedukacji, jak autoedukacji⁹⁴. Wychowywać – jak twierdzi Buber – oznacza „tak działać, żeby wybór świata wpłynął na osobę za pośrednictwem innej osoby”⁹⁵. Do tego zaś potrzebny jest człowiek „zdolny do nawiązania bezpośredniej łączności z innymi ludźmi”, ponieważ jego „żywołność emanuje na nich i udziela się im najmocniej wtedy, kiedy jest tego zupełnie nieświadomy”⁹⁶. Tak więc zgodnie z zasadą dialogiczną (*das dialogische Prinzip*)

⁸⁹ Zob. R. Lévêque, F. Best, *Filozofia edukacji*, dz. cyt., s. 28.

⁹⁰ Pojęcie relacji stasować będę w szerokim znaczeniu tego słowa jako wszystko to, w czym wyraża się stosunek (zarówno werbalny, jak i niewerbalny) wytyczający jakąś postać łączności, kontaktu, interakcji, odniesień wobec drugiego człowieka, w tym kontekście – w szczególności wobec człowieka „rozwijającego się” (tzn. „stającego się”, „będącego w drodze”).

⁹¹ Zob. T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 1991, nr 9, s. 66–68.

⁹² „Dla współczesnego człowieka – zauważa Zdzisław Kosyrz – najpotężniejszą potrzebą nie jest kontakt jakikolwiek, ale pogłębiony uczuciowo i racjonalnie związek z drugim, wzajemna akceptacja i potwierdzenie.” Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy*, Pedagogium, Warszawa 2005, s. 158.

⁹³ M.J. Langeveld, *Naukowy charakter pedagogiki*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1961, nr 3, s. 87.

⁹⁴ Zob. Z. Włodarski, A. Sankała, *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2004, s. 45.

⁹⁵ M. Buber, *Wychowanie*, „Znak” 1968, nr 4, s. 458.

⁹⁶ M. Buber, *Kształcenie charakteru*, „Znak” 1968, nr 7–8, s. 916.

„na początku jest relacja”, ponieważ fundamentalny fakt ludzkiej egzystencji to „człowiek z człowiekiem”⁹⁷. Można zatem przyjąć, że relacyjność ludzkiej egzystencji jest czymś nieredukowalnym, czego nie da się pominąć, nie ujmując jednocześnie czegoś, co w istotny sposób określa jakościowe wymiary człowieczeństwa. Wszystko, co wydarza się w ludzkim życiu, można bowiem traktować jako pochodną relacyjności (koincydencji pewnych związków, ich współzależności i specyficznego zachodzenia) tego, co wewnętrzne i zewnętrzne, immanentne i transcendentne względem podmiotów określających przestrzeń relacji. Taką też intencję, jak się wydaje, eksponuje w swej wypowiedzi Jaspers, gdy zakłada, że do „siebie dociera człowiek wyłącznie poprzez innego człowieka, nigdy przez samą wiedzę. Stajemy się sami sobą w takiej mierze, w jakiej sobą stają się inni, wolnymi na tyle, na ile wolnymi stają się inni”⁹⁸. Co więcej, ranga kategorii relacyjności określa tu również w sposób nieuchronny epistemologiczne horyzonty możliwości poznania i jego prawomocności, gdy przyjmujemy, że „miarą możliwości prawdy jest prawda możliwych dzięki niej związków”⁹⁹.

Nie sposób tu zatem pominąć ustaleń sformułowanych w kontekście owej dialogicznej zasady, która przybliżyła nam swoistą „logikę tego, co fundamentalne”. Kategorie Ja i Ty, określając materialną zawartość tego, co dialogiczne, odsłaniają bowiem przed nami horyzonty owego „fundamentalnego faktu ludzkiej egzystencji”, tzn. faktu określanego biegunami „człowieka z człowiekiem”. Buberowski sposób myślenia o człowieku i tym, co określa specyficzną przestrzeń tego, co dla niego fundamentalne, bo fundujące ludzkie podstawy jego egzystencji, wskazuje na kilka specyficznych obszarów ważności, które z pedagogicznego punktu widzenia wydają się równie doniosłe, jak i pryncypialne. Wyróżnić możemy co najmniej cztery grupy ściśle powiązanych ze sobą antropologicznych przesłanek (dialogicznych fundamentów tego, co wychowawcze) implikowanych przez filozoficzne twierdzenia Bubera. W tym też znaczeniu można by mówić o fundamentalnej filozofii wychowania, bo odwołującej się do wskazanych poniżej pryncypiów (przesłanek). Są to:

1. Odniesienie i przeżycie – dialogiczne odniesienie do drugiego człowieka ma charakter żywej relacji, ponieważ to, co przeżywamy w relacyjnym współbyciu wyraża podmiotową obecność.
2. Respekt i (współ)warunkowanie – inny człowiek jest względem mnie równorzędny i nie mogę go sobie podporządkowywać ani też zatrzeć różnicy, jaka zachodzi między nami.
3. Realizm i autentyzm – rzeczywista obecność drugiego człowieka dana jest w wydarzeniu spotkania, które nie może być w żaden sposób antycypowane lub zaaranżowane, tak by nie utraciło nic ze swego autentyzmu.

⁹⁷ M. Buber, *Ja i Ty*, w: tenże, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992, s. 58, 78.

⁹⁸ K. Jaspers, *Autobiografia filozoficzna*, dz. cyt., s. 122.

⁹⁹ Tamże, s. 122.

4. Konstytuowanie i aktualizacja– wyłanianie się i potwierdzanie tego, co osobowe, zakłada istnienie „przestrzeni” głębokich sensów i znaczeń, które odkrywają egzystencjalne pryncypia ludzkiego życia¹⁰⁰.

3.2.1.2. (Dia)logika aktów wychowania

Paradoksalność intelektualnie rozpoznana staje się paradoksalnością egzystencjalnie przeżywaną, ale paradoksalność nierozpoznana wikła ludzką egzystencję, czyniąc ją samą paradoksalną. Dialogiczność będąca próbą likwidowania owej paradoksalności poprzez odślanianie głębokiego sensu tego, co międzyludzkie, staje się tym samym apologią egzystencji człowieka, pojmowanej jako nieredukowalna jednostkowość w splocie interpersonalnych relacji. Dialogiczną orientację oddziaływań wychowawczych¹⁰¹, tzn. taką, która dowartościowuje kategorię interpersonalnej relacji, przybliżyć możemy poprzez wyeksponowanie „momentu negatywnego (krytycznego) oraz momentu pozytywnego (konstruującego). Moment negatywny wiąże się tu z przeciwstawieniem (dia)logiki aktów wychowania (mono)logice aktów wychowania, zaś moment pozytywny określany jest próbą sformułowania specyficznych cech dialogicznej orientacji oddziaływań wychowawczych. W ten sposób pytamy o to, po pierwsze, w czym wyraża się orientacja monologiczna aktów wychowania i, po drugie, w czym wyraża się ich orientacja dialogiczna.

Podstawę orientacji monologicznej stanowi przeświadczenie o nadrzędno-podrzędnej strukturze rzeczywistości wychowawczej. Uprawomocnieniem nadrzędności jest tu pozycja egzystencjalna (bycia dorosłym, starszym, rodzicem, opiekunem) lub instytucjonalna (bycie nauczycielem, pedagogiem, wychowawcą, reprezentantem placówki oświatowej). Tak ustrukturyzowana praktyka wychowawcza z natury swej zakłada jednokierunkowość oddziaływań, dyrektywność i niedyskursywność. Postać oddziaływań wychowawczych jest tu zatem funkcją nastawień, decyzji i strategii, które nie biorą pod uwagę rangi interpersonalnych komunikatów zwrotnych, pochodzących od tych, którzy zdefiniowani zostali jako adresaci aktów wychowania. A ponieważ komunikaty takie kryją w sobie rzeczywiste informacje o specyficznych kontekstach przebiegu oddziaływań wychowawczych – jednostkowych potrzebach, możliwościach, ograniczeniach i zainteresowaniach – zredukowana zostaje tu sama indywidualność wychowanka. Orientacja monologiczna zawsze bowiem zakłada „pełnię” i „zupełność” własnego świata, dlatego też nie widzi konieczności pytania o zasadność i trafność własnych punktów widzenia. Prostą, funkcjonalną konsekwencją takiego podejścia jest ustrukturyzowanie rzeczywisto-

¹⁰⁰ Szerzej przesłanki te omawiam w innym miejscu. Zob. J. Gara, *Martina Bubera filozofia «fundamentalnych słów» i fundamentalna filozofia wychowania*, w: *Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a jakość kształcenia w szkole wyższej*, B. Sitarska, R. Droba, K. Jankowski (red.), Wydaw. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2008, s. 71–75.

¹⁰¹ Wyniki przedstawionych tu analiz publikowane były w ramach realizowanego przez autora projektu *Fenomen człowieka i fenomenologia aktów wychowania* (2005–2007). Por. J. Gara, *Filozoficzne przesłanki intersubiektywności dialogiki aktów wychowania*, „Horyzonty Wychowania” 2007, nr 12, s. 171–173.

ści wychowawczej przez pryzmat wymogu, by ci, którzy poddani są naszym wpływom, przyswajali sobie i odwzorowywali nasze własne punkty widzenia, czyli wymogu konformizowania adresatów oddziaływań wychowawczych w sposób jawny lub zawoalowany.

W odróżnieniu od tego orientacja dialogiczna wyraża się w przeświadczeniu, że prorozwojowa i jakościowa postać aktów wychowania, ich pedagogiczna trafność i adekwatność, konstytuowana jest w interpersonalnej przestrzeni „pomiędzy”. Tak pojmowane akty wychowania nie są więc wyrazem nadrzędności czy podrzędności (dominowania lub bycia zdominowanym) ani podmiotu definiowanego jako „działający”, ani też podmiotu definiowanego jako „doznający”¹⁰². Intersubiektywność dialogicznej sytuacji wychowawczej pojmować należy bowiem jako funkcję (wypadkową) koincydencji obu tych podmiotów, które spotykają się nie w granicach własnej – utrwalonej jakimś uprawomocnieniami – subiektywności, lecz właśnie w przestrzeni „pomiędzy”¹⁰³. W przestrzeni tej możliwe stają się relacyjność oraz dialogiczność jako konstruktywny przejaw relacyjności, ponieważ z istoty swej wymuszają one na tych, którzy są podmiotami spotkania, względne opuszczanie granic swej subiektywności i próbę autorefleksyjnego zdystansowania się wobec niej w konfrontacji z punktem widzenia Innego.

Wiedza i praktyka pedagogiczna mają tu swe nieredukowalne źródła w doświadczeniu osobistego napotkania drugiego człowieka w przestrzeni „pomiędzy”. Wychowanek przestaje być tematem lub przedmiotem naszych zainteresowań badawczych, staje się bowiem naszym rozmówcą, tym, z którym łączy nas relacja (roz)mowy, komunikowania werbalnego i niewerbalnego, słuchania i mówienia, pytania i odpowiadania. (Roz)mowa staje się tu sposobem przybliżania tego, co swoiste, odmienne, nieredukowalne do unifikujących i uogólnionych formuł orzekania o kimś lub o czymś, co z tym kimś jest związane. Doświadczenie wychowanka jako Innego wyraża się zatem we wciąż ponawianym ruchu wykraczania poza siebie ku niemu. Każdy dzień stanowi tu nową historię, która nie podlega prawu prostej kontynuacji i nawykowo toczących się spraw. Każda chwila jest zarazem pierwszą i ostatnią; pierwszą, bo nigdy jej nie było, i ostatnią, bo nigdy już się nie powtórzy – właśnie taką, jaką jest *hic et nunc*. Każdy dzień i każda chwila niosą ze sobą potencjalną konieczność ponawiania

¹⁰² Filek zauważa: „Wychowanie jako «działanie-» i wychowanie jako «-doznawanie» wzajem się przenikają. Wychowanie zawsze jest «współdziałaniem-», bowiem «-doznawanie» przez podmiot ludzki, będąc formą jego aktywności, samo jest również «działaniem-». Owo «współdziałanie-» wychowawcy i wychowanka staje przed wychowaniem jako jego warunek. Wychowanie jest też «-współdoznawaniem», bowiem działając, wychowawca doznaje działającej podmiotowości wychowanka”. J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 93–94.

¹⁰³ To, co „pomiędzy”, uznać można również za rzeczywiste „miejsce” spotkania osób oraz swoistą perspektywę odróżniania „wychowania w optyce bycia”, która eksponuje czynnik relacji, od „wychowania w optyce funkcjonowania”, w której czynnik relacyjności zostaje sformalizowany i sprowadzony do skodyfikowanych form instytucjonalnej zależności. Zob. T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, dz. cyt., s. 66–68.

wyborów, których już dokonywaliśmy, bądź odkrywania zasadności dokonywania wyborów jeszcze niedokonywanych – redefinicji podejść, strategii, priorytetów itd. ze względu na źródłowy impuls, wypływający z teoretycznie niekomunikowalnego doświadczenia Innego¹⁰⁴.

3.2.1.3. Relacja jako kategoria fundująca to, co wychowawcze

Interesujące wydaje się również odniesienie filozoficznych kategorii totalności, asymetryczności i zobowiązania¹⁰⁵, przez pryzmat których ukazuje się nam specyfika Lévinasowskiego pojęcia relacji¹⁰⁶, do podstawowych kategorii pedagogicznych. Krytykę totalności powiązać można bowiem z pedagogiczną kategorią autonomii¹⁰⁷, pojęcie asymetryczności – z kategorią autorytetu pedagogicznego¹⁰⁸, pojęcie zobowiązania zaś – z pedagogiczną kategorią odpowie-

¹⁰⁴ Zob. E. Stein, *O zagadnieniu wczucia*, tłum. D. Gierulanka, J.F. Gierusa, Wydaw. Znak, Kraków 1988, s. 19; B. Waldenfels, *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, tłum. J. Sidorek, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 15.

¹⁰⁵ Wyniki przedstawionych tu analiz publikowane były w ramach realizowanego przez autora projektu *Fenomen człowieka i fenomenologia aktów wychowania* (2005–2007). Por. J. Gara, *Kategoria relacji jako zmienna fundująca jakościową postać aktów wychowania – w kręgu inspiracji fenomenologicznych*, w: *Edukacja w społeczeństwie „ryzyka”. Bezpieczeństwo jako wartość*, t. 2, red. M. Gwoździcka-Piotrowska, A. Zduniak, Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2007, s. 46–50.

¹⁰⁶ Dialogiczny model struktury podmiotowości ludzkiej ukazuje człowieka (*homo dialogicus*) jako tego, który jest bytem samym w sobie – posiadającym siebie, autonomicznym i samostanowiącym, ale jednocześnie jako tego, który jest bytem skierowanym ku innemu. „Byt odseparowany – pisze Emmanuel Lévinas – jest zaspokojony, niezależny, a jednak szuka Innego, choć tego poszukiwania nie pobudza ani potrzeba, ani wspomnienie utraconego dobra”. Lévinasowski model podmiotowości nie opiera się zatem na neurotycznej potrzebie posiadania kogoś, lecz ujęty jest jako gościnność, która zobowiązuje do przyjęcia drugiego człowieka jako nadchodzącego spoza sfery tego, co się nabywa i posiada, czyli włącza w krąg swego własnego bycia. Prawdziwa podmiotowość nie daje się ująć, bo jest swego „własnego rodzaju”, stąd też prawdziwe „razem” to nie „razem” syntezy, lecz „razem twarzą w twarz”, w której to relacji Toż-Samy zawsze bezwarunkowo odpowiedzialny jest wobec i za Innego (niesymetryczność); Inny narzuca się bowiem jako najbardziej pierwotny wymóg etyczny. Lévinas odrzuca zatem taki typ odniesienia, na mocy którego punktem wyjścia staje się totalizujące rozszczenie Toż-Samego wobec Innego. Zob. E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, tłum. M. Kowalska, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 11, 57; tenże, *Etyka i Nieskończony. Teksty filozoficzne*, tłum. B. Kokozka-Opolska, Wydaw. Naukowe PAT, Kraków 1991, s. 46–47.

¹⁰⁷ Zasadniczym rysem totalizującego podejścia jest według Lévinasa pozbawianie autonomii bytu jednostkowego, a zatem odwracając to twierdzenie, powiedzieć można, że sprzeciw wobec totalności jest wyrazem szacunku wobec wartości osobowej autonomii człowieka i jej afirmacją. Autentyczne kształtowanie osobowego „ja” zakłada, że „wszelkie decyzje i czyny jednostki muszą być jej «własnymi» poczynaniami”. Zob. W. Cichoń, *Wartości. Człowiek. Wychowanie*, Wydaw. UJ, Kraków 1996, s. 117 oraz K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, Wydaw. UJ, Kraków 2003, s. 161–167.

¹⁰⁸ Pojęcie pedagogicznego autorytetu pojmuję jako to, na mocy czego osoba pedagoga ma wychowawczą siłę sprawczą (inicjującą, inspirującą, wyzwalającą, stymulującą, korygującą) i posłuch (respekt) w kontakcie z wychowankiem ze względu na reprezentowanie zasobu (zbioru) kompetencji osobowych i społecznych. Analogiczność kategorii asymetryczności

działności¹⁰⁹. Dokonanie takiej analogii i przejścia od kategorii filozoficznych do pedagogicznych nie zmienia faktu, że pojęcie relacji (jej postać i charakter) pozostaje tu kategorią rozstrzygającą – nadrzędną i fundującą. Nie sposób bowiem rozpatrywać autonomii wychowanka, autorytetu pedagogicznego czy osobowej odpowiedzialności z pominięciem zagadnienia interpersonalnych odniesień (relacji), które tworzą przestrzeń styczności i współlistnienia „podmiotu działania” (wychowawcy) i „podmiotu doznawania” (wychowanka)¹¹⁰. Wychowanie – co podkreśla Józef Tischner – „to praca z człowiekiem i nad człowiekiem – z tym, kto znajduje się w stanie dojrzewania. Wychowanie stwarza między wychowawcą a wychowankiem więź (...) Sokrates przyrównał pracę wychowawcy do zabiegów położnej, która pomaga matce przy porodzie. Dzięki pracy wychowawcy rodzi się w duszy człowieka jakaś prawda. Prawda ta staje się siłą człowieka. Wychowawca prawdy tej nie stwarza, jak położna nie stwarza dziecka. On tylko pomaga, dołączając do wysiłków człowieka swój wysiłek”¹¹¹. Jak niewidoczna osnowa tworzy strukturę tkaniny, tak też typ preferowanych odniesień interpersonalnych wychowawcy wobec wychowanka (czy systemu wobec jednostki) współwarunkuje pozytywne aktualizowanie się kluczowych dla jakościowej postaci oddziaływań wychowawczych stanów rzeczy. Owe stany rzeczy określane są przez związek mistrz–uczeń (problem siły oddziaływania „osób socjalizująco znaczących” i autorytetu wychowawczego), stymulowanie rozwoju (problem wyzwiania własnej aktywności i autonomizowania się wychowanka) czy zaszczepianie wewnętrznej kontroli (problem samowychowania i podejmowania odpowiedzialności za swe egzystencjalne wybory w perspektywie doraźnej i długofalowej).

Związki międzypodmiotowe, przybierając różną postać: określonych odniesień interpersonalnych (formalnych i arbitralnych lub osobistych i dialogicznych), kreowanego klimatu emocjonalnego (zagrożenia i napięcia lub bezpie-

i autorytetu osobowego wyraża się w tym, że w kontakcie z drugim człowiekiem nigdy nie jesteśmy równi. W strukturę międzypodmiotowego kontaktu wychowawczego też wpisana jest nierówność, przewaga wychowawcy nad wychowankiem, np. w postaci wiedzy, doświadczenia, umiejętności społecznych. Asymetryczność w tym znaczeniu stanowi jednak *conditio sine qua non* autentycznej relacji wychowawczej. Dialogiczna perspektywa nie neguje zatem asymetrycznej struktury relacji wychowawczej, lecz wskazuje i podkreśla, że przewaga ta nie może być wykorzystywana jako atut przyczyniający się do zdominowania wychowanka. Dialogiczne ujęcie autorytetu pedagogicznego wyraża się bowiem w osobowym udostępnianiu się, które nie bazuje na strukturalnych atrybutach przewagi w międzypodmiotowej relacji jako przesłankach swego formalnego uprzywilejowania i nie odwołuje się do nich. Zob. W. Stróżewski, *Mała fenomenologia autorytetu*, dz. cyt., s. 27–28.

¹⁰⁹ Kategorię odpowiedzialności ściśle skorelować należy z pojęciem dojrzałości. Ujmując zaś „proces wychowania od strony jego wewnętrznej celowości, możemy mówić o «osiągnięciu dojrzałości» jako najwyższym celu wychowania”. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, KUL, Lublin 2001, s. 408. Zob. też: A. Hernas, *Czas i obecność*, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2005, s. 242.

¹¹⁰ Zob. J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 86.

¹¹¹ J. Tischner, *Wychowanie*, w: tenże, *Etyka solidarności*, Wydaw. Znak, Kraków 1981, s. 74–75.

czeństwa i przyjaźni), sposobu traktowania się i odnoszenia do siebie (lekceważenia i upokarzania lub poświęcania uwagi i dowartościowywania), są więc nieodłącznym horyzontem, w obrębie którego formowane są jakościowe postaci aktów wychowania. One też są wyrazem wychowawczej siły lub słabości (kompetencji lub niekompetencji) „nosiciela” formalnego autorytetu pedagogicznego, przyczyniając się tym samym do wzmacniania lub osłabiania w podmiocie doznającym (wychowanku) autonomii i odpowiedzialności jako teleologicznych wartości wychowania.

Specyfika rozwoju człowieka wskazuje na to, że rozwój osobowy i społeczny nie jest czymś automatycznym – wyizolowanym i niezależnym od charakteru wpływów i bodźców sytuacji wychowawczych oraz środowiska wychowawczego. Wręcz przeciwnie, „tzw. «rozwój» – jak zauważa Langeveld – jest procesem humanistycznym, a więc procesem uwarunkowanym wychowawczo”. Zasadniczym celem interakcji pedagogicznych jest zaś optymalizacja możliwości rozwojowych jednostki¹¹², stąd też należy „pamiętać o szczególnym znaczeniu osobistego stosunku do wychowanków”¹¹³. Człowiek jako istota żyjąca wyłamuje się bowiem z porządku przyrody i przekracza go, a humanistyczny wymiar jego egzystencji wyraża się w wychowawczym wprowadzaniu go w to, co specyficznie ludzkie, jego społeczny rozwój nie może być zatem zagwarantowany na mocy samoistnych praw przyrodniczych. W tym też znaczeniu człowiek to *animal insecurem* (istota bez poczucia bezpieczeństwa; niezabezpieczona mocą samych praw przyrody), którego właściwością natury jest stan *insecuritas humana*¹¹⁴.

Człowiek musi być wprowadzony w wymiar swego człowieczeństwa przez drugiego człowieka mocą interpersonalnych kontaktów, a ich jakościowa postać (mierzona współczynnikiem humanizacji przestrzeni współistnienia, współpracy, współzależności) legła u podstaw pierwotnej recepcji wyobrażeń i przekonań o tym, co ludzkie i nieludzkie, wielkie i nikczemne, przez tego, który znajduje się „w drodze do dojrzałości”. „Człowiek jest jedyną istotą, która jako «ens educandum» jest całkowicie zależna od takiej humanizacji..., aby mogła się stać człowiekiem. Każdy czyn jest wyrazem decyzji za lub przeciw tej «humanizacji»”¹¹⁵. Do istoty wychowania potencjalnie należy zatem tragizm – oprócz sukcesów może ono bowiem rodzić porażki, oprócz wywierania dobroczynnego wpływu może być przyczyną traumatycznych przeżyć i blokad rozwojowych, oprócz wprowadzania w świat wartości ludzkich może też być źródłem dehumanizacji i degradacji tego, co ludzkie. Tragizm wpisany w strukturę aktów wychowania, tak jak w tragedii greckiej, wyraża się w tym, że może ono przybliżyć człowieka do „bogów” lub strącać go do „Hadesu”; może oddawać

¹¹² Zob. Z. Włodarski, A. Sankała, *Wychowanie i nauczanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, dz. cyt., s. 45.

¹¹³ M.J. Langeveld, *Naukowy charakter pedagogiki*, dz. cyt., s. 86–87.

¹¹⁴ Zob. P. Wust, *Niepewność i ryzyko*, tłum. K. Toeplitz, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 19–20.

¹¹⁵ M.J. Langeveld, *Naukowy charakter pedagogiki*, dz. cyt., s. 88.

świat w ręce wychowanka lub czynić tego wychowanka niewolnikiem świata, może afirmować jego niepowtarzalną osobowość lub ją degradować, może też przygotowywać do autonomicznego podejmowania wyzwań przyszłości lub samozachowawczego obwarowywania się ikonami przeszłości. Pojęcie winy i tragizmu w antycznym dramacie – co podkreśla Bogdan Suchodolski – znajduje swój wyraz w pełnej świadomości zagrożeń i niebezpieczeństw wynikających z podejmowanych czynów: „klasyczne pojęcie winy, winy tragicznej, jest nieodłączne od pojęcia ludzkiej wolności. Wiąże się ono z odpowiedzialnością za czyny popełniane, które są zawsze wynikiem decyzji wybierającej z wielu dróg życia tę właśnie jedną. Właściwie każdy codzienny krok ludzi jest takim wyborem, ponieważ jest negacją możliwości innych niż te, które zostały wybrane”¹¹⁶. Dlatego też „zdolność myślenia kategoriami tragizmu jest z pewnością wyrazem najgłębszego zrozumienia wielkości i sprzeczności ludzkiego działania”¹¹⁷. Jeśli zatem uznajemy człowieka za istotę dramatyczną – co sugestywnie ukazują w swych analizach Tischner¹¹⁸ – to tym bardziej oddziaływaniu wychowawczemu jako immanentnie wpisanemu w strukturę egzystencji ludzkiej przypisać należy potencjalny walor tragizmu. Tragizm ów rozpatrywany od strony podmiotu działającego (wychowawcy) wyraża się w tym, że niekoniecznie jest w pełni zawiniony poprzez jednoznaczny wybór tego, co godzi w rozwój wychowanka, antycypując zarazem niekorzystny bieg rzeczy, które dopiero wyłoni przyszłość. Z kolei tragizm rozpatrywany od strony podmiotu doznającego (wychowanka) przejawia się w tym, że traumy i deficyty rozwojowe w sposób trwały żłobią swe ślady w świadomości i doświadczeniu życiowym tego, który stał się głównym podmiotem owego tragizmu.

Hic et nunc (teraźniejszość) jako „sprawcza przestrzeń” aktów wychowania zawsze więc stanowi swoistą dialektykę przeszłości i przyszłości, w strukturę której z natury wpisana jest tragiczność, wyrażająca się w niepewności i ryzyku – świadomości tego, że podejmowane czynniki mogą mieć „zupełnie inne konsekwencje niż te, dla jakich je podejmowano”¹¹⁹. Teraźniejszość jako „specyficzna przestrzeń” odpowiedzialności *sensu stricto* pedagogicznej w wychowawczym formowaniu postaw, nastawień i ukierunkowań jest wypadkową pamięci przeszłości i oczekiwania przyszłości, recepcją tego, co już było, i antycypacją tego, co ma nadejść. Fenomenologicznie ujmowana odpowiedzialność za sprawczość aktów wychowania człowieka wyłania się zatem ze swoistej dialektyki kształtu przeszłości i wyzwań przyszłości. Recepcja (przeszłości) i antycypacja (przyszłości) jako antytezy stanowią więc przesłanki dla konstytuowania się charakteru określonych formacji wychowawczych (aplikacji) – kierunku i postaci preferowanych aktów wychowania¹²⁰.

¹¹⁶ B. Suchodolski, *Współczesne problemy filozofii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1974, nr 1, s. 8.

¹¹⁷ Tamże, s. 9.

¹¹⁸ Zob. J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Wydaw. Znak, Kraków 2001, s. 7–10, 64.

¹¹⁹ B. Suchodolski, *Współczesne problemy filozofii wychowania*, dz. cyt., s. 8.

¹²⁰ Zob. R. Ingarden, *Człowiek i czas*, w: tenże, *Książeczka o człowieku*, Wydaw. Literackie, Kraków 1998, s. 59; M. Kunicka, *Temporalne orientacje teleologiczne nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2005, s. 61.

Sprawczy, tzn. dobroczynny i prorozwojowy charakter oddziaływań wychowania zawiera w sobie zatem problem właściwych proporcji i akcentów pomiędzy osiągnięciami i spuścizną przeszłości a szansami i wyzwaniem przyszłości. Specyficzna konstelacja tych sił, uznających priorytet przyszłości wobec przeszłości bądź przeszłości wobec przyszłości legła u podstaw dwóch typów logiki aktów wychowania, zorientowanych prorozwojowo lub samozachowawczo – prospektywnie lub retrospektywnie, których reprezentacją i upostaciowieniem jest właśnie określony typ relacji wychowawczej.

Ujmując w sposób istotnościowy oddziaływania wychowawcze, dostrzec można, że ich dobroczynny i pozytywny wymiar implikuje zagadnienie autonomii i odpowiedzialności wychowanka jako niekwestionowanych wartości pedagogicznych, wytyczających egzystencjalną formację człowieka, przygotowanego do tego, by żyć i funkcjonować w przestrzeni ludzkiego współistnienia (środowiskowego, społecznego, kulturowego). Autonomia osobowa uświadamia nam naszą własną tożsamość i wskazuje na umiejętność przeciwstawiania się presji świata zewnętrznego, odpowiedzialność osobowa stanowi zaś „wewnętrzny” czynnik limitujący nasze własne poczynania, charakter których mógłby godzić w dobro i prawa innych oraz we własne dobro, ujmowane przez pryzmat antycypowanych następstw dokonywanych wyborów. Zagadnienie osobowej autonomii i odpowiedzialności wychowanka traktowanych jako wartości, które są efektem wychowawczo dobroczynnej formacji oddziaływań pedagogicznych, ściśle powiązane jest natomiast z kwestią autorytetu wychowawczego. Wiąże się on z kompetencjami *sensu stricto* pedagogicznymi, stanowi zarazem ich *conditio sine qua non*, a opiera się na konstruktywnych predyspozycjach osobowościowych i walorach ogólnoludzkich. Autorytet jako taki kryje jednak w sobie dwojakie niebezpieczeństwo: po pierwsze – że Uczeń zwróci się przeciwko Mistrzowi (by posłużyć się znanym toposem mistrz-uczeń) lub, po drugie – że Uczeń będzie cieniem Mistrza. Kategorie odpowiedzialności i autonomii wskazują zatem na możliwości i zarazem limity autorytetu. Tożsamość, tak jak życie biologiczne, wymaga bowiem, by pępowina została odcięta. Tylko wtedy autonomia i odpowiedzialność mogą zostać uznane za kategorie egzystencjalnie rozstrzygające, rzeczywiste i niezdeteminowane. Tak więc obie okoliczności są zaprzeczeniem konstruktywnie pojętej relacji mistrz-uczeń. Rzeczywisty mistrz ostatecznie nigdy nie krępuje autonomii ucznia. Zakładanym przez niego punktem dojścia jest pełna autonomia Ucznia, nawet jeśli droga do tego z konieczności wiedzie przez stacje względnie ograniczonej autonomii tegoż Ucznia. Największą chwałą mistrza jest bowiem myślowa, dojrzała niezależność wychowanka, który mimo to pozostaje w łączności – poprzez wspólnotę drogi – z Mistrzem, jeśli tylko okazał się on Mistrzem prawdziwym. Współzależności zachodzące pomiędzy tymi kategoriami (autorytetu, autonomii i odpowiedzialności) stanowią zatem ważny przedmiot namysłu. Siłą rzeczy w tym miejscu możliwe będzie jedynie zasygnalizowanie kierunku istotnościowych analiz tych związków.

Kategorie osobowej autonomiczności, osobowej odpowiedzialności i osobowego autorytetu w równej mierze jawią się jako nieredukowalny wymóg

i zarazem zadanie, antycypowane pedagogicznie i aktualizowane na mocy kontaktu wychowawczego i takichże oddziaływań. Przy czym dwie pierwsze zmienne (autonomia, odpowiedzialność), implikowane przez jakościową postać relacji wychowawczej, traktować należy jako dobro rozwojowe podmiotu doznającego (wychowanka), a trzecią zmienną (autorytet) – jako humanistyczną jakość wpisaną w osobową strukturę podmiotu działającego (wychowawcy) jako pedagoga. Wartość osobowej autonomiczności, osobowej odpowiedzialności i osobowego autorytetu ma charakter zarówno autoteliczny (jest wartością samą w sobie), jak i heteroteliczny (jest wartością ze względu na coś innego). Heteroteliczność osobowej autonomii wychowanka jest zatem warunkiem konstytuowania się osobowej odpowiedzialności wychowanka, a ta z kolei stanowi nieodzowny warunek pełnego sukcesu wychowawczego, zwieńczeniem którego jest samozniesienie wychowania¹²¹ (ukierunkowującego na sprawczość i odpowiedzialność) na rzecz samowychowania (ukonstytuowania się własnych aktów sprawczości i odpowiedzialności). Heteroteliczność osobowego autorytetu wychowawcy (jako „mistrza”, „przewodnika”, „osoby wychowawczo znaczącej”) wyraża się natomiast w tym, że autorytet ów jest warunkiem skuteczności i efektywności oddziaływań wychowawczych (w ich prorozwojowym wymiarze), mających na celu wykształcenie do pełnej autonomii i odpowiedzialności wychowanka.

W przypadku fenomenu osobowej autonomii wskazać zatem należy na jego funkcjonalny charakter¹²², w przypadku fenomenu osobowej odpowiedzialności – na jego teleologiczny charakter, a w przypadku fenomenu osobowego autorytetu – na jego charakter prakseologiczny. Funkcjonalność, teleologiczność i prakseologiczność¹²³ jakościowych oddziaływań wychowania nie są jednak wyrazem nastawienia na wymierność i policzalność, dającą się ująć i wyrazić we współczynnikach statystycznych. Mamy tutaj do czynienia z innym typem tych trzech wyróżników aktów wychowania, mają one zupełnie inny charakter, bo wpisujący się w imperatyw bezwzględnego respektowania i pogłębiania „współczynnika humanistycznego” w przestrzeni wychowawczych odniesień (relacji). Humanistyczne podejście wyraża się tu zatem w dialogicznej strukturze formowanej przestrzeni kontaktów międzyludzkich oraz w świadomości odroczonych w czasie faktycznych efektów aktów wychowania. Oddziaływania wychowawcze są bowiem jak ziarna zasiewane w ziemi, które na długo pozostają poza zasięgiem wzroku i metodycznej weryfikacji naszej efektywności, a gdy wschodząc, ukazują się już naszym oczom, faktyczny plon i tak

¹²¹ Zob. J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 117.

¹²² Na rangę fenomenu wolności jako punktu wyjścia twórczych aktów wychowania wskazał Buber. Tak pojęta wolność nie jest jednak wartością ostateczną i samą w sobie, stanowi ona bowiem jedynie pewną możliwość. Zob. M. Buber, *Wychowanie*, dz. cyt., s. 449–450. Zob. także: T. Gadacz, *Wychowanie do wolności*, „Znak” 1993, nr 9, s. 4, 6–7, 10.

¹²³ Zob. W. Kojs, *Edukacja, pedagogika i prakseologia – wybrane płaszczyzny współdziałania*, w: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, S. Palka (red.), Wydaw. UJ, Kraków 2004, s. 102–104.

jest odroczone. Jedno zawsze pozostaje jednak pewne i oczywiste, mianowicie to, że użycie dobrego lub złego, lepszego lub gorszego ziarna przy zasiewie już na wstępie przesądza o jakości przyszłego plonu. Oczywiście, heurystyczna wartość metafory ziarna w większym stopniu okazuje się niezawodna w wyjaśnianiu jakościowych efektów oddziaływań tych, których w sytuacji wychowawczej definiujemy jako podmioty wychowawczo oddziaływujące, aniżeli względem rokowań rozwojowych i dynamiki rozwojowej tych, których definiujemy jako podmioty doznające oddziaływań wychowawczych. Fenomen człowieka i jego możliwości rozwojowych wyraża się bowiem w tym, że jest on w stanie przekraczać granice tego, co ze społecznego punktu widzenia determinuje dynamikę jego rozwoju jako jednostki. Człowiek zawsze więc jest w stanie osłabić konsekwencje wychowawczych błędów i zaniedbań, jakich sam doświadczył, lub całkowicie im się przeciwstawić, podejmując trud samorozwoju i świadomej pracy nad sobą.

3.2.1.4. Dialogiczna formuła *res loquens*

Relacyjność człowieka jako takiego i moment relacyjności tego, co określamy mianem wychowania, przybliżyć możemy również poprzez odwołanie do antropologicznej formuły *res loquens* (człowiek jako słuchacz i mówiący), która ekspozuje fundamentalną własność egzystencjalnego wymiaru istnienia człowieka¹²⁴. Własność ta w sposób nieredukowalny ustanawia jednostkę podmiotem słuchania i mówienia¹²⁵. Oznacza to, że konstytuowanie się ludzkiego wymiaru życia oraz wyłanianie się konstruktywnych tendencji rozwoju i dojrzewania człowieka określane są miarą tej dialogicznej¹²⁶ dwubiegunowości – zagadywania innych i odpowiadania innym. Bycie adresatem i odbiorcą, „twórcą” i „konsumentem” mowy wskazuje bowiem na swoistą egzystencjalną równowagę pomiędzy tym, czego doświadczamy my, i tym, czego doświadczają inni, w związku ze współtworzoną relacją (roz)mowy. W tym kontekście można powiedzieć, że od-

¹²⁴ Wyniki przedstawionych tu analiz publikowane były w ramach realizowanego przez autora projektu *Fenomenologiczne ustrukturyzowanie problemów filozofii wychowania* (2007–2008). Por. J. Gara, *Dialogiczny fenomen (roz)mowy*, w: *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, red. D. Jankowska, E. Dąbrowa, Wydaw. APS, Warszawa 2008, s. 75–78.

¹²⁵ Za niepodważalny fakt trzeba przyjąć, że w „każdej mowie można zauważyć i wyróżnić: kto mówi, co mówi i do kogo mówi, czyli w każdej mowie występują trzy elementy: podmiot, który mówi, przedmiot, o którym się mówi i osoba lub osoby, do których się mówi – audytorium. Stąd trzy podstawowe funkcje mowy: egzystencjalno-ekspresywna, opisowo-poznawcza i komunikatywno-interpersonalna”. G. Dogiel, *Antropologia filozoficzna*, Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, Kraków 1992, s. 63.

¹²⁶ Problematykę dialogicznej filozofii wychowania i pedagogicznych implikacji filozofii dialogu podejmuję również, szerzej i z odmiennej perspektywy, w innym miejscu. Zob. J. Gara, *Pedagogiczne konteksty tezy filozofii dialogu*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2006, nr 1 (3); tenże, *Pedagogiczny model dialogicznych aktów wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2007, nr 1; tenże, *Hermeneutyka pedagogii ujętej jako dialogika wychowania*, w: *W akademickiej przestrzeni dialogu. Głos nauczycieli akademickich*, D. Jankowska (red.), Wydaw. ITE PIB, Warszawa–Radom 2007.

działania pedagogiczne ustrukturyzowane dialogicznie przede wszystkim wyrażają się w tym, że mają konstruktywną siłę sprawczą w inicjowaniu interpersonalnych kompetencji i umiejętności (roz)mowy – zagadywania innych i odpowiadania innym.

Przyjąć można, że z faktem zagadywania innych, jak i z faktem odpowiadania innym, ujmowanymi od strony szeroko pojmowanych oddziaływań pedagogicznych, związane są pewne swoiste zagrożenia, wynikające z ich zdeformowanych postaci. Zagrożenia te mogą być analizowane przez pryzmat trojkiego rodzaju dysfunkcji i deficytów (psychopatologii i socjopatologii) związanych z zagadywaniem innych, odpowiadaniem innym oraz zaburzoną równowagą pomiędzy pierwszym i drugim aspektem dialogicznie ukonstytuowanych odniesień interpersonalnych. Pryncypia implikowane przez relacyjny fenomen mowy ukazany zostanie ukazane zostaną zatem w sposób negatywny poprzez odniesienie do wcześniej zrekonstruowanych twierdzeń o walorze pozytywnym. Można bowiem przyjąć, że sens odpowiedzialności oddziaływań pedagogicznych odsyła właśnie do pryncypiów przynależnych dialogicznej kategorii mowy, a więc i do tego, negatywnie rzecz ujmując, by nie dopuścić do dysfunkcji tych oddziaływań lub by dysfunkcjom tym nie sprzyjać i ich nie generować.

Dysfunkcje i deficyty (roz)mowy uporządkować można zatem na dwa sposoby: po pierwsze, biorąc pod uwagę jej poszczególne części składowe (zagadnięcie lub odpowiedź), po drugie zaś, ujmując ją jako strukturalną całość, na którą składają się jej części i relacje między nimi zachodzące (mowa jako zagadywanie i odpowiadanie). Tak w pierwszym, jak i w drugim przypadku dysfunkcje i deficyty dialogicznej funkcji (roz)mowy mogą przybierać formę „nadczynności” (ofensywności i zdominowania innych) lub „niedoczynności” (defensywności i bycia zdominowanym przez innych). W ten sposób możemy wyróżnić specyficzne dysfunkcje dialogicznego wymiaru (roz)mowy oraz specyficzne konstelacje części składowych (roz)mowy, wskazujące na deficyty zaburzonej równowagi współwystępowania tych części. W pierwszym przypadku wyrazem owych dysfunkcji jest:

- 1) „nadczynność” zagadywania;
- 2) „niedoczynność” zagadywania;
- 3) „nadczynność” odpowiadania;
- 4) „niedoczynność” odpowiadania.

W drugim przypadku deficyty zaburzonej równowagi mogą się wyrażać w typach idealnych współwystępowania części składowych (roz)mowy i ich podtypach. Do typów idealnych należy zaliczyć:

- 1) formy ofensywne zagadywania i odpowiadania;
- 2) formy defensywne zagadywania i odpowiadania.

Podtypy idealne określane są natomiast przez:

- 1) współczynnik ofensywnych form zagadywania i defensywnych form odpowiadania;
- 2) współczynnik defensywnych form zagadywania i ofensywnych form odpowiadania.

W kontekście tak przeprowadzonych rozróżnień można by sformułować również problem badawczy natury empirycznej, pytając o to, która z tych postaci dysfunkcji lub deficytu równowagi części składowych (roz)mowy zakłóca w największym stopniu oddziaływania pedagogiczne oraz czy dotyczy to w szczególności jakichś specyficznych sytuacji wychowawczych, w mniejszym lub większym stopniu. Dla potrzeb tego opracowania przeanalizowany zostanie szerzej jeden z wyróżnionych typów dysfunkcji (roz)mowy, a mianowicie „niedoczynność” zagadywania innych.

Szczególną postacią zagadywania innych jest forma pytajna mowy. Pytać oznacza bowiem rozpocząć rozmowę, inicjować kontakt, przerzucać mosty, które znoszą dystans, zakłócając obcość niemych względem siebie podmiotów. Człowiek zagaduje, stawiając pytania, powodowany różnymi motywacjami: ciekawością, potrzebą, zaniepokojeniem, obowiązkiem. Zadaje najróżniejsze pytania, a one określają dynamikę i spontaniczność jego egzystencjalnego sposobu bycia. Pytając, człowiek konfrontuje się z tym, co inne, pochodzące spoza kręgu jego własnych myśli, domniemań i odczuć. Zagadywanie innych w pytajnej formie mowy jest integralnym przejawem dynamiki ludzkiego życia, tak iż trudno sobie wyobrazić to życie bez pytań, które je ożywiają, naruszając tym samym jego statyczność. Dziecko z ciekawości pyta o to, co wywołuje w nim zdziwienie, nastolatek powodowany potrzebą uzasadnienia pyta, dlaczego czegoś mu się zabrania, dorosły kierowany niepokojem pyta swego przyjaciela o zdrowie, sędzia z obowiązku pyta świadka o znajomość prawnych konsekwencji składania nieprawdziwych zeznań... itd.

Spontaniczność stawiania pytań zawsze jest oznaką „zdrowej atmosfery” różnych form współbycia ludzi, jedną ze specyficznych cech neurotyzmu w relacji z innymi może być bowiem właśnie niechęć do zagadywania innych lub nieumiejętność w tym zakresie, strach, wstyd lub duma, które powstrzymują od zadawania pytań. Przyjąć zatem należy, że z pedagogicznego punktu widzenia dysfunkcja (roz)mowy związana z „niedoczynnością” zagadywania innych jest wskaźnikiem niepokojącym w odniesieniu do właściwych tendencji rozwojowych. Można też wskazać co najmniej kilka specyficznych przyczyn takiego stanu rzeczy. Wychowanek – lub szerzej: człowiek – nie pyta, bo: 1) nie ma świadomości tego, o co można by pytać; 2) to, o co można by zapytać, jest mu obojętne; 3) uznaje, że nie warto o to pytać ze względu na rangę tego, o co chodzi; 4) czuje się zagrożony samym faktem odnoszenia się do czegoś i odpowiedzią, jaka może paść; 5) nie postrzega siebie jako równoprawnego partnera rozmowy.

Możemy zatem mówić o negatywnym zdeterminowaniu werbalnej interakcji przez syndrom: w pierwszym przypadku – niewiedzy i ignorancji, w drugim – indyferencji i ambiwalencji, w trzecim – banalizowania i protekcyjności (arogancji), w czwartym – dyskomfortu i poczucia zagrożenia (kompleksów), w piątym – wycofania i podrzędności (niepełnomocności).

Wyróżnione dysfunkcje i deficyty (roz)mowy występować mogą tak po stronie podmiotu definiowanego jako wychowawca, jak po stronie podmiotu definiowanego jako wychowanek. Uzasadnione będzie zatem założenie, że za-

równy przejawy tych dysfunkcji i deficytów, jak i ich konsekwencje dla jakości (roz)mowy w przypadku obu tych podmiotów – wychowawcy i wychowanka – będą miały swe specyficzne cechy. Reasumując, stwierdzić można, że zakres i specyfika odpowiedzialności pedagogicznej implikowane przez kategorię dialogicznego fenomenu mowy ujmowane powinny być w postaci dwóch zasadniczych atrybutów:

- 1) reprezentacji – pedagog powinien być reprezentantem dialogicznie niezaburzonych form (roz)mowy;
- 2) efektywności – pedagog powinien skutecznie przyczyniać się do przyswajania przez wychowanka dialogicznie niezaburzonych form (roz)mowy.

3.2.1.5. Fenomen ludzkiego „współbycia w drodze”

Dialogiczne ujęcie człowieka uwypukla prawdziwy wymiar humanizmu, który nie pozbawia człowieka tego, co jest jego własne i nieredukowalne, a co za tym idzie, daje mu on prawo do jednostkowości i własnej prawdy „bycia w drodze”¹²⁷. Dla Bubera człowiek jest – jak to zostało już powiedziane – niczym „mikrokosmos”: ma swoją samodzielną i w pełni autonomiczną strukturę bytu. A zatem jest to ktoś inny, kto nie może być tożsamy ze mną, ponieważ jest inną istotą i właśnie jako takiego go potrzebuję, by w pełni odkryć samego siebie, urzeczywistniając swój osobowy byt w kontekście własnego „bycia w drodze”. Drugi człowiek pojęty jako ktoś inny niż my sami nadaje sens przestrzeni dialogicznej, gdyż tylko wtedy może on stanąć naprzeciw nas samych. I właśnie ta nieredukowalna inność drugiego człowieka¹²⁸ zmusza do przekraczania granicy swej własnej egzystencji, by mogło wydarzyć się spotkanie, by mogła zaistnieć relacja Ja i Ty. Relacja ta jest zaś czymś nieodzownym dla ukonstytuowania się osobowego wymiaru ludzkiej egzystencji – miarę człowieka poznaje się bowiem, jak twierdzi Buber, po możliwości wejścia w związek dialogiczny¹²⁹. Dlatego też fundamentalnym faktem ludzkiej egzystencji – w myśl tzw. zasady dialogicznej, o której była już mowa – jest nie tyle indywidualistyczna możliwość odłączenia (odseparowania się), ile rzeczywistość „człowieka z człowiekiem”¹³⁰, relacja, w której każdy wykracza poza obręb tego, co własne, w poczuciu wspólnoty „współbycia w drodze”.

„Fundamentalny fakt ludzkiej egzystencji”, wyrażający się w relacji „człowieka z człowiekiem” i ich „współbycia w drodze”, jest w tej samej mierze funkcją subiektywnego przeżywania czasu, jak i jego obiektywnego zachodzenia. Wejść w relację (jakkolwiek pojmowaną, np. przyjacielską, wychowawczą, współpracy) z drugim człowiekiem oznacza bowiem poświęcić mu czas. Przy

¹²⁷ Przy czym owe prawdy własne wcale nie przekreślają prawd generalnych, wręcz przeciwnie – prawdy własne z fenomenologicznego punktu widzenia zawsze określane są formalnymi kryteriami prawdy generalnej, tzn. tego, co jest możliwe w ogóle.

¹²⁸ Zob. M. Buber, *Problem człowieka*, dz. cyt., s. 89.

¹²⁹ Zob. tamże, s. 93.

¹³⁰ Zob. tamże, s. 90–91. Zob. także: M. Buber, *Między osobą a osobą*, dz. cyt., s. 150.

czym sam fakt poświęcenia komuś czasu stanowi atrybut obiektywnie wyrażającej się relacji, zaś sposób przeżywania i wartościowania doświadczenia czasu, który ktoś nam poświęcił – przesłankę subiektywną tego wydarzenia. Z pedagogicznego punktu widzenia gotowość do poświęcenia czasu drugiemu człowiekowi jest najistotniejszą podstawą sensu, istoty i powinności tak oddziaływań wychowawczych, jak edukacyjnych. Jeśli bowiem rodzic nie ma czasu dla dziecka, wychowawca dla wychowanka, nauczyciel dla ucznia, a profesor dla studenta (niezależnie od tego, czy wynika to z rozwiązań systemowych, czy też z indywidualnego sposobu bycia), to znaczy, że wychowanie i edukacja stały się mistyfikacją, upozorowanymi formami, które pozbawione są swego fundamentu – zdolności i gotowości do bycia obecnym w życiu innych poprzez „współbycie w drodze”.

Można też powiedzieć, że topos mistrza i ucznia od starożytności obecny w świadomości Europejczyków przede wszystkim wyraża właśnie tę fundamentalną prawdę. Mistrz bowiem to ten, kto prowadzi i ukierunkowuje ucznia, poświęcając mu czas, uczeń zaś to ten, kto ma możliwość spędzania czasu u boku mistrza, ucząc się tego wszystkiego, czego formy bezosobowe lub pozbawione bezpośredniości nauczyć nie mogą. Gdy więc pytamy, gdzie i jacy są „uczniowie”, zapytać powinniśmy również, gdzie i jacy są „mistrzowie”. Jak racją istnienia „ucznia” jest istnienie „mistrza”, tak też o „mistrzu” możemy mówić tylko wtedy, gdy są jacyś „uczniowie”; bo czy możliwy byłby rzeczywisty mistrz bez ucznia, a uczeń jako kontynuator bez mistrza? Fundamentalny fakt „człowieka z człowiekiem” określa tym samym również „podstawową formę człowieczeństwa” w relacji wychowawczej, ponieważ „człowieczeństwo człowieka – jak zauważa Karl Barth – polega na tym, że istotą określającą jego bycie jest współbycie z innym człowiekiem”¹³¹. Dany sposób bycia człowieka stanowi „parabolę sensu”¹³² jego egzystencji, a „podstawowa forma człowieczeństwa” wyraża się przede wszystkim w szczerości, rozmowie, okazywaniu pomocy oraz „chętnym byciu”¹³³, tzn. gotowości poświęcania uwagi (czasu) komuś drugiemu. „Moje własne bycie i określenie dokonuje się w zaabsorbowaniu przez bycie i określenie drugiego człowieka, w zajęciu się nim”¹³⁴. Dlatego też „bycie człowiecze nie jest człowiecze, jeśli nie zawiera w sobie również tego bycia wzajemnie dla siebie”¹³⁵.

Z kolei Lévinas w swej apologii subiektywności podmiotu i absolutnej, nieredukowalnej różnicy jako źródłowego szacunku dla podmiotowości ludzkiej ujmuje człowieka w antropologicznej formule „jeszcze nie”, w odróżnieniu od Heideggerowskiej formuły „bycia ku śmierci”¹³⁶. Byt, który jest „jeszcze nie”,

¹³¹ K. Barth, *Podstawowa forma człowieczeństwa*, w: *Filozofia dialogu*, B. Baran (red.), Wydaw. Naukowe PAT, Kraków 1991, s. 133.

¹³² Tamże, s. 133.

¹³³ Tamże, s. 143, 146, 156, 161.

¹³⁴ Tamże, s. 138.

¹³⁵ Tamże, s. 156.

¹³⁶ O „egzystującym byciu ku śmierci” Heidegger tak pisze: „Egzystencjalny projekt właściwego bycia ku śmierci musi zatem wydobywać te momenty takiego bycia, które konstitu-

oznacza więc: jeszcze nie umarłem, jeszcze mam czas – czas, by być dobrym i wspaniałomyślnym dla drugiego człowieka¹³⁷. Ta antropologiczna formuła sytuuje ludzką egzystencję w ciągłej i nieustającej „drodze”, a kontekst i horyzont owego „bycia w drodze” stanowi obecność „Innego” oraz relacja, jaka nas z nim łączy¹³⁸. Egzystencja „jeszcze nie” jest zatem wyrazem swoistego nadawania wartościujących znaczeń wydarzającemu się i upływającemu czasowi. Jest sposobem aksjologicznego naznaczania teraźniejszości, redefinicji znaczeń przynależnych przeszłości oraz formułowania oczekiwań wpisanych w znaczenia, które wyrażają powinność wobec przyszłości w kontekście relacji „człowieka z człowiekiem”.

Opuszczać mury egoizmu bycia oznacza wznosić się na pułap ludzkiej wielkości, która wyrasta z reorientacji egzystencjalnej optyki bycia zaaferowanym doraźnością działań skoncentrowanych na własnym tylko „kopcu”. Dlatego też w owym wykraczaniu „ku” i w byciu „dla” byt staje się dopiero człowieczy¹³⁹. Ludzkie Ja w swej nieredukowalnej podmiotowości jest wybrane i wezwane zarazem¹⁴⁰, by znaleźć własne miejsce poza powszechnością bezosobowego bycia¹⁴¹. Stąd człowiek pojęty jako „jeszcze nie” w swym „byciu w drodze” ofiarowuje swój świat Innemu, wznosząc się w ten sposób ponad własną egzystencję. W tym też znaczeniu można mówić o egzystencjalnym wymiarze prawdy jako

ują je jako rozumienie śmierci w sensie nieuciekającego i niezakrywającego bycia ku scharakteryzowanej możliwości (...) Ku temu, co możliwe, w jego możliwości jestestwo odnosi się przybierając postawę *oczekiwania* (...) Bycie ku możliwości jako bycie ku śmierci winno się jednakże tak odnosić do *śmierci*, by odślaniała się ona w tym byciu i dla niego jako *możliwość*. Takie bycie ku możliwości ujmujemy terminologicznie jako *wybieganie* (*Vorlaufen*) w możliwość. Czy zachowanie to nie kryje w sobie zbliżenia do tego, co możliwe, i czy wraz z bliskością czegoś możliwego nie pojawia się jego urzeczywistnienie?”. M. Heidegger, *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 328, 330. Zob. także: E. Lévinas, *Etyka i Nieskończony. Teksty filozoficzne*, dz. cyt., s. 28.

¹³⁷ Zob. E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnątrzności*, dz. cyt., Warszawa 2002, s. 248–249, 300.

¹³⁸ Uznając zagadnienie relacji z innym człowiekiem za centralny problem filozofii Lévinasa, pamiętać należy, że poglądy tego myśliciela przez całe jego życie były dopracowywane, a zatem rozwijały się i ewoluowały. W każdym z kolejnych okresów kategoria „Innego” była jednak kluczowa, a uwieńczeniem tej ewolucji w kierunku „Innego” stała się etyka substytucji. W tym też kontekście znamienna jest opinia przytaczana przez Marka Jędraszewskiego, a sformułowana przez Stephana Strassera, zgodnie z którą myślowy dorobek filozofa, ze względu na swe nieustanne dojrzewanie, należałoby zakreślić jako „filozofię w drodze”. Owo dojrzewanie filozoficznego *confessio* można też rozpatrywać dwuwymiarowo: po pierwsze, pod kątem ewoluowania samej doktryny filozoficznej, po drugie, pod kątem wyłaniania się nowych form językowego wyrazu. Zob. M. Jędraszewski, *Emmanuela Lévinasa filozofia Drugiego*, „Przegląd Powszechny” 1984, nr 12, s. 364.; tenże, *Wobec Innego. Relacje międzypodmiotowe w filozofii Emmanuela Lévinasa*, PWT, Poznań 1990, s. 10.

¹³⁹ Zob. E. Lévinas, *Filozof wobec śmierci*, w: *Śmierć, kres czy początek?*, W. Chabanis (red.), Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1987, s. 262.

¹⁴⁰ Zob. E. Lévinas, *Simone Weil przeciw Biblii*, w: tenże, *Trudna wolność. Esej o judaizmie*, tłum. A. Kuryś, ATEXT, Gdynia 1991, s. 146.

¹⁴¹ Zob. E. Lévinas, *Całość i nieskończoność*, dz. cyt., s. 90.

modalności „relacji między Toż-Samym a Innym”. Owa prawda nadaje fundamentalny sens i znaczenie wszystkiemu, co odkrywa ludzki intelekt, i co staje się przedmiotem jego zainteresowania¹⁴², określając tym samym specyficzne wymiary „bycia w drodze”.

W strukturę podmiotowości człowieka, ujmowanego z punktu widzenia relacyjności, nieodłącznie wpisana jest więc dyspozycja wyboru. Przywilej i zarazem konieczność dokonywania wyboru ukazuje ludzką egzystencję przez pryzmat kategorii etycznych – niezbywalnej odpowiedzialności za postać swego „bycia w drodze”, które wyrażane może być w formułach: „dla”, „wobec”, „z”, czy też bycia „poza” granicą własnego bycia. Ukonstytuowanie się podmiotowości człowieka wyraża się bowiem w otwartości na drugą jednostkę i zwróceniu się do niej, tzn. w wyborze swego zorientowania wobec niej. Podmiotowa dojrzałość człowieka wychodzi od siebie, ze swojego intymnego zacisza i prywatności, ale na sobie się nie zatrzymuje, lecz wychodzi poza siebie i siebie przekracza. Ów model podmiotowości, w swej dwubiegunowości – samostanowienia (bycia sobą, bycia u siebie, możliwości dystansowania się) i wykraczania ku innym (bycia dobrym, zwrócenia się ku światu w czynie miłości, potwierdzania osobowego bytu drugiego człowieka) – przyrównać można zatem do monety, która ma dwie odmienne strony (awers i rewers), a jednak pozostaje integralną całością.

3.2.2. Aksjologiczne intencje wychowania

Konstruktywność jako swoisty moment odzwierciedlający aksjologiczne intencje wychowania sprowadzić można do problemu wolności i odpowiedzialności jako głównych jakości egzystencjalnych. „W wolności – pisze Jaspers – odnajduję drogę wiodącą przez świat i mnie samego ku transcendencji. (...) Świadomy swej wolności człowiek chce się stać tym, czym może i powinien być”¹⁴³. W innym miejscu filozof dodaje: „człowiekowi zagraża pewność siebie, przekonanie, że jest już tym, czym mógłby być. Gdy wiara, w której człowiek odnajduje drogę swych możliwości, staje się czymś, co posiada, to zamyka tę drogę – przemienia się w pychę moralnego samozadowolenia lub dumę płynącą z wrodzonych cech”¹⁴⁴. Wybrany sposób rozstrzygnięć problemu wolności i odpowiedzialności w odniesieniu tak do podmiotu działającego, jak do podmiotu doznającego określa więc ich specyficzne możliwości i granice, jakie wolność i odpowiedzialność im narzucają. Zawsze bowiem są one obecne w wychowaniu i decydują o jego postaciach i strategiach oraz o potencjalnych efektach takich oddziaływań. Zasadna będzie też konstatacja, że problem wolności i odpowiedzialności przejawia się w wychowaniu na wzór dialektycznego ruchu myśli, gdzie wolność można potraktować jako swoistą tezę (warunek wstępny rozwoju człowieka i jego egzystencjalnej autonomiczności), a odpowiedzialność – jako antytezę,

¹⁴² Zob. tamże, s. 59.

¹⁴³ K. Jaspers, *Człowiek*, w: tenże, *Filozofia egzystencji*, tłum. D. Lachowska, A. Wołkowicz, PIW, Warszawa 1990, s. 36, 40.

¹⁴⁴ Tamże, s. 42.

która określa granice¹⁴⁵, tzn. limity i zakres owej wolności, tak by jej urzeczywistnianie przybierało konstruktywne formy. Dialektyczne przenikanie się wolności i odpowiedzialności rodzi zatem to, co może być traktowane jako coś konstruktywnego (tzn. wnoszącego coś dobrego do doświadczenia człowieka) lub destruktywnego (czyli niszczącego w człowieku jakieś pokłady pozytywności i dlatego złego). Syntezą ruchu wolności (jako tezy) i odpowiedzialności (jako antytezy) byłoby tu zatem dobro lub zło, rozpatrywane z punktu widzenia tego, co jest lub nie jest wychowawczo dobroczynne i prorozwojowe (od strony jednostkowych i społecznych form przystosowania). Konstruktywność zawsze bowiem w swej istocie jest sposobem realizacji jakiegoś dobra, tak jak niekonstruktywność lub destruktywność jest – zawoalowaną lub jawną, nieuświadomioną lub celową – formą afirmacji jakiegoś zła.

3.2.2.1. Pedagogiczna dialektyka wolności i odpowiedzialności

Aspekty zagadnienia współzależności wolności i odpowiedzialności rozpatrywanego z pozycji intencji pedagogicznych wyodrębnić można poprzez wskazanie pięciu podstawowych obszarów namysłu nad tą kwestią.

1. Akty wychowania zawsze rozgrywają się w przestrzeni międzypodmiotowej i to właśnie ta specyficzna przestrzeń jakościowych wymiarów relacji decyduje o tym, czym i jakie jest samo wychowanie. W tym znaczeniu można powiedzieć, że sposób uobecniania się wolności i odpowiedzialności w wychowaniu przesądza o jakościowych postaciach tego wychowania jako swoistej, bo mającej cel wychowawczy, relacji międzypodmiotowej. Międzypodmiotowość zaś z konieczności zakłada uznanie prawa podmiotów do tego, co warunkuje i określa ich podmiotowość, a zatem do sprawczości, która możliwa jest dzięki wolności wyboru, i do pełnomocności, której konstytuowanie się współwystępuje wraz z możliwością przeżywania swej osobowej odpowiedzialności. Dlatego też ustrukturyzowanie oddziaływań wychowawczych przez pryzmat relacji podmiotowo-przedmiotowej ostatecznie zawsze wyraża się w destrukcji prorozwojowego sensu samego wychowania, które staje się środkiem tłamszenia faktycznej wolności wychowanka i sprawia, że odczuwana

¹⁴⁵ W pewnym sensie pojęcie graniczności można również odnieść do pojęcia sytuacji granicznych Jaspersa, tj. walki, cierpienia, winy i śmierci. Zasadne będzie bowiem założenie, że owe „sytuacje graniczne”, rozpatrywane od strony doświadczającego ich podmiotu, są, tak czy inaczej, pochodną dialektyki wolności i odpowiedzialności jako podmiotowego sposobu przeżywania owych sytuacji. Doświadczenie „sytuacji granicznych” często odkrywa też przed nami to, co jest niedostępne dla żadnej formy mniej lub bardziej wysublimowanego dyskursu. Obnaża ono fikcyjne problemy i egzystencjalny banał, które w biegu codziennego życia występują w postaci sfabrykowanych i upozorowanych sensów. W ten sposób doświadczenie to może się przyczyniać do zrozumienia tego, co rzeczywiście istotne w ogóle.

Założyć można zatem za Jaspersem, że swoje własne egzystencjalne sensory i swoją własną istotę „człowiek uświadamia sobie w sytuacjach granicznych”. W tym też znaczeniu trudno nie zgodzić się z konstatacją, że „nasza odpowiedź na sytuacje graniczne jest realizacją naszej egzystencji”. Zob. H. Arendt, *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz, Czytelnik, Warszawa 1991, s. 262.

przez niego odpowiedzialność karłowacieje. „Osoba, która ma ponosić odpowiedzialność za swój czyn – pisze Roman Ingarden – musi, jak już wykazano, być wolna w swych decyzjach i swych czynach”¹⁴⁶.

2. Kategorie wolności i odpowiedzialności odsłaniają przed nami najgłębsze sensy teleologiczności wychowania, dla którego są one zarówno punktem wyjścia, jak i punktem dojścia. Wolność i odpowiedzialność jako punkt wyjścia daje o sobie znać w sposobie projektowania oddziaływań wychowawczych, pojmowanych jako jeden z przejawów zorganizowanych form społecznej organizacji i współżycia. Ów punkt wyjścia zawsze więc dookreślany jest jakąś specyficzną logiką (np. podporządkowywania i konformizowania lub usamodzielniania i autonomizowania wychowanków), która stanowi afirmację lub negację wolności i odpowiedzialności. Z kolei wolność i odpowiedzialność rozumiane jako punkt dojścia, teleologiczny horyzont w ścisłym tego słowa znaczeniu, odsłania przed nami owoce danej formacji wychowawczej, która zaktualizowała określone potencje rozwojowe wychowanka lub zaprzepaściła je z powodu zanegowania samych podstaw egzystencji człowieka jako bytu osobowego, czyli właśnie wolności i odpowiedzialności.
3. Problem wolności i odpowiedzialności jako dylemat wycofania i zaangażowania ukazuje nam dwa odmienne stany, w tej samej mierze – choć z różnych punktów widzenia – uzasadnione pedagogicznie. Wycofanie wskazuje na potrzebę i umiejętność dystansowania się oraz refleksyjnego ujmowania działania, którego sami jesteśmy sprawcami, lub też działania, którego doznajemy jako efektu intencjonalności i sprawczości innych. To również możliwość dostrzeżenia specyficznych właściwości i mechanizmów środowiska naszego codziennego życia i często niezauważanych kontekstów, jakie mu towarzyszą. Można więc powiedzieć, odwołując się do myślenia metaforycznego, że ktoś, kto nigdy nie przystaje, by przypatrzeć się drodze, którą już przebył, nie będzie miał dobrej orientacji zarówno w tym, co już zaistniało, co się rozgrywa, jak i w tym, co dopiero może zaistnieć. Wychowanie, które odbiera możliwość takiego wycofania się w imię jednostronnego przeszacowania roli aktywizmu, pozbawia tym samym głębi i wnikliwości w pojmowaniu własnego aktywizmu i rodzi niebezpieczeństwo korozji osłabienia konstruktywnych i sprawczych form aktywności. Faktyczny sens wycofania zawsze więc wyraża się w intencji twórczej redefinicji i optymalizacji form własnej aktywności lub partycypacji w formach aktywności systemowo zorganizowanej. Aktywizowanie zaangażowania stanowi tu niekwestionowaną wartość i powinność oddziaływań o walorze pedagogicznym. Brak woli działania może być bowiem równoznaczny z zagubieniem się w bezczynności i z ucieczką przed uciążliwością aktywności, która jest jedynym sposobem wychowawczego wyzwiania w człowieku progresywnych tendencji.

¹⁴⁶ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, dz. cyt., s. 122.

4. Wolność i odpowiedzialność jako napięcie pomiędzy jednostkowością a wspólnotowością wskazuje na konieczny balans, jaki jest pochodną swoistej dialektyki tych dwóch wymiarów ludzkiej egzystencji. Jak nie można sobie wyobrazić autentycznego wychowania bez jakichś form wspólnotowości i zależności określanych jako życie zbiorowe, tak też nie można sobie wyobrazić, by spełniało ono prorozwojowe funkcje przy jednoczesnym wywłaszczaniu z tego, co jednostkowe i niedające się sprowadzić do logiki form życia zbiorowego. Napięcie, jakie tu zachodzi, określa więc, z jednej strony, możliwość społecznego przystosowania się poprzez funkcjonalne zinternalizowanie obowiązujących norm i standardów, a z drugiej strony – możliwość transgresyjnego aktualizowania własnych potencji rozwojowych. Wyraża się to w realizowaniu projektów życia, które w swej innowacyjności lub niestandardowości nie mieszczą się w funkcjonalnej logice normy jako średniej statystycznej tendencji zbiorowych. Jednostkowość niesie ze sobą potencjał innowacyjności i kreatywności, dzięki którym wielkość twórczych jednostek staje się zarazem „przyczynkiem” do budowania etosu wspólnot (społecznych, narodowych, religijnych) oraz otwiera publiczną dyskusję nad redefinicjami samozachowawczych kanonów i standardów, uświęconych tradycją lub zwyczajem. Z kolei potencjał wychowawczy wspólnotowego wymiaru ludzkiej egzystencji wyraża się w tym, że bez niego człowiek byłby jak mała wysepka na Pacyfiku – zdany na swoje własne możliwości i świadomość, granice których byłyby określone przez horyzonty tej dziewiczej wysepki oraz doświadczeniami kulturowymi i cywilizacyjnymi dostępnymi w jej obrębie. Tak więc wspólnotowość to potencjał emocjonalnego i duchowego zakorzenienia, to tożsamość i poczucie bezpieczeństwa, to egzystencjalny sens – odkrywanie własnego miejsca i roli pośród innych oraz we współzależności z innymi. Jak innowacyjność i twórczość jednostek buduje wielkość wspólnot, tak wspólnoty wspierają (lepiej lub gorzej) możliwości rozwoju jednostkowego.
5. Wychowanie zawsze jest jakąś możliwością, tzn. zawsze niesie ze sobą jakieś możliwości, rozpatrywane w kategoriach zarówno jednostkowych, jak i wspólnotowych. Jednakże „powołanie” wychowania nie spełnia się w jakichś, mniejszych lub większych, możliwościach, które są pochodną zastanych stosunków społecznych i determinant historycznych. „Powołanie” to odnajduje swój sens w powinności sięgania określonych możliwości tak daleko, jak tylko jest to możliwe z perspektywy świadomości i warunków, jakie wychowaniu temu towarzyszą; jego spełnienie dokonuje się wraz z przekraczaniem ograniczeń i determinant świadomości oraz warunków przynależnych określonym czasom i miejscom, wyznaczanym daną szerokością geograficzną. Wychowanie „powołane” jest bowiem do tego, by nie tyle reprodukować i odtwarzać rzeczywistość, ile kreować ją i stwarzać. W tym znaczeniu może być ono traktowane albo jako środek utrwalania istniejących stosunków społecznych i możliwości rozwojowych z nich wynikających, albo jako inicjowanie nowych ten-

dencji, które wcześniej czy później, wraz z tymi, którzy doświadczali określonych oddziaływań wychowawczych, przebijają się do szerszego obiegu życia społecznego, a następnie stają się podstawą zmian samej struktury życia społecznego – zmian, wraz z którymi otwierają się również dla człowieka nowe możliwości rozwojowe. Kategorie wolności i odpowiedzialności stanowią tu rdzeń oddziaływań wychowawczych, a zatem jawią się jako pochodne wykorzystywanych możliwości i zobowiązania do ich kreowania. Wolność dochodzi bowiem do głosu wraz z ruchem „od”, dzięki któremu człowiek wyzwala się spod panowania tego, co stanowi negację wolności, ale spełnia się ona dopiero wraz z ruchem „do”, dzięki któremu może być drogą do realizacji wartościowych egzystencjalnie celów w życiu człowieka. Wolność, która staje się wolnością „do”, nie jest już tylko ucieczką od tego, co przeszłe lub terażniejsze, lecz przybiera także postać odpowiedzialności za to, co terażniejsze, i za to, co przyszłe. Doraźna możliwość staje się tu zatem źródłem wychowawczego zobowiązania, by kreować nowe możliwości jutra.

3.2.2.2. Osobowe uczłowieczenie i społeczne przystosowanie

Problem granic wolności i odpowiedzialności odsłania przed nami inny, aksjologicznie fundamentalny: problem dobra i zła. Jest to problem równie fundamentalny, jak i uniwersalny, i był przedmiotem głębokiego namysłu zarówno w starożytnej Helladzie¹⁴⁷, jak i w literaturze patrystycznej, wyrażając się w problemie teodycei¹⁴⁸. W sposób szczególny problematykę tę wyeksponował Józef Tischner w swej koncepcji związku międzyludzkiego, który wyłania się w horyzoncie „myślenia według wartości”¹⁴⁹; tym samym podjął również rozważania nad problemem zła i jego faktyczności¹⁵⁰. Twierdził, że dopiero wymiar aksjologiczny w pełni ukazuje nam obecność drugiego człowieka, a obecność ta jest najbardziej pierwotnym i fundamentalnym egzystencjalnie doświadczaniem. Tak więc jednostka, będąc oddaną w służbę wartości, zapewnia sobie przetrwanie, ponieważ te służą kondycji ludzkiego istnienia – człowiek żyje i urzeczywistnia siebie w świecie wartości¹⁵¹. „Mylenie według wartości” jest możliwe, wolność jako wartość stanowi bowiem coś rzeczywistego i nieredukowalnego, określającego człowieka jako takiego: „Wolność staje się sama wartością myślenia według wartości – wartością, która jest osiągnięta, ponieważ jest

¹⁴⁷ Zob. H.-G. Gadamer, *Idea dobra w dyskusji między Platonem i Arystotelesem*, tłum. Z. Nerzuc, Wydaw. Antyk, Kęty 2002.

¹⁴⁸ Zob. B. Altanek, A. Stoiber, *Patrologia*, tłum. P. Pachciarek, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992.

¹⁴⁹ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Wydaw. Znak, Kraków 2002, s. 477–473. Zob. także: J. Kwapiszewski, *Filozofia wychowania u ks. Józefa Tischnera*, „Przegląd Religioznawczy” 2000, nr 3.

¹⁵⁰ Zob. B. Casper, *Co to znaczy: myśleć dialogicznie?*, w: *Pytając o człowieka. Myśl filozoficzna Józefa Tischnera*, W. Zuziak (red.), Wydaw. Znak, Kraków 2002, s. 87.

¹⁵¹ Zob. T. Gadacz, *Filozofia współczesna*, manuskrypt podręcznika przygotowywanego do druku, dla Wydaw. Znak, s. 77–78.

zakładana¹⁵². Nawet „ucieczka od wolności” potwierdza samą faktyczność tej ostatniej, wskazując tym samym na nieuchronne rozgrywanie się ludzkiego myślenia w horyzoncie wartości, gdyż „świat otaczający człowieka jest światem zabarwionym dogłębnie wartościami”¹⁵³.

Człowiek ukazany zostaje zatem jako podmiot spotkania, który uczestniczy w dramacie rzeczywistości: „Rozumieć dramat to rozumieć, że człowiek jest istotą dramatyczną. Dokonując krok po kroku rozjaśnienia ludzkiej egzystencji jako egzystencji dramatycznej, przywracamy pojęciu dramatu właściwy sens. Być istotą dramatyczną znaczy: przeżywać dany czas, mając wokół siebie innych ludzi i ziemię jako scenę pod stopami (...) Czas dramatyczny nie jest czasem obiektywnym matematycznego przyrodoznawstwa, w którym zachodzą procesy fizyczne, chemiczne, przemiany mikro- i makrokosmosu (...) jest to czas, który dzieje się między nami jako uczestnikami jednego i tego samego dramatu (...) jesteśmy dla siebie tym, czym nas czynią nasze miejsca w przestrzeni sensu (...) Cokolwiek człowiek może, może w polu swych możliwości. Pole możliwości jest równoważne polu wolności. Tak więc przestrzeń to w swym zasadniczym rdzeniu stojące przed człowiekiem pole jego sensownej wolności”¹⁵⁴. Ten egzystencjalny dramat rozgrywa się na „scenie świata” w horyzoncie dobra i zła, wytyczając tym samym specyficzną przestrzeń spotkania – przestrzeń agatologiczną. „To, co agatologiczne, budzi poczucie mocy i niemocy. Człowiek ma świadomość granicy człowieczeństwa (...) Możliwość tragedii idzie w parze z możliwością tryumfu. Dramat, otwierając pierwszą, otwiera zarazem drugą. Tryumf znaczy zwycięstwo dobra nad tym, co dobru przeciwne. Poprzez ideę tryumfu odsłania się nam nieco głębiej natura dobra. Dobro jest tym, co z natury dąży do zaistnienia. Pozwolić dobru być znaczy – oddać mu sprawiedliwość. Dobro, które zaistniało wbrew złu, jest dobrem heroicznym”¹⁵⁵. Ludzka egzystencja nie jest zatem możliwa poza dobrem i złem, ponieważ dobro i zło wpisane są w samą strukturę tej egzystencji. Nie są one również jakimiś absolutnie oddalonymi od siebie biegunami, czasami bowiem dystans między nimi niepostrzeżenie się zmniejsza, a jednoznaczne granice zacierają się. Zawsze jednak, gdy człowiek podejmuje wyzwanie odnoszenia się do tragizmu własnej, subiektywnie przeżywanej egzystencji, osnową której jest dobro i zło, życie jego naznaczone zostaje swoistym „patosem egzystencjalnym”¹⁵⁶ oraz potencjalnym heroizmem bycia w obliczu dobra. Każdy akt afirmowania dobra, które zostaje potwierdzone w swym istnieniu wbrew wydarzającemu się złu, jest więc dobrem wydarzającym się w sposób heroiczy¹⁵⁷.

¹⁵² J. Tischner, *Myślenie według wartości*, dz. cyt., s. 492.

¹⁵³ J. Tischner, *Studia z filozofii świadomości*, dz. cyt., s. 394.

¹⁵⁴ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, dz. cyt., s. 7–8, 283–284. Zob. także: B. Olkowska, *Rola dialogu w antropologii filozoficznej Józefa Tischnera*, w: *Aporie sensu – emotywiizm i racjonalizm*, J. Bańka i A. Kieras (red.), Wydaw. UŚ, Katowice 1998.

¹⁵⁵ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, dz. cyt., s. 66–69. Zob. także: B. Skarga, *Człowiek agatologiczny*, w: *Pytając o człowieka – myśl filozoficzna Józefa Tischnera*, W. Zuziak (red.), dz. cyt.

¹⁵⁶ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, dz. cyt., s. 84–85.

¹⁵⁷ Zob. tamże, s. 66.

„Spotkanie z innym – pisze Tischner – to spotkanie z tym, co naprawdę jest poza mną. Drugi to po prostu *transcendens*. Drugi stawia mnie w sytuacji, w której nawet pominięcie go jest formą przyznania, iż jest. Obecność innego to żywa świadomość intuicji istnienia. Ale istnienie, jakie niesie ze sobą inny, nie jest istnieniem neutralnym, istnieniem czystym, doskonałością przejawiającą istotę. Istnienie to określa się agatologicznie. Innymi słowy: jest ono istnieniem problematyzowanym w jego wartości nieusuwalną perspektywą tragedii”¹⁵⁸. Pierwotnym doświadczeniem jest zatem to, co określa intersubiektywną styczność – spotkanie jako wydarzenie i dar zarazem, a przestrzeń agatologiczna staje się dostępna dzięki odniesieniu do twarzy innego człowieka. „Spotykając innego spotykamy go «w jego twarzy» (...) Twarz objawia się jako dar horyzontu agatologicznego”¹⁵⁹. Obok specyficznej przestrzeni jest też specyficzny czas spotkania, wytyczany pytaniem i odpowiedzią. Pytanie i odpowiedź jako kategorie egzystencjalnego wydarzenia wykraczają poza kompetencje logiki, badającej gotowe już struktury, stąd związek, „jaki powstaje między zapytaniem i pytającym, nazywamy dialogicznym (...) Pytanie wytrąca mnie ze stanu «przy kimś», «obok kogoś», a nawet «wobec kogoś», by mnie wtrącić w nowy stan – «stan dla kogoś»”¹⁶⁰. Dlatego też „u źródeł odpowiedzi na zadane człowiekowi pytanie musi być jakiś wybór etyczny – wybór między dobrem a złem”¹⁶¹.

W tym kontekście przyjąć można również, że miarą etyczności człowieka, która tym samym staje się podmiotowo uobecnioną reprezentacją określonego modelu aksjologicznego, jest to, w jaki sposób traktuje on tych, których postrzega lub definiuje jako słabszych, tzn. mniej uprzywilejowanych od siebie samego i dysponujących mniejszymi możliwościami sprawczymi w przestrzeni społecznie ustrukturyzowanych relacji. Bardzo często, paradoksalnie, okazuje się bowiem, że „udział człowieka w złu – na co zwraca uwagę Filek – polega nie na bezpośrednim czynieniu zła drugiemu człowiekowi ani nie na bezpośrednim doznawaniu zła, lecz na byciu świadkiem zła, byciu świadkiem sytuacji, kiedy to zła doznaje inny człowiek”¹⁶². Z silnymi (uprzywilejowanymi społecznie, mającymi dużą siłę sprawczą) wszyscy się liczą, na słabych (pozostających w stosunku zależności i tych, których sprawczość jest ograniczona) zważają zaś tylko ci, którzy kierują się czymś więcej niż prostą ekonomią istnienia, wyrażającą się w logice autoafirmacji (poszerzania granic swoich własnych możliwości) i samozachowawczości (ochrony własnego, dotychczas osiągniętego statusu egzystencjalnego). Takie postawienie sprawy nabiera też szczególnej wymowy w kontekście oddziaływań wychowawczych, gdzie relacja podmiotów (działającego i doznającego) oparta jest właśnie na „ontologicznej nierówności”¹⁶³ i definiowaniu podmiotu działającego jako nadrzędnego (dysponującego

¹⁵⁸ Tamże, s. 64–65.

¹⁵⁹ Tamże, s. 82, 84.

¹⁶⁰ Tamże, s. 90.

¹⁶¹ Tamże, s. 91.

¹⁶² J. Filek, *Dziecko jako kategoria filozoficzno-etyczna*, dz. cyt., s. 126.

¹⁶³ J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 118.

atrybutami siły, np. doświadczeniem, wiedzą, pozycją społeczną), a podmiotu doznającego jako podrzędnego (co oznacza, że jego autonomia osobista jest względnie limitowana oraz zależna od decyzji i ocen podmiotu działającego).

Kategorie „dobra” i „zła” jako przejaw konstruktywnych lub destruktywnych sposobów aktualizowania się (urzeczywistniania) wolności i odpowiedzialności¹⁶⁴ możemy odnieść zarówno do samego człowieka, jak i do formacji wychowawczej, której jest on reprezentantem poprzez określony typ nastawień percepcyjnych i preferencyjnych względem otaczającej go rzeczywistości. Nie są to też bynajmniej, jak się wydaje, problemy, które można by sprowadzić do wspólnego mianownika, choć oczywiście zakresy znaczeniowe tego, co można ująć w formułach: „człowiek jako podmiot sprawczy dobra” lub „człowiek jako podmiot sprawczy zła” oraz „zinternalizowanie poprawnych (pożądanych społecznie) form wychowania”, jak i „zinternalizowanie niepoprawnych (niepożądanych społecznie) form wychowania”, mogą się pokrywać i uzupełniać. Jed-

¹⁶⁴ Jan Galarowicz wyróżnia pięć typów odpowiedzialności: prawną, moralną, metafizyczną, psychologiczną, religijną. Z odpowiedzialnością prawną mamy do czynienia wtedy, gdy mówimy, że ktoś został pociągnięty do odpowiedzialności za jakiś czyn, wykroczenie. Odpowiedzialność moralna wyraża się poprzez działanie, które uwzględnia fakt odczucia swej indywidualnej odpowiedzialności, jednak nie ze względu na nakazy i obowiązki nakładane na człowieka, lecz przez wzgląd na jego własne sumienie. Odpowiedzialność metafizyczna przejawia się w automatycznym niejako braniu na siebie odpowiedzialności, niezależnie od woli jednostki czy nacisków zewnętrznych. Odpowiedzialność tę implikuje już sam fakt podejmowanego działania. Odpowiedzialność psychologiczna wyraża się w dobrowolnym, świadomym braniu odpowiedzialności za coś i wobec kogoś lub w przyznaniu się do jakiegoś czynu i obciążeniu się winą. Odpowiedzialność religijna w odróżnieniu od poprzednich typów nie jest aktem fragmentarycznym, dotyczącym jakiegoś wycinka rzeczywistości, lecz przejawia się w życiowym poczuciu i postawie odpowiedzialności jako powinności zadanej, tzn. nałożonej na człowieka z zewnątrz przez to, co względem niego transcendentne, w postaci „powołania do odpowiedzialności”. W tym przypadku możemy mówić o najgłębszym wymiarze odpowiedzialności. Ów typ zorientowany jest w poczuciu powinności na wszystko to, co potencjalnie pozostaje w zasięgu naszej indywidualnej odpowiedzialności. Stanowi on następstwo postawy życiowej, która jest postrzegana przez pryzmat swobodnego powołania i tak też traktowana w odniesieniu do egzystencjalnych spraw i obowiązków. Owo powołanie do odpowiedzialności nie jest czymś naturalnym, immanentnie zawartym w naturze ludzkiej. Wręcz przeciwnie – jest ono „radikalnie transcendentne”, bo właśnie przychodzi z zewnątrz i objawia się jako głos, który człowiek musi usłyszeć i na który musi odpowiedzieć. Jest czymś, co przychodzi „spoza” i zawsze pozostaje przed człowiekiem jako rzeczywistość zadana – potencjalna, a nie zastana. Powołania tego nie można uznać za naturalne, bo nie wynika ono z pragnień, marzeń i tęsknot człowieka, lecz jest postacią zewnętrzną wobec wszystkiego tego, co człowiek w sobie odnajduje, choć jako transcendentne może pokrywać się z tym, co immanentne w naturze ludzkiej – z owymi tęsknotami, pragnieniami, marzeniami. Równie dobrze może jednak pozostawać zupełnie rozbieżne i sprzeczne z tym, co immanentne, a zatem istnieje możliwość, że pojawi się konieczność odrzucenia tego, co immanentne, aby wyjść naprzeciw temu, co jest transcendentne ze swej istoty – powołaniu do odpowiedzialności; poświęceniu tego, co naturalnie się konstituuje, ze względu na to, co wyłania się jako życiowe „powołanie”. Zob. J. Galarowicz, *Powołani do odpowiedzialności. Elementarz etyczny*, T.I.C., Kraków 1993, s. 13–15, 46–48. Zob. także: H. Jonas, *Zasada odpowiedzialności*, tłum. M. Klimowicz, Wydaw. Platan, Kraków 1979.

nak zasadniczo są one wobec siebie względnie autonomiczne i niekoniecznie wzajemnie się warunkują w sposobie swego kategorialnego przejawiania się. Tok rozumowania, który będzie tu przedmiotem rozważań, określić można mianem dialektyki „osobowego ucłowieczenia” i „społecznego przystosowania”, a jego intencją jest wyeksponowanie tezy, która powinna się uwidocznić w swoistego rodzaju refleksyjnej konkluzji, że wychowanie autentyczne, tzn. wychowanie, które rzeczywiście wychowuje, winno przebiegać na styku tego, co zostaje tu określone jako kategoria „osobowego dobra” i kategoria „dobrego wychowania”. A zatem konstruktywność wychowania powinna się wyrażać w specyficznym przydawaniu wartości dodatniej życiu tego, kto jest poddawany tego typu oddziaływaniom, tak z punktu widzenia wartości osobowych, jak społecznych.

Sledząc zarówno praktykę wychowawczą, jak i teoretyczne postulaty pedagogiczne, stwierdzić możemy, że pytanie o postać wychowania, jego cele i funkcje wciąż pozostaje aktualne. Żywe wydają się zatem dylematy tak praktyka, jak teoretyka, który myśli w sposób perspektywiczny i dalekosiężny, antycypując skutki danej orientacji praktycznej i teoretycznej. Należy zatem zwrócić uwagę nie tylko na społeczne aspekty i funkcje procesu wychowania, lecz także na te aspekty, które winno się rozpatrywać w kategoriach człowieczeństwa, gdzie nacisk położony zostaje na wartości ogólnoludzkie, przekraczające granice historyczności i kontekstu społecznego wraz z ich aksjologiczno-moralnymi pryzmatami wychowania. Wciąż bowiem nierozstrzygnięty pozostaje problem, czy wychowanie powinno być sprowadzane do funkcji czysto adaptacyjnych i „urabiania” pożądaných umiejętności społeczno-kulturowych, zapewniając tym samym efektywne przystosowanie się jednostki z punktu widzenia owego kontekstu społeczno-kulturowego, czy też powinno ono się wyrażać w rozbudzaniu ideału człowieczeństwa i inicjowaniu dążenia człowieka do urzeczywistnienia owego ideału. Jednakże ideał ten może zarazem wchodzić w konflikt z zastanymi wzorcami i standardami społeczno-kulturowymi, rodząc tym samym potencjalny rozdźwięk pomiędzy tym, co jest społecznie praktykowane i usankcjonowane, a tym, co ze względu na ów ideał jest oczekiwane i postulowane. W konsekwencji tak stawianego problemu powstaje zatem i takie pytanie, czy można sprowadzić myślenie o wychowaniu do kategorii „inżynierii behawioralnej” lub działań, których natura uznana zostaje za „aksjologicznie neutralną”¹⁶⁵, czy też należałoby mówić o oddziaływaniach, których istota nie mieści się w granicach naszej pewności poznawczej i wymyka się metodycznym schematom empirycznego oraz behawioralnego pomiaru i weryfikacji. Oddziaływania wychowawcze urzeczywistniają się bowiem w bezpośredniej styczności z drugim człowiekiem („twarzą w twarz”)¹⁶⁶, opierają się bowiem na konfrontacji lub wzajemnej wymianie danych jakości aksjologicznych, przejawianych w określonych preferencjach, postawach i działaniach. W tym znaczeniu oddziaływania te mają swe niereduko-

¹⁶⁵ Zob. *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, S. Wołoszyn (red.), Dom Wydawniczy STRZELEC, Kielce 1998, s. 49.

¹⁶⁶ J. Tischner, *Fenomenologia spotkania*, „Analecta Cracoviensia” 1978, t. X, s. 74.

walne horyzonty agatologiczne¹⁶⁷ – wymiary dobra i zła aspekty dobra i zła. Wydaje się zatem zasadne postawienie problemu „dobra” i „dobrego wychowania” jako kategorii dialektycznych, uwypuklających odmienne wymiary (osobowy i społeczny) rozwoju człowieka¹⁶⁸. Nie budzi bowiem wątpliwości fakt, że życie ludzkie jako takie nie jest i nie może być neutralne aksjologicznie, ponieważ np. już sama afirmacja lub negacja własnego życia stanowi akt wartościujący, który egzystencjalnie nas określa i daje wyraz naszemu najbardziej pierwotnemu przeświadczeniu aksjologicznemu. Choć pamiętać należy, że aksjologiczny problem pedagogicznego wartościowania powinien zakładać świadomość odmienności logiki sądów orzekających (opisowych) i sądów postulatywnych (wartościujących). W tym sensie sądy orzekające nigdy nie są dostateczną przesłanką uprawomocniającą sądy postulatywne. Nie ulega zatem wątpliwości, że wartości, norm i postulatów „nie można wywieść logicznie z systemu sądów opisowych”¹⁶⁹. Co więcej, przyjąć możemy również, że natura sądów postulatywnych domaga się, by punktem wyjścia swego orzekania czynić coś bardziej stałego aniżeli bieżące tendencje i zmienne fakty ujmowane w sądach orzekających. Wartość uzasadnień wyprowadzanych na podstawie stwierdzania określonych faktów dotyczyć może bowiem w sposób zasadny tylko innych empirycznie weryfikowalnych lub falsyfikowanych faktów. Stąd też założyć należy, że z faktu empirycznej nierozstrzygalności pytania o podstawy postulatów aksjologicznych i sądów wartościujących będących ich wyrazem nie wynika fakt bezsensowności lub egzystencjalnej jałowości problemów aksjologicznych, ponieważ sądy wartościujące z natury swej wykraczają poza prosty, faktograficzny typ uzasadnień¹⁷⁰.

3.2.2.3. Aksjologiczne stany rzeczy ludzkiego „bycia” i wychowania

Zachodzenie określonych stanów rzeczy zawsze uwidacznia stosunek kontradyktoryczności tego, co pozytywne, i tego, co negatywne. W ten sposób, gdy zachodzenie jednego stanu rzeczy wyklucza zachodzenie drugiego, mówimy właśnie o ich kontradyktoryczności, ponieważ ich jednoczesne zaistnienie jest niemożliwe. Oznacza to – zgodnie z ontologiczną i logiczną zasadą sprzeczności – że o ile owe stany rzeczy mogą w tej samej mierze zaistnieć, o tyle bezsprzecznie nie mogą one równocześnie zachodzić. W myśl tej zasady te same własności nie mogą więc zarazem przysługiwać i nie przysługiwać pod tym samym względem tej samej rzeczy lub stanowi rzeczy, ponieważ niemożliwe jest, aby coś równocześnie czymś było i tym czymś nie było. Uznanie możliwości takiego sprzecznego

¹⁶⁷ Tamże, s. 78.

¹⁶⁸ Dla jasności zaznaczyć należy, że w tym miejscu kategorii „osobowego dobra” używam dla oznaczenia konstytutywnych dla kondycji ludzkiej jakości, które odzwierciedlają się w określonych, konstruktywnych odniesieniach interpersonalnych i preferencjach egzystencjalnych. Z kolei pojęcia dobrego wychowania używam dla oznaczenia zinternalizowanych i przyswojonych form, konwenansów i wymogów, wymuszanych przez dany kontekst historyczny i kulturowo-społeczny.

¹⁶⁹ Zob. L. Pytka, *Aksjologiczno-pedagogiczne podstawy pedagogiki resocjalizacyjnej*, w: *Polska myśl resocjalizacyjna. Wybór tekstów*, K. Sawicka (red.), Wydaw. UW, Warszawa 1993, s. 73.

¹⁷⁰ Zob. tamże, s. 74.

zachodzenia oznaczałoby tym samym zafalszowywanie rzeczywistości. Rzeczami fałszywymi można bowiem nazwać – jak dowodzi Stagiryta – te, które „w jakiś sposób istnieją, ale z natury swej wydają się innymi niż są, lub wydają się rzeczami, które nie istnieją (na przykład, malowidło iluzjonistyczne albo sny, bo wprawdzie są czymś, ale nie tym, czego podobiznę w nas wywołują). Nazywamy więc rzeczy fałszywymi albo dlatego, że w ogóle nie istnieją, albo dlatego, że wyobrażenie, które wywołują, jest wyobrażeniem czegoś, co nie istnieje”¹⁷¹. W tym znaczeniu analizę pojęć negatywnych i negatywnych stanów rzeczy uznać należy za jedną z perspektyw poznawczych ejdetycznej filozofii wychowania, umożliwiającą rozświetlanie sensów przedmiotu swego zainteresowania. To, co negatywne, możemy bowiem traktować jako drogę do odsłaniania tego, co pozytywne, ponieważ „w rzeczywistości można określić każdą rzecz – jak stwierdza również Arystoteles – nie tylko przez właściwe jej pojęcie, ale także przez pojęcie innej rzeczy”¹⁷². Co więcej, zasadna będzie konstatacja, że trafne i głębokie rozumienie pozytywnego sensu określonych aktów wychowania zakładać musi rozpoznanie i rozumienie tego, co względem pozytywności tej uznać należy za kontradyktoryczne.

Problem określonych stanów rzeczy odniesiony do człowieka i wychowania ujmuje zatem owego człowieka jako „jakiegoś” człowieka i wychowanie jako „jakieś” wychowanie. Oznacza to, że fenomeny „człowiek” i „wychowanie” ujmujemy przez pryzmat danego stanu, który ich dotyczy w kontekście jakichś zależności i powiązań. Analizując takie stany, przedmiotem zainteresowania czynimy więc nie tyle same wspomniane fenomeny, ile specyficzne typy kategoriałnych powiązań (stany rzeczy), w których fenomeny te występują¹⁷³. A zatem stany rzeczy wyrażone w formułach „człowiek jako podmiot sprawczy dobra/zła” oraz „zinternalizowanie poprawnych/niepoprawnych form spracowania” to problem konstruktywności, (nie)konstruktywności lub wręcz destrukcyjności ludzkiego „bycia” i „wychowania”. W tym kontekście można by również zapytać za Leszkiem Kołakowskim, „czy zło i dobroć to są takie jakości, które ludzie sobie wymyślają dla wygody lub jakichś interesów własnych, czy też one są częścią prawdziwego świata”¹⁷⁴. Rozstrzygnięcie tak postawionego problemu musi mieć doniosłe konsekwencje. Jeśli bowiem przyjmujemy, że dobro i zło są częścią rzeczywistego świata, w którym żyjemy, to uznać należy również, że są to istotne kategorie z punktu widzenia teorii wychowania. Co więcej, zasadne wydaje się też twierdzenie, że jeśli dobro i zło są realnie urzeczywistnianymi jakościami, które odnajdujemy w ludzkim życiu, to troską i zadaniem tak wychowania, jak i edukacji

¹⁷¹ Arystoteles, *Metafizyka*, ks. 5, dz. cyt., s. 710.

¹⁷² Tamże, s. 711.

¹⁷³ Podejmuję tu fenomenologiczną reinterpretację problemu – w kontekście całościowego zamysłu przeprowadzanych analiz – który już wcześniej był przedmiotem mojego zainteresowania. Zob. J. Gara, *Człowiek dobry a dobrze wychowany. Rozważania o osobowym i społecznym rozwoju człowieka*, w: *Być dzieckiem i przetrwać*, B. Głowacka, L. Pytka (red.), Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego, Warszawa 2002, s. 73–81.

¹⁷⁴ L. Kołakowski, *Jest-że dla prawdy przyszłość jaka?*, w: *Jest-że dla prawdy przyszłość jaka?*, A. Korzus (red.), Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 48.

powinno być rozbudzanie tego pierwszego i niedopuszczanie do tego drugiego¹⁷⁵. Dlatego milczenie w kwestiach wymagających rozstrzygnięć aksjologiczno-moralnych oznaczać może wycofanie się z pola autentycznej egzystencjalnej odpowiedzialności – wycofanie się w formie współuczestnictwa w niepodjęciu owej osobowej odpowiedzialności „za” i „wobec”. „Gdy każdy podąża za tym, co robią i w co wierzą wszyscy – pisze Arendt – to ci, którzy myślą, są wyciągani ze swoich kryjówek, gdyż ich odmowa uczestnictwa w powszechności staje się wtedy rodzajem działania”¹⁷⁶.

Oczywiście inną kwestię stanowi problem samej genealogii dobra i zła, tzn. pytanie o to, jak to jest, że te dwa wymiary konstytuują się jako coś rzeczywistego w naszym codziennym doświadczeniu. Interesującą propozycję odpowiedzi na tak postawione pytanie sformułowała, w nawiązaniu do Sokratesa, Hannah Arendt w twierdzeniu o banalności zła, zakładając, że istnieje ścisły związek pomiędzy brakiem myślenia a wyrządzanym przez ludzi złem: „Smutna prawda polega na tym – pisze autorka – że w większości zło czynią ludzie, którzy nigdy nie uświadomili sobie różnicy pomiędzy dobrem a złem. (...) Pojawienie się wiatru myślenia nie jest poznaniem; jest to zdolność oddzielenia dobra od zła, piękna od brzydoty”. Należałoby więc przyjąć, że jeśli „jest w myśleniu coś takiego, co zapobiega czynieniu przez ludzi zła, musi to być istotna właściwość samej aktywności, niezależna od jej obiektów”¹⁷⁷. Bez wątplenia wiele przejawów wyrządzanego zła można by w ten sposób wyjaśnić. Pozostaje jednak klasa takich przypadków przejawianego zła, których, jak się wydaje, nie da się wyjaśnić w ten sposób, w szczególności wtedy, gdy wyrządzane zło jest rozmyślne, w pełni uświadomione, związane z jakąś celową strategią, i odzwierciedla tym samym zamierzony i przemyślany wybór określonej orientacji wobec otaczającej rzeczywistości. Zapewne to właśnie miał na myśli Fiodor Dostojewski, gdy pisał we *Wspomnieniach z domu umarłych*, że są „ludzie, którzy jak tygrysy łakną krwi. (...) Tyrania to nałóg, potrafi się rozwijać i wreszcie rozwija się w chorobę. Twierdzę, że najlepszy człowiek może w skutek przyzwyczajenia zordynarnieć i stępić do stanu dzikiej bestii”¹⁷⁸. Również Arendt, mimo swego generalnego twierdzenia o banalności zła, przyznaje, że istnieje „radikalne zło”, którego nie można już określić mianem banalnego: „Jest ono radykalne i nieludzkie, gdyż nie wywodzi się w prostej linii od człowieka; przeciwnie, ono wyraźnie dąży do przekształcenia jego natury w znanym tylko «sobie» kierunku, chwytając się wszelkich sposobów – destrukcyjnych i autodestrukcyjnych”¹⁷⁹.

¹⁷⁵ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2000, s. 28.

¹⁷⁶ H. Arendt, *Myślenie*, dz. cyt., s. 262.

¹⁷⁷ Tamże, s. 256, 263.

¹⁷⁸ F. Dostojewski, *Wspomnienia z domu umarłych*, tłum. Cz. Jastrzębiec-Koziołowski, PIW, Warszawa 1977, s. 204.

¹⁷⁹ P. Nowak, *Postłowie*, w: H. Arendt, *Odpowiedzialność i władza sądenia*, tłum. W. Madej, M. Godyń, Prószyński i S-ka, Kraków 2003, s. 315.

Kategoria „dobra”¹⁸⁰ odniesiona do „człowieka jako podmiotu sprawczego” odzwierciedla więc jakościową stronę racji jego postępowania wobec drugiego człowieka i niejednokrotnie była przedmiotem dociekań filozoficznych i rozstrzygnięć kategorialnych. Kategoria „dobrego wychowania” odzwierciedla tę stronę stosunków międzyludzkich, w obrębie których są również wytwarzane pewne jakości i standardy form życia zbiorowego. W pierwszym przypadku ujawnia się jednak znamieny rys ponadczasowości i uniwersalizmu. Można by powiedzieć, że w każdej epoce i kulturze człowieka dobrego jednoznacznie identyfikuje się jako przyjaznego, wielkodusznego, spieszącego z pomocą, bez względu na to, jak pojmowane i definiowane jest samo pojęcie dobra. W drugim przypadku ujawnia się natomiast ściśle względny i relatywny charakter tego, co w danym czasie, miejscu i środowisku uważane jest za dobre wychowanie. Tak więc to, co w jednej kulturze stanowi wyraz dobrego wychowania, w innej może być tego pozytywnego waloru pozbawione lub nawet uznawane za pogwałcenie i profanowanie tego, co w powszechnym odczuciu jest słuszne i wskazane. Określenia: „człowiek jako podmiot sprawczy dobra/zła” i „zinternalizowanie poprawnych/niepoprawnych form wychowania” stanowią zatem dwie odrębne klasy przypadków, zakres których może być zupełnie odrębny i autonomiczny względem siebie. Ponieważ jednak obie kategorie ujawniają się i manifestują w konfrontacji i kontakcie z drugim człowiekiem w społecznych powiązaniach i interakcjach (relacjach), w obu przypadkach mamy do czynienia z różnymi jakościami (pozytywnymi lub negatywnymi) w obrębie danej kategorii. W pierwszym przypadku możemy mówić o określonych (pozytywnych lub negatywnych) wymiarach podmiotowej sprawczości człowieka wyrażonych na „osi” gdzie krańcowymi wartościami są, z jednej strony, stany rzeczy określone jakościowymi wymiarami konstruktywności („dobra”), z drugiej zaś – te określane jakościowymi wymiarami niekonstruktywności („zła”). W drugim przypadku natomiast możemy mówić o jakości postaw człowieka pod względem zintegrowania społeczno-kulturowych reguł i zasad, wytyczających spektrum kompetencji i konwenansów, które regulują relacje w kontakcie z drugim człowiekiem jako uczestnikiem tej samej spuścizny mentalno-obyczajowej. W tej samej mierze można by to również zilustrować na „osi”, której skrajnymi wartościami są, z jednej strony, „zinternalizowane formy poprawnego wychowania”, a z drugiej – „zinternalizowane formy niepoprawnego wychowania”. W ten sposób możemy wyróżnić cztery stany rzeczy (dwa pozytywne i dwa negatywne):

- 1) konstruktywne („dobre”) wymiary podmiotowej sprawczości człowieka;
- 2) niekonstruktywne („złe”) wymiary podmiotowej sprawczości człowieka;
- 3) zinternalizowanie konstruktywnych („poprawnych”) form wychowania;

¹⁸⁰ Z fenomenologicznego punktu widzenia same kategorie „dobra” i „zła” należałoby traktować jako czyste jakości idealne (*species*), a formuły „człowiek jako podmiot sprawczy dobra” i „człowiek jako podmiot sprawczy zła” oraz „zinternalizowanie poprawnych («dobrych») form wychowania” i „zinternalizowanie niepoprawnych («złych») form wychowania” – jako kategorialne formy powiązań (stany rzeczy).

- 4) zinternalizowanie niekonstruktywnych („niepoprawnych”) form wychowania.

Jak wynika z dotychczas poczynionych ustaleń, każda wyodrębniona tu kategoria („człowiek jako podmiot sprawczy”, „zinternalizowanie form wychowania”) może mieć dwa skrajne i antynomiczne względem siebie „podtypy”. Pozwalają one stworzyć swoisty podział, w obrębie którego możemy wyróżnić następujące typy fenomenologicznie współwystępujących (tzn. pozostających w logicznym stosunku tego, co możliwe do pomyślenia – hipotetycznie mogących zaistnieć w sferze faktów empirycznych) stanów rzeczy:

- 1) człowiek jako podmiot sprawczy dobra, który zinternalizował poprawne formy wychowania;
- 2) człowiek jako podmiot sprawczy zła, który zinternalizował poprawne formy wychowania;
- 3) człowiek jako podmiot sprawczy dobra, który zinternalizował niepoprawne formy wychowania;
- 4) człowiek jako podmiot sprawczy zła, który zinternalizował niepoprawne formy wychowania.

Samo sformułowanie „człowiek jako podmiot sprawczy zła” („osobowe źródło zła”), jak się wydaje, może budzić kontrowersje, choć doświadczenie życiowe nie pozostawia złudzeń, że są tacy ludzie, którzy z premedytacją czynią jakieś zło i realizują zbrodnicze zamysły wobec innych – są okrutni, bestialscy i psychopatyczni w sposobie urzeczywistniania owego „radikalnego zła”. Oczywiście inną kwestią jest etiologia (przyczyny) takiego zjawiska, która może wynikać z określonych kolei życia ludzi lub z kontekstów sytuacyjnych. Nie zmienia to jednak faktu – niezależnie od specyficznych przyczyn i determinant świata zewnętrznego jako zmiennych, które mogą się przyczynić do upostaciowienia owego zła – że z takim „osobowym złem”, reprezentowanym przez człowieka, bezsprzecznie możemy mieć do czynienia. Odzwierciedlone w sposobie bycia ludzi, ich bestialstwie i okrucieństwie, może się nam jawić w postaci kolektywnej „logiki tłumu” lub zindywidualizowanej „logiki partykularyzmu”¹⁸¹. Oczywiście otwarte pozostaje również pytanie, czy i na ile „do-

¹⁸¹ W pierwszym przypadku („radikalnego zła” przybierającego postać „logiki tłumu”) przywołać można np. okrutne czystki etniczne w Ruandzie w 1994 roku, dokonywane przez plemię Hutu na mężczyznach, kobietach i dzieciach z plemienia Tutsi. Wszystko to, paradoksalnie, odbywało się na oczach międzynarodowego kontyngentu pokojowego wojsk ONZ, które nie otrzymały oficjalnej zgody na rozjemczą interwencję. W ciągu niespełna roku w pogromach tych, inspirowanych przez prowodyrów plemienia Hutu, w bestialski sposób wymordowanych zostało, w większości maczetami, prawie 800 tysięcy ludzi. Egzemplifikacją drugiego przypadku może być głośna sprawa, ujawniona w 2008 roku w Austrii, tzw. potwora z Amstetten, Josepha Fritzla, oprawcy i kaziroducy, który przez 24 lata więził swoją córkę w piwnicznym schronie, spłodził z nią siedmioro dzieci i przetrzymywał je tam w całkowitej izolacji od świata zewnętrznego (ludzi, światła słonecznego, świeżego powietrza). Czy zatem te i tym podobne przykłady nie upewniają w tym, że „radikalne zło” sięga swej miary jako „zło osobowe”, ucieleśnione w opętanych zbrodniczymi i okrutnymi intencjami ludziach?

bre wychowanie” może zapobiec zaistnieniu takiego zła – i w jaki sposób, a nawet jeśli może, to czy jest w stanie bezpowrotnie wyeliminować możliwość jego wydarzenia się. „Człowiek – jak zauważa Ingarden – może dokonywać czynów straszliwych, okrutnych i «niehumanicznych», lecz zarazem jest jedynym stworzeniem, które czuje się upokorzone przez swe złe czyny i stara się odpokutować za swoje winy”¹⁸².

Najbardziej jednoznaczne – klarowne i budzące jednoznaczne odczucia (choć oczywiście różnej natury) z punktu widzenia niesprzeczności zachodzących stanów rzeczy, a zarazem dające się w prosty (antynomiczny) sposób spolaryzować – są stany odzwierciedlone w formułach: „człowiek jako podmiot sprawczy dobra, który zinternalizował poprawne formy wychowania” oraz „człowiek jako podmiot sprawczy zła, który zinternalizował niepoprawne formy wychowania”. W obu przypadkach możemy mówić o pewnej harmonii i kompatybilności elementów tworzących daną postawę, tyle tylko, że w pierwszym przypadku tworzą one przejrzysty pozytywny wizerunek człowieka, a w drugim – jego przejrzysty negatywny wizerunek. Takie jednoznaczne postacie nie budzą mieszanych uczuć i dysonansów poznawczych w odbiorze społecznym. Mamy tu więc do czynienia z nakładaniem się na siebie, w pierwszym przypadku, pozytywnych stanów rzeczy, a w drugim – negatywnych stanów rzeczy; w ten sposób, z egzystencjalnego punktu widzenia, wzmocnione zostają jakości pozytywne lub negatywne. Owe jakości pozytywne lub negatywne, odnoszące się tak do charakteru podmiotowej sprawczości człowieka, jak do zinternalizowania przez niego społecznie pożądanego form wychowania, sumują się więc w jakości niesprzeczne (pozytywne lub negatywne) w obrębie współwystępowania stanów rzeczy, które (stany) dotyczą podmiotowej sprawczości człowieka i introcepcji społecznie pożądanego wartości wychowania.

Ze względu na społeczną percepcję stanami rzeczy współwystępującymi kontradiktorycznie – z punktu widzenia kategorii konstruktywności i niekonstruktywności – a stąd budzącymi niejednoznaczne nastawienia poznawcze i preferencyjne, są: „człowiek jako podmiot sprawczy dobra, który zinternalizował niepoprawne formy wychowania” oraz „człowiek jako podmiot sprawczy zła, który zinternalizował poprawne formy wychowania”. W obu przypadkach mamy do czynienia z pewną, egzystencjalną dysharmonią i brakiem kompatybilności wymiarów pozytywności lub negatywności. W pierwszym przypadku możliwa jest taka sytuacja, w której konstruktywna sprawczość podmiotu działającego może być postrzegana jako nieatrakcyjna w oczach innych i mieć małą siłę społecznego przebiccia ze względu na braki „zinternalizowania poprawnych (społecznie pożądanego) form wychowania”. Z kolei w drugim przypadku możliwa jest sytuacja, w której niekonstruktywna sprawczość podmiotu działającego może być postrzegana jako atrakcyjna w oczach innych i mieć dużą siłę społecznego przebiccia ze względu na „zinternalizowanie poprawnych (społecznie pożądanego) form wychowania” w postaci np. społecznie obowiązującej etykiety i konwenansów – umiejętności dostosowania zachowania do

¹⁸² R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, dz. cyt., s. 22.

okoliczności. W ten sposób możemy mieć do czynienia z mechanizmem, w ramach którego społeczna percepcja „człowieka jako sprawczego podmiotu dobra, który zinternalizował niepoprawne formy wychowania”, jest negatywna (utrudniająca lub uniemożliwiająca awans społeczny), a społeczna percepcja „człowieka jako sprawczego podmiotu zła, który zinternalizował poprawne formy wychowania” (np. społecznie maskujący się psychopatyczni oprawcy, utajeni w branżach dających dostęp do dzieci pedofile), jest pozytywna (ułatwiająca lub umożliwiająca awans społeczny).

W tym kontekście można się odwołać do humanistycznej kategorii tragiczności, która od zawsze postrzegana i przeżywana była jako swoiste rozdarcie między koniecznością a niemożnością – antagonizującymi się racjami, z których każda ze swej istoty stanowi negację drugiej, ale jednocześnie też żadna z nich nie daje się w prosty sposób oddzielić lub wyeliminować. Przyjąć można również, że „myślenie kategoriami tragizmu” jest jednym z najgłębszych przejawów rozumienia natury ludzkiej¹⁸³, uwikłanej tak w sprzeczności, których konsekwencje mogą być umniejszane, jak w iluzje, które mogą urastać do czegoś, co jawi się nam jako rzeczywiste. Doświadczenie tragizmu jest zatem pochodną przeżywania tego, co możliwe, i tego, co konieczne, tego, co autentyczne i upozorowane, oraz niemożności zagwarantowania, że to, co konieczne, stanie się również możliwe, a to, co upozorowane, nie przyćmi tego, co autentyczne¹⁸⁴. W podobny sposób także i tutaj współistnienie owych negatywnych i pozytywnych stanów rzeczy w ramach nadrzędnej całości, jaką jest osobowy wizerunek podmiotu sprawczego, oraz jego sposobu bycia, związanego ze zinternalizowaniem określonych form wychowania, odsłania przed nami przestrzeń tragiczności. Negatywne stany rzeczy, antagonizując stany pozytywne, i na odwrót, współistnieją bowiem tylko na mocy nieredukowalnego napięcia¹⁸⁵, które jest – by posłużyć się metaforyczną egzemplifikacją – jak geologiczna struktura wulkanu. Struktura taka od środka generuje energię napierających na siebie sił, by w końcu rozsadzać to, co jawi się jako stabilna i geologicznie uformowana całość; taki tu najbardziej tragicznymi typami w wyróżnionych podklasach współwystępujących stanów rzeczy, z punktu widzenia dobra innych i dobra społecznego, są: „człowiek jako podmiot sprawczy zła, który zinternalizował poprawne formy wychowania”, oraz „człowiek jako podmiot sprawczy dobra, który zinternalizował niepoprawne formy wychowania”. W obu przypadkach społeczna percepcja i ocena takich ludzi z dużym prawdo-

¹⁸³ Zob. B. Suchodolski, *Współczesne problemy filozofii wychowania*, dz. cyt., s. 9.

¹⁸⁴ „Konceptcja życia wartościowego – zauważa również Suchodolski – wymaga wysiłku i ryzyka, niekiedy obrony i walki, wcale nie gwarantuje zwycięstw, każe brać pod uwagę możliwość klęski”. Tamże, s. 8.

¹⁸⁵ Oczywiście mówiąc o destruktywnym napięciu, w żadnej mierze nie kwestionuję tego, że sam konflikt może odgrywać konstruktywną rolę i przynosić dobre efekty. Zwrócił na to uwagę Nils Christie: „Konflikty niekoniecznie muszą być «czymś złym». Można je również postrzegać jako coś wartościowego, jako dobro, którego nie powinno się marnować”. N. Christie, *Granice cierpienia*, tłum. L. Falandysz, Wiedza Powszechna, Warszawa 1991, s. 113.

podobieństwem będzie zafalszowana i nieodpowiednia. „Człowiek jako podmiot sprawczy zła, który zinternalizował poprawne formy wychowania”, postrzegany jest i oceniany zazwyczaj dużo lepiej niżby na to zasługiwał. To zaś otwiera mu drzwi do awansu i zajmowania takich miejsc w hierarchii społecznej, jakich nigdy nie powinien zająć ze względu na dobro innych. Posługując się geologiczną terminologią, można by powiedzieć, że mamy tu do czynienia z „eksplozją” (nie)konstruktywności, która w ostateczności dominuje w relacjach i zależnościach w społecznej przestrzeni funkcjonowania. Taki właśnie profil osobowy, jak się wydaje, doskonale scharakteryzował Dostojewski w *Skrzywdzonych i poniżonych*, wkładając w usta księcia Wałkowskiego słowa autoportretu: „Kochaj sam siebie, oto jedyna reguła, którą uznaję. Życie to interes handlowy (...). Żadnych wyrzutów sumienia nigdy nie miałem. Zgadzam się na wszystko, byleby mi było dobrze: takich jak ja jest legion i dobrze nam naprawdę. Wszystko na świecie może zginąć, ale my nie zginiemy nigdy. Istniejemy odtąd, odkąd świat istnieje. Świat cały może się przewrócić kiedyś do góry nogami, ale my wypłyniemy, my zawsze wypłyniemy na wierzch”¹⁸⁶. Natomiast „człowiek jako podmiot sprawczy dobra, który zinternalizował niepoprawne formy wychowania”, postrzegany i oceniany jest zazwyczaj dużo gorzej, niżby na to zasługiwał. To z kolei zamyka przed nim drogę do awansu i zajęcia tych miejsc w strukturze i hierarchii społecznej, które mógłby zająć. W obu przypadkach społeczeństwo jest stratne: w pierwszym – ponieważ „człowiek jako podmiot sprawczy zła” może być wpływowym decydem, w drugim – ponieważ „człowiek jako podmiot sprawczy dobra” może być marginalizowany, niedoceniany i dyskwalifikowany ze względu na swoiste upośledzenie w posługiwaniu się społeczno-kulturowymi formami „dobrego wychowania”. A zatem nie jest on dopuszczany, na drodze selekcji społecznej (degradacji), tam, gdzie mógłby być. Dlatego tutaj, w odróżnieniu od poprzedniego przypadku, moglibyśmy mówić o zjawisku „implozji” konstruktywności w przestrzeni społecznie ustrukturyzowanych zależności, tzn. o wypieraniu i marginalizacji tego, co można by objąć pojęciem konstruktywności współistnienia. Dramatyzm takiej sytuacji również dobitnie ujął Dostojewski, w słowach Wani skierowanych do Nelly: „(...) na świecie jest wiele dobrych ludzi. Twoje nieszczęście polegało na tym, żeś ich nie spotkała wtedy, gdy było trzeba”¹⁸⁷. Natomiast z punktu widzenia dobra konkretnej jednostki najbardziej tragiczne wydają się stany rzeczy wyrażone w formułach: „człowiek jako podmiot sprawczy zła, który zinternalizował niepoprawne (niepożądane społecznie) formy wychowania”, oraz „człowiek jako podmiot sprawczy dobra, który

¹⁸⁶ F. Dostojewski, *Skrzywdzeni i poniżeni. Dzieła wybrane*, t. 5, tłum. W. Broniewski, PIW, Warszawa 1957, s. 269–270.

¹⁸⁷ Tamże, s. 285. Podobną intencję wyraża również Dostojewski w *Biednych ludziach* poprzez słowa Makarego: „Dlaczego to zawsze się tak musi zdarzyć, że dobry człowiek bywa opuszczony, a innemu znowu szczęście samo się naprasza! (...) czemuż to jednemu jeszcze w łonie matki kukułka szczęście wykukała, a inny wychodzi w świat boży prosto z sierocińca”. F. Dostojewski, *Biedni ludzie*, tłum. A. Sawar, PIW, Warszawa 1979, s. 166.

zinternalizował niepoprawne (niepożądane społecznie) formy wychowania". Pierwszy – ponieważ nie ma żadnych szans, by być inaczej postrzeganym; człowiek taki nie potrafi stworzyć żadnej fasady, która podnosiłaby jego pozycję wśród innych ludzi. Jest więc naznaczony w oczach innych i we własnym pojmowaniu siebie samego. Drugi – ponieważ będąc gorzej postrzeganym, traci wiele z tego, co mógłby osiągnąć i na co zasługuje. Warto dodać jeszcze, że „zinternalizowanie poprawnych form wychowania” jako określona jakość uwarunkowana wpływami zmiennych zewnętrznych może łagodzić ostrze niekonstruktywnych lub destruktywnych nastawień, będących podstawą podmiotowej sprawczości człowieka w kontekście interakcji społecznych i interpersonalnych. Natomiast konstruktywność nastawień, jakie legły u podstaw podmiotowej sprawczości człowieka, nadaje głębię i autentyczność jakościom przyswojonym w ramach „zinternalizowania poprawnych form wychowania”.

Wypada również nadmienić, że mówiąc o „człowieku jako podmiocie sprawczym dobra/zła”, mamy do czynienia ze stanami rzeczy, które nie są zdeterminowane zewnętrznie, choć oczywiście czynniki zewnętrzne mogą tu odgrywać jakąś inicjującą i wzmacniającą rolę i zazwyczaj ją odgrywają. Ostatecznie jednak to człowiek zawsze decyduje i wybiera pozytywny lub negatywny kierunek swej sprawczości w aktach autorefleksji nad swoim życiem i swymi postawami wobec świata zewnętrznego. Mówiąc natomiast o „zinternalizowaniu poprawnych/niepoprawnych form wychowania”, mamy do czynienia ze stanami rzeczy odnoszącymi się do jakościowych wymiarów ludzkiego sposobu bycia, który przede wszystkim uwarunkowany został działaniami i wpływami, jakim ktoś był poddany przez innych. W zdecydowanej mierze jakość tę warunkują zatem czynniki zewnętrzne. Nie bierzemy tu oczywiście pod uwagę samowychowania, które jest już postacią autoaktywności i samodzielnego kreowania swego życia na podstawie własnych kierunków motywacji¹⁸⁸ i na zasadzie nawiązań do wcześniej doświadczanych aktów wychowań lub w opozycji do nich. Uwarunkowanie to uwidacznia się w przebiegu procesu socjalizacji i internalizacji zastanych lub wymaganych sposobów funkcjonowania i bycia, będących aksjologiczną reprezentacją konkretnego środowiska społecznego, które inicjuje i zaszczenia „dobre wychowanie” lub też tego nie czyni. O ile moglibyśmy powiedzieć, że „podmiotem sprawczym dobra” może się stać każdy człowiek na mocy swej własnej decyzji i obranego kierunku życia wyznaczającego takie, a nie inne priorytety i hierarchię wartości, o tyle „zinternalizowanie poprawnych form wychowania” możliwe staje się tylko wtedy, gdy inni wskażą nam to, co jest „dobrym wychowaniem”, rozwijając w nas tym samym umiejętność rozróżniania, co jest wskazane, właściwe i poprawne w danym kontekście społeczno-kulturowym. Kryje się więc tutaj potencjalny tragizm związany

¹⁸⁸ W tym też znaczeniu za bezsprzeczne uznać należy stwierdzenie, że czynnik, który „nie jest odzwierciedlony w świadomości, jest funkcjonalnie czymś całkiem innym niż motyw ujęty jako racja działania”. O ile więc „dana czynność nie jest regulowana przez motyw, mówimy o działaniu nieświadomym, nieumotywowanym”. K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, PWN, Warszawa 1983, s. 30, 29.

z tym, że sposób społecznego przystosowania dziecka – przystosowania dobrego lub złego, adekwatnego lub nieadekwatnego do wymogów życia społecznego, stanowi pochodną aktywności dorosłych, ich odpowiedzialności i antycypacji losów wychowanka. Z tego punktu widzenia można również rozpatrywać rzutowanie na społeczne przystosowanie mechanizmów „wyuczonej bezradności”, zaniżonych ambicji społecznych i (samo)marginalizacji czy też „syndromu sztokholmskiego”. Wymownie ową interpersonalną zależność charakteryzuje Jan Szczepański, gdy pisze, że nigdy nie jesteśmy sami dla siebie wzorcem człowieczeństwa, ponieważ uczymy się go w procesie wzrastania od innych. „Inny człowiek jest warunkiem mojego stawania się człowiekiem. (...) Życie społeczne to proces przystosowania się do innych, działania na innych, reagowania na zachowania innych, a wyniki są mierzone i oceniane poziomem awansu”¹⁸⁹.

Jeśli zatem przyjmiemy za Józefem Kozieleckim niezwykle sugestywne i refleksyjne twierdzenie, że: „między sensem a absurdem odbywa się oceaniczny dramat, zwany bytowaniem człowieka”¹⁹⁰, to właśnie w owej dysharmonii i braku kompatybilności współwystępujących stanów rzeczy odnoszących się do „podmiotowej sprawczości” człowieka i „zinternalizowania przez niego określonych form wychowania” należałoby upatrywać źródło, które konstytuuje egzystencjalny absurd i dramat ludzkiego istnienia.

Za absurd powinno się zatem uznać to, iż formalno-instytucjonalnym staraniem o dbałość w zakresie społecznego przystosowania i zinternalizowania konwenansów kulturowych towarzyszy często aksjologiczny indyferentyzm, ironiczny dystans wobec niemerytoryczności „porządku serca”¹⁹¹, który właśnie na plan pierwszy wysuwa zagadnienie przydawania wartości dodatniej („dobra”) jako wyraz konstruktywnego urzeczywistniania się życia jednostkowego i jego umiejscowienia w kontekście interakcji społecznych. Dramat natomiast można by upatrywać w tym, że „dobro” jako fundamentalna jakość ludzkiego istnienia zostaje przyćmione przez wartość „funkcjonalnego” przystosowania, która staje się tym samym miarą „dobrego wychowania”. Jeśli więc „dobro” jako wartość wyższa, określająca jakościowe wymiary ludzkiej egzystencji, nie zostanie objęte protekcją i afirmacją¹⁹² w procesie wychowania

¹⁸⁹ J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, Czytelnik, Warszawa 1984, s. 57, 60.

¹⁹⁰ J. Kozielecki, *Człowiek wielowymiarowy*, dz. cyt., s. 92.

¹⁹¹ Nie nawiązuję tu do całej zawartości „porządku serca” Pascala, lecz jedynie w tym znaczeniu, że ujmuje on rzeczy niepodlegające procedurze empirycznej: „Serce ma swoje racje, których rozum nie zna”. Cyt. za: W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 2, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 59.

¹⁹² Zgodnie z założeniem dotyczącym sądu syntetycznego *a priori*, nazwanym przez Kanta imperatywem kategorycznym, postępowanie człowieka jest uzależnione od czynników zmysłowych. Nie jest więc autonomiczne, lecz podległe tymże czynnikom w różnym stopniu. Dlatego też powinno ono być oparte na bezwzględnym przedzałożeniu etycznym, które położy kres panowaniu zmysłowych impulsów, skłaniających do działania. Przedzałożenie to wyrażone zostaje w postaci imperatywu kategorycznego, bezwzględnego prawa etycznego: „(...) postępuj tak, abyś mógł chcieć, aby zasada twojego postępowania była pra-

i kształtowania młodych pokoleń, to, zgodnie z twierdzeniem Maxa Schelera, dotyczącym odwrotnej proporcjonalności mocy i wartości, okaże się ono nieatrakcyjne, bezsilne i skazane na porażkę w bezpośredniej konfrontacji z tym, co niższe, pospolite. Zasada odwrotnej proporcjonalności mocy i wartości ukazuje więc fundamentalny fakt ludzkiej egzystencji, zgodnie z którym im bardziej coś jest wartościowe, tym słabsze jest w swoich możliwościach samopotwierdzenia. I na odwrót, im bardziej coś jest pospolite i niskie, tym większą ma siłę do samodzielnej ekspresji i samopotwierdzenia. Wedle tej ontologicznej zasady, odwołującej się do antropologii filozoficznej Schelera, można przyjąć, że: 1) istota człowieczeństwa uwidacznia się w przekraczaniu granic „nagiej” (zwierzęcej) egzystencji. Siły na rzecz realizacji wartości wyższych wygenerowane mogą być jednak tylko przez regulację (hamowanie i odhamowanie) psychowitalnych zasobów energetycznych; 2) to, co wyższe i szlachetne, jest nie tylko trudniejsze do osiągnięcia, lecz także bezsilne, jeśli to, co łatwe i pospolite, nie ustąpi temu miejsca, będąc jednocześnie wprzęgniętym wraz ze swymi psychowitalnymi zasobami w realizację wartości wyższego rzędu¹⁹³.

Deprywacja wyższych wartości oznacza natomiast degradację filarów wspierających godność człowieczeństwa, a to pociąga za sobą rozkład autentycznych i konstruktywnych stosunków międzyludzkich, anomie, przenikanie do życia codziennego, kultury i mentalności czynników dehumanizujących. „Nie można bowiem – jak to dobitnie wyraził Szczepański – wnieść w życie zewnętrzne pełnego wkładu projektując w nie swoją wewnętrzną pustkę”¹⁹⁴.

Podjęte tu rozważania dotyczące związku i wzajemnych relacji, a zarazem odrębności kategoryalnych stanów rzeczy określanych jako „podmiotowa

wem powszechnym (...) postępuj tak, aby ludzkość nigdy tobie ani jednostkom nie służyła za środek, lecz zawsze była celem (...) postępuj tak, abyś swoją wolę mógł uważać za źródło prawa powszechnego”. Przyjęcie takich zasad, dyscyplinujących racje postępowania, wymaga ponoszenia kosztów, a co za tym idzie, niekoniecznie jest łatwe i przyjemne. Człowiek musi się opowiedzieć po stronie czynu słusznego w sposób bezwzględny, a z tym wiąże się wysiłek samozaparcia, trud i poświęcenie włożone w afirmację danego czynu. W tym kontekście znamienne wydaje się rozróżnienie, dokonane przez Władysława Tatarkiewicza, dotyczące sądów etycznych i ich rangi jako kryteriów oceny samego człowieka. Wyróżnia on zatem następujące sądy: o wartości, o słuszności, o moralności i o zasłudze. Pierwszy z nich zwraca uwagę na to, czy czyn był dobry; drugi – czy czyn był rozwiązaniem najlepszym; trzeci uwzględnia intencje czynu; czwarty zaś – wysiłek, jakim dany czyn został okupiony, tak by został wprowadzony w życie. Sąd o zasłudze zostaje też wyeksponowany i uznany przez Tatarkiewicza za kluczowy w ocenie człowieka. Uwzględnia on bowiem wysiłek, jaki człowiek ów musiał włożyć w to, aby przyjąć daną postawę i dokonać afirmacji konkretnego czynu – jak wiele go to kosztowało i na ile musiał się przełamać, by czyn ten urzeczywistnić. Zob. J. Legowicz, *Zarys historii filozofii. Elementy doksografii*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1991, s. 384; W. Tatarkiewicz, *Porządek dóbr. Studium z Pascala*, w: tenże, *Dobro i oczywistość*, Wydaw. Lubelskie, Lublin 1989, s. 104–109.

¹⁹³ Zob. M. Scheler, *Stanowisko człowieka w kosmosie*, tłum. A. Węgrzecki, w: tenże, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, PWN, Warszawa 1987, s. 117. Zob. także: J. Gara, *Człowiek i wychowanie. Implikacje pedagogiczne antropologii filozoficznej Maxa Schelera oraz analogie z wybranymi koncepcjami psychologicznymi*, Wydaw. APS, Warszawa 2007, s. 36–41.

¹⁹⁴ J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, dz. cyt., s. 31.

sprawczość” człowieka i „zinternalizowania przez niego form wychowania” w kontekście aksjologicznych kategorii „dobra/zła” skłaniają do refleksji nad rolą i odpowiedzialnością wychowawcy oraz istotą wychowania, które rzeczywiście wychowuje; wychowuje ludzi, którzy sięgają swej wielkości, tkwiącej w tym, czym sami siebie czynią (w akcie afirmacji i preferowania określonego zorientowania egzystencjalnego), a nie w tym, czym inni ich uczynili (w procesie przystosowania do prawideł i reguł kulturowo-społecznego funkcjonowania). W tym kontekście przyjąć możemy, że wychowanie tak czy inaczej powinno być wychowaniem do wartości¹⁹⁵, ponieważ „wrażliwość na wartości stanowi jedną z istotnych tajemnic ludzkiego życia”¹⁹⁶. Nie można być neutralnym w stosunku do wartości w procesie wychowania, człowiek zawsze jest bowiem „nosicielem”¹⁹⁷ jakiegoś typu wartości, które sam preferuje. Autorytet wychowawcy powinien być zatem oparty na jego życiowej dojrzałości, którą należałoby rozpatrywać jako swoiste zinternalizowanie określonych wartości i wynikających z nich jakościowo konstruktywnych nastawień wobec otaczającej go rzeczywistości¹⁹⁸. Wychowanie zaś jako takie winno polegać zarówno na adaptacji do kontekstu społecznego („dobre wychowanie” w znaczeniu funkcjonalnego przystosowania), jak i na tym, by czynić zdolnym do sprzeciwu wobec tego, co jest dehumanizujące („wrażliwość na dobro” w znaczeniu aksjologicznej afirmacji wartości wyższych)¹⁹⁹; powinno ono być „porywem ku czemuś”²⁰⁰, co z perspektywy „dobra” rozwojowego człowieka uznane zostanie za konstruktywne, i w tym znaczeniu być oparte przede wszystkim na eksponowaniu roli wzmocnień pozytywnych (gratyfikacji) i na „ergotropowych strategiach” oddziaływań wychowawczych, tzn. uaktywniających i pobudzających możliwości człowieka i jego ogólny rozwój, przejawiany w konstruktywnych formach własnego, autonomicznego bycia i zachowania²⁰¹. Istnieje bowiem niebezpieczeństwo, że wychowanie zabrniesie w „ślepą uliczkę” pedagogicznego roszczenia totalności, w ramach którego to, co konstruktywne, jest nie tylko osłabiane i blokowane, lecz także w ogóle dewaluowane lub dezawuowane.

3.2.2.4. Pedagogiczne roszczenie totalności i logika (nie)konstruktywności

Problem dewaluowania lub dezawuowania konstruktywności aktów wychowania powiązać można z przywoływaną już kategorią totalności jako swoistego rodzaju heurystycznym tropem myślenia o tym, co niekonstruktywne lub

¹⁹⁵ Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, dz. cyt., s. 395, 419.

¹⁹⁶ A. Gałdowa, *Powszechność i wyjątek*, Wydaw. UJ, Kraków 2000, s. 161.

¹⁹⁷ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, dz. cyt., s. 421.

¹⁹⁸ Zob. tamże, s. 414.

¹⁹⁹ Zob. tamże, s. 420.

²⁰⁰ J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, S. Wołoszyn (wyb.), Dom Wydawniczy STRZELEC, Kielce 1998, s. 134.

²⁰¹ Zob. W. Kaczyńska, *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*, dz. cyt., s. 502.

wręcz destruktywne. Odnosząc kategorię totalności²⁰² do problematyki pedagogicznej²⁰³, przyjąć można, że w sferze interpersonalnych odniesień kategoria ta przybierać może formy zarówno „twarde”, jak i „miękkie”. Tak bowiem, jak można mówić o bezpośrednich (fizycznych i psychicznych) oraz ukrytych (symbolicznych i strukturalnych) formach przemocy²⁰⁴, tak też można by mówić o „twardych” (ordynarnych) i „miękkich” (zawołowanych) formach totalności. „Twarde” formy totalności ostatecznie mogą zostać utożsamione z „nagą przemocą”, która legła u podstaw uprawomocnienia „kultury i logiki agresji”²⁰⁵

²⁰² Totalność ujmowana z perspektywy paradygmatu dialogicznego tak dla Franza Rosenzweiga, jak i Emmanuela Lévinasa tożsama była z uzurpatorską władzą autonomicznego rozumu, zgodnie z którą myślenie ogarnia wszystko, tak iż nie może być nic poza tym, co jest pomyślane. Tak pojęta totalność zakłada identyczność bytu i myślenia, a jeśli myśleć i być jest tym samym, to myśleć oznacza ogarniać wszystko w akcie „kognitywnego gwałtu”, który ustanawia panoramiczny obraz jednorodnej w swym monizmie rzeczywistości. Zarówno dla jednego, jak i dla drugiego filozofa roszczenie totalności wyraża się w unifikującej zasadzie epistemologicznej formuły: „wszystko jest... wodą, ogniem, powietrzem”, a zatem czymś jednorodnym i zneutralizowanym w swej autonomiczności na mocy włączenia w logikę nadrzędnej, systemowej całości. Formuła ta bezpośrednio przekłada się na praktyczne racje podporządkowywania sobie innych, tzn. uniformizacji i konformizacji wszystkiego, co rozpoznane zostaje jako odmienne od tego, co jest pomyślane tak, jak jest pomyślane (zgodnie z własną wewnętrzną logiką i strategią polaryzowania rzeczywistości). Totalność pozbawia więc egzystencjalnych uprawomocnień to, co inne i odmienne, ponieważ traktowane jest albo jako zgorzenie, albo jako zagrożenie dla zachowawczych form społecznego *status quo* (zarówno z punktu widzenia interesu symbolicznego, jak i strukturalnego). Poszczególne byty na mocy roszczenia totalności pozbawione są zatem własnej logiki i autonomii istnienia. Źródła totalizującego myślenia obaj filozofowie upatrywali w europejskiej tradycji filozoficznej, dlatego też totalność była dla nich przede wszystkim problemem filozoficznym, który stał u podstaw kulturowego afirmowania mentalności „bezosobowych konstruktorów”, unicestwiających to, co jednostkowe i niepowtarzalne w interpersonalnej przestrzeni styczności podmiotów relacji. Zob. J. Gara, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, dz. cyt. (rozdział: *Totalność*, s. 51–68). „Totalne panowanie – pisała Hanna Arendt, analizując różne formy i przejawy totalitaryzmu - dążące do zorganizowania nieskończonej wielorakości i odmienności istot ludzkich w taki sposób, jakby były po prostu jednym człowiekiem, jest możliwe tylko pod warunkiem, że każdego człowieka uda się zredukować do niezmiennych powtarzalnych reakcji, tak że każdy zespół reakcji można dowolnie wymienić na inny”. H. Arendt, *Korzenie totalitaryzmu*, tłum. D. Grynberg, M. Szawiel, Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 615.

²⁰³ Nadmienić należy, że pojęcie totalności na gruncie pedagogicznym w Polsce przywoływał Stefan Kunowski, nawiązując do poglądów Wilhelma von Humboldta. Pojęcie to jest tu jednak zupełnie inaczej, tj. konstruktywnie, interpretowane, w stosunku do znaczeń, jakie przypisywali mu zarówno Rosenzweig, jak i Lévinas. Tak więc przyjąć można, że o ile dla Humboldta totalność stanowi drogę do humanizacji i personalizacji istnienia człowieka, o tyle dla przywoływanych tu filozofów totalność jest źródłem dehumanizacji i depersonalizacji „spraw ludzkich”. Zob. S. Kunowski, *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2000, s. 76–77.

²⁰⁴ Zob. Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, PAN IRWiR, Edytor, Toruń 1992, s. 125–127.

²⁰⁵ Ową „kulturę i logikę agresji” scharakteryzować można również jako opartą na zasadzie polaryzacji świata kontaktów międzyludzkich, zgodnie z prostą heurystyką rozróżnia-

(nastawionej na konfrontację) i epatowania nią, oraz z wszelkimi postaciami totalitaryzmu²⁰⁶ i wszystkim tym, co jest z nimi związane: obywatelskim ubezwłasnowolnieniem, politycznymi represjami, reglamentowaniem przestrzeni wolności osobistej, wymuszaniem światopoglądowej i ideologicznej poprawności oraz mechanizmami przymusu, przemocy i zbrodni. W odróżnieniu od tego „miękkie” formy totalności nie są związane z takim namacalnym pogwałceniem godności i praw człowieka oraz fizycznej przestrzeni autonomii osobistej. Ich wydzźwięk w większym stopniu ma charakter symboliczny, a konsekwencje przede wszystkim przybierają postać psychologiczną, wywołując określone nastawienia psychiczne i stany emocjonalne. Za potoczne formy totalności jako „jedności tego, co pomyślane”, świadomie lub nieświadomie zoperacjonalizowane do praktycznych racji interpersonalnych odniesień, można tu uznać psychologiczne „poszerzanie granic swojego ja” kosztem naruszania granic „własnego ja” innych oraz projektowanie własnych ambicji, aspiracji i oczekiwań na innych. Przyjąć można również, że o ile „twarde” formy totalności odzwierciedlają „nagą przemoc”, która jest przedłużeniem logiki konfrontacji i agresji, o tyle „miękkie” formy totalności²⁰⁷ stanowią niejako „białą broń” logiki interpersonalnego zawładnięcia innymi i deprecjonowania ich jako pełnomocnych podmiotów relacji.

nia dominujących i zdominowanych, wygranych i przegranych, silniejszych i słabszych, a zatem tych, którzy mają prawo narzucać swe warunki, i tych, którzy zmuszeni są warunkom tym się podporządkować.

²⁰⁶ Rozważania nad problemem totalitarnych form edukacji podejmuje m.in. Gerland Lee Gutek. Zob. G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, GWP, Gdańsk 2003, s. 253–256.

²⁰⁷ Przyjąć można, że problematyka „miękkich” form totalności wpisuje się w logikę tzw. pedagogizmu i pedagogiki instrumentalnej, stanowiąc pewnego rodzaju „przedłużenie” – jej potoczne upostaciowienie i swoiste egzystencjalne pokłosie. Choć oczywiście nie można postawić tu znaku równości, ponieważ „miękkie” formy totalności przede wszystkim wyrażają się w postawach i nastawieniach, a nie w założeniach strategicznych czy systemowych. W tym też znaczeniu nie są to kategorie równorzędne i analogiczne. Zob. T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja – kształcenie – pedagogika (Fenomen pewnego stereotypu)*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1995, s. 48–49; też, *Pedagogika pozytywistyczna*, w: *Pedagogika*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 203–204; K. Przeclawska, *Między wychowaniem a indoktrynacją. Wychowanie w służbie ideologii*, w: *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, F. Adamski (red.), Wydaw. UJ, Kraków 1999, s. 59–61. Uznać można również, że kategoria „miękkich” form totalności jest antynomiczna względem szeroko pojmowanej pedagogiki humanistycznej i jej „ducha”, w szczególności zaś – co wynika ze źródeł krytyki totalności – wobec tzw. „humanizmu Innego człowieka”, zgodnie z którym: „Całkowicie nagi intelekt wznosi się na szczyty, ale się na nich nie utrzymuje. Rozum, władca i poddany prawdy, ulega bałwochwalstwu mitów, które go kuszą, zdradzają i zniewalają”. E. Lévinas, *O hebrajski humanizm*, w: tenże, *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, dz. cyt., s. 294; M. Buber, *Humanizm biblijny*, „Znak” 1980, nr 7 (313), s. 842. Zob. także: A. Bogaj, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, IBE, Warszawa 2000, s. 27–28; I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, dz. cyt., s. 29–31; L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, IBE, Warszawa 2000, s. 73, 79.

3.2.2.4.1. „Twarde” formy dewaluacji aktów wychowania

Rozpatrując fenomen agresji²⁰⁸ z punktu widzenia jej najbardziej pierwotnych znaczeń, określanych łacińską etymologią tego słowa (łac. *aggresio* – napaść), przyjąć można, że choć agresja nie jest specyficznie ludzką racją zachowań, w przypadku ludzi przybiera ona sobie tylko właściwe postacie i przejawy. Wydaje się bowiem, że ludzkim przejawom agresji zawsze towarzyszą jakieś specyficzne motywacje. Rozważana w kategoriach społecznych i egzystencjalnych w różnych swych przejawach może być zatem wyrazem określonych motywacji, np.: negacji (ustalonych form społecznego współlbycia, powszechnie obowiązujących wartości), antypatii (wyrażającej się w pogardzie dla tego, co inne, odmienne, obce lub będące źródłem awersji²⁰⁹), manifestacji (swojej dominacji, wpływów, przewagi), kanalizowania (frustracji, napięć, poczucia marginalizacji), autoafirmacji (wartości, subkulturowej tożsamości²¹⁰) czy samoobrony (dotyczącej życia i zdrowia, honoru, pozycji).

Agresja nie jest zjawiskiem samoistnym, „samym w sobie”, w tej samej mierze co wzrost gospodarczy czy ekonomiczny mechanizm popytu i podaży. Wiąże się ona nieodłącznie z „nosicielem” zachowań agresywnych, nie można jej zatem rozpatrywać jako zobiektywizowanego bytu w oderwaniu od podmiotu agresji; bez konkretnego podmiotu jako źródła aktów agresji nie ma bowiem zjawiska agresji. Rozważanie tego problemu odsyła więc do owego podmiotu oraz problematyki ukazującej uwarunkowania i determinanty jego egzystencji (tj. czynniki biopsychiczne i socjokulturowe).

Nadto, każdy akt agresji oprócz podmiotu, który stanowi jego źródło (nadawcą), ma również swój przedmiot²¹¹ (adresata), na który skierowane są

²⁰⁸ Wyniki przedstawionych tu analiz publikowane były w ramach realizowanego przez autora projektu *Fenomenologiczne ustrukturyzowanie problemów filozofii wychowania* (2007–2008). Por. J. Gara, *Fenomenologiczne ustrukturyzowanie problemu agresji jako koincydencji podmiotu, aktu i przedmiotu*, w: *Agresja w szkole. Próby rozwiązania problemu*, red. A. Rejzner, Wyd. WSP TWP, Warszawa, 2008, s. 27–33.

²⁰⁹ W kontekście problemu źródeł awersji przywołać można kategorię „toksycznej osobowości” nauczyciela, związanej z upozorowanymi oddziaływaniami pedagogicznymi i przeciwskutecznością wywieranych przez niego wpływów. Zob. B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1998, s. 255. Na zasadzie kontrastu z zagadnieniem „toksycznej osobowości” przytoczyć można również znamienne konstatację Zdzisława Kosyrza: „Dla współczesnego człowieka najpotężniejszą potrzebą nie jest kontakt jakikolwiek, ale pogłębiony uczuciowo i racjonalnie związek z drugim, wzajemna akceptacja i potwierdzenie”. Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy*, dz. cyt., s. 158.

²¹⁰ W tej samej mierze jak poczucie marginalizacji może być konsekwencją tzw. frustracji statusowej, tak też subkulturowa tożsamość może być uzyskiwana poprzez mechanizm „negatywnej polaryzacji”. Oba te zjawiska, czy też mechanizmy, „frustracji statusowej” i „negatywnej polaryzacji”, wpisują się w teorię podkultur dewiacyjnych, wyznacznikami których są bezcelowość, złośliwość i negatywizm. Zob. A. Siemaszko, *Granice tolerancji*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1993, s. 147–149.

²¹¹ Ujmowanie adresata aktów agresji jako przedmiotu jest tym bardziej uzasadnione, że każda forma agresji wyraża się w uprzedmiotowieniu tego, przeciwko komu jako obiektowi „napaści” jest skierowana. Według Lévinasa każda forma przemocy, niezależnie od tego, czy przejawia się w aktach agresji werbalnej czy pozawerbalnej, jest „źródłowym brakiem sza-

manifestacje agresji (akty). Przyjąć można zatem, że struktura sytuacji agresji (podmiot – akt – przedmiot) jest w pewnym sensie analogiczna do struktury aktu komunikacji (nadawca – komunikat – adresat). Co więcej, założyć można również, że agresja jako taka, w ogóle, niezależnie od tego, jaką formę przybiera i jaką funkcję pełni, zawsze jest swoistym komunikatem, poprzez który podmiot agresji „coś” wyraża (demonstruje lub manifestuje, np. niezadowolony, niechęć, sprzeciw, frustrację czy chęć dominowania) wobec „kogoś” lub „czegoś”.

Określona sytuacja agresji zawsze zatem może być ustrukturyzowana przez pryzmat trzech nieodłącznych elementów składowych: podmiotu agresji, aktów agresji i przedmiotu agresji. Sytuacja ta zawsze bowiem jest funkcją koincydencji owych elementów. Wynika z tego, że problem agresji i jej konkretne sytuacyjne upostaciowienie można analizować od strony podmiotu agresji (np. jego motywacji, profilu osobowości), aktów agresji (np. ich struktury, przejawów, funkcji, natężenia), jak i przedmiotu agresji (np. przejawiania określonych cech wyzwających czy też generujących zachowania agresywne lub konsekwencji psychologicznych i społecznych dla przebiegu funkcji egzystencjalnych ofiary agresji²¹²).

Zacieranie granic między tymi trzema aspektami problemu agresji (podmiotowym, aktowym i przedmiotowym) może być, jak się wydaje, powodem nieuwzględniania wszystkich zmiennych, jakie konstytuują specyfikę ustrukturyzowania określonej sytuacji agresji. Innymi słowy, koncentracja na konkretnym aspekcie (podmiotowym, aktowym czy przedmiotowym) dostarcza nam częściowej wiedzy, składającej się na całościowe i komplementarne ujęcie problemu agresji, które jest funkcją ustrukturyzowania naszej wiedzy przez pryzmat części składowych sytuacji agresji jako swoistej przedmiotowej (bo będącej przedmiotem aktów poznania) całości.

Doświadczenie agresji zawsze jest swoistym „kodem”, wpisującym się w przebieg życia jednostkowego i zbiorowego, pozostawiającym tym samym swój ślad w psychice konkretnego człowieka oraz w przestrzeni publicznej jako „miejscu” świadomości zbiorowej – „miejscu”, gdzie urzeczywistniany jest, podtrzymywany lub przekształcany określony etos społeczny, wytyczający obyczajowe granice

cunku”, wyrażającym się właśnie w uprzedmiotawianiu drugiego człowieka. „Przemocą – pisze filozof – jest każde działanie, które podejmujemy w taki sposób, jak gdybyśmy działali sami jedni: jak gdyby cała reszta świata istniała jedynie po to, by przyjąć to działanie. Przemocą jest więc także wszelkie działanie, jakiemu podlegamy nie będąc pod żadnym względem jego współwykonawcami”. E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*, dz. cyt., s. 358; tenże, *Etyka i Duch*, w: tenże, *Trudna wolność. Esej o judaizmie*, dz. cyt., s. 7.

²¹² Swoistym przykładem jest tu mechanizm psychologiczny związany z tzw. syndromem sztokholmskim, w ramach którego osoba będąca ofiarą agresji może ulegać fascynacji osobą agresora. Zob.: I. Pospiszyl, *Przemoc w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1994. Innym mechanizmem, który można odnieść do problematyki przedmiotu agresji, jest kwestionowanie krzywdy doznanej przez ofiarę i „technika neutralizacji” ofiary, poprzez którą sprawca agresji racjonalizuje (uzasadnia, usprawiedliwia) akty swej agresji. Zob. A. Siemaszko, *Granice tolerancji*, dz. cyt., s. 191–192, 312.

i pogranicza, zachowania niedopuszczalne i te, na które istnieje swoiste, bo milcząco, przyzwolenie²¹³. Agresja zawsze też stanowi jakąś formę ataku (napaści o charakterze werbalnym lub pozawerbalnym), który jest wymierzony „przeciwko”. Jest ona zatem postawą o charakterze czynnym, niezależnie od tego, czy przybiera postać jawną (bezpośrednią), czy też niejawną (zawoalowaną)²¹⁴. Jako czynna forma przejawiania jakiegoś ustosunkowania zawsze wyraża się w zwróceniu przeciwko czemuś lub godzeniu w kogoś. Można zatem powiedzieć, że racją zaistnienia i utrzymania się określonego natężenia agresji jest występowanie specyficznego pola odniesienia, w którym centralne miejsce zajmuje przedmiot agresji. Niezwykle istotną perspektywę badawczą stanowi więc, jak się wydaje, podejmowanie prób analizy problemu agresji z perspektywy przedmiotu jako specyficznego adresata tejże agresji, określenia jego cech lub stopnia podatności na ukierunkowane akty agresji ze strony innych²¹⁵.

Agresję jako taką, tzn. jako swoisty fenomen (przedmiot intencjonalnych odniesień aktów poznania), ujmuje się zazwyczaj jako część składową negatywnego stanu rzeczy: bycia agresywnym lub przejawiania agresji. Jest to jednak tylko jedna strona medalu, ponieważ zdarzają się też takie sytuacje, ustrukturyzowane oraz uprawomocnione społecznie i egzystencjalnie, w ramach których agresję ujmuje się jako część składową pozytywnych stanów rzeczy, społecznie aprobowanych lub wręcz pożądaných²¹⁶. Są bowiem takie role społeczne, w które siłą rzeczy wpisany jest swoisty wymóg większego przejawiania agresji (np. sporty walki, służby interwencyjno-porządkowe). Może to sugerować pewien istotny problem badawczy, a mianowicie taki, czy istnieje współzależność pomiędzy społeczną akceptacją agresji, która stanowi część stanów rzeczy uznawanych za pozytywne, a przejawianiem lub nasileniem się agresji, która jest składnikiem określonych stanów rzeczy społecznie uznanych za negatywne.

²¹³ Można tu przywołać np. problem tzw. ukrytego programu szkoły, w ramach którego mamy do czynienia z „podwójnym dnem” oddziaływań edukacyjno-wychowawczych oraz z różnego rodzaju niepisanymi praktykami środowiskowymi, odbiegającymi od oficjalnie deklarowanych standardów etyki pedagogicznej czy zawodowej. Zob. Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, dz. cyt., s. 140–145.

²¹⁴ Agresja, choć zawsze przybiera postać czynną, może być manifestowana jawnie lub w sposób zawoalowany. Przywołać można tu analogię do problematyki niejawnych, ukrytych form przemocy: symbolicznej, związanej z przekazem określonych wzorców, narzucaniem znaczeń i interpretacji symboli, oraz strukturalnej, związanej z determinantami istniejących struktur społecznych, politycznych, ekonomicznych. Zob. Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, dz. cyt., s. 124.

²¹⁵ Problematyka ta rozwijana jest w ramach teorii wiktymologicznych. Zob. B. Hołyst, *Wiktymologia*, Wydaw. Prawnicze Lexis Nexis, Warszawa 2006.

²¹⁶ Na problem konstruktywnych czy przystosowawczych funkcji agresji zwraca uwagę m.in. Erich Fromm. Wyróżnia on agresję konformistyczną i agresję instrumentalną jako formy agresji obronnej. „Człowiek – pisze autor – również jest filogenetycznie zaprogramowany, aby reagować atakiem lub ucieczką, gdy zagrożone zostaną jego życiowe interesy”. E. Fromm, *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, tłum. J. Karłowski, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998, 215, 227–231.

Koncentracja na którymś z wyszczególnionych elementów struktury sytuacji agresji, jak już zostało to zasygnalizowane, określa specyficzne akcenty i sposób ujmowania problemu agresji jako przedmiotu zainteresowania badawczego. Każdy z tych elementów składowych (podmiot, akt i przedmiot) może też być ujmowany z różnych stron i na różne sposoby. Podstawowe dystynkcje, mające zasadnicze znaczenie dla różnicującej metody ujęcia źródeł (etiologii), przejawów (postaci, natężenia) i okoliczności manifestowania agresji (specyficznego adresata lub adresatów), można przedstawić poprzez wyróżnienie antynomicznych form przejawiania się podmiotu, aktu, jak i przedmiotu agresji. Podmiot agresji może być zatem ujęty przez pryzmat proaktywności lub reaktywności, akty agresji – w kontekście werbalnych lub pozawerbalnych manifestacji, a przedmiot agresji – jako faktyczny lub symboliczny obiekt ukierunkowanej agresji.

Możemy zatem wyróżnić:

- 1) proaktywny podmiot agresji (gdzie źródła manifestacji aktów agresji mają charakter intencjonalny, celowy i zamierzony);
- 2) reaktywny podmiot agresji (gdzie źródła manifestacji aktów agresji mają charakter akcydentalny, niezamierzony, będący wyrazem splotu niekorzystnych okoliczności lub silnego wzburzenia);
- 3) werbalne akty agresji (wyrażające się w słownych komunikatach o pejoratywnym charakterze, deprecjonujących adresata lub w niego godzących);
- 4) pozawerbalne akty agresji (przejawiające się w przemocy fizycznej, stosowaniu przymusu lub pozbawianiu czegoś);
- 5) faktyczny przedmiot agresji (bezpośredni adresat, na którego skierowane są negatywne emocje podmiotu agresji);
- 6) symboliczny przedmiot agresji (przypadkowy adresat aktów agresji lub powiązany symbolicznie z bezpośrednim adresatem aktów agresji).

Oczywiście można również wskazać na pewne specyficzne przejawy (podtypy) tych idealnych możliwości, wyodrębniane ze względu na współczynnik dominacji i określonych proporcji współwystępowania (jednoczesnego zachodzenia) owych dychotomicznych form przejawiania się podmiotu, aktu i przedmiotu agresji. Byłyby to zatem:

- 1) proaktywno-reaktywne oraz reaktywno-proaktywne źródła działania podmiotu agresji;
- 2) werbalno-pozawerbalne oraz pozawerbalno-werbalne sposoby przejawiania agresji;
- 3) faktyczno-symboliczne oraz symboliczno-faktyczne zakresy obiektów, które są przedmiotem agresji.

Formy podmiotowe struktury sytuacji agresji mogą się zatem przejawiać w dominacji proaktywności z elementami reaktywności lub dominacji reaktywności z elementami proaktywności. W pierwszym przypadku mówimy o zdominowaniu struktury aktywności podmiotu przez świadome i zaplanowane działania, którym towarzyszą jednak niezaplanowane (lub niebrane pod uwagę) formy agresji, wywołane jakimś sytuacyjnym bodźcem zewnętrznym

lub chwilowym (wewnętrznym) impulsem. W drugim przypadku mówimy natomiast o zdominowaniu struktury działania przez reakcje będące wyrazem nieplanowanego zaistnienia jakichś bodźców zewnętrznych lub impulsów wewnętrznych w postaci nagłego wzburzenia lub poczucia zagrożenia, którym towarzyszą jednak pewne momenty racjonalnie podejmowanych decyzji w obrębie zaistniałej, niezaaranżowanej sytuacji.

Formy aktowe struktury sytuacji agresji mogą przybrać postać dominacji manifestacji agresji werbalnej (np. wulgaryzmy, wyzwiska, groźby) z elementami agresji pozawerbalnej (np. poszturchiwanie, popychanie, bicie) lub – na odwrót – dominacji manifestacji pozawerbalnych form aktów agresji z elementami ekspresji werbalnej, wyrażającej negatywne ustosunkowanie.

Formy przedmiotowe struktury sytuacji agresji mogą przybierać postać dominacji bezpośrednich przedmiotów agresji, które są obiektem napaści (np. może nim być Jan, który wszedł w konflikt z Pawłem), ze sporadycznym odniesieniem do przedmiotów pośrednich, na które również ukierunkowana jest agresja (np. Paweł zaczepia lub obraża również Piotra, ponieważ jest bratem Jana, będącego faktycznym obiektem agresji), oraz dominacji pośrednich przedmiotów ze sporadycznym odniesieniem do przedmiotów faktycznych, na które ukierunkowana jest agresja. Z taką sytuacją możemy mieć do czynienia ze względu na utrudniony dostęp do faktycznego adresata agresji lub znajdowanie się w bezpośrednim zasięgu podmiotu agresji innych, symbolicznie powiązanych z faktycznym przedmiotem agresji, obiektów (np. Paweł odgrywa się na Piotrze, ponieważ nie może spotkać Jana lub niszczy rower, który należy do Jana).

W każdym z tych przypadków zachodzi jakiś typ dominacji poszczególnego aspektu podmiotowych, aktowych i przedmiotowych form agresji. Określone ustrukturyzowanie sytuacji agresji jest więc funkcją koincydencji (współwystępowania) i korelacji zmiennych, jakie są wyrazem określonych przypadków. W ten sposób cechy danej sytuacji agresji określane są przez specyficzną konstelację podmiotowych, aktowych i przedmiotowych części składowych, które sytuację tę jako całość konstytuują.

Owe konstelacje zmiennych (podmiotowych, aktowych i przedmiotowych) pozwalają wyodrębnić szesnaście specyficznie uwarunkowanych sytuacji agresji; osiem będących wyrazem współwystępowania czystych typów idealnych oraz osiem będących wyrazem współwystępowania ich podtypów. Nadto wyróżnić możemy czterdzieści osiem innych specyficznie ustrukturyzowanych sytuacji agresji, które są wyrazem współwystępowania typów idealnych i ich podtypów. Rozróżnienia te dają nam zatem wyobrażenie o rozległości spektrum ejdetycznego uzmienniania „czystych możliwości”, ukazujących potencjalność zachodzenia określonej sytuacji agresji, z punktu widzenia jej specyficznego ustrukturyzowania.

Współwystępowanie czystych typów idealnych daje następujące przypadki sytuacji agresji:

- 1) akty agresji werbalnej okazywane przez podmiot proaktywny przedmiotowi faktycznemu;

- 2) akty agresji werbalnej okazywane przez podmiot proaktywny przedmiotowi symbolicznemu;
- 3) akty agresji werbalnej okazywane przez podmiot reaktywny przedmiotowi faktycznemu;
- 4) akty agresji werbalnej okazywane przez podmiot reaktywny przedmiotowi symbolicznemu;
- 5) akty agresji pozawerbalnej okazywane przez podmiot proaktywny przedmiotowi faktycznemu;
- 6) akty agresji pozawerbalnej okazywane przez podmiot proaktywny przedmiotowi symbolicznemu,
- 7) akty agresji pozawerbalnej okazywane przez podmiot reaktywny przedmiotowi faktycznemu;
- 8) akty agresji pozawerbalnej okazywane przez podmiot reaktywny przedmiotowi symbolicznemu.

Współwystępowanie podtypów typów idealnych pozwala wyodrębnić następujące sytuacje agresji:

- 1) przejawianie agresji werbalno-pozawerbalnej przez podmiot proaktywno-reaktywny wobec przedmiotu faktyczno-symbolicznego;
- 2) przejawianie agresji werbalno-pozawerbalnej przez podmiot proaktywno-reaktywny wobec przedmiotu symboliczno-faktycznego;
- 3) przejawianie agresji werbalno-pozawerbalnej przez podmiot reaktywno-proaktywny wobec przedmiotu faktyczno-symbolicznego;
- 4) przejawianie agresji werbalno-pozawerbalnej przez podmiot reaktywno-proaktywny wobec przedmiotu symboliczno-faktycznego;
- 5) przejawianie agresji pozawerbalno-werbalnej przez podmiot proaktywno-reaktywny wobec przedmiotu faktyczno-symbolicznego;
- 6) przejawianie agresji pozawerbalno-werbalnej przez podmiot proaktywno-reaktywny wobec przedmiotu symboliczno-faktycznego;
- 7) przejawianie agresji pozawerbalno-werbalnej przez podmiot reaktywno-proaktywny wobec przedmiotu faktyczno-symbolicznego;
- 8) przejawianie agresji pozawerbalno-werbalnej przez podmiot reaktywno-proaktywny wobec przedmiotu symboliczno-faktycznego.

Ze współwystępowania typów idealnych i ich podtypów wyłaniają się natomiast następujące przypadki sytuacji agresji:

- 1) akty agresji werbalno-pozawerbalnej przejawiane przez podmiot proaktywny wobec przedmiotu faktycznego;
- 2) akty agresji pozawerbalno-werbalnej przejawiane przez podmiot proaktywny wobec przedmiotu faktycznego;
- 3) akty agresji werbalno-pozawerbalnej przejawiane przez podmiot proaktywny wobec przedmiotu symbolicznego;
- 4) akty agresji pozawerbalno-werbalnej przejawiane przez podmiot proaktywny wobec przedmiotu symbolicznego;
- 5) akty agresji werbalnej przejawiane przez podmiot proaktywny wobec przedmiotu faktyczno-symbolicznego;

- 6) akty agresji werbalno-pozawerbalnej przejawiane przez podmiot proaktywny wobec przedmiotu faktyczno-symbolicznego;
- 7) akty agresji pozawerbalno-werbalnej przejawiane przez podmiot proaktywny wobec przedmiotu faktyczno-symbolicznego;
- 8) akty agresji pozawerbalnej przejawiane przez podmiot proaktywny wobec przedmiotu faktyczno-symbolicznego;
- 9) akty agresji werbalnej przejawiane przez podmiot proaktywny wobec przedmiotu symboliczno-faktycznego;
- 10) akty agresji werbalno-pozawerbalnej przejawiane przez podmiot proaktywny wobec przedmiotu symboliczno-faktycznego;
- 11) akty agresji pozawerbalno-werbalnej przejawiane przez podmiot proaktywny wobec przedmiotu symboliczno-faktycznego;
- 12) akty agresji pozawerbalnej przejawiane przez podmiot proaktywny wobec przedmiotu symboliczno-faktycznego;
- 13) akty agresji werbalno-pozawerbalnej przejawiane przez podmiot reaktywny wobec przedmiotu faktycznego;
- 14) akty agresji pozawerbalno-werbalnej przejawiane przez podmiot reaktywny wobec przedmiotu faktycznego;
- 15) akty agresji werbalno-pozawerbalnej przejawiane przez podmiot reaktywny wobec przedmiotu symbolicznego;
- 16) akty agresji pozawerbalno-werbalnej przejawiane przez podmiot reaktywny wobec przedmiotu symbolicznego;
- 17) akty agresji werbalnej przejawiane przez podmiot reaktywny wobec przedmiotu faktyczno-symbolicznego;
- 18) akty agresji werbalno-pozawerbalnej przejawiane przez podmiot reaktywny wobec przedmiotu faktyczno-symbolicznego;
- 19) akty agresji pozawerbalno-werbalnej przejawiane przez podmiot reaktywny wobec przedmiotu faktyczno-symbolicznego;
- 20) akty agresji pozawerbalnej przejawiane przez podmiot reaktywny wobec przedmiotu faktyczno-symbolicznego;
- 21) akty agresji werbalnej przejawiane przez podmiot reaktywny wobec przedmiotu symboliczno-faktycznego;
- 22) akty agresji werbalno-pozawerbalnej przejawiane przez podmiot reaktywny wobec przedmiotu symboliczno-faktycznego;
- 23) akty agresji pozawerbalno-werbalnej przejawiane przez podmiot reaktywny wobec przedmiotu symboliczno-faktycznego;
- 24) akty agresji pozawerbalnej przejawiane przez podmiot reaktywny wobec przedmiotu symboliczno-faktycznego;
- 25) akty agresji werbalnej przejawiane przez podmiot proaktywno-reaktywny wobec przedmiotu faktycznego;
- 26) akty agresji werbalno-pozawerbalnej przejawiane przez podmiot proaktywno-reaktywny wobec przedmiotu faktycznego;
- 27) akty agresji pozawerbalno-werbalnej przejawiane przez podmiot proaktywno-reaktywny wobec przedmiotu faktycznego;

- 28) akty agresji pozawerbalnej przejawiane przez podmiot proaktywno-reaktywny wobec przedmiotu faktycznego;
- 29) akty agresji werbalnej przejawiane przez podmiot proaktywno-reaktywny wobec przedmiotu symbolicznego;
- 30) akty agresji werbalno-pozawerbalnej przejawiane przez podmiot proaktywno-reaktywny wobec przedmiotu symbolicznego;
- 31) akty agresji pozawerbalno-werbalnej przejawiane przez podmiot proaktywno-reaktywny wobec przedmiotu symbolicznego;
- 32) akty agresji pozawerbalnej przejawiane przez podmiot proaktywno-reaktywny wobec przedmiotu symbolicznego;
- 33) akty agresji werbalnej przejawiane przez podmiot proaktywno-reaktywny wobec przedmiotu faktyczno-symbolicznego;
- 34) akty agresji pozawerbalnej przejawiane przez podmiot proaktywno-reaktywny wobec przedmiotu faktyczno-symbolicznego;
- 35) akty agresji werbalnej przejawiane przez podmiot proaktywno-reaktywny wobec przedmiotu symboliczno-faktycznego;
- 36) akty agresji pozawerbalnej przejawiane przez podmiot proaktywno-reaktywny wobec przedmiotu symboliczno-faktycznego;
- 37) akty agresji werbalnej przejawiane przez podmiot reaktywno-proaktywny wobec przedmiotu faktycznego;
- 38) akty agresji werbalno-pozawerbalnej przejawiane przez podmiot reaktywno-proaktywny wobec przedmiotu faktycznego;
- 39) akty agresji pozawerbalno-werbalnej przejawiane przez podmiot reaktywno-proaktywny wobec przedmiotu faktycznego;
- 40) akty agresji pozawerbalnej przejawiane przez podmiot reaktywno-proaktywny wobec przedmiotu faktycznego;
- 41) akty agresji werbalnej przejawiane przez podmiot reaktywno-proaktywny wobec przedmiotu symbolicznego;
- 42) akty agresji werbalno-pozawerbalnej przejawiane przez podmiot reaktywno-proaktywny wobec przedmiotu symbolicznego;
- 43) akty agresji pozawerbalno-werbalnej przejawiane przez podmiot reaktywno-proaktywny wobec przedmiotu symbolicznego;
- 44) akty agresji pozawerbalnej przejawiane przez podmiot reaktywno-proaktywny wobec przedmiotu symbolicznego;
- 45) akty agresji werbalnej przejawiane przez podmiot reaktywno-proaktywny wobec przedmiotu faktyczno-symbolicznego;
- 46) akty agresji pozawerbalnej przejawiane przez podmiot reaktywno-proaktywny wobec przedmiotu faktyczno-symbolicznego;
- 47) akty agresji werbalnej przejawiane przez podmiot reaktywno-proaktywny wobec przedmiotu symboliczno-faktycznego;
- 48) akty agresji pozawerbalnej przejawiane przez podmiot reaktywno-proaktywny wobec przedmiotu symboliczno-faktycznego.

Można założyć, że każda z tych sześćdziesięciu czterech specyficznie ustrukturyzowanych sytuacji agresji ma swoją cechę charakterystyczną (tzn. podmiotową, aktową i przedmiotową), którą można by jeszcze szerzej opisać. Uwzględ-

nianie tych swoistych, bo różnicujących poszczególne przypadki, rysów pozwala więc w sposób odpowiedni i trafny podejmować próby wyjaśnienia agresji czy też przeciwdziałania jej. Zjawisko agresji zawsze bowiem ma swe specyficzne konteksty, będące funkcją koincydencji form podmiotowych, aktowych i przedmiotowych, wyodrębnionych tu jako zmienne poszczególnych typów idealnych oraz podtypów idealnych sytuacji agresji.

3.2.2.4.2. „Miękkie” formy dewaluacji aktów wychowania

Szczególną postacią „miękkich” form totalności, które dewalują konstruktywność aktów wychowania, jest to, co można by określić mianem syndromu „pedagogicznej” arogancji (łac. *arrogantia* – zarozumiałość) i protekcyjności (łac. *protectio* – obrona), sankcjonowane lub uprawomocniane formalną nadrzędnością podmiotu, który z urzędu ma większy zakres władzy lub możliwości niż ten, względem kogo postawy takie demonstruje. Nadrzędność (lub nierównorzędność) stanowi tu jedną z zasadniczych przesłanek mentalnego konstytuowania się podstaw takich właśnie nastawień i postaw. Przy czym nierównorzędność ta może mieć charakter zarówno formalny (pełniona funkcja, rola zawodowa, pozycja społeczna, wiek), jak i nieformalny (przewaga wiedzy, doświadczenia, posiadanie większych umiejętności społecznych, tj. asertywność, kreowanie własnego wizerunku czy wywieranie wpływu na innych)²¹⁷.

Postawy arogancji i protekcyjności stanowią swoistą pokusę, dla której zależności wpisane w oddziaływania wychowawcze i edukacyjne są doskonałą głębą kiełkowania i zakorzenienia. Postawy te zawsze bowiem wiążą się z subiektywnym poczuciem własnej przewagi lub obiektywnymi przesłankami, strukturalnie lub systemowo przewagę tę eksponującymi w relacji lub konfrontacji z podmiotem „podrzednym” („słabszym”, „zależnym”). Subiektywne poczucie przewagi łączy się tu z nieformalnymi aspektami nadrzędności, zaś obiektywne przesłanki owej przewagi przede wszystkim związane są z formalnymi aspektami nadrzędności podmiotu aroganckich i protekcyjnych postaw. W tym też kontekście można mówić o problemie arogancji i protekcyjności jako „miękkich” formach „pedagogicznego” roszczenia totalności. Niejednoznaczność tak stawianego problemu polega jednak na tym, że cele lub działania z założenia pedagogicznie konstruktywne i prorozwojowe (wychowawcze, edukacyjne) traktowane są tu albo jako uprawomocnienie, albo jako usprawiedliwienie arogancji i protekcyjności podmiotów „nadrzędnych” (mających większą siłę sprawczą lub większy zakres władzy) w stosunku do podmiotów „podrzednych” (względnie słabszych i zależnych) w wychowaw-

²¹⁷ Tak pojętej relacji nadrzędno-podrzednej, jako przestrzeni zwiększającej współczynnik przejawianych postaw arogancji i protekcyjności, przeciwstawić można kategorię „zdrowia relacyjnego”, która wyraża się w psychologicznej dojrzałości oraz „oznacza gotowość podmiotu do rozwijania stosunków, które są słuszne i twórcze”. Swoistość relacji pedagogicznej oznacza tu zatem „obecność (w osobowości pedagoga) woli i wysiłku połączenia w ramach odpowiedzialnej relacji pedagogicznej niedyrektywności z troską o zrównoważony i jednocześnie edukacyjny rozwój drugiej osoby”. A. Cosmopoulos, *Edukacja jako relacja interpersonalna – spojrzenie aktualne*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2001, nr 2, s. 10, 11.

czej i edukacyjnej „sytuacji nierównorzędności”²¹⁸. Niejednoznaczność ta skłania zatem do postawienia pytania o faktyczność i autentyczność tego, co z założenia uznane jest za pedagogiczne, w sytuacji, gdy staje się ono źródłem uprawomocnień i usprawiedliwienia niepedagogicznych postaw i racji interpersonalnych odniesień. Czy cele i zamierzenia pedagogiczne definiowane pozytywnie nie stają się tu antywartościami pedagogicznymi ze względu na pseudopedagogiczne wzorce postaw i odniesień, które zdefiniować należy negatywnie? Czy pedagogiczne intencje i cele są dostatecznymi przesłankami, jakie powinny nas skłonić do zignorowania lub banalizowania pseudopedagogicznych postaw i odniesień podmiotów „nadrzędnych” względem podmiotów „podrzędnych”? Odpowiedź na tak postawione pytania jest jednocześnie swoistym wyborem pomiędzy antynomicznymi sposobami pojmowania roli i funkcji oddziaływań pedagogicznych: wychowanie czy socjotechnika, pedagogia czy „inżynieria społeczna”. Współcześnie nie budzi zaś żadnej wątpliwości fakt, że o ile upodmiotawiające wychowanie i pedagogia konstytuuje humanistyczną przestrzeń „ludzkich spraw”, o tyle uprzedmiotawiająca socjotechnika i „inżynieria społeczna” dehumanizują ów świat i jego jakościowe, głęboko ludzkie, wymiary.

Przyjąć można również, że problem „miękkich” form totalności sięga głębiej niż dostrzegalne postawy i racje odniesień. Te bowiem zazwyczaj są tylko zewnętrznymi przejawami wewnętrznych nastawień (percepcyjnych i preferencyjnych)²¹⁹, związanych z określonymi typami heurystyki w pojmowaniu siebie i innych oraz przypisywaniu czegoś sobie i innym (praw, obowiązków, przywilejów, możliwości, znaczenia). Nadto wskazać można również na pewien paradoks: arogancja i protekcyjność jako „miękkie” formy „pedagogicznego” roszczenia totalności przede wszystkim wprowadzają nas w sferę problemów natury etycznej, jednak mają one również w sposób nieuchronny swe wymiary prakse-

²¹⁸ W tym miejscu przywołać można niezwykle interesujące rozważania Andrei Folkierskiej nad problemem „dobrego (niesprzecznego) życia”, które „nie może działać tak, jak nie myśli, i nie może nie myśleć tak, jak działa”. Przyjmując ową zasadę niesprzecznosci za jedno z kryteriów określania jakościowej postaci oddziaływań pedagogicznych i ich skutków, założyć należy, że w swej pedagogicznej konstruktywności wyraża się ona poprzez naprowadzanie na odnalezienie „swojej własnej drogi”, na której „człowiek świadomie bierze na siebie odpowiedzialność za to, co myśli i za to, co czyni”. Zasada ta nie tylko więc zakłada możliwość, lecz także skłania do tego, by podać w wątpliwość wiedzę dotychczas uznaną za niepodważalną oraz opierać się presjom społecznie wykreowanych autorytetów i utrwalonym konwencjom zachowań, jeśli te uniemożliwiają lub deprecjonują afirmowanie własnego niesprzecznego „ja”. Zob. A. Folkierska, *Jaka filozofia, jaka pedagogika?*, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, P. Dehnel, P. Gutowski (red.), Wydaw. Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005, s. 48–49, 51.

²¹⁹ Nawiązuję tu do rozróżnienia Czesława Czapówa, który, analizując strukturę postawy, wyodrębnił jej funkcje – zewnętrzną (zachowanie) i wewnętrzną (motywację). Są one zawsze pochodną nastawień percepcyjnych i preferencyjnych, te zaś ostatecznie mają swe podstawy, w pierwszym przypadku, w światopoglądzie, w drugim zaś – w hierarchii wartości. Zob. Cz. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, PWN, Warszawa 1978, s. 115–132.

ologiczne²²⁰. Jakościowe postacie etyki pedagogicznej warunkują bowiem ostatecznie jakościową postać prakseologiczności pedagogicznej. Co więcej, i znów paradoksalnie, bardzo często dopiero niesatysfakcjonujące z prakseologicznego punktu widzenia efekty oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych stają się impulsem do dostrzeżenia etycznych deficytów interpersonalnych racji odniesień i pseudopedagogicznych wzorców postaw, współwarunkujących prakseologiczną nieefektywność; narażając na szwank jakościową postać naszych interpersonalnych odniesień w wychowawczej i edukacyjnej „sytuacji nierównorzędności”, jednocześnie obniżamy ich samoistną pedagogiczną siłę sprawczą, a tym samym pojawia się problem prakseologicznej dysfunkcjonalności i nieefektywności tych oddziaływań.

W każdym z wyróżnionych typów relacji, w ramach której mamy do czynienia ze specyficznym stosunkiem nadrzędno-podrzednym (zależnością określaną jako formalna lub nieformalna nierównorzędność podmiotów interakcji), wskazać możemy na specyficzne cechy przejawianych postaw arogancji i protekcyjności. Nie ulega jednak wątpliwości, że na pewnym poziomie ogólności postawy te, niezależnie od wyodrębnionych typów relacji, mają wspólne cechy wyjściowe, ze względu na które zasadniczo możemy mówić o tej samej grupie przejawianych postaw, niekorzystnych z punktu widzenia konstruktywnie i prorozwojowo (pedagogicznie) pojmowanych oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych. O zróżnicowaniu natomiast, w zależności od konkretnego typu relacji, możemy mówić ze względu na cechy, które należą do konkretnej kategorii nadawców (podmiotów sprawczych, np. nauczycieli lub przełożonych nauczycieli) oraz konkretnej kategorii adresatów (podmiotów, które stają się obiektami odniesień podmiotów sprawczych, np. wychowanków/uczników lub wychowawców/nauczycieli). A zatem ze względu na specyficznych nadawców lub adresatów interpersonalnych odniesień można też wskazać na specyficzne akty „pedagogicznej” arogancji i protekcyjności²²¹.

Przyjmując zatem kluczowe rozróżnienie podmiotów²²², które swoją „obecnością” określają sytuację wychowawczą czy edukacyjną, założyć można, że od strony formalnej podstawową „przestrzenią” dającą możliwość przejawiania po-

²²⁰ W tym miejscu przywołać można ustalenia Antoniego Kępińskiego, który, podejmując rozważania nad problematyką upodmiotowienia pacjenta w ramach świadczonej mu pomocy, wyróżnił trzy podstawowe błędy praktyki terapeutycznej, tj. błędy: „postawy”, „maski”, „sędziogo”. Charakter tych błędów wskazuje zaś na ścisły związek pomiędzy etycznością a prakseologicznością owych działań pomocowych. Ustalenia te analogicznie odnieść można do innych sfer relacji międzyludzkich, w tym wychowawczych i edukacyjnych. Zob. A. Kępiński, *Poznanie chorego*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1978, s. 46–61.

²²¹ Jak w przypadku sytuacji komunikacji czy agresji, tak i tu, w sytuacji określanej przez „miękkie” formy totalności, można mówić o podobnej strukturze, określanej przez elementy składowe tej sytuacji (nadawca – akt – adresat).

²²² Przywoływany już Filek, analizując strukturę sytuacji wychowawczej – przypomnijmy to raz jeszcze – dokonuje rozróżnienia podmiotu działającego i podmiotu doznającego, przy czym zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku możemy mieć do czynienia z tzw. rozszczepieniem na podmiot bezpośredni i pośredni (możemy zatem mówić o bezpośred-

staw arogancji i protekcyjności jest „przestrzeń relacji” pomiędzy bezpośrednim podmiotem działającym (wychowawcą, nauczycielem, pedagogiem) i bezpośrednim podmiotem doznającym (wychowankiem, uczniem, podopiecznym)²²³. Równie dobrze może to być jednak „przestrzeń” określana relacją: pośredni podmiot działający (przełożony, np. dyrektor) – bezpośredni podmiot działający (pracownik, np. nauczyciel). W ten sposób z formalnego punktu widzenia da się wyróżnić dwa zasadnicze trypy relacji nadrzędno-podrzędnej, które potencjalnie opierają się na możliwości strukturalnego formowania się i utrwalania postaw arogancji i protekcyjności w zinstytucjonalizowanej przestrzeni wychowawczo-edukacyjnej:

- 1) bezpośredni podmiot działający – bezpośredni podmiot doznający (np. wychowawca/nauczyciel – wychowanek/uczeń),
- 2) pośredni podmiot działający – bezpośredni podmiot działający (np. dyrektor/pracodawca, środowisko zawodowe, branżowe – nauczyciel/pracownik, jednostka).

Wspólne cechy „miękkich” form „pedagogicznej” totalności można ująć przez pryzmat czterech zasadniczych kategorii postaw:

- 1) podmiot „podrzędny” jest lekceważony, ignorowany i zbywany przez podmiot „nadrzędny”; przejawy aktywności tego pierwszego są banalizowane lub niedostrzegane, a jego obecność i opinie nie są brane pod uwagę, często też towarzyszą temu bezosobowe formy komunikowania;
- 2) podmiot „nadrzędny” aranżuje sytuację ubezwłasnowolniającej zależności, która deprecjonuje wartość podmiotu „podrzednego” jako podmiotu sprawczego i autonomicznego, i stawia go w owej sytuacji; nadto wychodzi z założenia, iż jeśli on sam ma ochotę podejmować określone działania, to podmiot „podrzędny” ma lub powinien mieć ochotę, by być odbiorcą (konsumentem) tych działań, bądź też powinien przyjmować podobne, odwzorowujące to podejście postawy;
- 3) podmiot „nadrzędny” wysługuje się podmiotem „podrzednym”, neutralizując jego próby usamodzielnienia się i poddając arbitralnej ocenie określone efekty, które są niezgodne z dyrektywnie wyznaczonymi przez niego priorytetami;
- 4) podmiot „nadrzędny” zakłada pryncypialność i bezdyskusyjność swoich racji i stanowisk, niemożność zakwestionowania których zagwarantowana jest na mocy przewagi formalnej lub nieformalnej.

nim i pośrednim podmiocie działania oraz bezpośrednim i pośrednim podmiocie doznawania). Zob. J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 85–88.

²²³ Ten typ zależności, stwarzając podstawy do uprawomocnień „miękkich” form totalności, odpowiadałby też jednej z wyróżnionych przez Filka form pseudowychowania, a mianowicie „wychowaniu zawładającemu”. Cechą charakterystyczną dla takiego „wychowania” jest traktowanie go jako środka utrwalania systemu „panowania” człowieka nad człowiekiem (rozbudowywania aparatu sprawowania zewnętrznej kontroli, limitowania przestrzeni osobistej autonomii, niszczenia nawyku niezależnego myślenia), poprzez podtrzymywanie społecznych podziałów i nierówności, mechanizmów degradacji (marginalizacji) i afirmacji (uprzywilejowywania). Zob. tamże, s. 114–117.

W pierwszej z wyróżnionych relacji nadrzędno-podrzędnych „pedagogiczna” arogancja i „pedagogiczna” protekcjonalność mogą przyjmować co najmniej cztery postaci:

- 1) bezpośredni podmiot działający zakłada, że miarą ważności lub błahości czegoś jest uznanie przez niego samego stopnia tej ważności lub błahości;
- 2) bezpośredni podmiot działający przyjmuje, że ma prawo oceniać innych zgodnie ze swoim własnym uznaniem (faworyzując jednych lub marginalizując innych), wykorzystując to zarazem do roztaczania wokół siebie „aureoli” arbitra ludzkich losów;
- 3) bezpośredni podmiot działania wprowadza lub akceptuje podwójne standardy, zgodnie z którymi przyznaje sobie prawa i przywileje nieprzysługujące podmiotom „podrzednym” lub odbiera im owe prawa i przywileje, jednocześnie gwarantując je sobie;
- 4) bezpośredni podmiot działania nie dopuszcza możliwości własnego błędu, tuszując lub przemilczając swe własne pomyłki i uchybienia; zakłada też, że większą wartością jest zachowanie swego nieskazitelnego wizerunku „funkcjonariusza” instytucji wychowawczej lub edukacyjnej niż skorygowanie błędnych decyzji, podjętych ze szkodą dla podmiotów „podrzednych”.

W drugiej z wyróżnionych relacji nadrzędno-podrzędnych „pedagogiczna” arogancja i „pedagogiczna” protekcjonalność wyrażać się mogą w następujących racjach działań:

- 1) pośredni podmiot działania nie jest zainteresowany odczuciami, wyjaśnieniami i uzasadnieniami bezpośredniego podmiotu działania, związanymi z konkretną sytuacją wychowawczą lub edukacyjną, lecz jedynie wykonywaniem przez niego zleceń i uznaniem przezeń swej instytucjonalnej pozycji, określanej przez stosunek nadrzędności i władzy;
- 2) pośredni podmiot działania w sposób ukryty osłabia pozycję lub „podkopuje autorytet” bezpośredniego podmiotu działania, bądź też jawnie i demonstracyjnie okazuje mu brak szacunku, szyderstwo lub ironię, upokarzając go oraz pokazując mu swą wyższość w obecności innych bezpośrednich podmiotów działania (nauczycieli, wychowawców), pośrednich podmiotów doznawania (rodziców, opiekunów) lub bezpośrednich podmiotów doznawania (uczniów, wychowanków);
- 3) pośredni podmiot działania arbitralnie ingeruje w zakres odpowiedzialności bezpośredniego podmiotu działania, narzucając mu lub sugerując określone rozwiązania bez faktycznej znajomości specyfiki i uwarunkowań tego, do czego w sposób dyrektywny się odnosi;
- 4) pośredni podmiot działania dąży do tego, by sukcesy bezpośredniego podmiotu działania ukazywać w świetle swej protekcji i roli kierowniczej, uzasadniając je jako następstwo swej własnej sprawczości oraz pochodną swych własnych zasług; w przypadku porażek bezpośredniego podmiotu działania całą odpowiedzialność za przyczyny i konsekwencje pośredni podmiot działania zrzuca zaś właśnie na niego.

Oczywiście, lista tych cech mogłaby być dłuższa i bez wątplenia nie wyczerpuje ona problematyki „pedagogicznego” syndromu „miękkich” form totalno-

ści. Pośród wyodrębnionych przejawów arogancji i protekcjonalności w relacjach nadrzędno-podrzędnych wskazać można jednak pewne klasy (grupy), jak to zostało uczynione powyżej, tychże nastawień lub postaw. Na poziomie cech ogólnych są to więc: 1) lekceważenie innych, 2) ubezwłasnowolnianie innych, 3) wysługiwanie się innymi, 4) bezdyskusyjność przyjmowanych przez siebie rozstrzygnięć, które dotyczą innych. W pierwszym z wyróżnionych typów relacji nadrzędno-podrzędnej (bezpośredni podmiot działania – bezpośredni podmiot doznawania) wskazać można na takie specyficzne cechy, jak: 1) metodyczna ignorancja, 2) nadużywanie władzy oceniania, 3) podwójne standardy oraz 4) samozachowawcza ekonomia istnienia. Z kolei w drugim z wyróżnionych typów tej relacji (pośredni podmiot działania – bezpośredni podmiot działania) wyróżnić możemy następujące rodzaje nastawień i postaw: 1) marginalizacja współpracy na rzecz zarządzania, 2) demonstracyjne deprecjonowanie innych, 3) nadmierny interwencjonizm i arbitralne ingerencje oraz 4) przypisywanie sobie sukcesów innych.

3.2.3. Teleologiczne intencje wychowania

Moment prorozwojowości odsłania przed nami teleologiczne intencje aktów wychowania. Kategoria prorozwojowości, obok relacyjności i konstruktywności, wyraża tu przede wszystkim pewien kierunek intencji wychowania (usytuowanych na swoistym wektorze, który ma swój punkt początkowy i końcowy). Prorozwojowość odsłania również przed nami kluczową intencję tego, do czego wychowanie jest powołane w swej służbie zapewniania warunków „stawiania się” człowieka na drodze rozwoju jako swoistego rodzaju *conditio humana*. Specyficzną logikę prorozwojowości wychowania rozważyć można poprzez odwołanie się do metaforycznego motywu „bycia w drodze”, sensu i roli działań transgresyjnych i autoafirmacyjnych. Nadto wskazać można na swoiste czynniki (możliwości i niemożliwości zachodzenia), z których prorozwojowość taka wynika lub jest przez nie uniemożliwiana.

3.2.3.1. Metafora drogi i heurystyka „bycia w drodze”

Motyw „drogi” i „bycia w drodze”²²⁴ immanentnie należy do struktury codziennej ludzkiej egzystencji. Człowiek jest „w drodze” niezależnie, czy tego chce, czy też nie, niezależnie od tego, czy sobie to uświadamia, czy też nie ma świadomości tego faktu. Znajduje się „w drodze” dosłownie i w przenośni, od narodzin aż do śmierci. Obiektywnym sposobem ustrukturyzowania „bycia w drodze” jest czas i choć przeżywa się go subiektywnie, narzuca on ludzkiej egzystencji aprioryczne i nieuchronne prawa początku i końca, wzrastania

²²⁴ Na rolę i znaczenie metafory jako takiej oraz jej szczególną funkcję w odświeżaniu „podstawowych spraw człowieka” zwrócił uwagę m.in. Tischner. Zauważa on, że jeśli jakaś metafora w sposób syntetyczny coś ujmuje lub odzwierciedla, to sposób ujęcia tego czegoś poprzez wydobywanie ukrytych sensów tejże metafory musi się wyrażać w „myśleniu metaforycznym”. Zob. J. Tischner, *Myślenie z głębi metafory*, w: tenże, *Myślenie według wartości*, dz. cyt., s. 462.

i przemijania, „przyptywów i odpływów”. Z fenomenu celowości wpisanego w ludzkie życie nie wynika jednak w sposób samoistny celowa działalność człowieka. Co więcej, „każdy przyczynowy przebieg jakiegoś wydarzenia się – na co zwraca uwagę Nicolai Hartmann – można bez sprzeczności zinterpretować jako proces celowy”²²⁵. Niezależnie od tego, czy ludzkie „bycie” przejawia się w progresji (poprzez formy prospektywne, prorozwojowe), stagnacji (poprzez formy prezentystyczne, konsumpcyjne i samozachowawcze) czy też regresji (poprzez formy retrospektywne, antyrozwojowe), człowiek zawsze jest „w drodze”, a co za tym idzie, zawsze też istnieje jakaś specyficzna „droga”, przez pryzmat której można rozpatrywać jego motywy, cele czy aspiracje.

W tym też kontekście znamieną wydaje się wypowiedź Seneki, który z właściwą sobie nutą pesymizmu dowodził, że na „trzy okresy dzieli się życie: na przeszły, terażniejszy i przyszły. Z tych trzech ten, w którym żyjemy, jest krótki, ten, w którym dopiero będziemy żyli – wątpliwy, ten, w którym już żyliśmy – pewny”²²⁶. Można więc powiedzieć, że ludzkie życie zawsze jest sposobem odniesienia do tego, co się wydarza, a zatem jest „krótkie” i ulotne, do tego, co może się wydarzyć, a zatem jest wątpliwe i niepewne, oraz do tego, co już się wydarzyło, a zatem jest pewne i dokonane. Za nie mniej znamieną trzeba również uznać konstatację św. Augustyna, który powiada, że obecnością „rzeczy przeszłych jest pamięć, obecnością rzeczy terażniejszych jest dostrzeganie, obecnością rzeczy przyszłych – oczekiwanie”²²⁷, oraz że czas może „wyłaniać się tylko z przyszłości, przebiegać tylko przez terażniejszość i zdążać tylko ku przeszłości: z tego, co jeszcze nie istnieje – poprzez to, co nie ma rozciągłości – ku temu, czego już nie ma”²²⁸. „Bycie w drodze” dokonuje się w terażniejszości, ponieważ to ona jest miejscem ustrukturyzowania ludzkiej „drogi”, choć wyłaniać się może z przyszłości i mieć horyzont przeszłości. Temporalny horyzont „bycia w drodze” odsłania więc istotę przeszłości jako formy nieodwracalnej, istotę przyszłości – jako formy potencjalnej oraz istotę terażniejszości – jako budulca w „urabianiu przeszłości”²²⁹.

Tradycja europejska zna dwa wielkie motywy wędrówki ludzkiej (metafory „drogi” i heurystyki „bycia w drodze”): Abrahama i Odysa. Symbolika tych wędrówek ukazuje odmienne sposoby pojmowania życiowej „drogi” człowieka i przeżywania faktu „bycia w drodze” – odmienne motywacje, aspiracje i dążenia, których horyzontem, w pierwszym przypadku, jest podążanie ku temu, co nieznanne (przyszłości), w drugim zaś – szukanie powrotnej drogi ku temu, co znane (przeszłości). Abraham opuścił bowiem swoją rodzimą krainę w poszuki-

²²⁵ N. Hartmann, *Teleologia wartości i metafizyka człowieka*, „Kwartalnik Filozoficzny” 2003, t. 30, z. 2, s. 163.

²²⁶ Seneka, *Dialogi*, tłum. L. Joachimowicz, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1989, s. 152.

²²⁷ Św. Augustyn, *Wyznania*, tłum. Z. Kubiak, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1987, s. 362.

²²⁸ Tamże, s. 363.

²²⁹ A. de Saint-Exupéry, *Twierdza*, tłum. A. Olędzka-Frybasowa, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1990, s. 146.

waniu Ziemi Obiecanej i nigdy tam nie powrócił²³⁰; Odys z kolei udał się w morską podróż i przez lata szukał powrotu do swego rodzinnego kraju, Itaki²³¹. Abraham wyruszył w drogę powodowany nadzieją przyszłości, zawierzywszy Temu, który go wezwał. Odys natomiast rozpoczął podróż ponaglany koniecznością i obowiązkiem zemsty na Troi, a zatem rozliczenia przeszłości²³².

Można zatem powiedzieć, że wędrówka Abrahama wyrastała z orientacji prospektywnej, a wędrówka Odysa – z orientacji retrospektywnej. „Bycie w drodze” Abrahama bliższe jest też celowemu, bo mającemu sens, podążaniu; choć nie znał on ostatecznego, docelowego miejsca swej wędrówki, pewny był co do jej kierunku. Jego doraźne podążanie nie było dezorganizowane przez „załamujące się horyzonty” ogólnego kierunku wędrówki. „Bycie w drodze” Odysa bliższe jest natomiast bezcelowej tułaczce, pozbawionej realistycznej orientacji co do właściwego kierunku podążania, który by gwarantował dotarcie do celu. Odys wiedział bowiem dobrze, dokąd chce dotrzeć, ale nie wiedział, jak to zrobić, jaki jest ogólny kierunek i jaka jest droga, która pozwoliłaby mu tam dotrzeć. Obu wędrówkom przyświecała też specyficzna, ukryta niejako w tle, formacja aksjologiczna (wyrażająca się w określonej hierarchii wartości i artykułowanych pryncypiach), odzwierciedlona w wybranych kierunkach działań i postępowaniu wobec innych. Jak Abrahama „bycie w drodze” zasadniczo przebiegało pod znakiem formuł koncyliacyjnych, ugodowości, zawieranych unii i porozumień²³³, tak też „bycie w drodze” Odysa wypełnione było zasadniczo walką, konfliktem, podstępem i chytrą²³⁴.

²³⁰ Zob. *Genesis*, rozdz. 12–25, w: *Biblia to jest Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, dz. cyt., s. 16–30.

²³¹ Zob. J. Parandowski, *Mitologia. Wierzenia i podania Greków i Rzymian*, Wydaw. Poznańskie, Poznań 1990, s. 187–196.

²³² Oczywiście istnieje cały zbiór motywów „drogi” i „bycia w drodze”, które można by tu przywołać. Te dwa wydają się jednak – jako swoistego rodzaju toposy kulturowe – utrwalone w świadomości Europejczyków w sposób niekwestionowany. Inne, nie mniej znamienne warianty tych motywów związane są np. z takimi postaciami, jak: Syzyf (bezskuteczne wtaczanie głazu na stromą i wysoką górę w Hadesie), Edyp (tragizm nieświadomego ojco-bójstwa i kazirodztwa), Mojżesz (ucieczka z Egiptu i wędrówka po pustyni) czy Jezus („droga krzyżowa” na górę Golgotę). Można jednak powiedzieć, że w tej samej mierze, jak „bycie w drodze” Syzyfa i Edypa łączy się z helleńską „logiką drogi” Odysa, tak też „bycie w drodze” Mojżesza czy Jezusa łączy się z hebrajską „logiką drogi” Abrahama. Zob. J. Parandowski, *Mitologia*, dz. cyt.; *Druga Księga Mojżeszowa*, w: *Biblia to jest Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, dz. cyt.; *Ewangelia Św. Mateusza*, w: *Biblia to jest Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, dz. cyt. Te dwie postaci „logiki drogi” można odnaleźć w dziejach myśli europejskiej aż po współczesność. Doskonałym przykładem jest odmienna recepcja owych motywów widoczna w twórczości egzystencjalistów. Trudno bowiem oprzeć się wrażeniu, że jak helleńska „logika drogi” zasadniczo wybija się na pierwszy plan u Martina Heideggera i Alberta Camusa, tak też hebrajska „logika drogi” wybija się na pierwszy plan u Sorena Kierkegaarda i Petera Wusta. Zob. M. Heidegger, *Bycie i czas*, dz. cyt.; A. Camus, *Mit Syzyfa i inne eseje*, tłum. J. Guze, Wydaw. MUZA, Warszawa 2004; S. Kierkegaard, *Bojaźń i drżenie*, tłum. J. Iwaszkiewicz, PWN, Warszawa 1969; P. Wust, *Niepewność i ryzyko*, dz. cyt.

²³³ Zob. *Genesis*, dz. cyt., 13,8–11; 21,22–24, s. 13, 25.

²³⁴ Zob. J. Parandowski, *Mitologia*, dz. cyt., s. 178, 183, 184, 188.

Nie sposób również pominąć tu odniesienia do filozoficznych rozważań Lévinasa, który analizując dzieje kultury europejskiej, wyodrębnił dwa nurty myślowe, implikujące odmienne założenia teoretyczne i praktyczne dla społecznej oraz intelektualnej formacji cywilizacji Zachodu²³⁵. Mianowicie, antyczny mit Odysa powracającego do Itaki jest dla niego metaforyczną egzemplifikacją „filozofii immanencji” wraz z jej figurą „Toż-Samego”, zakorzenionej w filozofii greckiej, natomiast biblijna opowieść o Abrahamie, który w swej wędrówce opuścił raz ziemię ojczystą, by nigdy już do niej nie powrócić – metaforyczną egzemplifikacją „filozofii transcencji” wraz z jej figurą „Innego”, zakorzenionej w religijno-sapiencjalnej literaturze judaistycznej²³⁶.

Jednostronne zakorzenienie filozofii europejskiej w umysłowości greckiej z pominięciem biblistyki judaistycznej i żydowskiej tradycji jest też, zdaniem Lévinasa, przyczyną tego, iż kultura i umysłowość europejska zabrnęły w ślepy zaułek totalności. W ten sposób pogrzebały bowiem w swych „uzurpatorskich gmachach systemowego i tematyzującego myślenia” prawdziwy wymiar humanizmu, który nie może się obejść bez fundamentalnego pytania o „rzeczy pierwsze – te, które musiały zostać powiedziane, aby życie ludzkie miało sens”²³⁷.

3.2.3.2. Pytanie o teleologiczną orientację egzystencji człowieka

Pytanie o człowieka „w drodze” to pytanie o człowieka, który do czegoś dąży, ku czemuś zmierza, ogarnięty jest uczuciami wyższymi i jakąś pasją – o coś w życiu mu chodzi poza tym, co wytycza sferę życiowej funkcjonalności i konsumpcyjności, ponieważ – jak zauważa Koziński – „nie może [on – J. G.] egzystować poza obszarem sprawstwa. Poza obszarem sprawstwa jest nicość”²³⁸. Dlatego też „człowiek w drodze” to człowiek „samorealizujący się”, „w pełni funkcjonujący”, „o zdrowej strukturze osobowości”, egzystencjalną dynamikę którego można ująć przez pryzmat „wektorów rozwoju”, przebiegających od form niższych do form wyższych²³⁹. Jego rozwój przebiega zatem od odtwórczości do kreatywności, od zaściankowości do prospołeczności, od egocentryzmu do altruizmu, od skoncentrowania się na sobie i zaprzątnięcia sobą do zaabsorbowania się jakąś sprawą i podporządkowania jej rytmu swej aktywności, od stagnacji do progresji, od „siebie aktualnego” do „siebie potencjalnego”. To człowiek, który jest „w drodze ku czemuś”, dzięki czemu przyszłość nie będzie taka sama jak terażniejszość, a terażniejszość, sama wybijając się z „trampoliny

²³⁵ Zob. E. Lévinas, *Filozoficzne określenie idei kultury*, tłum. B. Skarga, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 9, s. 25–34.

²³⁶ Zob. E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, dz. cyt., s. 18–21, 28, 30, 53, 56–57. Zob. także: T. Gadacz, *Filozofia podróży – filozofia jako podróż*, w: tenże, *O ulotności życia*, Wydaw. Iskry, Warszawa 2008, s. 17–18.

²³⁷ E. Lévinas, *Etyka i Nieskończoność. Teksty Filozoficzne*, dz. cyt., s. 20. Zob. także: B. Skarga, *Emmanuel Lévinas. Kultura immanencji*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 9, s. 145.

²³⁸ J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, dz. cyt., s. 106.

²³⁹ Zob. L. Pytko, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydaw. APS, Warszawa 2005, s. 29–52; Cz. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, dz. cyt., s. 28–30.

przeszłości", żyć będzie w zorientowaniu na przyszłość²⁴⁰. Stawiając na projekt przyszłości, zawsze jednak ryzykujemy czasową utratę pozycji w korzystaniu z przywilejów samozachowawczej terażniejszości, podporządkowanej marketingowej logice wymierności i naoczności. Ten, kto kreuje, zawsze zwrócony jest w swej dalekowzroczności ku przyszłości (*homo transgressivus*²⁴¹), ten zaś, kto rekonstruuje, trzyma terażniejszość w uprząży przeszłości i nie dopuszcza do tego, by przyszłość była inna niż kształt przeszłości. Przechodzenie („bycie w drodze”) od form samozachowawczych do form prorozwojowych wymaga też tego, co Paul Tillich określa mianem „męstwa bycia”, tzn. odwagi „samoafirmacji wbrew czemuś”, „stwarzania siebie”, „dążenia do bycia”, „obowiązku bycia”²⁴²: „Męstwo bycia polega na uznaniu naszej rozumnej natury wbrew temu, co jest w nas przygodne”²⁴³. O aktywności ludzkiej, która jest wyrazem owego egzystencjalnego „męstwa bycia” można zatem powiedzieć, że polega na nieustannym przewyciężaniu trudności, umiejętności rezygnowania z pewnych dążeń, rozwiązywaniu wewnętrznych konfliktów lub przeciwstawianiu się presjom zewnętrznym²⁴⁴ ze względu na teleologiczny horyzont prorozwojowo określonych kierunków swojego „bycia w drodze”. Autoafirmację taką możemy zatem rozumieć jako podejmowanie działań „wbrew” niekorzystnym czynnikom tak wewnętrznym, jak zewnętrznym. Przy czym „praca nad sobą”, choć wydaje się mniej spektakularna, w większym stopniu przesądza o sposobach i formach urzeczywistniania samego „męstwa bycia” aniżeli „praca nad tym, co zewnętrzne względem nas samych”. Zdolność do przewyciężania trudności zewnętrznych jawi się bowiem jako pochodna wewnętrznej zdolności mobilizacji, siły charakteru i hartu ducha, faktycznych źródeł „męstwa bycia”. Niezwykle sugestywnie intencję tę ujął Søren Kierkegaard, gdy pisał, że „godność bycia własnym cenzorem (...) jest wyższą godnością niż godność cenzora całej Republiki Rzymskiej”²⁴⁵.

²⁴⁰ W tym też znaczeniu można powiedzieć, że metafora „drogi” oraz heurystyka „bycia w drodze” są najbardziej fundamentalnym sposobem odczytywania istoty, sensu i celu oddziaływań tak wychowawczych, jak i edukacyjnych. W strukturę wychowania i edukacji jako takich zawsze bowiem wpisane jest w sposób nieunikniony pytanie o to, „jaka droga” i „jakie bycie w drodze”. Narzucającą się, *expressis verbis*, egzemplifikację tak stawianego problemu stanowi sam sens idei edukacji ustawicznej. Dlatego też, jak zauważa Suchodolski: „Koncepcja edukacji permanentnej pojawia się jako czynnik pozwalający lepiej zrozumieć edukację w jej sensie integralnym i humanistycznym”; „Rzymianie słusznie dowodzili, że człowiek jest wezwany nie tyle do życia, ile do żeglowania. I właśnie owa sztuka żeglowania wpływa na wielki rozwój ludzkości, apelując do odwagi i śmiałości jednostek. Dzisiaj bardziej niż kiedykolwiek potrzeba nam umiejętności żeglowania”. B. Suchodolski, *Edukacja permanentna*, tłum. I. Wojnar, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 2003, s. 47, 109.

²⁴¹ J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, dz. cyt., s. 11. Zob. także: J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa 1987.

²⁴² P. Tillich, *Męstwo bycia*, tłum. H. Bednarek, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1994, s. 162.

²⁴³ Tamże, s. 19.

²⁴⁴ Zob. W. Kaczyńska, *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*, dz. cyt., s. 496–497.

²⁴⁵ S. Kierkegaard, *Bojaźń i drżenie*, dz. cyt., s. 49.

Człowiek „w drodze” to ten, którego można ująć przez pryzmat archetypu pielgrzyma (*homo viator*²⁴⁶), uwypuklającego „specyficznie ludzką zdolność wykraczania poza cele czysto biologiczne i kierowanie się ideałami pozbawionymi sensu biologicznego”²⁴⁷; to człowiek, który nie zastaje odkrytych i gotowych jakości swej własnej egzystencji, lecz musi do nich dotrzeć (*homo testis*), odkryć je i urzeczywistnić²⁴⁸. Owo docieranie, odkrywanie i urzeczywistnianie sytuuje jego życie w nieustannej drodze, egzystencjalnym podążaniu, któremu kres kładzie jedynie śmierć. A fundamentalną jakością tej wędrówki, wokół której w sposób autentyczny nadbudowuje się egzystencja ludzka, jest prawda. W tym duchu formułuje też swoją wypowiedź Tadeusz Gadacz, gdy zauważa: „Nie istnieje uprawniony arbiter, który by nam ostatecznie powiedział, jaka jest prawda o człowieku i świecie. Prawda jest ideałem, do którego ma dążyć człowiek wspinając się po różnych szczeblach wiedzy”²⁴⁹. Metafora drogi skłania zatem do refleksji nad wewnętrznym rozwojem człowieka i podejmowanymi przez niego wyzwaniem²⁵⁰. Wrażliwość na wartości stanowi zaś „jedną z istotnych tajemnic ludzkiego istnienia”²⁵¹.

Metafora „drogi” i heurystyka „bycia w drodze” jako sposób ujmowania teleologicznych pryncypiów wychowania zawsze muszą być rozpatrywane w kategoriach temporalnych. Można by powiedzieć, że czas (przeszłość, teraźniejszość, przyszłość) jest tu swoistą matrycą strukturyzującą sposób przeżywania swej własnej życiowej „drogi” oraz „bycia w drodze”. Ekspansja przyszłości często odbywa się kosztem samoograniczenia, swoistej „marginalizacji” w teraźniejszości, zatem by „wygrać” przyszłość, niejednokrotnie trzeba się liczyć z „przegraną” w teraźniejszości. Stawiając na przyszłość, decydujemy się tym samym na redukcję teraźniejszości. Wychylając się ku nowym jakościom, wyłaniającym się z przyszłości, pozbawiamy się swobodnego dostępu do jakości powszechnie dostępnych i wytyczających rytm teraźniejszości. Przyszłość osiągnięta jest kosztem teraźniejszości, stąd pełne zanurzenie w teraźniejszości oznacza przegranie przyszłości. Apoteoza teraźniejszości jest unieważnieniem przyszłości, a afirmacja przyszłości wyraża się w dyscyplinowaniu dla niej teraźniejszości. „Kształtować przyszłość – zauważa Saint-Exupéry – to tyle co kształtować teraźniejszość. Stwarzać pragnienie dotyczące dnia dzisiejszego,

²⁴⁶ Zob. G. Marcel, *Homo viator*, tłum. A. Podsiad, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1984.

²⁴⁷ A. Gałdowa, *Powszechność i wyjątek*, dz. cyt., s. 167.

²⁴⁸ W tym kontekście nadmienić można, że owo „odkrywanie i urzeczywistnianie” dla szeroko pojmowanej filozofii wychowania nieodłącznie wiąże się z trzema kluczowymi kategoriami poznawczymi konstytuującymi kwestie o randze nadrzędnej, fundującymi strategiczne, tzn. paradygmatyczne kierunki teorii i praktyki pedagogicznej, tj. z problemem realizmu, racjonalności i relatywności wychowania.

²⁴⁹ T. Gadacz, *Nie ma szczęścia bez myślenia*, „Polityka” („Niezbędnik Inteligenta”) 2005, nr 50, s. 7.

²⁵⁰ A. Gałdowa, *Powszechność i wyjątek*, dz. cyt., s. 168.

²⁵¹ Tamże, s. 161.

które jest dzisiejsze, ale zwrócone ku przeszłości. Nie jest to natomiast rzeczywistość działań, które mają sens tylko w odniesieniu do przyszłości”²⁵².

Człowiek ujmowany przez pryzmat „bycia w drodze” jest jak „gość w gospodarstwie terażniejszości”. Bywalcy „przystani terażniejszości” siłą rzeczy nie mogą być efektywnymi wędrowcami przyszłości. Taki wędrowiec częstokroć staje się nieznanym, nieatrakcyjnym dla terażniejszości, natomiast biesiadnik terażniejszości staje się nieznanym, nieważnym dla przyszłości. Miara zakorzenienia w „przystani terażniejszości” lub wykraczania poza nią w wędrowce ku przyszłości wytycza więc stopień ważności i użyteczności [niejasne – czego?] w terażniejszości lub przyszłości, ponieważ stopień uobecniania przyszłości jest odwrotnie proporcjonalny do wyobcowania z pryncypiów terażniejszości. Stąd czasami „oddanie się” przyszłości prowadzi na obrzeża terażniejszości, czyni outsiderem w porządku terażniejszości. Oto dramatyczny rys egzystencji człowieka²⁵³ pozbawionego poczucia bezpieczeństwa (*animal insecurem*²⁵⁴), którego „bycie w drodze” stanowi funkcję subiektywnego sposobu wartościowania i przeżywania obiektywnego czasu. Nadto można również powiedzieć za Jaspersem, że człowiek nie jest bezpieczny ani u swego źródła, ani u swego celu. Szuka więc „wieczności w swoim życiu między źródłem i celem”²⁵⁵.

Sięganie wyżej przyszłości, które kiedyś mogą się stać filarami „nowej terażniejszości”, odbywa się zatem w poczuciu ryzyka i z obawą, że nie starczy sił, samozaparcia i woli, by ujrzeć wymierną postać tego, co wyprowadzone jest z działań zorientowanych ku przyszłości. Egzystencja ludzka ustrukturyzowana poznawczo przez pryzmat metafory „drogi” i heurystyki „bycia w drodze” ma więc swój nieredukowalny horyzont potencjalnej tragiczności. Z tej właśnie perspektywy należałoby też odczytać słowa: „Świat nie jest zbyt życzliwy dla tych, którzy podejmują oryginalne i pionierskie czyny”²⁵⁶ oraz: „Kto podejmuje ambitne czyny, zmieniające sytuację ludzkości, musi się liczyć z wielkimi niepowodzeniami”²⁵⁷. A zatem ten, kto stawia na przyszłość, ryzykuje tym, co te-

²⁵² A. de Saint-Exupéry, *Twierdza*, dz. cyt., s. 250. W podobnym duchu formułuje swą myśl Leroy Troutner: „Existential time is always found in an ecstatic unity in which the three temporal moments, past, present, and future, are lived conjointly as inseparable phases of human existence. In this unity the past is never simply «past», nor the future simply «not yet», but somehow both are contained and integrated in the present. This coexistence and integration of the three moments, however, does not exclude the idea of succession; for the «three time» are not lived simultaneously. There is a sense in which the three moments «future which makes present in the process of having been», do follow one another, but also they are all at the same time conjointly present. Man exist retentionally into his future, while, at the same time, he is always confronted with present choices”. L. Troutner, *Time and Education. Collected Essays*, D.E. Denton (red.), Teachers College Press, New York–London 1974, s. 168.

²⁵³ Kategoria dramatu egzystencji ludzkiej w sposób szczególnie stała się przedmiotem zainteresowań Tischnera. Zob. J. Tischner, *Filozofia dramatu*, dz. cyt., s. 7, 8, 283, 284.

²⁵⁴ Zob. P. Wust, *Niepewność i ryzyko*, dz. cyt., s. 18–21.

²⁵⁵ K. Jaspers, *Człowiek*, dz. cyt., s. 45.

²⁵⁶ J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, dz. cyt., s. 62.

²⁵⁷ Tamże, s. 127.

rażniejsze, nie mając gwarancji dotarcia do celów na horyzoncie jeszcze odległych, a ten, kto nie ryzykuje, zapewnia sobie wprawdzie względną, bo przynależną chwili terażniejszej, stabilność, jednak może się okazać nieprzystosowany do wyzwania, jakie wyłonią się wraz z przyszłością.

3.2.3.3. Teleologiczny ideał antropologicznej formuły *homo educandus*

Antropologiczne formuły *homo educabilis* (istota dająca się wychować) oraz *homo educandus* (istota wychowująca się)²⁵⁸ ukazują dwa odrębne aspekty rozważanej tu problematyki prorozwojowości teleologiczności pedagogicznej. Pierwszym z nich jest sam fakt możliwości i sensowności podejmowania pewnych kierunków aktywności (*homo educabilis*) – zdolności do transgresji. Sens wychowania jako takiego oraz istota oddziaływań wychowawczych zawsze bowiem określane są nakierowaniem na akty transgresji (łac. *transgressio* – przejście). Można powiedzieć, że wszystko to, czego człowiek się uczy, jakich umiejętności i kompetencji nabywa, jaki zakres wiedzy i doświadczenia staje się jego udziałem, ma ścisły związek z dokonywaniem transgresji, czyli podejmowaniem wysiłków w celu przekraczania swych obecnych możliwości. Drugi aspekt dotyczy zaś sposobu rzeczywistego aktualizowania owej możliwości, wskazującej na rozwojowe potencje – a zatem konieczności autoafirmacji (gr. *autos* – sam; łac. *affirmatio* – potwierdzenie). Dlatego też ponownie można stwierdzić, że wszystko to, czego człowiek się uczy, jakich umiejętności i kompetencji nabywa, jaki zakres wiedzy i doświadczenia staje się jego udziałem, ostatecznie utrwalone zostaje w aktach autoafirmacji. Przyjąć możemy również, że w szeroko pojmowanym rozwoju człowieka, jak i w projektowaniu teleologii pedagogicznej transgresja odzwierciedla przede wszystkim funkcję eksternalizacji (uzewnętrzniania, inicjowania i manifestowania czegoś), autoafirmacja zaś – funkcję internalizacji (uwewnętrzniania, przyswajania i potwierdzania czegoś). Jak z tego wynika, zasadne będzie również założenie, że teleologia pedagogiczna ujmowana przez pryzmat inicjowania transgresyjnych i autoafirmacyjnych kierunków aktywności *implicite* odwołuje się do specyficznie antropologicznych wyobrażeń, odzwierciedleniem których są, z jednej strony, formuły *homo educabilis* oraz *homo educandus*, z drugiej zaś – *homo transgressivus* oraz *homo creator*.

Wychowawcze inicjowanie transgresyjnych i autoafirmacyjnych kierunków aktywności w swej warstwie teleologii pedagogicznej, ujmować można również przez pryzmat majeutyki, facylitacji lub dialogicznie ustrukturyzowanych dezyderatów (negacji, kreacji, emfazy)²⁵⁹. Majeutyka osobowego potencjału²⁶⁰ nakierowana jest bowiem na wysiłek wzbudzania tego, co istnieje

²⁵⁸ Zob. M. Nowak, *Antropologia pedagogiczna i antropologiczne podstawy pedagogiki*, „Studia Edukacyjne” 2000, nr 5, s. 12. Zob. także: M. Nowak, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (red.), Warszawa 1994, s. 120–135.

²⁵⁹ Szerzej problematykę tę rozpatruję w innym miejscu. Zob. J. Gara, *Pedagogiczny model dialogicznych aktów wychowania*, dz. cyt., s. 53–82; tenże, *Pedagogiczne konteksty tej filozofii dialogu*, dz. cyt., s. 11–31.

²⁶⁰ Zob. M. Nowak, *Z problemów współczesnej filozofii wychowania*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 2, s. 24.

in potentia, lecz *in concreto* nie zostało jeszcze wydobyte. Facylitacja wyraża się z kolei przede wszystkim w tworzeniu udogodnień i przyjaznej dla rozwoju młodego człowieka „atmosfery, zapewniającej uczniom komfort psychiczny niezbędny do wyzwolenia naturalnych chęci i zdolności ucznia”²⁶¹. Tak pojęta majeutyka osoby oraz facylitacja rozwoju w swej warstwie teleologiczności zawsze określana jest przez przejście od tego, co możliwe, do tego, co rzeczywistnione; taki „ruch” i taka perspektywa uwidacznia się właśnie w aktach transgresji i autoafirmacji, ich nieodłącznymi kontekstami jest zaś konstytuowany i ustanawiany sens. Sprawą ludzką jest bowiem „szukanie sensu swojego istnienia”²⁶², więc to, co ma sens, musi odsyłać do tego, czemu można przypisać egzystencjalne znaczenia, tzn. do tego, co po prostu nadaje podejmowanym przez nas typom aktywności nieredukowalny egzystencjalny sens²⁶³.

Teleologiczna orientacja oddziaływań pedagogicznych, ujmowana przez pryzmat transgresyjnych i autoafirmacyjnych typów aktywności, zawsze ma charakter futurystyczny²⁶⁴, a jej dynamika wyraża się we wciąż ponawianych aktach progresji. Temporalne wymiary przeszłości, wraz z jej doświadczeniami, i terażniejszości, wraz z jej możliwościami, są tu zatem jedynie punktem wyjścia, swoistą „trampoliną” i punktem „wybicia się” w przyszłość ku wyzwaniom i możliwościom, które do niej należą. Progresja zaś, jako sposób aktualizowania się dynamiki rozwoju człowieka, samoistnie pełni funkcję przeciwdziałania stanom egzystencjalnej regresji lub stagnacji. W ten sposób progresywność stanowi immanentną cechę konstruktywnie i prorozwojowo pojętego życia, a więc zarówno konwersja, jak i zmiany kierunków oraz decyzji życiu takiemu są właściwe i dla niego nieodzowne. Powiedzieć można zatem, że decyzji i poglądów nie zmienia tylko ten, kto nie podejmuje decyzji i nie ma poglądów, a ten, kto decyzje podejmuje i ma jakieś skonkretyzowane poglądy, musi je krytycznie rewidować i twórczo reinterpretować, poddając je próbie adekwatności, jeśli wciąż ma pozostać człowiekiem rozwijającym się.

Teleologiczną intencję, odniesioną do tak pojmowanej funkcji konstytuowania celów pedagogicznych, bardzo trafnie, jak się wydaje, można podsumować słowami: „Esencją człowieczeństwa jest pełne realizowanie naszego potencjału. Powinniśmy więc tworzyć warunki dla rozwoju. Naszym celem jest rozwijanie tej pozytywnej tendencji, by stała się ona oczywistą i wypływała z wnętrza człowieka (...) Jednym z naszych podstawowych celów jest umożliwienie człowiekowi doświadczenia swego istnienia jako rzeczywistego”²⁶⁵.

²⁶¹ M. Kościelniak, *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla Rogersa*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2001, s. 13.

²⁶² J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, dz. cyt., s. 16.

²⁶³ Zob. E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, dz. cyt., s. 102.

²⁶⁴ Zob. M. Kunicka, *Temporalne orientacje teleologiczne nauczycieli*, dz. cyt., s. 72–73.

²⁶⁵ P.A. Randolph Flynn, *W trosce o zdrowie. Pomaganie z perspektywy holistycznej*, dz. cyt., s. 107, 106.

3.2.3.4. Od działań transgresyjnych do działań autoafirmacyjnych

Człowiek w swych intencjonalnych aktach transgresji wykracza poza wszystko to, co zastane – zarówno to, czym jest on sam, jak i to, co posiada, a więc poza to, co wie, co umie, co go warunkuje i czym dysponuje. W tym znaczeniu cała historia ludzkości, w dowolnym swym wycinku oraz historyczno-kulturowym kontekście, rozpatrywana z punktu widzenia tak gatunku, jak poszczególnych jednostek, jest pasmem podejmowanych i ponawianych wciąż na nowo prób przekraczania określonych granic, wyznaczających zakres i możliwości egzystencjalnego funkcjonowania²⁶⁶. W ten sposób specyfika działań transgresyjnych uwidacznia się w ukierunkowaniu na czynności „poza” – poza to, co jest, ku temu, co możliwe; poza to, co zastane, ku temu, co w potencjale swym drzemiące i uśpione²⁶⁷; poza statyczną konstrukcją uwięzioną w chwili „tu i teraz”²⁶⁸ ku dynamicznej progresji wyłaniającej się wraz z każdym kolejnym krokiem w przekraczaniu prezentystycznej perspektywy; poza to, kim obecnie człowiek nie jest – ku temu, kim może być²⁶⁹. Otwartą kwestią pozostaje jednak sam problem ustalenia zakresu, granic oraz przejawiania się ludzkiej transgresyjności, na co wydaje się wskazywać Arendt, gdy pisze: „Ludzie mimo swego całkowitego egzystencjalnego uwarunkowania – czyli mimo ograniczenia do krótkiego odcinka czasu między narodzinami i śmiercią, przymusu pracy dla przeżycia, potrzeby działania dla zapewniania sobie miejsca w świecie i wśród innych – są zdolni do umysłowego przekraczania tych wszystkich uwarunkowań, lecz tylko myślowo, a nigdy realnie, czy choćby tylko poznawczo, i dzięki temu myślowemu przekroczeniu mogą zbadać realność świata i siebie samych. Mogą osądzać pozytywnie lub negatywnie rzeczywistość, w której się urodzili i przez którą są uwarunkowani, mogą chcieć niemożliwego (np. życia wiecznego) i mogą myśleć (czyli spekulować w sposób pełen znaczeń) o nieznanym i niepoznawalnym”²⁷⁰. Tak czy inaczej, nie wnikając w rozstrzygnięcie tej kwestii, można powiedzieć, że bez wątpienia sama zdolność transgresji – przekraczania tego, co zastane, i wykraczania ku temu, co nieznanne, zaczyna się od problemu rozległości ludzkiej świadomości i sposobu myślenia o sobie, innych i otaczającej nas rzeczywistości; o przeszłości, terażniejszości i przyszłości; o egzystencjalnych możliwościach, zagrożeniach i o tym, co konieczne. W ten sposób myślenie „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. Życie bez myślenia jest niemożliwe; traci jednak wtedy swą własną istotę – nie jest tylko bez znaczenia, jest nie w pełni żywe. Niemyślący ludzie są jak lunatycy”²⁷¹.

W przebiegu i skuteczności transgresji doniosłą rolę odgrywa więc osobowość ze swą podstawową reprezentacją w postaci umysłu, który pełni funkcję

²⁶⁶ Zob. J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, dz. cyt., s. 10.

²⁶⁷ Zob. tamże, s. 14.

²⁶⁸ J. Koziński, *Transgresja i kultura*, dz. cyt., s. 33.

²⁶⁹ Zob. J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, dz. cyt., s. 13.

²⁷⁰ H. Arendt, *Myślenie*, dz. cyt., s. 113.

²⁷¹ Tamże, s. 261.

układu orientacyjnego, oraz woli, która pełni funkcję układu kierowniczego. Model człowieka pojmowanego jako *homo transgressivus* przyjmuje, że akty transgresji ludzkiej zasadniczo stanowią funkcję „ekspresji własnej osobowości” jako układu samodzielnego i sprawczego, którego czyny powodowane są nie tyle przez czynniki zewnętrzne, ile przez własne „przyczyny osobowe”²⁷². Taka perspektywa postrzegania i ujmowania człowieka pociąga za sobą konkretne implikacje co do jego roli jako podmiotu sprawczego w podejmowaniu działań transgresyjnych i odpowiedzialności za własny egzystencjalny regres, stagnację lub progres: „Człowiek samodzielny staje się człowiekiem odpowiedzialnym za własne czyny, w tym również za czyny transgresyjne. Podejmowane akty transgresji należy uznać zatem za najbardziej specyficzną i znamionną cechę ludzką, ponieważ zmieniają one egzystencję biologiczną w los człowieka”²⁷³. Tak więc modelowi reaktywnego egzystowania przeciwstawiony zostaje model człowieka ujmowanego w kategoriach proaktywnego podmiotu sprawczego, który samorealizuje się w uaktywnianiu i aktualizowaniu swej rozwojowej potencjalności.

Transgresja jako orientacja związana z przekraczaniem granic tego, co zastane i obecne, czyli *hic et nunc*, znajduje dopełnienie w orientacji związanej z utrwalaniem swych twórczych form ekspresji i potwierdzaniem swych możliwości rozwojowych. Możemy zatem powiedzieć, że antropologiczna formuła *homo transgressivus*²⁷⁴ uzupełniona zostaje tu formułą *homo creator*. Dlatego człowiek autoafirmujący się to ktoś, kogo można pojmować w kategoriach „męstwa bycia” – męstwa samoafirmacji „wbrew czemuś”, „stwarzania siebie”, „dążenia do bycia”, „obowiązku bycia”²⁷⁵. „Męstwo bycia – pisze Tillich – to akt etyczny, w którym człowiek afirmuje własny byt wbrew tym elementom swego istnienia, które sprzeciwiają się podstawowej afirmacji człowieka”²⁷⁶. Człowiek może jednak „afirmować siebie jedynie wtedy, jeśli potwierdza nie pustą skorupę, jakąś czystą możliwość, lecz strukturę bytu, w jakiej odnajduje siebie przed wszelkim swym działaniem lub nie działaniem”²⁷⁷. Tak rozumiana kreatywność jako racja działań ludzkich prowadzi do szeroko pojmowanej twórczej autoekspresji: „Jest ona manifestacją i świadectwem teorii, że żywy człowiek i mózg ludzki reprezentują otwarty system dysponujący swobodą obserwacji i potencjałem zmian. Jesteśmy aktywnymi formami naszego własnego istnienia”²⁷⁸. Antropologiczna formuła *homo creator* implikuje więc taki sposób pojmowania natury ludzkiej, zgodnie z którym człowiek odznacza się twórczym potencjałem kreacji i autoekspresji. A zatem oddziaływania wychowawcze powinny być odpowiedzią na tę potencjalność jego natury.

²⁷² J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, dz. cyt., s. 16.

²⁷³ Tamże, s. 12–13.

²⁷⁴ Zob. tamże, s. 5.

²⁷⁵ P. Tillich, *Męstwo bycia*, dz. cyt., s. 162.

²⁷⁶ Tamże, s. 9.

²⁷⁷ Tamże, s. 164–165.

²⁷⁸ P.A. Randolph Flynn, *W trosce o zdrowie. Pomaganie z perspektywy holistycznej*, dz. cyt., s. 110.

Sama zdolność tworzenia odsłania to, co w najgłębszym stopniu uwypukla ludzki wymiar istnienia. *Homo creator* w swej ekspresji i dynamice rozwoju to ktoś, kto twórczo wydatkuje zasoby życiowej energii, jego cechą charakterystyczną jest zatem dążenie do wartościowych form funkcjonowania, potwierdzających jego egzystencjalny status twórcy i propagatora dóbr duchowych, kulturowych i społecznych²⁷⁹. Można również powtórzyć za Ingardenem, że natura ludzka zasadniczo „polega na nieustannym wysiłku przekraczania granic zwierzęcości tkwiącej w człowieku i wyrastania ponad nią człowieczeństwem i rolą człowieka jako twórcy wartości. Bez tej misji i bez tego wysiłku wyrastania ponad samego siebie człowiek zapada się z powrotem i bez ratunku w swoją czystą zwierzęcość, która stanowi jego śmierć”²⁸⁰. „Wyrastanie” to zawsze dokonuje się dzięki aktom transgresji (wykraczania poza to, co jest obecnie) i autoafirmacji (potwierdzania tego, co jest możliwe) i wiąże się ściśle z pozytywnymi cechami „osobowości samorealizującej się”, na które zwrócił uwagę Abraham Maslow i które były też przedmiotem jego badań²⁸¹. Można też powiedzieć, że o ile transgresja związana jest zasadniczo z przekraczaniem jakichś granic (z „ruchem” wykraczania poza „siebie aktualnego”), a autoafirmacja – z aktualizacją swych możliwości rozwojowych (z „ruchem” potwierdzenia „siebie potencjalnego”), o tyle samorealizacja związana jest z określeniem pewnych egzystencjalnych treści i celów, które są przedmiotem naszego pożądanego i w imię których chcemy, z jednej strony, poza coś wykraczać (transgresja), a z drugiej strony – coś innego potwierdzać jako część siebie samego (autoafirmacja). W tym znaczeniu samorealizację można uznać za specyficzną, bo związaną z określonymi punktami jednostkowego odniesienia „autokreację”²⁸² – „realizację samego siebie” lub „poetykę samego siebie”²⁸³, choć nie zawsze wolną od niebezpieczeństw i zagrożeń²⁸⁴.

Samorealizacja w tej samej mierze określa motywację, jak i skutki działalności człowieka. Sam czynnik sprawczości i aktywności jest tu jednak kluczowy, ponieważ bez „aktywności podmiotu nie mogłaby ona [tj. samorealizacja] zaistnieć. Czynnikiem aktywizującym człowieka nie jest tu ani determinizm biologiczny, ani oddziaływanie środowiska. Jest nim natomiast wewnętrzna siła, energia samoodnawialna. Pojawia się ona w wyniku idealizacji rzeczywistości motywującej jednostkę do zmiany zastanego świata”²⁸⁵. Czynnikiem aktywizującym ma tu charakter *sensu stricto* wewnętrzny, jednak przeszkody i bariery samorealizacji mogą

²⁷⁹ Zob. L. Turoś, *Pedagogika ogólna, subdyscypliny i nauki pomocnicze*, Nowe Wydaw. Polskie Ypsilon, Warszawa 2003, s. 82–83. Zob. także: J. Gara, *Koncepcja człowieka jako kwestia przedzałożeniowości myślenia i postępowania pedagogicznego*, w: *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, J. Danielewska (red.), Wydaw. UJ, Kraków 2005, s. 270–271; G. Dogiel, *Antropologia filozoficzna*, dz. cyt., s. 73.

²⁸⁰ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, dz. cyt., s. 25.

²⁸¹ Zob. A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, tłum. J. Radzicki, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 203–258.

²⁸² Zob. B. Suchodolski, *Edukacja permanentna*, dz. cyt., s. 165.

²⁸³ Tamże, s. 158, 157.

²⁸⁴ Zob. tamże, s. 160, 164.

²⁸⁵ Z. Skorny, *Problemy samopoznania i samorozwoju*, Wydaw. UW, Wrocław 1993, s. 36.

być już natury tak wewnętrznej, jak zewnętrznej. Na poziomie czynników sprzyjających przebiegowi aktów samorealizacji lub utrudniających je można wskazać na trzy typy barier, jakie blokują te dążenia: jednostkowe (wewnętrzne), globalne i środowiskowe (zewnętrzne)²⁸⁶. Z kolei na poziomie cech osób samorealizujących się oraz związanych z tym wskaźników, jakie określają egzystencjalnie ujmowane efekty samorealizacji, wyróżnić można m.in.: realistyczną percepcję rzeczywistości (wyostrzoną i trafną); akceptację siebie w swym wymiarze animalnym (związanym z cielesnością, niedoskonałością) i funkcjonalnym (związanym z niepowodzeniami i niedostatkami); spontaniczność (naturalność, brak fasadowości i efekciarstwa; zdolność do zachowań i postaw niekonwencjonalnych); koncentrację na zewnętrznych problemach (zaabsorbowanie czymś poza sobą, brak małostkowości i drobiazgowości); wyostrzoną potrzebę wycofywania się w samotność i poczucie autonomii; świeżość ocen i chęć doświadczania nowości; zdolność do głębokiego i intensywnego doświadczania otaczającej rzeczywistości; poczucie wspólnoty z innymi (chęć współpracy z innymi lub niesienia im pomocy); demokratyczną strukturę osobowości (pokora i szacunek wobec innych); posiadanie własnych punktów orientacyjnych (własnej filozofii życia); zdolność do rozróżniania środków i celów; odporność na presję kulturową; zdolność do przezwyciężania tradycyjnie pojmowanych dychotomii²⁸⁷.

3.2.3.5. Przesłanki prorozwojowości w kontekście form życia zbiorowego

Nieodłącznym elementem świadomości współczesnego człowieka, wyrosłego w kręgu kultury Zachodu oraz społecznych standardów funkcjonowania w tejże kulturze²⁸⁸, jest wymóg jakości. Nie chodzi tu tylko o jakość rozwiązań technicznych czy użytkowych, lecz także – przede wszystkim – o poziom kompetencji intelektualnych oraz interpersonalnych. Współczesny człowiek w coraz większym stopniu demistyfikuje bowiem pozorną siłę autorytetu, który jest zagwarantowany na mocy sprawowanej funkcji i uprawomocnień formalno-instytucjonalnych. Tak więc formalna funkcja, jaką ktoś pełni (np. nauczyciela, burmistrza, prokuratora, prezydenta czy duchownego), nie stanowi już tak bezwzględnie punktu odniesienia dla uprawomocnień autorytetu, który miałby być traktowany jako autorytet rzeczywisty i społecznie opiniotwórczy. Mimo to w świecie, w którym załamaniu uległa bezkrytyczna wiara w autorytet formalny²⁸⁹, ludzie w dalszym ciągu potrzebują i poszukują „osób znaczą-

²⁸⁶ Do czynników jednostkowych można zaliczyć np.: bezwolność i brak motywacji, brak nadrzędnych wartości i autonomicznych kryteriów, dwuwymiarowe postrzeganie rzeczywistości. Do czynników środowiskowych można zaliczyć np.: zagrożenie, manipulację, dogmatyzm. Do czynników globalnych zaliczyć można natomiast ustrój polityczny czy konieczność „życia w pośpiechu”. Zob. tamże, s. 80–88.

²⁸⁷ Zob. A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, dz. cyt., s. 207–234.

²⁸⁸ Zob. Ch. Delsol, *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, tłum. M. Kowalska, Wydaw. Znak, Kraków 2003.

²⁸⁹ Zob. Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, tłum. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 31; R. Rorty, *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, w: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Z. Kwieciński (red.), IBE, Warszawa 2000, s. 149.

cych”²⁹⁰. Zawsze jednak chodzi tu o autorytet autentyczny, oparty na osobowym byciu danego człowieka i jego faktycznych, przejawianych kompetencjach²⁹¹. W tym znaczeniu autorytet zawsze też jest zjawiskiem, którego nieodłącznym kontekstem są formy życia zbiorowego – jest fenomenem świadomości zbiorowej – musi być bowiem przez innych uznany lub chociaż dostrzegany. „Autorytet – pisze Stróżewski – jest zjawiskiem o charakterze społecznym. Być autorytetem, to być za autorytet uznanym. Być uznanym – to znaczy być kimś, z czym zdaniem czy postępowaniem ktoś inny się liczy. Autorytetem można więc być wyłącznie dla kogoś innego niż podmiot, który autorytet posiada. (...) Nie ma nic bardziej żenującego niż próby autokreacji autorytetu. Z autorytetem dzieje się podobnie jak ze szczęściem: najtrudniej przychodzi je osiągnąć tym, którzy najbardziej o nie zabiegają. Autorytet buduje się nie wprost, lecz jako rezultat całego szeregu czynników, których spełnianie ma niewiele wspólnego z jego ideą. (...) Wymaga on, aby znanstwo, wiedza, umiejętność współtworzyły osobowość «nosiciela» autorytetu”²⁹². W tym sensie można również stwierdzić, że jakościowe wymiary wychowania jako procesu o charakterze społecznym są pochodną („odzwierciedleniem”, „kalką”, „odbiciem”) obecności lub nieobecności takich właśnie autorytetów.

Rozpatrując kwestię prorozwojowości przyjąć można kilka kryteriów oceny jakościowej postaci aktów wychowania, które to kryteria tak pojmowany autorytet zakłada (świadomie lub nieświadomie). Zostaną one umownie określone mianem „socjologicznego”, „psychologicznego”, „pedagogicznego” i „prakseologicznego”. Problemy powiązane z tymi kryteriami wyrazić zaś można w następujących pytaniach:

1. Kryterium „socjologiczne” – jakie praktyki utrwalane są w świadomości społecznej w kontekście preferowanych oddziaływań wychowawczych?
2. Kryterium „psychologiczne” – jaki typ intersubiektywnych odniesień przybierają określone oddziaływania wychowawcze?
3. Kryterium „pedagogiczne” – jakie założenia przyświecają długofalowym oddziaływaniom wychowawczym i jakie są ich efekty?

²⁹⁰ „Nie można – zauważa Szczepański – wnieść pełnego wkładu w życie zewnętrzne projektując w nie swoją wewnętrzną pustkę (...) Świat ludzki ma (...) uznanie dla wielkości w dwóch podstawowych zakresach: wielkości w zakresie przekształcania świata zewnętrznego, mierzonego dziełami techniki, polityki, gospodarki i w zakresie twórczości w świecie symboli, idei, wartości, traktowanych jako przejaw wielkości ich świata wewnętrznego”. J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, dz. cyt., s. 31, 8.

²⁹¹ Odwołując się do rozróżnienia Filka (wychowanie – pseudowychowanie), można w ten sam sposób przeciwstawić sobie autorytet autentyczny i autorytet upozorowany (pseudautorytet). W podobny sposób Gadacz mówi o dwóch typach optyki wychowania (funkcjonalnym i osobowym), poprzez którą ukazują się nam „osoby znaczące”. Optyka funkcjonariusza to typ autorytetu formalnego, a optyka osoby to autorytet prawdziwy, wpisany w istnienie konkretnego człowieka jako osoby, a nie w pełnione przez niego funkcje i piastowane urzędy. Zob. J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 82; T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, dz. cyt., s. 66–68.

²⁹² W. Stróżewski, *Mała fenomenologia autorytetu*, dz. cyt., s. 27–28, 29.

4. Kryterium „prakseologiczne” – w jaki sposób rozłożone są akcenty dotyczące pragmatyki oddziaływań wychowawczych i realizacji zamierzonych celów?

Każdy z postawionych powyżej problemów rozpatrywany może być przez pryzmat rozstrzygnięć o charakterze „nierozwojowym” lub prorozwojowym. Zaproponowane typy kryteriów wskazują więc na dwojaki rodzaj racje działania, wraz z logiką, jaka legła u ich podstaw. Logikę tę określić można jako zachowawczo-alienacyjną („nierozwojową”) lub rozwojowo-dostosowawczą (prorozwojową). W pierwszym przypadku wyznacznikami są: 1) doraźność, 2) „zewnątrzsterowność”, 3) konformizowanie, 4) negatywizm. W drugim zaś: 1) ugruntowanie, 2) „wewnętrzsterowność”, 3) autonomizowanie, 4) „konstrukttywizm”.

Kluczową kwestią rozpatrywaną w ramach kryterium „socjologicznego” jest to, jakie postacie przybiera wychowanie w życiu społecznym. Wyróżnić można postacie doraźne lub ugruntowane²⁹³, bądź też ich współwystępowanie w odpowiednich proporcjach, kładących akcent na priorytet jednej lub drugiej postaci.

Postacie doraźne aktów wychowania charakteryzuje to, że:

- mają charakter akcyjny i przypadkowy, brak im rzeczywistych form odniesienia do głównego nurtu życia społecznego. Zawsze też są to działania i inicjatywy intencjonalnie chaotyczne wobec tych, którzy żyją w „innym świecie” (np. „świat” dzieciństwa – „świat” dorosłych) i podlegają prawidłowościom „innego świata”;
- często pozbawione są źródłowej wiedzy o mentalności i uwarunkowaniach adresatów naszych oddziaływań, a co za tym idzie, powodują rozdźwięk niż dialog międzypokoleniowy;
- zakładają stosowanie ujednoczonej i uproszczonej (doraźnej), często wyidealizowanej w stosunku do realiów codziennego życia heurystyki wyjaśniania i ujmowania danych problemów (np. przykładanie miar własnego pokolenia do zjawisk i przemian kulturowo-społecznych zachodzących w młodszym pokoleniu).

Z kolei postacie ugruntowane aktów wychowania:

- wyrażają się w podejmowaniu inicjatyw opartych na trwałych formach odniesienia do form życia społecznego i na odpowiedzialności za pełnione funkcje społeczne;
- zakładają stymulowanie ludzi do podejmowania indywidualnych i zespołowych przedsięwzięć wpisujących się w główny nurt życia społecznego i specyficznych zjawisk z tym związanych;

²⁹³ Koncepcja doraźnych i ugruntowanych form obecności w pewnym sensie koreluje z socjologiczną teorią anomii Roberta K. Mertona, w której wyjaśnia on dysfunkcjonalność społeczną na tle jednostkowo przeżywanego dysonansu psychicznego, opisując rozdźwięk pomiędzy strukturą społeczną a strukturą kulturową, gdzie niemożność realizacji kulturowo wytyczonych celów w społecznie ustrukturyzowanych realiach określa obszar mistyfikacji społecznej. Zob. A. Siemaszko, *Granice tolerancji*, dz. cyt., s. 23–34.

- podkreślają rangę gruntownego przygotowania edukacyjnego i zawodowego do pełnienia określonych funkcji na podstawie zasobu wspólnie uznanych i wymaganych kompetencji.

Kryterium „psychologiczne” dotyczy określonego typu uznanych i preferowanych odniesień interpersonalnych. Odniesienia te mogą być oparte na dominacji określonej zasady regulacji ludzkiego funkcjonowania w postaci „zewnętrzsterowności” lub „wewnętrzsterowności”²⁹⁴.

„Zewnętrzsterowność” aktów wychowania zakłada, że:

- relacje oparte są na roszczeniu sobie prawa do pełnej kontroli nad adresatami oddziaływań wychowawczych, oceniania ich i daleko posuniętego interwencjonizmu z pozycji uprawomocnionej zewnętrznie (np. kulturowo lub instytucjonalnie);
- człowiek traktowany jest instrumentalnie, pełni funkcję „materiału”, który powinien poddawać się naciskom i formowaniu. Odniesienia interpersonalne opierają się na podawaniu w wątpliwość sprawczości człowieka jako indywiduum biorącego odpowiedzialność za swoje życie;
- relacje wychowawcze bazują na posługiwaniu się zależnościami o charakterze socjotechnicznym, ze szczególnym uwzględnieniem instrumentalnego stosowania wzmocnień pozytywnych i negatywnych.

W odróżnieniu od tego zasada wewnętrzsterowności aktów wychowania:

- oparta jest na działaniach stymulujących i dowartościowujących podejmowanie przez człowieka własnej aktywności; podstawę odpowiedzialności za pozytywny wkład w życie innych stanowią twórcze i inspirujące reprezentacje własnych typów aktywności;
- opiera się na tworzeniu atmosfery zaufania i wyłanianiu indywidualnych obszarów odpowiedzialności, niepodlegających zewnętrznym typom aprobującej lub dezaprobuującej kurateli i kontroli;
- zakłada podejmowanie działań przygotowujących do autorozwoju, tzn. umiejętności wyznaczania sobie konstruktywnych celów i ich realizowania dzięki motywacjom, które adresat oddziaływań odnajduje w sobie, oraz strategiom, które sam uzna za najlepsze dla swych zamierzeń.

Kryterium „pedagogiczne” z kolei ocenia efekty długotrwałych i zamierzonych oddziaływań wychowawczych oraz związane z tym pryncypia, wytycza-

²⁹⁴ W logice tego przeciwstawienia nawiązuję do ustaleń Kozielskiego, który w swej heurystyce funkcjonowania człowieka odwołuje się do kategorii „umiejscowienia poczucia kontroli” w ludzkim życiu (*locus of control*). Typ zewnętrznego poczucia kontroli (*external locus of control*) łączy się z takimi pojęciami, jak: działania ochronne, jednowymiarowość, „zewnętrzsterowność”. Natomiast wewnętrzne poczucie kontroli (*internal locus of control*) ściśle łączy się z pojęciami transgresji, wielowymiarowości, wewnętrzsterowności. Zob. J. Kozielski, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydaw. Akademickie ŻAK, Warszawa 1996, s. 89. Zob. także: J. Kozielski, *Człowiek wielowymiarowy*, dz. cyt.; tenże, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, dz. cyt. Również problematyka związana z paradygmatem inteligencji emocjonalnej (społecznej, interpersonalnej) implikuje do pewnego stopnia przywoływane przeze mnie rozróżnienie typów oddziaływań. Zob. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, dz. cyt.

jące określone tendencje rozwojowe. Można tu wskazać na dwie grupy – oddziaływania konformizujące i autonomizujące²⁹⁵.

Akty wychowania oparte na konformizowaniu:

- zaszczepiają bezkrytyczną akceptację istniejących rozwiązań, wewnątrzśrodowiskowych konwencji i utrwalonych sposobów myślenia o różnych aspektach życia i społecznego funkcjonowania. Podejmowanie innowacyjnych oraz dotychczas nieobecnych działań i przedsięwzięć traktowane jest jako wyraz ekscentryzmu, niezdrowego wyróżniania się lub zagrożenia dla środowiskowych konwencji i standardów;
- upatrują rolę idealnego wychowawcy w oczekiwaniu bezwarunkowego i bezdyskusyjnego respektu dla formalnych autorytetów, przypisanych sprawowanym funkcjom i urzędowi, niezależnie od ich faktycznej jakości kondycji i merytorycznej siły sprawczej;
- sprzyjają blokowaniu jednostkowego odczucia pozytywnej samooceny i wiary we własne możliwości, niewielkiej sile przebiccia i samozachowawczości w kontekście podejmowanych form aktywności. To zaś przekłada się na niski poziom aspiracji społecznych, przekierowując uwagę na to, by sprostać wewnątrzśrodowiskowym wymogom akceptacji i uznania.

W odróżnieniu od tego akty wychowania oparte na zasadzie autonomizowania:

- opierają się na zaszczepianiu umiejętności samodzielnego myślenia i działania. Zakładają również rozbudzanie twórczych i reinterpretacyjnych odniesień do istniejących już rozwiązań oraz chęci podejmowania wyzwań, które nie znajdują jeszcze swych wewnątrzśrodowiskowych odniesień i zastosowań. Z kolei pojęcie autorytetu ujmowane jest przez pryzmat autentycznych osobowych predyspozycji i kompetencji, które postrzegane są jako wiarygodne i budzące respekt;
- wiążą się ze stosowaniem tu zasady ograniczonego interwencjonizmu na rzecz pobudzania do odpowiedzialnego korzystania ze swej wolności i umiejętności samodzielnego wyboru wartościowych form danej aktywności życiowej;
- sprzyjają przejawianiu wyższego poziomu inicjatywności i dynamiki w dążeniu do stawianych przed sobą celów. W ten sposób przekładają się na większe ambicje edukacyjne i zawodowe wychowanka oraz na większe poczucie własnej wartości i pozytywną samoocenę.

²⁹⁵ Przeciwwstawione tu kategorie wywodzą z powszechnie obecnego we współczesnej literaturze przedmiotu rozróżnienia nastawień wychowawczych i strategii oddziaływań pedagogicznych, np.: pajdocentryzm – didaskalocentryzm, pajdocentryzm – aksjocentryzm, emancypacja – adaptacja, zdrowa struktura osobowości – dysfunkcjonalna struktura osobowości. Zob. K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*, w: *Pedagogika*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 63; J. Zubelewicz, *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2002, s. 7; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2001, s. 27; L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, dz. cyt., s. 30–56.

W końcu, kryterium „prakseologiczne” wskazuje na problem strategicznych rozwiązań i preferowanych stylów oddziaływań wychowania. Wyszczególnić możemy tu styl i strategie oparte na negatywizmie lub „konstruktywizmie”.

Negatywizm aktów wychowania wyraża się:

- w potwierdzaniu i uzasadnianiu swych wartości oraz przekonań na zasadzie zwalczania tego, co „inne”;
- w odrzucaniu wszystkiego, co „inne”, w imię uprawomocnień „logiki jednego ośrodka decyzyjnego”, monopolizującego definiowanie oraz interpretowanie sfery powinności, obligatoryjności i słuszności;
- we wzmacnianiu negatywnej polaryzacji interpersonalnych odniesień: my–oni.

Z kolei konstruktywizm aktów wychowania:

- opiera się na poszukiwaniu płaszczyzn pozytywnego współdziałania, czyli czerpania inspiracji z tego, co „inne”, oraz reinterpretacyjnych punktów wyjścia nowych spojrzeń;
- świat społeczny traktuje jako miejsce, którego kształt zależy od nas i naszego w nim zaangażowania, pozytywnego i twórczego wkładu;
- zakłada istnienie wielu ośrodków opiniotwórczych, które dopełniają się lub korygują nawzajem, nie roszcząc sobie prawa do rozstrzygnięć absolutnych i bezdyskusyjnych, lecz raczej opierając się na różnych próbach definicyjnego i interpretacyjnego ujmowania pryncypiów wychowania.

3.2.3.6. *Sens jako przesłanka teleologiczności wychowania*

Pytanie o podstawę sensowności naszego istnienia „tu i teraz” stanowi jedną z najgłębszych potrzeb człowieka i humanistycznego wymiaru jego egzystencji, ponieważ sprawą „ludzką jest szukanie sensu swojego istnienia”²⁹⁶. Często jednak jest to tym trudniejsze, że zastana przez nas rzeczywistość wydaje się labiryntem, albo, co gorsza, sceną, gdzie mamy do czynienia z bólem i cierpieniem, niepewnością i ryzykiem, krzywdą i winą oraz z rozmyciem granic między dobrem a złem, prawdą a kłamstwem, sprawiedliwością a niesprawiedliwością. Absurd zaś „nie polega na bezsensie – jak zauważa Lévinas – lecz na izolacji niezliczonych znaczeń, na nieobecności sensu, który by je orientował”²⁹⁷; znaczeń, które w potoku informacji, jakimi jesteśmy otoczeni, trudno nam wydobyć i wyodrębnić jako ważne i ważniejsze, pierwotne i wtórne, fundamentalne i pochodne. Sens i cel ludzkiej egzystencji implikowany jest bowiem świadomością jakichś pewników, które dają punkt oparcia i są źródłem nadziei. Dlatego też doświadczane wychowanie wydarza się przede wszystkim nie według logiki jakiejś teorii, lecz zgodnie z tym, co poprzedza wszelką teorię, tzn. sensem określonej sytuacji lub też jego negacją: bezsensiem²⁹⁸. Jest za-

²⁹⁶ J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, dz. cyt., s. 16.

²⁹⁷ E. Lévinas, *Znaczenie a sens*, „Literatura na Świecie” 1986, nr 11–12, s. 256.

²⁹⁸ Zob. K. Ablewicz, *Wiedza pedagogiczna w perspektywie pedagogicznej*, w: *Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki*, J. Gnitecki, S. Palka (red.), Wydaw. Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Kraków–Poznań 1999.

tem „więcej niż prawdopodobne – jak zauważa Arendt – że gdyby ludzie utracili pragnienie sensu, które nazywamy myśleniem, i gdyby zaprzestali zadawania pytań nie mających odpowiedzi, to utraciliby nie tylko zdolność wytwarzania tych rzeczy myślowych, które nazywamy dziełami sztuki, lecz również utraciliby zdolność zadawania pytań rozstrzygalnych, na których opiera się wszelka cywilizacja”²⁹⁹.

Pytanie o sens bycia jako takiego, wyrażone w szekspirowskiej formule włożonej w usta Hamleta: „To be, or not to be: that is the question”³⁰⁰, pomimo całej „aureoli” cywilizacyjnego postępu i ultranowoczesności współczesnego człowieka Zachodu nie wydaje się więc kwestią przebrzmiałą. Z konieczności uzupełnić należy ją jednak pytaniem o to, w jaki sposób i ze względu na co „być tym, a nie tamtym” lub „być tak, a nie inaczej”, podejmując na miarę swych czasów wyzwania, aby być „wbrew czemuś” (np. obowiązującej modzie, panującej tendencji), „niezależnie od czegoś” (np. koniunktury społeczno-politycznej, układu sił i interesów poszczególnych grup społecznych) czy „w imię czegoś” (np. ideałów, wartości, słusznej sprawy). Stąd egzystencjalne pytanie o człowieka, o jego ludzki wymiar istnienia – o to, kim jest, jakimi racjami się kieruje, jakim wartościom hołduje i co uznaje za priorytetowe w swoim życiu, ku czemu dąży i na co jest w stanie się zdobyć, by zamierzenia swe osiągnąć – zawsze jest pytaniem pierwotnym wobec wszelkich społecznie usankcjonowanych obszarów ważności oraz kompetencji formalnych i merytorycznych (tj. określonych umiejętności, wykształcenia, pełnionych funkcji i ról społecznych). To bowiem, co wnosimy w życie społeczne, jest zawsze funkcją naszych uwewnętrznionych wartości, podejść, umiejętności i standardów w sposób uprzedni wybranych, wypracowanych i ugruntowanych. A zatem zanim zbudujemy dom, w naszym umyśle musi zaświtać jego projekt; zanim napiszemy książkę, musi zrodzić się ona w nas i musimy mieć jej koncepcję; zanim zdołamy nauczyć czegoś innych, sami musimy zdobyć odpowiednią wiedzę i umiejętności. „Człowiek – zauważa Filek – wychowywać może się tylko sam. To za duża i zbyt osobista praca, by ktoś wykonać ją mógł za nas i byśmy my mogli wykonać ją za kogoś. Przeto praca nad człowiekiem, jaką jest wychowanie, może mieć tylko jeden materialnie określony cel: doprowadzenie wychowywanego ku miejscu, w którym będzie on już zdolny podjąć samodzielnie pracę nad sobą, krótko mówiąc, uczynienie go zdolnym do samowychowania”³⁰¹. Przyjąc zatem należy, że tak wychowanie, jak kształcenie, które przygotowują człowieka do szeroko rozumianego samourzeczywistniania się³⁰² (w kategoriach za-

²⁹⁹ H. Arendt, *Myślenie*, dz. cyt., s. 104.

³⁰⁰ W. Shakespeare, *The Tragedie of Hamlet, Prince of Denmarke*, Cambridge University Press, Cambridge 2003, s. 159. Zob. także polski przekład: W. Shakespeare, *Hamlet*, tłum. M. Słomczyński, Biblioteka Gazety Wyborczej, Warszawa 2007, akt III, scena I, s. 73.

³⁰¹ J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 118. Zob. także: B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenie – dylematy*, w: *Wychowanie – Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. 1, GWP, Gdańsk 2007, s. 48–49.

³⁰² Irena Jundziłł odróżnia wprawdzie kategorię samourzeczywistniania od samowychowania i samokształcenia. Wydaje się jednak, że samourzeczywistnianie należałoby uznać

równowadze jednostkowej samorealizacji, jak i optymalnego przystosowania społecznego), opartego na wydobywaniu egzystencjalnego sensu własnego życia, w swych teleologicznych horyzontach uwarunkowane są przez ideał, z jednej strony, samowychowania (kształtowania własnej osobowości³⁰³), z drugiej zaś – samokształcenia (nabywania wiedzy i umiejętności poprzez własną aktywność poznawczą). Te zaś określane są aktywnością własną, która w tym przypadku nakierowana jest na podmiot sprawczy, a nie na świat obiektywny oraz na innych ludzi³⁰⁴. Te trzy kierunki kanalizowania aktywności własnej tworzą też rozległe horyzonty tego, co, jak się wydaje, kryje się za egzystencjalnym samourzeczywistnieniem się człowieka. W ten sposób oddziaływania pedagogiczne, które inicjują i wzmacniają podmiotową pełnomocność wychowanka i ucznia, w swych autonomizujących intencjach spełniają się i odzwierciedlają najgłębsze humanistyczne sensy³⁰⁵ wtedy, gdy zarówno kształtują postawę, jak i rozbudzają potrzebę samowychowania i samokształcenia. Humanistyczne intencje wychowania i edukacji nakierowane są tym samym na nabywanie kompetencji samodzielnego kierowania rozwojem własnej osobowości i rozumienia otaczającego nas świata. Z tego punktu widzenia, jak o jakościowych wymiarach – tzn. efektywnych pedagogicznie – wychowania możemy mówić wtedy, gdy pozwala ono wychowankowi nabyć umiejętności samowychowania³⁰⁶, tak też z efektywnym kształceniem mamy do czynienia wtedy, gdy prowadzi ono do nabycia umiejętności samokształcenia³⁰⁷. Co więcej, można również przyjąć, że stopień nasycenia procesu wychowania samowychowaniem, a procesu kształcenia – samokształceniem jest swoistym prognostykiem efektywności tychże procesów³⁰⁸. Dlatego też procesy wychowanie–samowychowanie oraz kształcenie–samokształcenie należy pojmować przez pryzmat swojej dwójni, wzajemnego przenikania się i nierozzerwalnych egzystencjalnych związków, składających się na jakościową syntezę efektów wychowania i kształcenia³⁰⁹. Brak takiego rozumienia omawianych tu procesów i brak działania na rzecz ich urzeczywistnienia można zaś traktować jako przejaw braku

za kategorię nadrzędną, a zarazem pozostającą w ścisłym związku z samowychowaniem i samokształceniem. Drogą do pełnego, konstruktywnego i autentycznego samourzeczywistnienia się siłą rzeczy są bowiem procesy samowychowania i samokształcenia. Zob. I. Jundziłł, *O samowychowaniu*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975, s. 88–89.

³⁰³ Wydaje się, że takie szerokie rozumienie samowychowania najlepiej ujmują kryjące się w nim sensy, choć niektórzy, przeciwnie, szeroki zakres tak rozumianego pojęcia, które nas tutaj interesuje, uznają za słabość i nieściśłość. Zob. S. Pacek, *Wybrane problemy teorii samowychowania*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1976, nr 3, s. 22.

³⁰⁴ Zob. I. Jundziłł, *O samowychowaniu*, dz. cyt., s. 86.

³⁰⁵ Zob. B. Suchodolski, *Edukacja permanentna*, dz. cyt., s. 64–67.

³⁰⁶ Zob. K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1964, s. 97.

³⁰⁷ Zob. W. Okoń, *Proces samokształcenia*, w: tenże, *Wszystko o wychowaniu*, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2009, s. 59, 62.

³⁰⁸ Zob. H. Muszyński, *Proces samowychowania i jego struktura*, „Życie Szkoły” 1975, nr 3.

³⁰⁹ Zob. B. Śliwerski, *O jedności wychowania i samowychowania*, „Folia Pedagogica et Psychologica” 1990, nr 26, s. 116, 119.

demokracji w wychowaniu oraz deprecjonowanie rangi problemu rozwoju osobowości i „kultury duchowej nauczycieli”³¹⁰.

Problematyczność istnienia, w którym uczestniczymy my i inni, wikła nas zatem w sposób nieunikniony w pytanie o człowieka (tego, który wychowuje, jak i tego, który jest wychowywany), jego jednostkowość i wspólnotową partycypację. Musimy bowiem określić siebie samych i racje swego działania wobec innych, to zaś wytycza nieuniknioność konfrontacji z tym, co określane bywa jako „fundamentalna sytuacja antropologiczna”³¹¹. Problematyczność człowieka wpisana jest bowiem immanentnie „w jego naturę, odsłania niepewność jego bytu, ale zarazem także i wielkość jako twórcy samego siebie. Lecz nie może on być autentycznie sobą bez prawdy o sobie samym. Dlatego pytanie, kim jest i kim ma być człowiek, jest jego najbardziej żywotnym pytaniem”³¹². Tendencje współczesności, jak się wydaje, nie sprzyjają jednak klasycznie pojętej humanistyce z jej głęboką refleksją nad kondycją człowieka oraz jego „byciem w drodze”, tzn. nad tym, co (współ)konstruuje jego człowieczeństwo. Zwraca na to uwagę Gadacz, gdy stwierdza, że współcześnie afirmacja kultury technicznej („kultury prawego kciuka”) wypiera ducha na rzecz materii, myślenie na rzecz liczenia, rozumienie na rzecz informacji, biblioteki na rzecz hipermarketu³¹³. Jednak już sam fakt stwierdzenia takiego zjawiska lub prawidłowości stanowić może przesłankę dla fenomenologicznego odsłaniania pewnych stałych „współrzędnych” i „algorytmów” sensu: „Nonsens – konstatuje bowiem Edyta Stein – jest dowodem tego, że dla twórców sensu istnieje ścisła prawidłowość formalna”³¹⁴. W kontekście rozważanej tu problematyki za taką prawidłowość formalną bez wątpienia należy uznać związek, jaki zachodzi pomiędzy subiektywnym nawarstwianiem się poczucia sensu życia a możliwościami rozwoju osobowości człowieka. W tym znaczeniu odczuwanie sensu życia jest warunkiem optymalnego – z uwzględnieniem indywidualnych możliwości i obiektywnych okoliczności – rozwoju człowieka³¹⁵. A zatem można zakładać, na co zwraca uwagę Kazimierz Obuchowski, „że zmiany osobowości będące wynikiem dostrajania się do realizacji zadań powiązanych z właściwie określonym sensem życia są zmianami rozwojowymi. Rozwojowymi, gdyż spełniają wszystkie kryteria zmian świadczących o postępie, a nie o regresji lub dysfunkcji. Sądzę, że w przypadku człowieka zmiany postępowe to takie, które podwyższają skuteczność jego działania, czynią go lepszym dla innych ludzi i czynią go szczęśliwym”³¹⁶.

³¹⁰ Tamże, s. 131.

³¹¹ W. Lorenc, *Hermeneutyczne koncepcje człowieka. W kręgu inspiracji heideggerowskich*, Wydaw. Naukowe Scholar, Warszawa 2003, s. 19.

³¹² A. Siemianowski, *Antropologia filozoficzna*, Gaudentium, Gniezno 1996, s. 11.

³¹³ Zob. T. Gadacz, *Nie ma szczęścia bez myślenia*, dz. cyt., s. 5.

³¹⁴ E. Stein, *Sens bytu*, tłum. J.I. Adamska, w: *W kierunku Boga*, B. Bejze (red.), ATK, Warszawa 1982, s. 260.

³¹⁵ Zob. K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, dz. cyt., s. 253–254.

³¹⁶ Tamże, s. 253.

Odwołując się do logiki wyodrębnionych tu pryncypiów można zatem przyjąć, że ejdetyczne nastawienia badawcze skoncentrowane są na próbie wydobywania i wyodrębnienia ogólnych sensów, które określają podstawowe intencje wychowania – co też starałem się uczynić, wskazując na takie immanentnie przynależne pozytywnym znaczeniom wychowania intencje, a zarazem na jego swoiste „momenty”, jak relacyjność, konstruktywność i prorozwojowość. Ogólnie rzecz ujmując, można powiedzieć, że owe podstawowe (główne i nieredukowalne) intencje wychowania to takie intencje, które decydują o jego specyficznej – kategoryjalnej i dziedzinowej – tożsamości. Tego typu specyficzne intencje i właściwości zawsze towarzyszą określonym rodzajom działań i przedsięwzięć, tak że utożsamiamy je w sposób niebudzący wątpliwości właśnie z tą a nie inną kategorią (klasą, dziedziną, rodzajem, typem) działań i przedsięwzięć. Co więcej, jeśli przyjąć, że takie podstawowe intencje wychowania, określające jego istotowy sens, można w sposób uprawniony wyodrębnić, to zakładać należy również, że możemy mieć do czynienia z inwersją podstawowych intencji edukacji. Inwersja taka powiązana jest ze zjawiskiem polegającym na tym, że kształcenie i procesy edukacyjne zostają pozbawione swoich najgłębszych i immanentnych sensów, które określają ich dziedzinową tożsamość. Wytwór takich działań należałoby wtedy uznać za wyobcowany³¹⁷ ze swych podstawowych intencji, bez których owe działania nie mogą już być tym, do czego pretendują i roszczą sobie pretensje, choć oczywiście cały czas mogą też podtrzymywać złudzenie i iluzję, że są tym, za co chcą uchodzić, choć faktycznie tym nie są.

Oczywiście można również założyć, że wyobcowanie takie jest stopniowalne i wyraża się w mniejszym lub większym współczynniku wyalienowania intencjonalnej tożsamości czegoś (tego, do czego działanie takie powinno służyć lub przyczyniać się) względem faktycznych postaci uobecniania się tego czegoś (tego, do czego działanie takie rzeczywiście służy i przyczynia się), aż do zjawiska wyrażającego się w całkowitym odwróceniu podstawowych znaczeń i sensów, czyli inwersji podstawowych intencji wychowania. Taki stan rzeczy opiera się na zacieraniu konturów jednoznaczności poprzez ukazywanie tego, co zdeformowane, w kontekstach, które tuszują owe deformacje, tworząc tym samym przestrzeń mistyfikacji, opartych na przenikaniu się tego, co prawdziwe i fałszywe, adekwatne i nieadekwatne. Wiąże się to z tym, że niezachodzenie jednego stanu rzeczy może implikować zachodzenie drugiego. I na odwrót, zachodzenie określonego stanu rzeczy równoznaczne może być z niemożliwością wystąpienia innego. Zatarcie konturów jednoznaczności określonych zjawisk, nie daje zatem podstaw ani do negacji, ani do afirmacji czegokolwiek, podsuwając efemeryczne kryterium faktograficzności i postawy wyrażającej się w „idolatrii faktów”³¹⁸.

³¹⁷ Przywołując problem wyobcowania, nawiązuję tu raz jeszcze do znaczenia kategorii „wychowania wyobcowanego”, wyróżnionej przez Filka. Zob. J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 110–113.

³¹⁸ Zob. M. Nowak, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, dz. cyt., s. 126.

Rola kategorii prawdy odniesiona do kształcenia i procesu wychowania człowieka ujęta może być z punktu widzenia zarówno sądów orzekających, jak i sądów postulatycznych³¹⁹. Sądy orzekające z natury swej mają charakter aposterioryczny (oparte są na doświadczeniu empirycznym), a sądy postulatyczne – aprioryczny (formułowane są niezależnie od doświadczenia empirycznego). Orzekać prawdę o wychowaniu i procesach wychowawczych oznacza bowiem poruszać problem ich adekwatności lub nieadekwatności, traktując je zarazem jako swoisty fakt społeczny, kulturowy czy epokowy. Mówimy tu zatem o kategorii prawdy, która jest jakąś formą „rekonstrukcji” lub „dekonstrukcji” (rozliczeń z tym, co zastaliśmy jako obecne, wydarzające się) oraz recepcji tego, jak postrzegamy, przeżywamy czy oceniamy określone oddziaływania wychowawcze. Sądy postulatyczne odwołują się natomiast do prawdy, która dookreślana jest stanami pożądanymi, stając się tym samym czynnikiem sensotwórczym teleologicznych horyzontów rozwoju człowieka oraz wysiłków do tego niezbędnych. Sądy te opierają się więc na antycypowaniu możliwości tak gatunkowego, jak indywidualnego rozwoju człowieka i są nakierowane na wydobycie z człowieka tego, co leży w granicach jego możliwości rozwojowych, tzn. gatunkowej lub jednostkowej autoafirmacji „siebie samego jako innego”. Mamy tu zatem do czynienia z kategorią prawdy, która wyraża się w kreowaniu i urzeczywistnianiu tego, co odkrywamy jako potencjalne. Jest to prawda rodzącej się w człowieku świadomości „siebie samego jako innego” i oznacza odkrywanie zarówno tego, czym może się on stać w przyszłości, jak i tego, czym jest obecnie – „siebie obecnego” i „siebie potencjalnego”. Wychowanie, które służy rozbudowywaniu uprawomocnień „człowieka obecnego” i „obwarowywaniu” jego samozachowawczych pozycji wyzbywa się jednak swoich pryncypialnych intencji, które określają jego podstawowy sens i swoiste „powołanie”.

„Powołaniem” wychowania, tak jak i kształcenia, z punktu widzenia ich najbardziej fundamentalnego sensu, jest to, by odkrywać „człowieka potencjalnego” i przyczyniać się do jego uobecnienia, tzn. wprowadzania go na ścieżki odkrywania „siebie samego jako innego”³²⁰ i wyposażania go w kompetencje poznawania tego, co jeszcze nieodkryte, i dookreślania tego, co dotychczas niedopełnione, i dlatego „inne” niż to, co „tożsame”, bo już znane i uobecnione. Teleologiczne horyzonty tak pojętej prawdy wychowania i kształcenia zawsze wyrażają się w zorientowaniu na to, co przyszłe (postulowane), poprzez podporządkowanie i ukierunkowanie tego, co obecne (orzekane). Tutaj też z całą wyrazistością uwidacznia się patos sensotwórczej roli prawdy jako przesłanki

³¹⁹ W kwestii roli i znaczenia sądów orzekających i postulatycznych odwołuję się do ustaleń Lesława Pytki. Zob. L. Pytka, *Aksjologiczno-pedagogiczne podstawy resocjalizacji*, dz. cyt., s. 73–74.

³²⁰ Nawiązuję tu do znamiennej formuły, jaką posługiwał się Paul Ricoeur. „Ale czy moment wyzucia z siebie – pisze filozof – nie jest istotny dla prawdziwego bycia sobą? I czy po to, by pozostawać do dyspozycji innych, nie trzeba w jakiś sposób należeć do siebie?”. P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chelstowski, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 230.

ejdetycznej filozofii wychowania i jej postulatywnego charakteru, nastawionego na antycypowanie i uobecnianie tego, co możliwe. W tym znaczeniu prawdą tak wychowania, jak edukacji jest wszystko to, czym człowiek może się dzięki nim stać, ale również to, czym nigdy się nie stał lub nigdy już się nie stanie z powodu braków w wychowaniu i kształceniu. Deficyty takie, jeśli nie są wyrównywane, dają o sobie znać przez całe życie, rzutując tym samym na sposób bycia jednostki. Wychowanie i edukacja z natury swej torują bowiem drogę dla rozległości i wnikliwości rozumienia siebie samego i otaczającego świata, a rozumienie to wytycza metody urzeczywistniania siebie i współbycia z innymi, stając się sposobem bycia człowieka w świecie³²¹. Tak też świadomość tego, kim człowiek powinien lub mógłby się stać (prawda sądów postulatywnych), ukazuje wyraziście i to, czym człowiek jest obecnie, lub to, czym nigdy się nie stał (prawda sądów orzekających), choć mógł się stać, bo miał taki potencjał.

³²¹ Zob. T. Gadacz, *Filozofia człowieka jako filozofia losu*, Wydaw. Wers, Bydgoszcz 2000, s. 14–15.

Zakończenie

Współcześnie można się spotkać z różnymi recepcjami idei filozofii fenomenologicznej, jak również badań nawiązujących do założeń fenomenologii. Recepcje te, adaptując założenia i twierdzenia fenomenologii na grunt psychologii, socjologii czy pedagogiki, w mniejszym lub większym stopniu są ugruntowane w filozoficznych źródłach dziś już bardzo zróżnicowanej i niejednorodnej myśli fenomenologicznej. Fenomenologia rozpatrywana od strony założeń tak epistemologicznych, jak metodologicznych zawsze jednak wprowadza nas na teren filozoficznego sposobu myślenia i rozstrzygnięć tejże natury. Dlatego można przyjąć, że jeśli sposób ujmowania samej fenomenologii pozbawiony zostaje swego ugruntowania w źródłach filozoficznych, to, co nazywamy fenomenologicznym podejściem, traci też swą fenomenologiczną tożsamość, stając się czymś na wzór echa, które niesie odległe i zniekształcone dźwięki. W tym znaczeniu rozpoznanie podstaw fenomenologicznego nastawienia badawczego, jeżeli ma to być rozpoznanie źródłowe, musi mieć charakter filozoficzny, tzn. musi być oparte na podążaniu tropami filozofowania i podejmowaniu problemów filozoficznych. Droga, jaką przebyli autor wraz z Czytelnikiem, wpisuje się w próbę sprostania takiemu właśnie wymogowi. Rozważanie problematyki pedagogicznej z perspektywy filozoficznej siłą rzeczy wymusza bowiem pozostanie na pewnym poziomie ogólności, abstrahując tym samym od projektowania konkretnych rozwiązań praktyki pedagogicznej. Nie oznacza to oczywiście, że filozoficzna perspektywa ujmowania problemów pedagogicznych jest dla praktyki nieprzydatna, lecz jedynie to, że nie daje się ona w sposób bezpośredni do praktyki sprowadzić w postaci konkretnych wskazówek.

Celem namysłu refleksyjnego lub teoretycznych uogólnień zasadniczo nie jest bowiem przeobrażanie się w praktykę (bo wtedy byłyby one pararefleksją i pseudoteorią) lub zastąpienie praktyki i działania (bo wtedy byłyby one pseudopraktyką i paradziałaniem), lecz stwarzanie rozległych horyzontów dla jakościowych wymiarów podejmowanej praktyki i działania. Można zatem przyjąć – co podkreśla Irena Wojnar – że „konceptje teoretyczne i doświadczenia praktyczne stanowią równoległe i równorzędne źródła wzbogacania pedagogiki” jako wiedzy o człowieku¹. Z tego punktu widzenia nieuprawniony wydaje się zarówno postulat, który ostatecznych źródeł uprawomocnień namysłu refleksyjnego i teoretycznych uogólnień nakazuje szukać w możliwości sprowadzenia ich do praktyki, jak i ten, który zakłada, że o wartości praktyki i działania decyduje możliwość ich teoretycznego uogólnienia, pojęciowego skategoryzowania i logicznie niesprzecznego uzasadnienia. Dlatego jak tożsamość praktyki i działania wymaga, by miały one swobodę w samodzielnym wypracowywaniu zastosowania wyników namysłu refleksyjnego i teoretycznych

¹ Zob. I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2000, s. 24–25.

uogólnień, tak tożsamość refleksji i teorii wymaga, by nie dokonywać redukcji do aplikacji i nie oceniać w ten sposób ich wartości przez pryzmat kryterium pragmatycznej użyteczności samej refleksji i teorii.

Filozoficzna perspektywa ujmowania problemów wychowania – filozofia wychowania – podejmuje problem ogólnych nastawień, których pochodną są lub mogą być aplikacje i działania, ale sama z aplikacjami tymi nie jest tożsama. Nie ulega zatem wątpliwości, że twórcze aplikacje i mądre działania zawsze mają zaplecze swych ogólnych nastawień i w tym sensie można je uznać za „niepraktyczne”, ponieważ nie dają się bezpośrednio, tzn. według jakiegoś prostego i niezawodnego algorytmu, sprowadzić do zastosowania, którego efekt byłby od razu widoczny. Nastawienia ogólne oparte są bowiem na wysiłku podejmowania namysłu nad poszczególnymi aspektami życia człowieka (np. nad dojrzwaniem, kształceniem, rozwojem osobowości, relacjami wychowawczymi) w kontekście refleksji nad egzystencją ludzką i w ogóle rzeczywistością (przyrodniczą, społeczną, kulturową, cywilizacyjną), której człowiek jest częścią i którą współtworzy. W tym też kontekście, niezwykle trafnie, intencję ejdetycznego nastawienia badawczego i jego stosunek do praktyki wychowawczej scharakteryzował Jacek Filek: „Przeżywanie pytania o istotę wychowania jest przede wszystkim przeżywaniem problemu praktycznego. Powszechnie konstатовany kryzys praktyki wychowania nie pozostaje zapewne bez związku z niezadowalającym stanem ogólnej teorii wychowania. I choć to nie teoria ponosi tu główną odpowiedzialność, to przecież jej niedomogi sprzyjają kryzysowi praktyki wychowania. Zatem podjęcie wysiłku czysto teoretycznego ma tu zarazem sens praktyczny. (...) Tak pomyślana teoria wychowania nie będzie czymś, co da się praktycznie, w procesie wychowania, użyć, lecz czymś, co pozwoli nam lepiej zrozumieć, czym w ogóle jest wychowanie, a co wychowaniem zgoła nie jest”².

Fenomenologiczny zamysł obecny w *Badaniach logicznych* Edmunda Husserla jako projekt filozoficzny odgrywa tu szczególną rolę. Pierwszym powodem jest to, że mówiąc o fenomenologii, zakładamy coś więcej niż zbiór określonych założeń, twierdzeń i technik badawczych, mówimy mianowicie o potrzebie zinternalizowania specyficznych nastawień i postaw wobec otaczającej rzeczywistości. Owe uwewnętrzniane nastawienia i postawy wyrażają się m.in. we wrażliwości na przedmiot intencjonalnych odniesień, nad którym z uwagą i rzetelnością się pochylamy, jak również w przeświadczeniu, że „bogactwo uposażenia” danego fenomenu i jego immanentnej struktury nie jest dostępne zawsze i bezwarunkowo, lecz tylko wtedy, gdy przyswajamy sobie owe nastawienia i postawy. Po drugie, w *Badaniach logicznych* szczególną rolę odgrywa tzw. ontologia ufundowania części i całości, zgodnie z którą złożona całość (określony fenomen) nie jest chaotycznym zbiorem luźno powiązanych elementów, lecz ma swoją strukturę, na którą składają się jej odróżnialne elementy. A zatem strukturę tę można w sposób naoczny ujmować poprzez ustalanie

² J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, w: tenże, *Filozofia jako etyka*, Wydaw. Znak, Kraków 2001, s. 82, 84.

współzależności między całością i częściami oraz między częściami samodzielny i niesamodzielny³, podobnie jak dotarcie do ukrytych od wewnątrz szwów ubrania pozwala w sposób jasny rozpoznać jego konstrukcję, dzięki wyodrębnieniu określonych części na tle całości oraz stosunku jednych części do innych. Znamienne w tym kontekście wydają się zatem słowa Emmanuela Lévinasa, który zauważa, że analiza intencjonalna jako taka jest poszukiwaniem konkretnego. „Okazuje się jednak, że pojęcie ujmowane bezpośrednio przez myśl, która je określa, jest osadzone w horyzontach, jakich myśl owa w swej naiwności nawet nie podejrzewa, choć to właśnie te horyzonty nadają jej sens – oto istota nauczania Husserla”⁴.

Ejdetyczne nastawienia badawcze, mając charakter ogólnego namysłu nad istotowym uposażaniem fenomenów i kategorialnymi formami powiązań pomiędzy określonymi stanami i procesami, bez wątpienia stanowią cenne źródło weryfikacji naszego postrzegania i rozumienia otaczającej nas rzeczywistości oraz rozwiązań i działań, poprzez które odnosimy się do tej rzeczywistości. Uświadamiając sobie czyste możliwości i stany idealne, powiązane z bytem określonych rzeczy lub ich koincydencją z innymi rzeczami i procesami, odkrywamy tym samym nowe obszary potencjalnej transgresji człowieka, zarówno tej o znaczeniu jednostkowym, jak i tej o znaczeniu historycznym. W ten sposób wskazujemy bowiem na możliwości, które „oswojone” mentalnie często samoistnie przekładają się następnie na zmianę kierunków i sposobów naszego działania. W świetle rozpoznania określonych stanów idealnych lub tego, co możliwe, w ogóle problematyczne staje się też to, co do tej pory mogło być uznane za niekwestionowany pewnik. Dla filozofii wychowania takie właśnie nastawienia badawcze i wynikająca z nich możliwość nieskrępowanego problematyzowania uświęconych zwyczajową praktyką, danymi okolicznościami lub tradycją myślową podejść, wydają się więc szczególnie cenne. Co więcej, ejdetyczne nastawienia badawcze, *de facto*, pozwalają na realizację zasadniczych intencji i zadań filozofii wychowania (tj. analizy języka, myślenia krytycznego i antydogmatycznego, badania całościowego czy poszukiwania sensu wychowania i kształcenia⁵). Ejdetyczna filozofia wychowania w swym filozofującym namysle nad danymi kwestiami zaczyna bowiem swe badania w punkcie, w którym są one całkowicie otwartymi problemami (surowymi danymi myślenia uzmienniającego i oglądu ejdetycznego), a nie przetworzonymi i skategoryzowanymi „produktami poznania”, których znaczenia są wyrazem nadbudowywanych i utrwalonych już konceptualizacji. Owe koncepty, zgodnie z którymi przebiega wyjaśnianie i rozumienie danych problemów, zawsze

³ Zob. M. Rosiak, *Ontologia ufundowania. Ogólna teoria części i całości w «Badaniach logicznych» Edmunda Husserla*, „Filozofia Nauki” 1995, nr 1–2, s. 27, 29.

⁴ E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, tłum. M. Kowalska, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 14.

⁵ Zob. M. Nowak, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (red.), Instytut Historii, Nauki, Oświaty i Techniki, Warszawa 1994, s. 122–127.

odzwierciedlają wcześniej wypracowane kierunki i sposoby myślenia. A zatem sposób argumentowania i dowodzenia siłą rzeczy musi się tu odbywać w obrębie typów heurystyk rozumowania, które limitowane są swymi własnymi koncepcyjnymi założeniami. W tym znaczeniu praca ta otwiera nową, nierozpoznaną lub nie do końca rozpoznaną w taki właśnie sposób, drogę uprawiania filozofii wychowania. Fenomenologiczne nastawienia badawcze i dojrzałość analiz, które są dla nich reprezentatywne, wymagają bowiem wyćwiczenia i przyswojenia sobie warsztatu badawczego – przeprowadzania takich analiz i nabywania w ten sposób, krok po kroku, wyczucia i biegłości w stosowaniu owego fenomenologicznego warsztatu. Zapewne więc wskazana tu droga uwidoczni jeszcze potrzebę niejednego uściślenia i doprecyzowania określonych zagadnień z perspektywy kolejnych analiz i doświadczeń, których będą one źródłem. Bez wątpienia jednak droga, która już została przebyta, ukazuje specyficzne rysy ejdetycznej filozofii wychowania – jej teoriopoznawcze założenia, przesłanki i racje badawcze, jak również logikę wywodzenia twierdzeń i ich argumentacyjnego uzasadniania.

Najważniejsze ustalenia rozdziału pierwszego – podsumowując całościowy zamysł treści zaprezentowanych w tej książce oraz ich uporządkowania – sprowadzić można do propozycji ustrukturyzowania sposobów obecności problematyki filozoficznej w obrębie refleksji pedagogicznej przez pryzmat typów heurystyki przedmiotowej (problem realności, względności i racjonalności) oraz typów heurystyki dziedzinowej (antropologiczne, aksjologiczne i teleologiczne horyzonty myślenia). Z kolei wartość badawcza rozdziału drugiego wyraża się w próbie zrekonstruowania i uporządkowania pryncypiów fenomenologii „rdzennej” (ejdetycznej) z punktu widzenia najbardziej pierwotnego źródła jej impulsów, tj. *Badań logicznych* Husserla. Rozdział trzeci, uwzględniając częściowe wyniki badań studialnych wcześniejszych rozdziałów, ukazuje natomiast, że fenomenologiczne rozumienie podstawowych kategorii, jakie zostały omówione w rozdziale drugim (doświadczenie i jego rola, przedmiot i jego status oraz postawy badawcze i ich nabywanie), już w warstwie samych założeń epistemologicznych i metodologicznych stanowi swoistą propozycję rozstrzygnięć zagadnień i dylematów przedstawionych w rozdziale pierwszym, z punktu widzenia wyróżnionych tam typów heurystyki, przyporządkowanych im kategorii pojęciowych oraz zachodzących między nimi relacji.

W ten sposób perspektywa badawcza, jaka określana jest tu mianem fenomenologii aktów wychowania (ejdetycznej filozofii wychowania), niesie ze sobą, niezależnie od samych wyników zastosowania tej metody, rozstrzygnięcia oraz załączki takich rozstrzygnięć – lub próbę ich wypracowania – w odniesieniu zarówno do problemu realności, względności i racjonalności, jak i do zagadnień natury antropologicznej, aksjologicznej i teleologicznej. Na rozstrzygnięcia takie, w obrębie heurystyki przedmiotowej, w przypadku problemu realności wskazuje np. zagadnienie sposobu istnienia „rzeczy samych” i ich ponadempirycznego statusu, w przypadku problemu względności – zagadnienie istoty rzeczy i jej niezmienności, przy jednocześnie możliwych zmianach „wyglądów” owych rzeczy, w przypadku zaś problemu racjonalności – zagadnienie

zmiany nastawienia wobec otaczającej nas rzeczywistości i ujmowania przedmiotu zainteresowania badawczego jako „czystej” możliwości. Z kolei w ramach heurystyki dziedzinowej na załączki takich rozstrzygnięć wskazywać może w przypadku zagadnień natury antropologicznej kwestia intencjonalności świadomości ludzkiej i jej rola w określaniu statusu podmiotu aktów poznania, w przypadku zagadnień natury aksjologicznej – kwestia wartości wyników poznania fenomenologicznego (np. w postaci ustalania logicznych możliwości i praw apriorycznych) dla ogólnych podstaw empirycznych nastawień badawczych, a w przypadku zagadnień natury teleologicznej – kwestia celowościowego charakteru aktów intencjonalnych, które zawsze są aktami nakierowania się na jakiś „obiekt” myśli.

Próba uporządkowania obecności filozoficznych problemów w obrębie pedagogiki podjęta w pierwszym rozdziale znajduje również swoje odzwierciedlenie w wynikach analiz przedstawionych w rozdziale trzecim, których usystematyzowanie pozwala wyróżnić trzy podstawowe grupy intencji wychowania: antropologiczne, aksjologiczne i teleologiczne. Intencje antropologiczne odczytane tu zostają przez pryzmat kategorii („momentu”) relacyjności, która wskazuje na to, że nieodłącznym elementem aktów wychowania jest określony rodzaj interpersonalnych odniesień podmiotów (działającego i doznającego) wychowania. Z kolei intencje aksjologiczne wyeksponowane zostają poprzez wyodrębnienie kategorii („momentu”) konstruktywności, która zakłada, że wychowanie w swych dobroczynnych aspektach wyraża się w „przydawaniu” jakichś wartości pozytywnych ludzkiemu życiu. Wreszcie, intencje teleologiczne aktów wychowania ujęte zostały z punktu widzenia kategorii („momentu”) prorozwojowości, która ukazuje, że immanentnym celem wychowania jest inicjowanie określonych tendencji rozwojowych, niezależnie od tego, w jakim zakresie są one inicjowane i jakich sfer ludzkiego życia dotyczą. Nadto, co warto podkreślić, pomiędzy tymi „momentami” – biorąc pod uwagę ich wieloaspektowość – zachodzi również ścisła współzależność. „Moment” prorozwojowości siłą rzeczy zakłada bowiem „momenty” tak relacyjności, jak konstruktywności. Konstruktywność zaś i prorozwojowość określają jakościowe wymiary relacyjności jako idealnej możliwości.

Summary

The presented book *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania* [From the philosophical fundamentals of education to the eidetic philosophy of education] is an attempt to work out fundamentals for research explications, which can be called the philosophy of the acts of education. Each of the three basic chapters of the book focuses on a different category of issues which combined signify the overall research intention. The most important conclusions of the first chapter can be reduced to the proposal of structuring the ways how the philosophical perspective is present in the pedagogical thought in terms of *subject heuristics* (the issue of reality, relativity and rationality) and *field heuristics* (anthropological, axiological and teleological horizons of thinking). The research value of the second chapter is recognised as the attempt to reconstruct and order the principles of eidetic phenomenology from the point of view of the most original source of its impulses, i.e. *Logical Investigations* by Edmund Husserl.

The results of the third chapter, considering partial results of the studio research from previous chapters, focus on three basic groups of intentions of education: anthropological intentions, axiological intentions and teleological intentions. Anthropological intentions are interpreted in terms of a category ("moment") of *relativeness*, which implies that acts of education are inherently related to a specific type of interpersonal references of subjects of education (the acting and experiencing subject). Axiological intentions are emphasized by separating the category ("moment") of *constructiveness*, which lies down that education in its beneficial aspects is expressed via "adding" some positive values to people's lives. And finally, the teleological intentions of acts of education have been interpreted from the perspective of the category ("moment") of *pro-developmental character*, which proves that initiation of specific development tendencies is an immanent goal of education, irrespective of the scope in which they are initiated and the impacted spheres of life. Among the "moments", taking into account their multi-aspect character, a close correlation arises as the category of the *pro-developmental character* specified "moments" of *relativeness* and also *constructiveness*. *Constructiveness* and *pro-developmental character* determine the quality dimensions of *relativeness* positioning it as an ideal possibility.

Bibliografia

- Ablewicz K., *Wiedza pedagogiczna w perspektywie fenomenologicznej*, w: *Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki*, J. Gnitecki, S. Palka (red.), Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków–Poznań 1999.
- Ablewicz K., *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Instytut Pedagogiki UJ, Kraków 1992.
- Ablewicz K., *Antropologia pedagogiczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, T. Pilch (red.), Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Ablewicz K., *Codziennosc i fenomenologia – metodologiczne uwagi pedagoga*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, numer specjalny.
- Ablewicz K., *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki*, „Horyzonty Wychowania” 2002, nr 1.
- Ablewicz K., *Doświadczenie naturalne podstawą pedagogiki per se*, w: *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, F. Adamski (red.), Wydaw. Naukowe PAT, Kraków 1993.
- Ablewicz K., *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Instytut Pedagogiki UJ, Kraków 1994.
- Ablewicz K., *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, w: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Palka (red.), Wydaw. UJ, Kraków 1998.
- Ablewicz K., *Miejsce badań fenomenologicznych w poznawaniu sytuacji wychowawczych*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Kraków 2006.
- Ablewicz K., *Pedagogiczna antropologia – geneza, interpretacje, perspektywy*, w: *Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie*, J. Gnitecki (red.), Wydaw. Naukowe PTP, Olsztyn–Poznań 2002.
- Ablewicz K., *Pedagogika antropologiczna, czyli pytania spoza alternatywy*, w: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XX wieku*, B. Śliwerski (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2001.
- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, Wydaw. UJ, Kraków 2003.
- Ablewicz K., *Wiedza pedagogiczna w perspektywie pedagogicznej*, w: *Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki*, J. Gnitecki, S. Palka (red.), Wydaw. Naukowe PTP, Kraków–Poznań 1999.
- Adamski F., *Przedmowa*, w: W. Cichoń, *Wartości – Człowiek – Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wydaw. UJ, Kraków 1996.
- Adamski F., *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Wydaw. UJ, Kraków 1999.
- Altanek B., Stoiber A., *Patrologia*, tłum. P. Pachciarek, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992.
- Antropologiczne podstawy wychowania*, R. Schulz (wyb.), Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 1996.
- Arendt H., *Kondycja ludzka*, tłum. A. Łagodzka, Fundacja Aletheia, Warszawa 2000.
- Arendt H., *Korzenie totalitaryzmu*, tłum. D. Grynberg, M. Szawiel, Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

- Arendt H., *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz, Czytelnik, Warszawa 1991.
- Arendt H., *Odpowiedzialność i władza sądzienia*, tłum. W. Madej, M. Godyń, Prószyński i S-ka, Kraków 2003.
- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, ks. 3, tłum. D. Gromska, w: tenże, *Dzieła wszystkie*, t. 5, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Arystoteles, *Kategorie*, tłum. K. Leśniak, w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 1, PWN, Warszawa 1990.
- Arystoteles, *Metafizyka*, ks. 5, tłum. K. Leśniak, w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 2, PWN, Warszawa 1990.
- Augustyn, *Wyznania*, tłum. Z. Kubiak, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1987.
- Banasiak J., *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania. Elementy teorii i metodyki*, Wydaw. UW, Warszawa 1997.
- Bańka J., *Ja teraz. U źródeł filozofii człowieka współczesnego*, Śląsk, Katowice 1983.
- Baran B., *Fenomenologia amerykańska. Studium pogranicza*, Inter Esse, Kraków 1990.
- Barlak M., Jasińska K., Ruciński S., *Maxa Schelera wiedza o wartościach a wychowanie, w: Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, F. Adamski (red.), Wydaw. Naukowe PAT, Kraków 1993.
- Barrow R., Woods R., *An Introduction to Philosophy of Education*, Routledge, London–New York 2006.
- Barth K., *Podstawowa forma człowieczeństwa*, w: *Filozofia dialogu*, B. Baran (red.), PAT, Kraków 1991.
- Bauman Z., *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, UMK, Toruń 1995.
- Bauman Z., *Etyka ponowoczesna*, tłum. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Beck C., *Postmodernism, Pedagogy, and Philosophy of Education*, w: *Philosophy of Education*, A. Thompson (red.), The Philosophy of Education Society, Illinois 1993.
- Bernet R., J. Kern, E. Marbach, *An Introduction to Husserlian Phenomenology*, Northwestern University Press, Evanston 1999.
- Bernet R., *Perception, Categorical Intuition and Truth in Husserl's Sixth «Logical Investigation»*, w: *Phenomenologica. The Collegium Phenomenologicum. The First ten Years*, J.C. Sallis, G. Moneta, J. Taminiaux (red.), Dordrech 1988.
- Bernstein I., *Platon i Arystoteles jako teoretycy wychowania*, „Pokłosie Szkolne” 1930, nr 1–3.
- Bęben D., *Perspektywy fenomenologii Hedwig Conrad-Martius i rozłam fenomenologii, w: Wokół «Badań logicznych». W stulecie ukazania się dzieła Edmunda Husserla*, Cz. Głombik, A.J. Noras (red.), Wydaw. UŚ, Katowice 2003.
- Biblia to jest Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, BiZTB, Warszawa 1982.
- Bielawa M., *Spór o redukcję transcendentálną*, „Studia Filozoficzne” 1986, nr 5.
- Bienenstock M., *Schopenhauer jako pedagog*, w: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939. Parerga*, S. Sztobryn, M. Świtka (red.), GWP, Gdańsk 2006.
- Biłat A., *Prawda i stany rzeczy*, Wydaw. UMCS, Lublin 1995.
- Bingham Ch., *The Literary Life of Educational Authority*, „Journal of Philosophy of Education” 2006, t. 40, nr 3.
- Bittner I., *Filozofia człowieka. Zarys dziejów i przegląd stanowisk*, Wydaw. UŁ, Łódź 2000.
- Blackburn S., *Oksfordzki słownik filozoficzny*, tłum. C. Cieśliński i in., Książka i Wiedza, Warszawa 2004.

- Blecha I., *Kant a postfenomenologiczny antyrealizm*, w: *Wokół «Badań logicznych»*. W stulecie ukazania się dzieła Edmunda Husserla, Cz. Głombik, A.J. Noras (red.), Wydaw. UŚ, Katowice 2003.
- Bocheński J.M., *ABC tomizmu*, „Znak” 1950, nr 25.
- Bocheński J.M., *Współczesne metody myślenia*, W drodze, Poznań 1993.
- Bogaj A., *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, IBE, Warszawa 2000.
- Böhme G., *Antropologia filozoficzna*, tłum. S. Czerniak, Wydaw. IFiS PAN, Warszawa 1998.
- Bollnow O.F., *Anthropologische Pädagogik*, P. Haupt, Bern–Stuttgart 1983.
- Bollnow O.F., *Hermeneutische Philosophie und Pädagogik*, K. Alber, Freiburg 1997.
- Bollnow O.F., *Kant und die Pädagogik*, „Westermann Pädagogische Beiträge” 1954, nr 6.
- Bollnow O.F., *Rozum a siły irracjonalne*, „Znak” 1979, nr 11.
- Bollnow O.F., *Rozumienie krytyczne*, w: *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, wyb. i tłum. G. Sowiński, Wydaw. Naukowe PAT, Kraków 1993.
- Bollnow O.F., *The Pedagogical Atmosphere*, „Phenomenology and Pedagogy” 1989, t. 7.
- Bollnow O.F., *The Pedagogical Atmosphere*, tłum. M. van Manen, „Phenomenology and Pedagogy” 1989, t. 7.
- Borkowska T., *Zastosowanie fenomenologicznych koncepcji emocji i uczuć na gruncie współczesnej pedagogiki*, „Colloquia Communia”, numer specjalny: „Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii” 2003, nr 2 (75).
- Bourke V.J., *Historia etyki*, tłum. A. Białek, Wydaw. Krupski i S-ka, Warszawa 1994.
- Bowyer C.H., *Philosophical Perspectives for Education*, Scott, Foresman, Illinois 1970.
- Bożuk M., *Herbart – realista czy idealista?*, w: *Herbart znany i nieznan*. W dwusetną rocznicę wydania «Pedagogiki ogólnej», J. Piskurewicz, D. Stępkowski (red.), Wydaw. Salezjańskie, Warszawa 2006.
- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, tłum. J. Kochanowicz, Wydaw. WAM, Kraków 2005.
- Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, tłum. H. Machoń, Wydaw. WAM, Kraków 2007.
- Bridges D., Smith R., *Philosophy, Methodology and Educational Research. Introduction*, „Journal of Philosophy of Education” 2006, t. 40, nr 2.
- Bronk A., *Pedagogika i filozofia. Uwagi metafizyczne*, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, P. Dehnel, P. Gutowski (red.), Wydaw. Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005.
- Bruzina R., *Logos and Eidos*, Mouton, The Hague–Paris 1970.
- Buber M., *Humanizm biblijny*, „Znak” 1980, nr 7 (313).
- Buber M., *Ja i Ty*, w: tenże, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992.
- Buber M., *Kształcenie charakteru*, „Znak” 1968, nr 7–8.
- Buber M., *Między osobą a osobą*, w: tenże, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992.
- Buber M., *Pradystans i relacja*, w: tenże, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992.
- Buber M., *Problem człowieka*, tłum. J. Doktor, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Buber M., *Wychowanie*, „Znak” 1968, nr 4.

- Burchardt M., *Erziehung im Weltbezug – Zur pädagogischen Anthropologie Eugen Finks*, Königshausen & Neumann, Würzburg 2001.
- Cackowski Z., *Racjonalizm – irracjonalizm*, w: *Racjonalizm i irracjonalizm w nauce i życiu społecznym*, M. Subotowicz, G. Nowak, M. Kociuba (red.), Wydaw. UMCS, Lublin 1994.
- Camus A., *Mit Syzyfa i inne eseje*, tłum. J. Guze, Wydaw. MUZA, Warszawa 2004.
- Casper B., *Co to znaczy: myśleć dialogicznie?*, w: *Pytając o człowieka. Myśl filozoficzna Józefa Tischnera*, W. Zuziak (red.), Wydaw. Znak, Kraków 2002.
- Chambliss J.J., *History of Philosophy of Education*, w: *Philosophy of Education. An Encyclopedia*, tenże (red.), History of Education Society, New York–London 1996.
- Chenari M., *Hermeneutics and Theory of Mind*, „Phenomenology and Cognitive Science” 2009, nr 8.
- Chmaj L., *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*, Nasza Księgarnia, Warszawa–Wilno 1938.
- Christie N., *Granice cierpienia*, tłum. L. Falandysz, Wiedza Powszechna, Warszawa 1991.
- Chrudzimski A., *Teoria intencjonalności Edmunda Husserla*, „Studia Filozoficzne” 1996, t. 24, z. 3.
- Chudy W., *Zagadnienie naoczności aktów poznawczych*, „Roczniki Filozoficzne” 1981, t. 29, z. 1.
- Chwedeńczuk B., *Edmund Husserl i podstawy logiki*, w: *U progu współczesności*, B. Skarga (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1978.
- Ciążela A., *Filozofia kultury i wychowania Bogdana Suchodolskiego w latach Drugiej Rzeczypospolitej*, WSSE, Radom 2005.
- Cichoń W., *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania*, Wydaw. UJ, Kraków 1980.
- Cichoń W., *Perspektywy aksjologicznych badań w pedagogice*, w: *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, S. Palka (red.), Skrypty Uczelniane nr 562, Instytut Pedagogiki UJ, Kraków 1987.
- Cichoń W., *Wartości – Człowiek – Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wydaw. UJ, Kraków 1996.
- Cichoń W., *Znaczenie myśli Ingardena dla teorii wychowania*, w: *W kręgu filozofii Romana Ingardena*, W. Stróżewski, A. Węgrzecki (red.), Wydaw. UJ, Kraków 1995.
- Cichosz M., *Próba przewyciężenia scjentystycznego modelu uprawiania pedagogiki na przykładzie poglądów Sergiusza Hessena*, w: *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, H. Rotkiewicz (red.), Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 1997.
- Comte-Sponville A., *Mały traktat o wielkich cnotach*, tłum. H. Lubicz-Trawkowska, Oficyna Wydawnicza Wolumen, Warszawa 2000.
- Conrad-Martius H., *Die transzendente und die ontologische Phänomenologie*, w: *taż, Schriften zur Philosophie III*, Kvösel-Verlag, München 1965.
- Conrad-Martius H., *Fenomenologia i spekulacja*, „Roczniki Filozoficzne” 1986, t. 34, z. 1.
- Conrad-Martius H., *Słowo wstępne, Adolf Reinach: Co to jest fenomenologia?*, w: *Fenomenologia*, J. Machnac (red.), Wydaw. Naukowe PAT, Kraków 1990.
- Copei F., *Der Fruchtbare Momente im Bildungsprozess*, Quelle & Mayer, Heidelberg 1969.
- Cosmopoulos A., *Edukacja jako relacja interpersonalna – spojrzenie aktualne*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2001, nr 2.

- Czapów Cz., *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, PWN, Warszawa 1978.
- Czarnocka M., *Doświadczenie w nauce. Analiza epistemologiczna*, IFiS PAN, Warszawa 1993.
- Czerepaniak-Walczak E., *Autonomia czy izonomia – o wolności w wychowaniu*, w: *Res Humana*, t. 3, W. Goriszowski i in. (red.), WSP TWP, Warszawa 1996.
- Czerniak S., *Kontyngencja, tożsamość, człowiek. Studia z antropologii filozoficznej XX wieku*, Wydaw. IFiS PAN, Warszawa 2006.
- Czerny J., *Zarys pedagogiki aksjologicznej*, Śląsk, Katowice 1998.
- Danner H., *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*, Ernest Reinhardt, München–Basel 1998.
- Danysz A., *Pedagogika Arystotelesa*, w: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939. Parerga*, S. Sztobryn, M. Świtka (oprac.), GWP, Gdańsk 2006.
- Darowski R., *Filozofia człowieka. Zarys problematyki*, Wydaw. WAM, Kraków 2002.
- Dauber H., *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią i polityką*, tłum. J. Marnik, W. Złobicki, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2001.
- Dawidziak P., *Kategoria nastawienia w filozofii Husserla – próba interpretacji*, „*Studia Filozoficzne*” 1985, nr 7.
- Dehnel P., *O «pedagogicznym» stylu późnej filozofii Ludwiga Wittgensteina*, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, P. Dehnel, P. Gutowski (red.), Wydaw. Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005.
- Delsol Ch., *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, tłum. M. Kowalska, Wydaw. Znak, Kraków 2003.
- Depta H., *Spojrzenie na pedagogikę waldorfską*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 1, S. Wołoszyn (wyb.), Dom Wydawniczy STRZELEC, Kielce 1998.
- Descartes R., *Rozprawa o metodzie*, tłum. T. Żeleński-Boy, Wydaw. Antyk, Kęty 2002.
- Dilthey W., *O istocie filozofii*, tłum. E. Paczkowska-Łagowska, PWN, Warszawa 1987.
- Dilthey W., *Pedagogik. Geschichte und Grundlinien des System*, w: *Gesammelte Schriften*, t. 9, W. Dilthey (red.), Vandenhoeck & Ruprecht, Stuttgart 1974.
- Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, tłum. I. Krońska, K. Leśniak, W. Olszewski, PWN, Warszawa 1988.
- Dogiel G., *Antropologia filozoficzna*, Instytut Teologiczny Księża Misjonarzy, Kraków 1992.
- Dostojewski F., *Biedni ludzie*, tłum. A. Sawar, PIW, Warszawa 1979.
- Dostojewski F., *Skrzydzeni i poniżeni. Dzieła wybrane*, t. 5, tłum. W. Broniewski, PIW, Warszawa 1957.
- Dostojewski F., *Wspomnienia z domu umarłych*, tłum. Cz. Jastrzębiec-Koziółowski, PIW, Warszawa 1977.
- Dulieu P.J., *Aktualność Schelera*, „*Znak*” 1975, nr 2 (248).
- Duraj-Nowakowa K., *Systemowa interpretacja kategorii celu*, „*Toruńskie Studia Dydaktyczne*” 1993, nr 2.
- Dybel P., *Idea fenomenologii jako opisu «samyh rzeczy» u Husserla i Heideggera*, „*Fenomenologia*” 2005, nr 3.
- Eilstein H., *Humanizm wobec relatywizmu moralnego*, w: tenże, *Homo sapiens i wartości*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1994.

- Embree L., *Analiza refleksyjna. Wprowadzenie do badań fenomenologicznych*, tłum. A. Łągodzka, IFiS PAN, Warszawa 2006.
- Ericson D.P., *Philosophical Issues in Education*, w: *Encyclopedia of Education Research*, M.C. Alkin (red.), t. 3, Maxwell Macmillan International, New York 1992.
- Evert G., *Habermas i Edukacja*, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. 3, Z. Kwieciński (red.), UMK, Toruń 1993.
- Farber M., *The Foundation of Phenomenology. Edmund Husserl and the Quest for a Rigorous Science of Philosophy*, State University of New York Press, Albany 1967.
- Fenomenologia i badania psychologiczne*, G. Amadeo (red.), Trans Humana, Białystok 2003.
- Fenomenologia i socjologia*, Z. Krasnodębski (red.), PWN, Warszawa 1989.
- Fidelus A., *Fenomenologiczna metoda pracy z młodzieżą nieprzystosowaną społecznie*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 3.
- Figiel B.M., Jankowska D., *Imny jest światem badacza. W poszukiwaniu pewności, rozumienia, wiedzy i wiary*, w: *Prawo głosu i różnicy a podmiotowość*, M. Nowicka-Kozioł (red.), Wydaw. APS, Warszawa 2002.
- Filek J., *Dziecko jako kategoria filozoficzno-etyczna*, „Znak” 2006, nr 610
- Filek J., *Fenomenologia wychowania*, w: tenże, *Filozofia jako etyka*, Wydaw. Znak, Kraków 2001.
- Filek J., *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Wydaw. Znak, Kraków 2003.
- Filek J., *O idei człowieka*, w: tenże, *Filozofia jako etyka*, Wydaw. Znak, Kraków 2001.
- Filek J., *Pseudowychowanie*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 10.
- Filek J., *Pytanie o istotę wychowania*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 4.
- Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, P. Dehnel, P. Gutowski (red.), Wydaw. Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005.
- Filozofia wychowania a nowożytnie przemiany religijne*, A. Karpiński, J. Kojkoł, J. Kwapiśzewski (red.), WSP, Słupsk 1997.
- Fink E., *Grundfragen der systematischen Pädagogik*, Rombach, Freiburg 1978.
- Fink E., *Pädagogische Kategorienlehre*, Königshausen & Neumann, Würzburg 1995.
- Fink E., *Studien zur Phänomenologie 1930–1939*, Martinus Nijhoff, Den Haag 1966.
- Fischer A., *Deskriptive Pädagogik*, w: tenże, *Leben und Werk*, t. 2, Bayerischer Schulbuch-Verlag, München 1950.
- Folkierska A., *Filozofia w kształceniu nauczycieli*, w: *Pytanie, dialog, wychowanie*, J. Rutkowiak (red.), Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Folkierska A., *Jaka filozofia, jaka pedagogika?*, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, P. Dehnel, P. Gutowski (red.), Wydaw. Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005.
- Folkierska A., *Pytanie o pedagogikę*, Wydaw. UW, Warszawa 1990.
- Folkierska A., *Sergiusz Essen. Pedagog odpowiedzialny*, Wydaw. UW, Warszawa 2005.
- Fromm E., *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, tłum. J. Karłowski, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998.
- Furmanek W., *Cele pedagogiczne*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, T. Pilch (red.), Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Gadacz T., *Filozofia człowieka jako filozofia losu*, Wydaw. Wers, Bydgoszcz 2000.
- Gadacz T., *Filozofia podróży – filozofia jako podróż*, w: tenże, *O ulotności życia*, Wydaw. Iskry, Warszawa 2008.
- Gadacz T., *Filozofia współczesna*, manuskrypt podręcznika przygotowywanego do druku, dla Wydaw. Znak.

- Gadacz T., *Nie ma szczęścia bez myślenia*, „Polityka” („Niezbędnik Inteligenta”) 2005, nr 50.
- Gadacz T., *O umiejętności życia*, Wydaw. Znak, Kraków 2002.
- Gadacz T., *Wychowanie do wolności*, „Znak” 1993, nr 9.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 1991, nr 9.
- Gadamer G.-H., *Prawda i metoda*, tłum. B. Baran, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Gadamer H.-G., *Idea dobra w dyskusji między Platonem i Arystotelesem*, tłum. Z. Nerczuk, Wydaw. Antyk, Kęty 2002.
- Galarowicz J., *Fenomenologiczna etyka wartości*, Wydaw. Naukowe PAT, Kraków 1997.
- Galarowicz J., *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Wydaw. Naukowe PAT, Kraków 1992.
- Galarowicz J., *Powołani do odpowiedzialności. Elementarz etyczny*, T.I.C., Kraków 1993.
- Galewicz W., *Edmund Husserl – program filozofii fenomenologicznej*, w: *Filozofia współczesna*, t. 1, Z. Kuderowicz (red.), Wiedza Powszechna, Warszawa 1983.
- Galewicz W., *Logische Untersuchungen*, w: *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, B. Skarga (red.), t. 2, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Głazewski M., *Fenomenologia pedagogiki steinerowskiej*, w: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, B. Śliwerski (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2001.
- Głazewski M., *O fenomenologicznej metodzie poszukiwania pewności w pedagogice*, w: *Inspiracje edukacyjne. Polsko-niemieckie prolegomena do studium nad współczesną szkołą*, M. Głazewski, L. Sałaciński (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2004.
- Głazewski M., *W stronę pedagogiki heurystycznej*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, S. Szotbryn, B. Śliwerski (red.), t. 1, Wydaw. UŁ, Łódź 2003.
- Gałdowa A., *Powszechność i wyjątek*, Wydaw. UJ, Kraków 2000.
- Gałkowski J.W., *Wychowanie a wartości*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej. Zagadnienia wybrane*, J. Kostkiewicz (red.), Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1999.
- Gałkowski S., *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*, Wydaw. WSP, Rzeszów 1998.
- Ganszyniec R., *Rola humanizmu w wychowaniu*, w: *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*, B. Suchodolski, I. Wojnar (red.), WSiP, Warszawa 1988.
- Gara J., *Człowiek dobry a dobrze wychowany. Rozważania o osobowym i społecznym rozwoju człowieka*, w: *Być dzieckiem i przetrwać*, B. Głowacka, L. Pytka (red.), Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego, Warszawa 2002.
- Gara J., *Fenomenologiczne ustrukturyzowanie problemu agresji jako koincydencji podmiotu, aktu i przedmiotu*, w: *Agresja w szkole. Próby rozwiązania problemu*, A. Rejzner (red.), Wydaw. WSP TWP, Warszawa 2007.
- Gara J., *Filozoficzne konteksty teorii i praktyki pedagogicznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 2.
- Gara J., *Kategoria relacji jako zmienna fundująca jakościową postać aktów wychowania – w kręgu inspiracji fenomenologicznych*, w: *Edukacja w społeczeństwie «ryzyka». Bezpieczeństwo jako wartość*, t. 2, M. Gwoździcka-Piotrowska, A. Zduniak (red.), Poznań 2007.
- Gara J., *Koncepcja człowieka jako kwestia przedłożeniowości myślenia i postępowania pedagogicznego*, w: *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, J. Danielewska (red.), Wydaw. UJ, Kraków 2005.

- Gara J., *Racjonalizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, T. Pilch (red.), Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2006.
- Gara J., *Realizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, T. Pilch (red.), Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2006.
- Gara J., *Relatywizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, T. Pilch (red.), Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2006.
- Gara J., *Sens i bezsens – postmodernistyczny absurd orientacji bez orientacji*, w: M. Libiszowska-Żółtkowska, *Czego obawiają się ludzie. Współczesne zagrożenia społeczne. Diagnoza i przeciwdziałanie*, Wydaw. UW, Warszawa 2007.
- Gawecki B., *Pierwiastek filozoficzny w pedagogice*, w: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939. Parerga*, S. Sztobryn, M. Świtka (oprac.), GWP, Gdańsk 2006.
- Genesis*, w: *Biblia to jest Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, BiZTB, Warszawa 1982.
- Gerd H., *Philosophische Anthropologie*, Kohlhammer, Stuttgart 2005.
- Gerhard A., *Philosophische Anthropologie*, J.B. Metzger, Weimar–Stuttgart 2001.
- Gibbs B., *Autonomy and Authority in Education*, „Journal of Philosophy of Education” 1979, t. 13.
- Gibran K., *Prorok*, tłum. T. Chudecki, Wydaw. Salezjańskie, Warszawa 1993.
- Gierelli J.M., *Education and Philosophical Hermeneutics*, w: *Philosophy of Education*, A. Thompson (red.), Philosophy of Education Society, Urbana 1993.
- Gierulanka D., *U źródeł między filozofią Ingardena a Husserla. Ustosunkowanie się do redukcji*, w: *W kręgu filozofii Romana Ingardena*, W. Stróżewski, A. Węgrzecki (red.), PWN, Warszawa–Kraków 1985.
- Gnitecki J., *Filozofować w kontekście edukacji. Refleksje wprowadzające*, w: *Filozofować w kontekście edukacji*, cz. 1, K. Denek, J. Gnitecki (red.), Wydaw. Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, Oddział w Poznaniu, Poznań 1991.
- Gnitecki J., *Psychologiczne, pedagogiczne i socjologiczne podstawy celów edukacji szkolnej*, w: *Inne wymiary pedagogiki*, J. Gnitecki, W. Pasterniak (red.), Wydaw. Naukowe PTP, Poznań 1995.
- Gnitecki J., *Rozum pedagogiczny i granice racjonalności w pedagogice*, w: *Racjonalność pedagogiki*, T. Hejnicka-Bezwińska (red.), WSP, Bydgoszcz 1995.
- Gnitecki J., *Zarys pedagogiki ogólnej*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Gorzów Wlkp. 1999.
- Godoń R., *Co nazywamy filozofią edukacji?*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2004, nr 1–2.
- Gogacz M., *Człowiek i jego relacje*, ATK, Warszawa 1985.
- Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Wydaw. Ojców Franciszkanów, Niepokalanów 1993.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina of Poznań, Poznań 1997.
- Grobler A., *Metodologia nauk*, Wydaw. Ureus, Wydaw. Znak, Kraków 2006.
- Grzegorzczak A., *Fides i ratio u Edmunda Husserla według Edyty Stein*, „Fenomenologia” 2005, nr 3.
- Grzegorzczak A., *Racjonalizm kultury europejskiej*, w: *Racjonalizm i irracjonalizm w nauce i życiu społecznym*, M. Subotowicz, G. Nowak, M. Kociuba (red.), Wydaw. UMCS, Lublin 1994.
- Gurwitsch A., *Problemy świata przeżywanego*, w: *Fenomenologia i socjologia*, Z. Krasnołębski (red.), PWN, Warszawa 1989.

- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, PWN, Warszawa 1979.
- Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. A. Kacmajor, A. Sulak, GWP, Gdańsk 2003.
- Guy W., *Philosophy of Education as a Meta-Theory*, „Educational Philosophy and Theory” 1977, t. 9.
- Haeffner G., *Wprowadzenie do antropologii filozoficznej*, tłum. W. Szymon, Wydaw. WAM, Kraków 2006.
- Haldane J., *Metaphysics In the Philosophy of Education*, „Philosophy of Education” 1989, t. 23, nr 2.
- Hamlyn D.W., *Need Philosophy of Education be so Dreary?*, „Journal of Philosophy of Education” 1985, t. 19, nr 2.
- Hartmann N., *Teleologia wartości i metafizyka człowieka*, „Kwartalnik Filozoficzny” 2003, t. 30, z. 2.
- Hartmann N., *Zarys metafizyki poznania*, tłum. E. Drzazgowska, P. Piszczatowski, Wydaw. IFiS PAN, Warszawa 2007.
- Heath P., *The Idea of a Phenomenological Ethics*, w: *Phenomenology and Philosophical Understanding*, E. Pivčević (red.), University Press, Cambridge 1975.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Heidegger M., *List o humanizmie*, w: tenże, *Znaki drogi*, tłum. S. Blandzi, Fundacja Aletheia–Spacja, Warszawa 1995.
- Heidegger M., *Moja droga do fenomenologii*, tłum. C. Wodziński, w: M. Heidegger, *Ku rzeczy myślenia*, Fundacja Aletheia, Warszawa 1999.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Edukacja – kształcenie – pedagogika (Fenomen pewnego stereotypu)*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1995.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika pozytywistyczna*, w: *Pedagogika*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Recepcja Herbartowskiej koncepcji «naukowości» pedagogiki*, w: *Herbart znany i nieznanym. W dwusetną rocznicę wydania «Pedagogiki ogólnej»*, J. Piskurewicz, D. Stępkowski (red.), Wydaw. Salezjańskie, Warszawa 2006.
- Herbart J.F., *O podstawach pedagogiki*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2, S. Wołoszyn (wyb.), Dom Wydawniczy STRZELEC, Kielce 1997.
- Herbart J.F., *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Herbart J.F., *Pisma pedagogiczne*, tłum. B. Nawroczyński, T. Stera, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydaw. PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967.
- Herbart J.F., *Zarys wykładów pedagogicznych*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2, S. Wołoszyn (wyb.), Dom Wydawniczy STRZELEC, Kielce 1997.
- Hernas A., *Czas i obecność*, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2005.
- Heschel A.J., *Człowiek nie jest sam. Filozofia religii*, tłum. K. Wojtkowska-Lipska, Wydaw. Znak, Kraków 2001.
- Heschel A.J., *God in Search of Man. A Philosophy of Judaism*, Jason Aronson, Northvale–New York 1987.
- Heschel A.J., *Man Is Not Alone. A Philosophy of Religion*, Octagon Books, New York 1972.
- Heschel A.J., *Pańska jest ziemia*, tłum. H. Halkowski, Tikkun, Warszawa 1996.
- Heschel A.J., *Szabat i jego znaczenie dla współczesnego człowieka*, tłum. H. Halkowski, ATEXT, Gdańsk 1994.

- Heschel A.J., *The Insecurity of Freedom. Essays on Human Existence*, Farrar, Straus & Giroux, New York 1966.
- Heschel A.J., *Who Is Man?*, Stanford University Press, Stanford 1965.
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 1997.
- Hirst P.H., *Human Movement, Knowledge and Education*, „Journal of Education” 1979, t. 13.
- Hirst P.H., Peters R.S., *The Logic of Education*, Routledge & Kegan Paul, London–Henley 1970.
- Hołyst B., *Wiktymologia*, Wydaw. Prawnicze Lexis Nexis, Warszawa 2006.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wydaw. WSP, Rzeszów 1996.
- Horowski J., *Pedagogia perennis w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o. Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI wieku*, Europejskie Centrum Edukacyjne, Toruń 2007.
- Hueber D., *The Serach for Religions Metaphors in the Language of Education*, „Phenomenology and Pedagogy” 1984, t. 2, nr 2.
- Huisman D., *Leksykon dzieł filozoficznych*, tłum. J. i J. Kielbasowie, Wydaw. Znak, Kraków 2001.
- Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*, B. Suchodolski, I. Wojnar (red.), WSiP, Warszawa 1988.
- Husserl E., *Badania logiczne*, t. 1, tłum. J. Sidorek, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Husserl E., *Badania logiczne*, t. 2, cz. 1 i 2, tłum. J. Sidorek, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Husserl E., *Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik*, Meiner Verlag, Hamburg 1985.
- Husserl E., *Filozofia jako nauka ścisła*, tłum. W. Galewicz, Fundacja Aletheia, Warszawa 1992.
- Husserl E., *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*, tłum. J. Sidorek, PWN, Warszawa 1990.
- Husserl E., *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, tłum. D. Gierulanka, PWN, Warszawa 1967.
- Husserl E., *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*, tłum. J. Sidorek, Fundacja Aletheia, Warszawa 1993.
- Husserl E., *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentálna*, Wydaw. Naukowe PAT, Kraków 1987.
- Husserl E., *List do Hugo von Hofmannsthala*, „Teksty Drugie” 1996, nr 2–3.
- Husserl E., *O idei absolutnej samoodowiedzialności*, „Znak” 1995, nr 10.
- Husserl E., *Phänomenologische Psychologie*, w: *Husserliana: Edmund Husserl Gesammelte Werke*, t. 9, W. Bielem (red.), Martinus Nijhoff, The Hague 1968.
- Husserl E., *Przedmioty intencjonalne «1894»*, w: *Od Platona do współczesności*, S. Sarnowski, G.A. Dominiak (red.), Wydaw. WSP, Bydgoszcz 1999.
- Husserl E., *Wykłady paryskie*, tłum. P. Waszczenko, „Pismo” 1987, nr 1.
- Idee pedagogiki filozoficznej*, S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), t. 1, Wydaw. UŁ, Łódź 2003.
- Ihde D., *Hermeneutic Phenomenology. The Philosophy of Paul Ricoeur*, Northwestern University Press, Evenston 1971.
- Ihde D., *Phenomenology and Deconstructive Strategy*, „Semiotica”, numer specjalny: „Semiotics and Phenomenology”, 1982, t. 41.

- Ingarden R., *Co jest nowego w ostatniej pracy Husserla?*, „Studia Filozoficzne” 1970, nr 4.
Bell D., *Husserl*, Routledge, London–New York 1990.
- Ingarden R., *Człowiek i czas*, w: tenże, *Książeczka o człowieku*, Wydaw. Literackie, Kraków 1998.
- Ingarden R., *Das literarische Kunstwerk*, Max Niemeyer, Halle 1931.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wydaw. Literackie, Kraków 1998.
- Ingarden R., *O dziele literackim. Badania z pogranicza ontologii, teorii języka i filozofii literatury*, tłum. M. Turowicz, PWN, Warszawa 1987.
- Ingarden R., *Rozważania dotyczące zagadnienia obiektywności*, tłum. D. Gierulanka, w: tenże, *U podstaw teorii poznania*, cz. 1, PWN, Warszawa 1971.
- Ingarden R., *Spór o istnienie świata*, t. 1 i 2, PWN, Warszawa 1987.
- Ingarden R., *Teoria poznania jako fenomenologia «istoty» przeżyć poznawczych i ich odpowiedników*, w: tenże, *U podstaw teorii poznania*, cz. 1, PWN, Warszawa 1971.
- Ingarden R., *U podstaw teorii poznania*, cz. 1, PWN, Warszawa 1971.
- Ingarden R., *Wstęp do fenomenologii Husserla*, PWN, Warszawa 1974.
- Ingarden R., *Wykłady z etyki*, PWN, Warszawa 1989.
- Ingarden R., *Z badań nad filozofią współczesną*, PWN, Warszawa 1963.
- Jaeger W., *Paideia*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.
- Jakubiak K., Leppert R., *Sposoby rozumienia «filozofii wychowania» w polskiej pedagogice XIX i XX wieku*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), Wydaw. UŁ, Łódź 2003.
- Jaspers K., *Autobiografia filozoficzna*, tłum. S. Tyrowicz, Wydaw. Comer, Toruń 1993.
- Jaspers K., *Człowiek*, w: tenże, *Filozofia egzystencji*, tłum. D. Lachowska, A. Wołkowicz, PIW, Warszawa 1990.
- Jean-Louis A., *L'éducation à la liberté ou la philosophie de l'éducation de Jacques Maritain*, Éditions de l'Université d'Ottawa, Ottawa 1978.
- Jędraszewski M., *Emmanuela Lévinasa filozofia Drugiego*, „Przegląd Powszechny” 1984, nr 12.
- Jędraszewski M., *Wobec Innego. Relacje międzyprzedmiotowe w filozofii Emmanuela Lévinasa*, PWT, Poznań 1990.
- Jonas H., *Zasada odpowiedzialności*, tłum. M. Klimowicz, Wydaw. Platan, Kraków 1979.
- Jonathan R., *Education, Philosophy of Education and Context*, „Journal of Philosophy of Education” 1985, t. 19, nr 1.
- Jonathan R., *Education, Philosophy of Education and Fragmentation of Value*, „Journal of Philosophy of Education” 1993, t. 27, nr 2.
- Judycki S., *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, w: *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, t. 2, B. Skarga (red.), Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Jundziłł I., *O samowychowaniu*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975.
- Kaczyńska W., *Aksjologiczne przesłanki socjotechniki i praktyki zmian społecznych*, w: *Socjotechnika. Kontrowersje, rozwój, perspektywy*, J. Kubina, J. Kwaśniewski (red.), IPSiR UW i PTS, Warszawa 2000.
- Kaczyńska W., *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*, IPSiR UW, Warszawa 1992.
- Kamiński W., *Filozofia a pedagogika – związki, inspiracje, doświadczenia*, w: *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, L. Turowski (red.), Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 1999.
- Kant I., *Krytyka czystego rozumu*, t. 1, tłum. J. Gafekci, PWN, Warszawa 1957.

- Kant I., *Krytyka praktycznego rozumu*, tłum. J. Gałeczki, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Kant I., *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Dajas, Łódź 1999.
- Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, Wydaw. Antyk, Kęty 2001.
- Kanz H., *Immanuel Kant (1724–1804)*, w: *Mysłliciele o wychowaniu*, tłum. D. Karbowska, t. 2, Cz. Kupisiewicz (red.), Graf-Punkt, Warszawa 2000.
- Kattsoff L.O., *Is Eidetic Intuition Necessary?*, „Philosophy and Phenomenological Research” 1949, nr 4.
- Kersten F., *Phenomenological Method. Theory and Practice*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht–Boston–London 1989.
- Kępiński A., *Poznanie chorego*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1978.
- Kierkegaard S., *Bojaźń i drżenie*, tłum. J. Iwaszkiewicz, PWN, Warszawa 1969.
- Kijowski R., *Współczesne próby poszerzenia pojęcia «doświadczenie»*, „RTSO” 1980, nr 8. *Doświadczenie*, T. Buksiński (red.), UAM, Poznań 2001.
- Killpatrick W.H., *Philosophy of Education*, Macmillan, New York 1963.
- Kojs W., *Edukacja, pedagogika i prakseologia – wybrane płaszczyzny współdziałania*, w: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, S. Palka (red.), Wydaw. UJ, Kraków 2004.
- Kojs W., *Przyczynek do rozważań o pedagogice obiektywnej*, w: *Dylematy metodologiczne pedagogiki*, T. Lewowicki (red.), Wydział Pedagogiczny UW i Instytut Pedagogiki UŚ – Filia w Cieszynie, Warszawa–Cieszyn 1995.
- Kołąkowski L., *Husserl – filozofia doświadczenia rozumiejącego*, w: *Filozofia i socjologia XX wieku*, B. Baczko (red.), Wiedza Powszechna, Warszawa 1965.
- Kołąkowski L., *Husserl i poszukiwanie pewności*, tłum. P. Marciszuk, Biblioteka Aletheia, Warszawa 1990.
- Kołąkowski L., *Jest-że dla prawdy przyszłość jaka?*, w: *Jest-że dla prawdy przyszłość jaka?*, A. Korzus (red.), Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Kołąkowski L., *Mała etyka*, w: *tenże, Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Aneks, Londyn 1983.
- Konarzewski K., *Czy pedagogika wybić się może na naukowość?*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1995.
- Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy*, Pedagogium, Warszawa 2005.
- Kościelniak M., *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla Rogersa*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2001.
- Kotłowski K., *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976.
- Kotłowski K., *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968.
- Kotłowski K., *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964.
- Kowalczyk S., *Wprowadzenie do filozofii J. Maritaina*, RW KUL, Lublin 1992.
- Kowalczyk S., *Z refleksji nad człowiekiem. Człowiek – społeczeństwo – wartość*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1995.
- Kozielecki J., *Człowiek wielowymiarowy*, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 1996.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa 1987.

- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 1996.
- Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2002.
- Kozłowski W.M., *Stanowisko Locke'a w historii pedagogiki w świetle współczesnych jej dążeń*, w: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939*. Parerga, S. Sztobryn, M. Świtka (oprac.), GWP, Gdańsk 2006.
- Krakowiak J.L., *Tragizm ludzkiej egzystencji jako problem filozoficzny*, Wydaw. Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
- Krasnodębski M., *Formowanie doskonałego człowieka w filozofii wychowania Sokratesa i Platona*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2008, nr 1–2.
- Krasnodębski M., *O realistyczną filozofię wychowania. Idealizm i realizm punktem wyjścia w pedagogice*, „Studia Philosophiae Christianae” 2006, nr. 2.
- Krasnodębski Z., *Regionalne ontologie i świat przeżywany. Interpretacja nauk humanistycznych w fenomenologii Edmunda Husserla*, w: tenże, *Rozumienie ludzkiego zachowania. Rozważania o filozoficznych podstawach nauk humanistycznych i społecznych*, PIW, Warszawa 1989.
- Krathwohl D.R., Bloom B.S., Masia B.B., *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*, David McKay Co., New York 1973.
- Krapiec M.A., *Język i świat realny*, KUL, Lublin 1995.
- Krapiec M.A., *Metafizyka*, KUL, Lublin 1995.
- Krapiec M.A., *Prawda – dobro – piękno jako wartości humanistyczne*, w: *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, B. Suchodolski (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1990.
- Krokos J., *Fenomenologia*, Agencja Wydawnicza Katolików, Warszawa 1992.
- Krokos J., *Fenomenologia Edmunda Husserla, Aleksandra Pfändera, Maxa Schelera*, Katolicka Agencja Wydawnicza MAG, Warszawa 1990.
- Krüger H.-H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, tłum. D. Sztobryn, GWP, Gdańsk 2005.
- Kubinowski D., *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2006.
- Kunicka M., *Temporalne orientacje teleologiczne nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2005.
- Kunicki-Goldfinger W.J.H., *Granice racjonalności oraz pytania o postęp w gatunku homo sapiens*, w: *Racjonalizm i irracjonalizm w nauce i życiu społecznym*, M. Subotowicz, G. Nowak, M. Kociuba (red.), Wydaw. UMCS, Lublin 1994.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydaw. Salezjańskie, Warszawa 2001.
- Kunowski S., *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2000.
- Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2003.
- Kurcz J., *Język i komunikacja*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, J. Strelau (red.), GWP, Gdańsk 2000.
- Kwapiszewski J., *Filozofia wychowania u ks. Józefa Tischnera*, „Przegląd Religioznawczy” 2000, nr 3.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, IKN OD, Wrocław 1987.

- Kwaśnica R., *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z pogranicza*, w: *Pytanie – dialog – wychowanie*, J. Rutkowiak (red.), Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Kwieciński Z., *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, T. Jaworska, R. Leppert (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2001.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, PAN IRWiR, Edytor, Toruń 1992.
- Lament C., *Filozofia humanizmu*, w: *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*, B. Suchodolski, I. Wojnar (red.), WSiP, Warszawa 1988.
- Landgrebe L., *Redukcja i monadologia – podstawowe sporne pojęcia fenomenologii Husserla*, „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej” 1980, t. 26.
- Langeveld M.J., *Beknopte Theoretische Pedagogik*, Groningen, Wolters-Noordhoff 1971.
- Langeveld M.J., *How Does the Child Experience the World of Things?*, „Phenomenology and Pedagogy” 1984, t. 2, nr 3.
- Langeveld M.J., *Naukowy charakter pedagogiki*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1961, nr 3.
- Langeveld M.J., *Reflections on Phenomenology and Pedagogy*, „Phenomenology and Pedagogy” 1983, t. 1, nr 1.
- Langeveld M.J., *The «Secret Place» in the Life of the Child*, „Phenomenology and Pedagogy” 1983, t. 1, nr 2.
- Langeveld M.J., *What is the Meaning of Being and Having a Father?*, „Phenomenology and Pedagogy” 1987, t. 5, nr 1.
- Langford G., *Philosophy and Education. An Introduction*, Macmillan, London–Melbourne–Toronto 1968.
- Laura R.S., *The Philosophical Foundations of Science Education*, „Educational Philosophy and Theory” 1981, t. 13.
- Lawlor P.M., *Metaphor and the Flux of Human Experience*, „Analecta Husserliana” 1984, t. 28.
- Lazari-Pawłowska I., *O rodzajach relatywizmu etycznego*, „Studia Filozoficzne” 1965, nr 4.
- Lazari-Pawłowska I., *Relatywizm etyczny*, w: *taż, Etyka. Pisma wybrane*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1992.
- Leader A., *Granica Świadomego w «Badaniach logicznych» Husserla*, „Przegląd Filozoficzny” 1998, nr 1.
- Legowicz J., *Humanizm jako mądrość życia*, w: *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, B. Suchodolski (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1990.
- Legowicz J., *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, PWN, Warszawa 1975.
- Legowicz J., *Zarys historii filozofii. Elementy doksografii*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1991.
- Lem S., *Czy kryzys idei postępu naukowo-badawczego i racjonalizmu?*, w: *Racjonalizm i irracjonalizm w nauce i życiu społecznym*, M. Subotowicz, G. Nowak, M. Kociuba (red.), Wydaw. UMCS, Lublin 1994.
- Leppert R., *Etyka czy moralność? Pedagogika wobec aksjologicznego dylematu ponowoczesności*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), KUL, Lublin 1997.
- Leśnodorski B., *Humanistyka i humanizm – nauka czy postawa*, w: *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*, B. Suchodolski, I. Wojnar (red.), WSiP, Warszawa 1988.

- Lévêque R., Best F., *Filozofia edukacji*, w: *Rozprawy o wychowaniu*, tłum. Z. Zakrzewska, t. 1, M. Debesse, G. Mialaret (red.), PWN, Warszawa 1988.
- Levin D.M., *Induction and Husserl's Theory of Eidetic Variation*, „Philosophy and Phenomenological Research” 1968, nr 29.
- Lévinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, tłum. M. Kowalska, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Lévinas E., *Etyka i Duch*, w: tenże, *Trudna wolność. Esej o judaizmie*, tłum. A. Kuryś, Wydaw. ATEXT, Gdynia 1991.
- Lévinas E., *Etyka i Nieskończony. Teksty filozoficzne*, tłum. B. Kokoszka-Opolska, Wydaw. Naukowe PAT, Kraków 1991.
- Lévinas E., *Filozof wobec śmierci*, w: *Śmierć, kres czy początek?*, W. Chabanis (red.), Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1987.
- Lévinas E., *Filozoficzne określenie idei kultury*, tłum. B. Skarga, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 9.
- Lévinas E., *O Bogu, który nawiedza myśl*, tłum. M. Kowalska, Wydaw. Znak, Kraków 1994.
- Lévinas E., *O hebrajski humanizm*, w: tenże, *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, tłum. A. Kuryś, Wydaw. ATEXT, Gdynia 1991.
- Lévinas E., *Simone Weil przeciw Biblii*, w: tenże, *Trudna wolność. Esej o judaizmie*, tłum. A. Kuryś, Wydaw. ATEXT, Gdynia 1991.
- Lévinas E., *Skandal śmierci. Od Hegla do Finka*, w: tenże, *Bóg, śmierć i czas*, tłum. J. Margasiński, Wydaw. Znak, Kraków 2008.
- Lévinas E., *Ślad Imrego*, w: *Rozum i Słowo. Eseje dialogiczne*, B. Baran, T. Gadacz, J. Tischner (red.), Wydaw. Naukowe PAT, Kraków 1987.
- Lévinas E., *The Theory of Intuition in Husserl's Phenomenology*, tłum. A. Orianne, Northwestern University Press, Evanston 1973.
- Lévinas E., *Znaczenie a sens*, „Literatura na Świecie” 1986, nr 11–12.
- Lewowicki T., *Dylematy metodologii pedagogiki*, w: *Dylematy metodologiczne pedagogiki*, T. Lewowicki (red.), Wydż. Pedagogiczny UW, IP UŚ, Warszawa–Cieszyn 1995.
- Lewowicki T., *Filozofia i pedagogika – tradycja i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*, „Colloquia Communia” 2003, nr 2 (75).
- Lipiec J., *Filozofia i pedagogika*, w: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, S. Palka (red.), Wydaw. UJ, Kraków 2003.
- Lipiec J., *Filozoficzne podstawy edukacji – na marginesie pedagogiki Hessenowskiej*, w: *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, H. Rotkiewicz (red.), Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 1997.
- Lippitz W., *Ethics as Limits of Pedagogical Reflection*, „Phenomenology and Pedagogy” 1990, t. 8.
- Lippitz W., *Lebenswelt oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung*, Beltz, Weinheim 1980.
- Lippitz W., *Phänomenologisch-hermeneutische Pädagogik*, w: tenże, *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*, Deutscher Studienverlag, Weinheim 1993.
- Lippitz W., *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, tłum. A. Murzyn, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2005.
- Lippitz W., *Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, tłum. A. Murzyn, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2005.

- Lippitz W., *Understanding Children, Communicating With Children. Approaches to the Child Within Us, Before Us, and With Us*, „Phenomenology and Pedagogy” 1986, t. 4, nr 4.
- Lisak A., *Czy możemy mówić o nieaktualności Husserla?*, „Fenomenologia” 2005, nr 3.
- Loch W., *Die anthropologische Dimension der Pädagogik*, Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, Essen 1963.
- Loch W., *Possibilities of the Father Role*, „Phenomenology and Pedagogy” 1986, t. 4, nr 3.
- Lohmar D., *Truth*, w: *Encyclopedia of Phenomenology*, L. Embree (red.), Kluwer Academic Publishers, Dordrecht–Boston–London 1997.
- Lorenc W., *Hermeneutyczne koncepcje człowieka. W kręgu inspiracji heideggerowskich*, Wydaw. Naukowe Scholar, Warszawa 2003.
- Łaciak P., *Platonistyczne i Kantowskie pojęcie a priori w fenomenologii Edmunda Husserla*, w: *Wokół «Badań logicznych». W stulecie ukazania się dzieła Edmunda Husserla*, Cz. Głombik, A.J. Noras (red.), Wydaw. UŚ, Katowice 2003.
- Łaciak P., *Pojęcie horyzontu w fenomenologii Edmunda Husserla*, „Sztuka i Filozofia” 2000, t. 18.
- Łaciak P., *Struktura i rodzaje poznania a priori w rozumieniu Kanta i Husserla*, Wydaw. UŚ, Katowice 2003.
- Łobocki M., *Teoria wychowania*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2004.
- Łukasiewicz D., *Kategoria stanu rzeczy w «Badaniach logicznych» Edmunda Husserla*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1996, z. 3.
- Łysek J., *O podstawach racjonalności hermeneutycznej w pedagogice*, Śląsk, Katowice 1998.
- Machnac J., *Fenomenologia Monachijska (szkic historyczno-biograficzny)*, „Roczniki Filozoficzne” 1986, t. 34, z. 1.
- Machnac J., *Realny byt w filozoficznych badaniach H. Conrad-Martius*, „Studia Philosophiae Christianae” 1990–1991, nr 26.
- Maciejczak M., *Brentano i Husserl. Pytanie epistemologiczne*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2001.
- MacIntyre A., *Krótką historia etyki. Filozofia moralności od czasów Homera do XX wieku*, tłum. A. Chmielewski, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Madison G.B., *Hermeneutyka Husserla jako przyczynek do dyskusji na temat wyjaśniania i rozumienia*, tłum. A. Zinserling, w: *Świat przeżywany*, Z. Krasnodębski (red.), K. Nellen, PIW, Warszawa 1993.
- Manen M. van, *Researching Live Experience. Human Science for An Action Sensitive Pedagogy*, State University of New York Press, New York 1990.
- Manen van M., *Phenomenological pedagogy*, „Curriculum Inquiry” 1982, t. 12, nr 3.
- Manen van M., *Researching Live Experience. Human Science for An Action Sensitive Pedagogy*, State University of New York Press, New York 1990.
- Manen van M., *The Phenomenology of Pedagogic of Observation*, „The Canadian Journal of Education” 1979, t. 4, nr 1.
- Manen van M., *The Phenomenology of the Novel, or how do Novels Teach?*, „Phenomenology and Pedagogy” 1985, t. 3, nr 3.
- Manen van M., *Toward a Discourse of Heteronomy*, „Phenomenology and Pedagogy” 1992, t. 10.
- Manen van M., *Utrecht School. An Experiment in Educational Theorizing*, „Interchange” 1979, t. 10, nr 1.

- Manser A., *Phenomenology as the Method of Philosophy*, w: *Linguistic Analys and Phenomenology*, W. Mays, S.C. Brown (red.), Macmillan, London 1972.
- Marcel G., *Homo viator*, tłum. A. Podsiad, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1984.
- Maritain J., *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: *Człowiek – Wychowanie – Kultura*, F. Adamski (red.), Wydaw. WAM, Kraków 1993.
- Maritain J., *Osoba ludzka i społeczeństwo*, w: *Człowiek. Wychowanie. Kultura*, F. Adamski (red.), Wydaw. WAM, Kraków 1993.
- Martel K., *U podstaw fenomenologii Husserla*, Książka i Wiedza, Warszawa 1967.
- Maslow A., *Motywacja i osobowość*, tłum. J. Radzicki, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Materne J., *Cele i zadania w pedagogice*, w: *Problemy współczesnego wychowania*, tenże (red.), WSP, Zielona Góra 1989.
- Mayer W.G., *Der Sachunterricht*, cz. 1: *Anthropologie und Pädagogik*, Agentur Dieck, Heinsberg 1993.
- McClellan J.E., *Philosophy of Education*, Prentice Hall, New Jersey 1976.
- Melosik Z., *Edukacja i przemiany kultury współczesnej*, w: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Z. Kwieciński (red.), IBE, Warszawa 2000.
- Meyer-Drawe K., *Education*, w: *Encyclopedia of Phenomenology*, L. Embree (red.), Kluwer Academic Publishers, Dordrecht–Boston–London 1997.
- Meyer-Drawe K., *Kaleidoscope of Experiences. The Capability to be Surprised by Children*, „Phenomenology and Pedagogy” 1986, t. 4, nr 3.
- Meyer-Drawe K., *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*, Fink Verlag, München 1984.
- Meyer-Wolters H., *Koexistenz und Freiheit. Eugen Finks Anthropologie und Bildungstheorie*, Königshausen & Neumann, Würzburg 1992.
- Męczykowska A., *Myśl o wychowaniu jako myśl słaba – pomiędzy fundamentalizmem a relatywizmem pedagogicznej refleksji*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, S. Sztobryn, B. Śliwowski (red.), Wydaw. UŁ, Łódź 2003.
- Michalski K., *Heidegger i filozofia współczesna*, PIW, Warszawa 1998.
- Michalski K., *Husserl i Kartezjusz. Kiedy świat wydaje nam się niezrozumiały*, „Studia Filozoficzne” 1985, nr 4.
- Michalski K., *Logika i czas. Próba analizy Husserlowskiej teorii sensu*, PIW, Warszawa 1988.
- Michalski K., *Sens i fakt. O polemice Husserla z psychologizmem*, „Studia Filozoficzne” 1980, nr 2.
- Mohanty J.H., *Husserl's Concept of Intentionality*, „Analecta Husserliana”, A.T. Tymieniecka, D. Reidel (red.), t. 1, Publishing Company, Dordrecht 1971.
- Moore T.W., *Philosophy of Education. An Introduction*, Routledge & Kegan Paul, London–Boston–Melbourne–Henley 1982.
- Moran D., *Introduction to Phenomenology*, Routledge, London–New York.
- Morsy Z., *Galaktyka «Paideia»*, w: *Myśliciele o wychowaniu*, t. 1, Cz. Kulisiewicz, I. Wojnar (red.), BGW, Warszawa 1996.
- Moustakas C., *Fenomenologiczne metody badań*, tłum. S. Zabielski, Trans Humana, Białystok 2001.
- Murzyn A., *Filozofia edukacji w schyłku XX wieku. Wybrane kwestie*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1999.

- Murzyn A., *Johann Friedrich Herbart – filozof wśród pedagogów i pedagog wśród filozofów*, w: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XX wieku*, B. Śliwerski (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2001.
- Murzyn A., *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2004.
- Murzyn A., *O błędnym odczytaniu pedagogicznych poglądów J.F. Herbarta*, w: *Herbart znany i nieznan*. W dwusetną rocznicę wydania «*Pedagogiki ogólnej*», J. Piskurewicz, D. Stępkowski (red.), Wydaw. Salezjańskie, Warszawa 2006.
- Muszyński H., *Ideaty i cele wychowania*, WSiP, Warszawa 1974.
- Muszyński H., *Proces samowychowania i jego struktura*, „*Życie Szkoły*” 1975, nr 3.
- Mysliciele o wychowaniu*, t. 1, Cz. Kulisiewicz, I. Wojnar (red.), BGW, Warszawa 1996.
- Na tropach «ogólności» pedagogicznej*, E. Rodziewicz (red.) – „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 2005, nr 4.
- Satio N., *Philosophy as Education and Education as Philosophy. Democracy and Education from Dewey to Cavell*, „*Journal of Philosophy of Education*” 2006, t. 40, nr 3.
- Nalaskowski S., *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu. Na przykładzie szkolnych systemów wychowania w Polsce*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 1992.
- Nalaskowski S., *O ideale wychowania i celach kształcenia*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 1994.
- Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, B. Suchodolski (red.), Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.
- Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, S. Wołoszyn (red.), Dom Wydawniczy STRZELEC, Kielce 1998.
- Nawroczyński B., *Współczesne prądy pedagogiczne*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1947.
- Nawroczyński B., *Wstęp*, w: J.F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, tłum. B. Nawroczyński, T. Stera, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydaw. PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967.
- Nekrašas E., *Wiedza prawdopodobna. Powstanie i rozwój w empiryzmie logicznym programu probabilistycznej oceny wiedzy naukowej*, tłum. Z. Simbierowicz, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Newsome G.L., *Educational Philosophy and the Educational Philosopher*, w: *Philosophy of Education. Essays and Commentaries*, H.W. Burns, Ch.J., Brauner (red.), Ronald Press Co., New York 1962.
- Nielsen K., *Etyka i relatywizm kulturowy*, w: tenże, *Wprowadzenie do filozofii*, tłum. Z. Szawarski, Książka i Wiedza, Warszawa 1995.
- Niemierko B., *Cele kształcenia*, w: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, K. Kruszewski (red.), Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Niemierko B., *Taksonomia celów wychowania*, „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 1979, nr 2.
- Nosal C.S., *Zarys syntezy taksonomii celów nauczania*, „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 1994, nr 4.
- Nowak M., *Antropologia pedagogiczna i antropologiczne podstawy pedagogiki*, „*Studia Edukacyjne*” 2000, nr 5.
- Nowak M., *Koncepcja pedagogiki ogólnej z perspektywy «pedagogiki otwartej»*, w: *Rozwój pedagogiki ogólnej*, A. Bogaj (red.), IBE, Warszawa–Kielce 2001.
- Nowak M., *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (red.), Instytut Historii, Nauki, Oświaty i Techniki, Warszawa 1994.

- Nowak M., *Od kontestacji do powrotu problematyki aksjologicznej i teleologicznej w pedagogice*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), RW KUL, Lublin 1997.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, RW KUL, Lublin 2001.
- Nowak M., *Z problemów współczesnej filozofii wychowania*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 2.
- Nowakowski P.T., *Modele człowieka propagowane w wybranych czasopismach młodzieżowych. Analiza antropologiczno-etyczna*, Maternus Media, Tychy 2004.
- Nowicka-Kozioł M., *Godność podmiotu ponowoczesnego*, w: *Prawo głosu i różnicy a podmiotowość*, taż (red.), Wydaw. APS, Warszawa 2002.
- Nowicka-Kozioł M., *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*, Wydaw. APS, Warszawa 1997.
- Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, PWN, Warszawa 1983.
- Okoń W., *Homo sapiens – podmiot edukacji szkolnej*, w: tenże, *Wszystko o wychowaniu*, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2009.
- Okoń W., *Proces samokształcenia*, w: tenże, *Wszystko o wychowaniu*, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2009.
- Olafson F.A., *Husserl's Theory of Intentionality in Contemporary Perspective*, w: *Husserl. Expositions and Appraisals*, F. Elliston, P. McCormick (red.), University of Notre Dame Press, Notre Dame–London 1977.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydaw. UŚ, Katowice 2000.
- Olbrycht K., *Wychowanie a wartości*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), RW KUL, Lublin 1997.
- Olkowska B., *Rola dialogu w antropologii filozoficznej Józefa Tischnera*, w: *Aporie sensu – emotywizm i racjonalizm*, J. Bańka, A. Kieras (red.), Wydaw. UŚ, Katowice 1998.
- Orth W.E., *Philosophical Anthropology*, w: *Encyclopedia of Phenomenology*, L. Embree (red.), Kluwer Academic Publisher, Dordrecht–Boston–London 1997.
- Osiński W., *Antropologia filozoficzna. Nowa nauka o człowieku*, „Znak” 1963, nr 113 (11).
- Ostrowska K., *Psychologia resocjalizacyjna. W kierunku nowej specjalizacji psychologii*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2008.
- Ostrowska U., *Relacje interpersonalne jako problem edukacyjny*, w: *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, taż (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2002.
- Pacek S., *Wybrane problemy teorii samowychowania*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1976, nr 3.
- Pachociński R., *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych*, „Edukacja” 1997, nr 3.
- Paczkowska-Łagowska E., *Otto Friedrich Bollnow. Hermeneutyczna filozofia poznania i jej antropologiczne konsekwencje*, „Logos i Ethos” 1992, nr 2.
- Pager W., *Phänomenologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik*, Ferdinand Schöningh, Paderborn, München 1986.
- Papastephanou M., *Philosophical Research and Educational Action Research*, „Journal of Philosophy of Education” 2006, t. 40, nr 2.
- Parandowski J., *Mitologia. Wierzenia i podania Greków i Rzymian*, Wydaw. Poznańskie, Poznań 1990.
- Parmenides, *O prawdzie i mniemaniu*, w: *W kręgu przedsokratyków*, W. Jaworski (wyb.), „Miniatura”, Kraków 1992.

- Pascal B, *Myśli*, tłum. T. Boy-Żeleński, Wydaw. Zielona Sowa, Kraków 2004.
- Paśniczek J., *Dwie teorie intencjonalności. Przyczynek do właściwego zrozumienia koncepcji intencjonalności Husserla*, „*Studia Filozoficzne*” 1987, nr 1.
- Patočka J., *Filozofia kryzysu nauki według Edmunda Husserla i jego koncepcja fenomenologii «świata przeżywanego»*, tłum. J. Zychowicz, w: *Świat przeżywany*, Z. Krasnodębski, K. Nellen (red.), PIW, Warszawa 1993.
- Patočka J., *The Husserlian Doctrine of Eidetic Intuition and Its Recent Critics*, w: *Husserl. Expositions and Appraisals*, F. Elliston, P. McCormick (red.), University of Notre Dame Press, Notre Dame–London 1977.
- Patočka J., *Wprowadzenie do fenomenologii Husserla. Charakterystyka fenomenologii jako filozofii i jej stosunek do nurtów metafizycznych w dziejach filozofii*, tłum. D. Bęben, „*Principia*” 2001, t. 29.
- Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, L. Tuross (red.), Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 1999.
- Perkowska H., *Bóg filozofów XX wieku. Wybrane koncepcje*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Pettit P., *On Phenomenology as a Methodology of Philosophy*, w: *Linguistic Analysis and Phenomenology*, W. Mays, S.C. Brown (red.), Macmillan, London 1972.
- Philosophy of Education*, A. Neiman (red.), Philosophy of Education Society, Illinois 1995.
- Philosophy of Education. An Encyclopedia*, J.J. Chambliss (red.), New York–London 1996.
- Philosophy of Education. Essays and Commentaries*, H.W. Burns, Ch.J. Brauner (red.), Ronald Press Co., New York 1962.
- Piecuch Cz., *Człowiek metafizyczny*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa–Kraków 2001.
- Piecuch J., *Doświadczenia Boga. Propozycja Bernharda Weltego na tle sporu o pojęcie doświadczenia fenomenologicznego*, Wydż. Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004.
- Piecuch J., *Fenomenologiczna refleksja czy hermeneutyczne rozumienie? Heideggerowski zwrot ku fenomenologii rozumienia*, „*Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego*” 2001, nr 21.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Platon, *Fedon*, tłum. R. Legutko, Wydaw. Znak, Kraków 1995.
- Platon, *Obrona Sokratesa*, tłum. W. Witwicki, PIW, Warszawa 1992.
- Platon, *Państwo*, t. 1 i 2, tłum. W. Witwicki, Wydaw. ALFA, Warszawa 1994.
- Platon, *Protagoras*, w: *Laches. Protagoras*, tłum. W. Witwicki, Wydaw. Antyk, Kęty 2002.
- Plessner H., *Husserl w Getyndze*, tłum. A. Załuska, „*Studia Filozoficzne*” 1987, nr 1.
- Pojman L.P., *Kierkegaard's Theory of Intersubjectivity and Education*, w: *Phenomenology and Education. Self-consciousness and its Development*, B. Curtis, W. Mays (red.), Blackwell Publishing, London 1978.
- Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939. Parerga*, S. Sztobryn, M. Świtka (oprac.), GWP, Gdańsk 2006.
- Potępa M., *Spór o podmiot w filozofii współczesnej*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna, Warszawa 2003.
- Power E.J., *Philosophy of Education. Studies in Philosophies, Schooling and Educational Policies*, Prentice-Hall, London 1982.

- Półtawski A., *Aletejologia Edmunda Husserla*, „*Studia Filozoficzne*” 1983, nr 1–2.
- Półtawski A., *Realizm fenomenologii. Husserl – Ingarden – Stein – Wojtyła*, Wydaw. Rolewski, Toruń 2001.
- Półtawski A., *Świat, spostrzeżenie, świadomość. Fenomenologiczna koncepcja świadomości a realizm*, PWN, Warszawa 1973.
- Półtawski A., *Teoria poznania «Badań logicznych» Husserla a zagadnienie intencjonalności*, „*Kwartalnik Filozoficzny*” 2003, nr 1.
- Price K., *What Is Philosophy of Education?*, w: *Philosophy of Education. Essays and Commentaries*, H.W. Burns, Ch.J., Brauner (red.), Ronald Press Co., New York 1962.
- Problemy etyki*, S. Sarnowski, E. Frykowski (wyb.), Agencja Marketingowa BRANTA, Bydgoszcz 1993.
- Problemy i kierunki etyki. Antologia tekstów*, A. Miś (wyb.), Wydaw. WSP TWP, Warszawa 1998.
- Prokopiuk W., *Człowiek jako kategoria filozoficzno-pedagogiczna w pracy nauczyciela, w: O nowy humanizm w edukacji*, J. Gajda (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2000.
- Prokopiuk W., *O filozofii edukacji – rozterki i nadzieje*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), Wydaw. UŁ, Łódź 2003.
- Prokopiuk W., *Wprowadzenie do rozważań nad humanizacją pedagogiki (edukacji) w kontekście filozoficznych aspektów przestrzeni pedagogicznej przelomu wieków*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2006.
- Przeclawska K., *Między wychowaniem a indoktrynacją. Wychowanie w służbie ideologii, w: Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, F. Adamski (red.), Wydaw. UJ, Kraków 1999.
- Przybylski A., *Działalność edukacyjna i myśl pedagogiczna św. Edyty Stein*, Wydaw. WAM, Kraków 2007.
- Pulkowska M., *Otto Friedrich Bollnow – filozof zaufania do świata*, „*Znak*” 1979, nr 11.
- Pytka L., *Aksjologia pedagogiczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, T. Pilch (red.), Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Pytka L., *Aksjologiczno-pedagogiczne podstawy resocjalizacji*, w: *Polska myśl resocjalizacyjna. Wybór tekstów*, K. Sawicka (red.), Wydaw. UW, Warszawa 1993.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydaw. APS, Warszawa 2005.
- Racjonalność pedagogiki*, T. Hejnicka-Bezwińska (red.), Wydaw. WSP, Bydgoszcz 1995.
- Rainko S., *Wstęp*, w: J. Habermas, *Teoria i praktyka*, PIW, Warszawa 1983.
- Rak K., *Naoczność i poznanie. Analiza i próba krytyki Husserlowskiej teorii poznania zawartej w «Logische Untersuchungen»*, w: *Fenomenologia i hermeneutyka*, P. Dybel (red.), Wydaw. UW, Warszawa 1993.
- Randolph Flynn P.A., *W trosce o zdrowie. Pomaganie z perspektywy holistycznej*, w: *ABC psychologicznej pomocy*, J. Santorski (red.), Wydaw. Jacek Santorski, Warszawa 1993.
- Reinach A., *O fenomenologii*, „*Fenomenologia*” 2005, nr 3.
- Reinach A., *Przyczynek do teorii sądu negatywnego*, w: *Od Husserla do Lévinasa. Wybór tekstów z ontologii fenomenologicznej*, W. Stróżewski (red.), UJ, Kraków 1987.
- Reinach A., *Sämtliche Werke*, Philosophia Verlag, München 1989.
- Reinach A., *Zur Theorie des negativen Urteils*, w: tenże, *Gesammelte Schriften*, Max Niemeyer, Halle 1921.

- Ricken F., *Etyka ogólna*, tłum. P. Domański, Wydaw. Antyk, Kęty 2001.
- Ricoeur P., *Fenomenologia i hermeneutyka. Wychodząc od Husserla...*, tłum. M. Drwięga, „Kwartalnik Filozoficzny” 1996, t. 24, z. 3.
- Ricoeur P., *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chełstowski, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Rodniański S., *Koncepcje filozoficzne a teorie pedagogiczne*, w: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939. Parerga*, S. Sztobryn, M. Świtka (red.), GWP, Gdańsk 2006.
- Röhrs H., *Die Pedagogik Aloys Fischers, Quelle & Mayer*, Heidelberg 1967.
- Rorty R., *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, w: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Z. Kwieciński (red.), IBE, Warszawa 2000.
- Rosenzweig F., *Gwiazda Zbawienia*, tłum. T. Gadacz, Wydaw. Znak, Kraków 1998.
- Rosenzweig F., *Nowe myślenie. Kilka uwag ex post do Gwiazdy Zbawienia*, w: tenże, *Gwiazda Zbawienia*. tłum. T. Gadacz, Wydaw. Znak, Kraków 1998.
- Rosiak M., *Formalizacja ontologii ufundowania*, „Filozofia Nauki” 1996, nr 1.
- Rosiak M., *Ontologia ufundowania. Ogólna teoria części i całości w «Badaniach logicznych» Edmunda Husserla*, „Filozofia Nauki” 1995, nr 1–2.
- Rożdżeński R., *Filozofia poznania. Zarys problematyki*, Wydaw. Naukowe PAT, Kraków 1995.
- Rożdżeński R., *Husserl i problem tak zwanej ogólnej naoczności*, „Logos i Ethos” 1998, nr 1.
- Rożdżeński R., *O istocie tzw. poznania apriorycznego w ujęciu E. Husserla*, „Studia Philosophiae Christianae” 1986, nr 1 (22).
- Rubacha K., *Budowanie teorii pedagogicznych*, w: *Pedagogika*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Rudniański J., *Homo cogitans*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1981.
- Rügemer W., *Philosophische Anthropologie und Epochenkrische*, Köln 1979.
- Rutkowiak J., «Pulsujące kategorie» jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, Rutkowiak J. (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1995.
- Rutkowiak J., *Odmiany myślenia o edukacji. Mapa konturowa*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1995.
- Ryk A., *(Po)nowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania. Antropologiczne aspekty pedagogiki spotkania*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2006.
- Saint-Exupéry A. de, *Twierdza*, tłum. A. Olędzka-Frybasowa, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1990.
- Salamucha A., *Natura ludzka a wychowanie*, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, P. Dehnel, P. Gutowski (red.), Wydaw. DSWE TWP, Wrocław 2005.
- Sarnowski S., *O krytyce rozumu pedagogicznego*, w: tenże, *Krytyka rozumu pedagogicznego*, Wydaw. WSP, Bydgoszcz 1993.
- Satio N., *Philosophy as Education and Education as Philosophy. Democracy and Education from Dewey to Cavell*, „Journal of Philosophy of Education” 2006, t. 40, nr 3.
- Saury J.-M., *The Phenomenology of Negation*, „Phenomenology and Cognitive Science” 2009, nr 8.
- Scanlon J., *Eidetic Method*, w: *Encyclopedia of Phenomenology*, L. Embree (red.), Kluwer Academic Publishers, Dordrecht–Boston–London 1997.
- Scheler M., *O idei człowieka*, w: tenże, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, PWN, Warszawa 1987.

- Scheler M., *Postawa fenomenologiczna*, w: A. Węgrzecki, *Scheler*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.
- Scheler M., *Stanowisko człowieka w kosmosie*, tłum. A. Węgrzecki, w: tenże, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, PWN, Warszawa 1987.
- Scheler M., *Wolność, miłość, świętość*, tłum. G. Sowiński, Wydaw. Znak, Kraków 2004.
- Schönebeck H. von, *Antypedagogika*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, S. Wołoszyn (wyb.), Dom Wydawniczy STRZELEC, Kielce 1998.
- Schönebeck H. von, *Rozstanie z pedagogiką*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, S. Wołoszyn (wyb.) Dom Wydawniczy STRZELEC, Kielce 1998.
- Schofield M., *The Philosophy of Education. An Introduction*, Allen & Unwin, London 1972.
- Schrade U., *Etyka. Główne systemy*, Unia-Press, Warszawa 1992.
- Schulz R., *Od pedagogiki ogólnej do antropologii pedagogicznej*, „Kultura i Edukacja” 1992, nr 1.
- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki*, t. 1, Wydaw. UMK, Toruń 2003.
- Schumann K., *Fenomenologia monachijska a Brentano*, w: *Wokół «Badań logicznych». W stulecie ukazania się dzieła Edmunda Husserla*, Cz. Głombik, A.J. Noras (red.), Wydaw. UŚ, Katowice 2003.
- Seifert J., *Back to «Things In Themselves». A Phenomenological Foundation for Classical Realism*, Routledge & Kegan Paul, New York–London 1987.
- Sekreta M., *Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy*, w: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939. Parerga*, S. Sztobryn, M. Świtka (oprac.), GWP, Gdańsk 2006.
- Seneka, *Dialogi*, tłum. L. Joachimowicz, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1989.
- Shakespeare W., *Hamlet*, tłum. M. Słomczyński, Biblioteka Gazety Wyborczej, Warszawa 2007.
- Shakespeare W., *The Tragedie of Hamlet, Prince of Denmarke*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.
- Sidorek J., *Idea redukcji fenomenologicznej we wczesnych tekstach Husserla*, „Studia Filozoficzne” 1980, nr 7.
- Siemianowski A., *Antropologia filozoficzna*, Gaudentium, Gniezno 1996.
- Siemaszko A., *Granice tolerancji*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Skarga B., *Człowiek agatologiczny*, w: *Pytając o człowieka – myśl filozoficzna Józefa Tischnera*, W. Zuziak (red.), Wydaw. Znak, Kraków 2002.
- Skarga B., *Emmanuel Lévinas. Kultura immanencji*, „Studia filozoficzne” 1984, nr 9.
- Skarga B., *Trzy idee racjonalności*, „Studia Filozoficzne” 1983, nr 5–6.
- Skorny Z., *Problemy samopoznania i samorozwoju*, Wydaw. UW, Wrocław 1993.
- Słownik myśli filozoficznej*, Park, Bielsko Biała 2004.
- Smith B., *Realistic Phenomenology*, w: *Encyclopedia of Phenomenology*, L. Embree (red.), Kluwer Academic Publishers, Dordrecht–Boston–London 1997.
- Smith D.G., *The Meaning of Children in the Lives of Adults. A Hermeneutic Study*, rozprawa niepublikowana, University of Alberta 1983.
- Smith D.W., McIntyre R., *Husserl and Internationality. A Study of Mind, Meaning, and Language*, D. Reidel Publishing Company, Dordrecht–Boston–London 1982.

- Smolińska B., *Obraz dziecka i dzieciństwa a pedagogika. Trzy stanowiska*, w: *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, F. Adamski (red.), Wydaw. UJ, Kraków 1999.
- Smołka E., *O potrzebie realizmu w wychowaniu*, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, P. Dehnel, P. Gutowski (red.), Wydaw. Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005.
- Sobczak S., *Celowość wychowania. Tomistyczne podstawy teleologii wychowania*, Oficyna Wydawnicza NAVO, Warszawa 2000.
- Sokolowski R., *Husserl's Concept of Categorical Intuition*, „Philosophical Topics” (“Phenomenology and the Human Sciences”) 1981, nr 12.
- Sokolowski R., *The Formation of Husserl's Concept of Constitution*, Martinus Nijhoff, The Hague 1970.
- Sommer M., *Fenomenologia jako poważna praca i pogodna pasywność*, w: *Studia z filozofii niemieckiej. Współczesna fenomenologia niemiecka*, t. 3, S. Czerniak, J. Rolewski (red.), Wydaw. UMK, Toruń 1999.
- Sosnowska P., *Filozofia wychowania w perspektywie różnicy ontologicznej «Sein und Zeit» Heideggera*, rozprawa doktorska, Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa 2007.
- Sosnowska P., *Filozofia wychowania w perspektywie różnicy ontologicznej w «Sein und Zeit» Heideggera*, praca doktorska, Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa 2007.
- Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1964.
- Spiegelberg H., *Doing Phenomenology. Essays on and in Phenomenology*, Martinus Nijhoff, The Hague 1975.
- Spiegelberg H., *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht–Boston–London 1994.
- Stein E., *Fenomenologia Husserla a filozofia św. Tomasza z Akwinu*, tłum. J. Zychowicz, „Znak” 1989, nr 1.
- Stein E., *O zagadnieniu wczucia*, tłum. D. Gierulanka i J.F. Gierusa, Wydaw. Znak, Kraków 1988.
- Stein E., *Sens bytu*, tłum. J.I. Adamska, w: *W Kierunku Boga*, B. Bejze (red.), ATK, Warszawa 1982.
- Stein E., *Z dociekań nad bytem skończonym i bytem wiecznym*, tłum. J.I. Adamska, w: *W Kierunku Boga*, B. Bejze (red.), ATK, Warszawa 1982.
- Stevenson L., Haberman D.L., *Dziesięć koncepcji natury ludzkiej*, tłum. U. Wieczorek, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2001.
- Stępień A., *Fenomenologia*, „Znak” 1959, nr 6.
- Ströker E., *Evidence*, w: *Encyclopedia of Phenomenology*, L. Embree (red.), Kluwer Academic Publisher, Dordrecht–Boston–London 1997.
- Ströker E., *Intencjonalność jako temat fenomenologii Edmunda Husserla*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1987, nr 3.
- Ströker E., *The Role of Psychology in Husserl's Phenomenology*, „Philosophical Topics” 1981, t. 12.
- Stróżewski W., *Dialektyka twórczości*, Wydaw. Znak, Kraków 2007
- Stróżewski W., *Fenomenologia i dialektyka. Doświadczenie integralne*, w: *tenże, Istnienie i sens*, Wydaw. Znak, Kraków 1994.
- Stróżewski W., *Mała fenomenologia autorytetu*, w: *tenże, W kręgu wartości*, Wydaw. Znak, Kraków 1992.
- Stróżewski W., *O metodzie fenomenologii*, w: *Jak filozofować*, J. Perzanowski (red.), PWN, Warszawa 1989.

- Suchodolski B., *Antropologiczne podstawy wychowania*, w: *Zarys pedagogiki*, t. 2, tenże (red.), PWN, Warszawa 1959.
- Suchodolski B., *Człowiek twórcą własnego świata i siebie samego*, w: tenże, *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, PWN, Warszawa 1973.
- Suchodolski B., *Edukacja permanentna*, tłum. I. Wojnar, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 2003.
- Suchodolski B., *Filozofia i antropologia*, w: *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, tenże (red.), Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.
- Suchodolski B., *Filozofia i pedagogika*, w: tenże, *Wychowanie mimo wszystko*, WSiP, Warszawa 1990.
- Suchodolski B., *Kim jest człowiek*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1976.
- Suchodolski B., *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka*, PWN, Warszawa 1968.
- Suchodolski B., *Pedagogika jako nauka o człowieku*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, S. Wołoszyn (wyb.), Dom Wydawniczy STRZELEC, Kielce 1998.
- Suchodolski B., *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka*, PWN, Warszawa 1967.
- Suchodolski B., *Świat humanistyczny*, w: *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, tenże (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1990.
- Suchodolski B., *Współczesne problemy filozofii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1974, nr 1.
- Suchodolski B., *Wychowanie i strategia życia*, WSiP, Warszawa 1987.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Szaniawski K., *O nauce, rozumowaniu i wartościach*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Szczański J., *Sprawy ludzkie*, Czytelnik, Warszawa 1984.
- Szczerbiński W., *Abrahama Joshuy Heschela filozofia człowieka*, KUL, Lublin 2000.
- Szczerbiński W., *Być to jeszcze za mało. Abrahama Joshuy Heschela wizja człowieka*, w: *Człowiek z przełomu wieków w refleksji filozofii dialogu*, J. Baniak (red.), Redakcja Wydawnictw UAM WT, Poznań 2002.
- Szczurek T., *Teleologia procesów motywacyjnych w wychowaniu i nauczaniu*, w: *Wokół filozofii wychowania*, M. Adamkiewicz, S. Konstańczak (red.), Wydaw. Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Słupsk 2000.
- Szczypiński G., *Główne nurty pedagogiki niemieckiej*, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. 4, Z. Kwieciński (red.), UMK, Toruń 1994.
- Szewczak J., *O fenomenologii Edmunda Husserla*, Kolegium Otryckie ZSP, Warszawa 1987.
- Szewczyk W., *Kim jest człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, ACADEMICA, Tarnów 1998.
- Szewczyk W., *Zarys antropologii filozoficznej*, Biblos, Tarnów 1998.
- Szołtysek A.E., *Filozofia wychowania. Ontologia, metafizyka, antropologia, aksjologia*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Szołtysek A.E., *Nieokreślony podmiot wychowania. Pytanie o filozofię człowieka*, w: *Wychowanie na rozdrożu*, F. Adamski (red.), Wydaw. UJ, Kraków 1999.
- Sztobryn S., *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Wydaw. UŁ, Łódź 1994.
- Sztobryn S., *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmiennej*, „Colloquia Communia”, numer specjalny: „Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii”, 2003, nr 2 (75).

- Sztobryn S., *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Wydaw. UŁ, Łódź 2000.
- Szymański M.S., *O pedagogicznych złudzeniach, czyli o przedmiocie antropologii realnej Rudolfa Lassahana*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 4.
- Śliwerski B., *Jak zmienić szkołę*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *O jedności wychowania i samowychowania*, „Folia Pedagogica et Psychologica” 1990, nr 26.
- Śliwerski B., *Wprowadzenie do pedagogiki*, w: *Pedagogika*, t. 1, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2006.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2001.
- Śliwerski B., *Wychowanie. Pojęcie – Znaczenie – Dylematy*, w: *Wychowanie – Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. 1, GWP, Gdańsk 2007.
- Świat przeżywany. *Fenomenologia i nauki społeczne*, Z. Krasnodębski, K. Nellen (oprac.), PIW, Warszawa 1993.
- Święcicka K., *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*, w: *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, t. 2, B. Skarga (red.), Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Święcicka K., *Husserl*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1993.
- Tałasiewicz M., *O pojęciu racjonalności (II)*, „Filozofia Nauki” 1995, nr 3 (11).
- Tarnowski J., *Jak wychowywać*, Wydaw. ATK, Warszawa 1993.
- Tarnowski J., *Martin Buber – nauczyciel dialogu*, „Znak” 1980, nr 7.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 1–3, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Tatarkiewicz W., *O bezwzględności dobra*, w: tenże, *Dobro i oczywistość*, Wydaw. Lubelskie, Lublin 1989.
- Tatarkiewicz W., *Porządek dóbr. Studium z Pascala*, w: tenże, *Dobro i oczywistość*, Wydaw. Lubelskie, Lublin 1989.
- The Philosophy of Education*, R. S. Peters (red.), [London] Oxford University Press, Oxford 1973.
- The Philosophy of Education. An Introduction. Major Themes in the Analytic Tradition*, t. 1, P.H. Hirst, P. White (red.), Routledge, London–New York 1998.
- Tillich P., *Męstwo bycia*, tłum. H. Bednarek, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2004.
- Tischner J., *Fenomenologia i hermeneutyka*, w: *Jak filozofować. Studia z metodologii filozofii*, J. Perzanowski (red.), PWN, Warszawa 1989.
- Tischner J., *Fenomenologia spotkania*, „Analecta Cracoviensia” 1978, nr 10.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Wydaw. Znak, Kraków 2001.
- Tischner J., *Labirynty racjonalizmu*, w: tenże, *Myślenie według wartości*, Wydaw. Znak, Kraków 2002.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Wydaw. Znak, Kraków 2002.
- Tischner J., *Myślenie z głębi metafory*, w: tenże, *Myślenie według wartości*, Wydaw. Znak, Kraków 2002.
- Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Wydaw. Znak, Kraków 2001.
- Tischner J., *Studia z filozofii świadomości*, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2006.
- Tischner J., *Wychowanie*, w: tenże, *Etyka solidarności*, Wydaw. Znak, Kraków 1981.
- Tomasz z Akwinu, *Summa teologiczna*, t. 18, tłum. F.U. Bendowski, Katolicki Ośrodek Wydawniczy VERITAS, Londyn 1970.

- Troutner L., *Time and Education*, w: *Existentialism and Phenomenology in Education. Collected Essays*, D.E. Denton (red.), Teachers College Press, New York–London 1974.
- Tubbs N., *Philosophy in Education and Education in Philosophy*, „Journal of Philosophy of Education” 2005, t. 39, nr 2.
- Turoś L., *Pedagogika ogólna, subdyscypliny i nauki pomocnicze*, Nowe Wydaw. Polskie Ypsilon, Warszawa 2003.
- Turoś L., *Platon o człowieku, kulturze i wychowaniu. Pedagogiczne i andragogiczne aspekty platońskiego dziedzictwa myślowego*, Nowe Wydaw. Polskie Ypsilon, Warszawa 2003.
- Tyrała P., *Teoria wychowania. Bliżej uniwersalnych wartości i realnego życia*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Valverde C., *Antropologia filozoficzna*, tłum. G. Ostrowski, Pallottinum, Poznań 1998.
- Wagner I., *Statość czy zmienność autorytetów*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2005.
- Walczak P., *Filozofia a wychowawcze i kształcące zadania szkoły*, w: „Edukacja Filozoficzna” 2002, t. 34.
- Walczak P., *Integrująca funkcja filozofii w dydaktyce szkolnej*, w: *Filozofia w szkole. Materiały z konferencji naukowej*, B. Burlikowski, W. Słomski (red.), WSP, Warszawa–Kielce 2002.
- Walczak P., *Paideia – jako miejsce spotkania filozofii i pedagogiki*, w: *Filozofia w szkole. Filozofia i nauki szczegółowe*, B. Burlikowski, W. Słomski (red.), Wydaw. Phaenomena, Warszawa–Kielce 2001.
- Walczak P., *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2007.
- Waldenfels B., *Fenomenologia z punktu widzenia egzystencjalnego, transcendentnego i strukturalnego*, w: *Studia filozofii niemieckiej*, S. Czerniak, J. Rolewski (red.), Wydaw. UMK, Toruń 1999.
- Waldenfels B., *Pogardzona doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu*, tłum. D. Lachowska, w: *Świat przeżywany*, Z. Krasnodębski, K. Nellen (red.), PIW, Warszawa 1993.
- Waldenfels B., *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, tłum. J. Sidorek, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- Waldenfels B., *Zradykalizowane doświadczenie*, tłum. A. Przyłębski, „Fenomenologia” 2003, nr 1.
- Wann T.W., *Behawioryzm i fenomenologia*, Wydaw. UJ, Kraków 2002.
- Wąsik W., *Poglądy pedagogiczne Platona i Arystotelesa ze stanowiska metodyki ogólnej*, w: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939. Parerga*, S. Sztobryn, M. Świtka (oprac.), GWP, Gdańsk 2006.
- Welch E.P., *The Philosophy of Edmund Husserl. The Origin and Development of His Phenomenology*, Columbia University Press, New York 1941.
- Westbrook R.B., *John Dewey*, tłum. I. Janiszewska, w: *Myśliciele o wychowaniu*, t. 1, Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar (red.), BGW, Warszawa 1996.
- Węgrzecki A., *Czym jest «myślenie według wartości»*, w: *Pytając o człowieka. Myśl filozoficzna Józefa Tischnera*, W. Zuziak (red.), Znak, Kraków 2002.
- Węgrzecki A., *Max Scheler*, w: *Filozofia wieku dwudziestego*, J. Lipiec (red.), Wydaw. WSP, Rzeszów 1983.
- Węgrzecki A., *O doświadczeniu aksjologicznym*, w: *W kręgu filozofii Romana Ingardena*, tenże (red.), Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa–Kraków 1985.

- Węgrzecki A., *Scheler*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.
- Węgrzecki A., *Struktura człowieka w ujęciu M. Schelera*, „*Studia Filozoficzne*” 1971, nr 6.
- Widomski J., *Formy poznania ejdetycznego (Koncepcja i rola „istoty” w epistemologii fenomenologicznej)*, „*Studia Filozoficzne*” 1985, nr 10.
- Widomski J., *Istota a fakt w koncepcji E. Husserla*, „*Studia Filozoficzne*” 1985, nr 5–6.
- Widomski J., *Koncepcja istoty u Dunas Szkota i Husserla*, „*Studia Filozoficzne*” 1980, nr 12.
- Wieczorek K., *Spory o przedmiot poznania*, Wydaw. UŚ, Katowice 2004.
- Williams B., *Moralność. Wprowadzenie do etyki*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2000.
- Winch P., *Relatywizm etyczny*, w: *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, tłum. Z. Krasnodębski, Z. Krasnodębski, K. Nellen (oprac.), PIW, Warszawa 1993.
- Witkowski L., «*Filozoficzność*» w kształceniu pedagogów jako otwieranie (się) na humanistykę, „*Colloquia Communia*” 2003, nr 2 (75).
- Witkowski L., *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, WIT-GRAF, Kraków 2001.
- Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, IBE, Warszawa 2007.
- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, IBE, Warszawa 2007.
- Witkowski L., *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej*, w: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Z. Kwieciński (red.), IBE, Warszawa 2000.
- Witwicki W., *Pogadanki obyczajowe*, PWN, Warszawa 1960.
- Włodarski Z., Sankała A., *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2004.
- Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2000.
- Wojnar I., *Koncepcja kształcenia ogólnego w myśli Sergiusza Hessena*, w: *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, H. Rotkiewicz (red.), Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 1997.
- Wokół «*Badań logicznych*». W stulecie ukazania się dzieła Edmunda Husserla, Cz. Głombik, A.J. Noras (red.), Wydaw. UŚ, Katowice 2003.
- Wokół filozofii wychowania. Materiały z międzynarodowej konferencji naukowej, M. Adamkiewicz, S. Konstańczak (red.), Wydaw. Drukarnia Boxpol, Słupsk 2000.
- Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania, E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac (red.), Wydaw. Wers, Bydgoszcz 2002.
- Wolsza K., *Doświadczenie transcendentale w fenomenologii Husserla*, „*Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego*” 1998, nr 18.
- Wołoszyn S., *Filozofia Sokratesa i jej rola w dziejach wychowania*, w: tenże, *Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 1996.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wyd. 2, Dom Wydawniczy STRZELEC, Kielce 1998.
- Wołoszyn S., *O różnych odmianach humanizmu i ich konsekwencjach pedagogicznych*, w: *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*, B. Suchodolski, I. Wojnar (red.), WSiP, Warszawa 1988.
- Wołoszyn-Spirka W., *Filozoficzne aspekty wychowania*, w: *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, A.M. Tchorzewski (red.), Wydaw. Wers, Bydgoszcz 2002.
- Wong D., *Relatywizm*, w: *Przewodnik po etyce*, P. Singer (red.), tłum. W. Bober, Książka i Wiedza, Warszawa 1998.

- Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, T. Jaworska, R. Leppert (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2001.
- Współczesna filozofia edukacji*, R. Godoń (red.), „Kwartalnik Pedagogiczny” 2004, nr 1–2.
- Wust P., *Niepewność i ryzyko*, tłum. K. Toeplitz, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Wybór tekstów z historii filozofii i filozofii wychowania*, S.R. Bryl (wyb.), Wydaw. WSP, Kielce 1995.
- Wybrane teksty z historii filozofii. Historia starożytna Grecji i Rzymu*, wyb. i tłum. J. Legowicz, PWN, Warszawa 1968.
- Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, F. Adamski (red.), Wydaw. UJ, Kraków 1999.
- Wysocka G.T., *Relacje interpersonalne w edukacji – ku idei dialogu*, w: *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, U. Ostrowska (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2002.
- Zaner R.M., *Exemples and Possibles. A Criticism of Husserl's Theory of Free-Phantasy Variation*, „Research in Phenomenology” 1973, nr 3.
- Zaner R.M., *On the Sense of Method In Phenomenology*, w: *Phenomenology and Philosophical Understanding*, E. Pivčević (red.), Cambridge University Press, Cambridge–London–New York–Melbourne 1975.
- Zubelewicz J., *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i paidocentryzm*, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2002.
- Żechowska B., *O poznaniu nauczyciela*, Wydaw. UŚ, Katowice 1995.
- Żełaniec W., «Widzenie» tzw. przedmiotów kategorialnych w «Badaniach logicznych» Edmunda Husserla, w: *Wokół «Badań logicznych». W stulecie ukazania się dzieła Edmunda Husserla*, Cz. Głombik, A.J. Noras (red.), Wydaw. UŚ, Katowice 2003.
- Żełaniec W., *Adolf Reinach. Nota biograficzna*, „Fenomenologia” 2005, nr 3.
- Żeromska-Charlińska J., *Edukacyjny wymiar relacji interpersonalnych*, w: *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, U. Ostrowska (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2002.
- Żywcok A., *Odmiany autorytetu pedagogicznego (autorytety i pseudoautorytety)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2006, nr 1.

Indeks nazwisk

- Ablewicz K. 9, 11, 12, 18, 20, 21, 29, 33–35, 71, 72, 81, 95, 96, 99, 229, 272, 337, 350
Adamkiewicz M. 54, 118, 374, 377
Adamska J.I. 15, 340, 373
Adamski F. 29, 34, 51, 53, 54, 95, 105, 120, 306, 350, 351, 366, 370, 373, 374, 378
Alber K. 45, 352
Alkin M.C. 52, 355
Altanek B. 288, 350
Amadeo G. 10, 355
Arendt H. 2, 61, 75, 121, 240, 265, 266, 285, 295, 305, 329, 338, 350, 351
Arystoteles 32, 44, 68, 70, 72, 73, 84, 103, 251–253, 294, 351
Augustyn, św. 97, 321, 351
- Baczko B. 135, 361
Banasiak J. 47, 351
Baniak J. 92, 374
Bańka J. 67, 289, 351, 368
Baran B. 48, 106, 135, 155, 282, 283, 351, 356, 358, 364
Barlak M. 105, 351
Barrow R. 94, 351
Barth K. 282, 351
Bauman J. 80, 332, 351
Bauman T. 49, 369
Bauman Z. 80, 128, 129, 332, 351
Beck C. 80, 351
Bednarek H. 44, 120, 324, 360, 375
Bejze B. 15, 340, 373
Bell D. 142, 360
Bendowski F.U. 68, 376
Bernet R. 146, 209, 220, 351
Bernstein I. 70, 351
Best F. 44, 45, 59, 234, 235, 259, 268, 264
Bęben D. 68, 141, 142, 226, 229, 351, 369
Białek A. 101, 352
Bielawa M. 205, 351
Bielem W. 132, 359
Bienenstock M. 44, 351
Biłat A. 195, 351
Bingham Ch. 266, 351
Bittner I. 94, 351
Blackburn S. 65, 351
Blandzi S. 86, 358
Blecha I. 136, 171, 172, 352
Bloom B.S. 117, 352
Bober W. 78, 377
Bocheński J.M. 68, 205, 208, 226, 227, 352
Bogaj A. 49, 52, 55, 59–61, 71, 306, 352, 367
Böhme G. 94, 352
Bollnow O.F. 10, 19–22, 33, 44, 45, 85, 86, 99, 352
Borkowska T. 29, 352
Bourke V.J. 101, 352
Bowyer C.H. 62, 352
Boy-Zeleński T. 86, 354, 369
Bożuk M. 72, 352
Brauner Ch.J. 52, 53, 55, 357, 369, 370
Brezinka W. 85, 86, 118, 119, 352
Bridges D. 49, 352
Broniewski W. 300, 354
Bronk A. 45, 46, 49, 51, 52, 63, 352
Brown S.C. 206, 366, 369
Bruzina R. 209, 220, 352
Bryl S.R. 54, 378
Buber M. 45, 93, 261, 268, 269, 277, 281, 306, 352
Buczyńska-Garewicz H. 61, 285, 351
Bukusiński T. 134, 361
Burchardt M. 16, 353
Burlikowski B. 44, 58, 376
Burns H.W. 52, 53, 55, 367, 369, 370
- Cackowski Z. 85, 353
Camus A. 322, 353
Casper B. 288, 353
Chabanis W. 107, 283, 364
Chambliss J.J. 52, 53, 353
Chełstowski B. 342, 371
Chenari M. 39, 353
Chmaj L. 114, 353
Chmielewski A. 101, 365
Christie N. 299, 353
Chrudzimski A. 136, 353
Chudecki T. 257, 357
Chudy W. 133, 136, 147, 353
Chwedeńczuk B. 156, 353
Ciężela A. 54, 353
Cichoń W. 29–31, 33, 81, 92, 107, 110, 272, 350, 353
Cichosz M. 51, 353
Cieśliński C. 65, 351
Comte-Sponville A. 59, 353
Conrad-Martius H. 10, 14, 68, 141, 190, 208, 229, 353
Copei F. 10, 12, 13, 353
Cosmopoulos A. 95, 315, 353
Curtis B. 45, 369
Czapów Cz. 47, 116, 316, 323, 354
Czarnocka M. 134, 354
Czerepaniak-Walczak E. 258, 354
Czerniak S. 94, 132, 163, 265, 352, 354, 373, 376
Czerny J. 60, 118, 354

- Danielewska J. 120, 331, 357
Danner H. 10, 354
Danysz A. 44, 47, 72, 354
Darowski R. 94, 354
Dauber H. 61, 141, 354
Daubert J. 189
Dawidziak P. 204, 254
Debesse M. 44, 234, 364
Dehnel P. 45, 51, 68, 94, 316, 352, 354, 355, 371, 373
Delsol Ch. 332, 354
Denek K. 55, 357
Denton D.E. 326, 376
Depta H. 53, 354
Descartes R. (Kartezjusz) 97, 210, 354
Dilthey W. 45, 56, 354
Diogenes Laertios 75, 102, 354
Dogiel G. 94, 122, 123, 278, 331, 354
Doktór J. 261, 269, 352
Domański P. 267, 371
Dominiak G.A. 160, 359
Dostojewski F. 295, 300, 354
Drwięga M. 39, 144, 371
Droba R. 270
Drzazgowska E. 235, 358
Dulieu P.J. 104, 354
Duraj-Nowakowa K. 117, 354
Dybel P. 145, 146, 354, 370
- Eilstein H. 81, 354
Elliston F. 136, 146, 368, 369
Embree L. 10, 42, 152, 160, 183, 207, 209, 218, 223, 229, 355, 365, 366, 371–373
Ericson D.P. 52, 355
Evert G. 90, 355
- Farber M. 132, 156, 193, 355
Fidelus A. 29, 355
Figiel B.M. 49, 355
Filek J. 29, 31–33, 37, 71, 72, 96, 97, 101, 237, 238, 243, 246, 247, 249–254, 256–263, 271, 273, 277, 290, 317, 318, 333, 338, 341, 345, 355
Fink E. 10, 16, 17, 45, 143, 205, 208, 355
Fischer A. 10, 11, 141, 355
Folkierska A. 49, 51, 52, 55, 56, 59, 62, 63, 65, 81, 82, 90, 91, 316, 355
Fromm E. 99, 309, 355
Frykowski E. 101, 370
Furmanek W. 116, 118, 119, 355
- Gadacz T. 14, 15, 29, 39, 59, 60, 86, 87, 106, 205, 245, 268, 271, 277, 288, 323, 325, 333, 340, 343, 355, 356, 364, 371
Gadamer G.-H. 48, 108, 288, 356
Gajda J. 50, 370
Galarowicz J. 29, 67–69, 87, 104, 291, 356
Galewicz W. 69, 132, 153, 177, 182, 214, 231, 232, 356, 359
- Gałdowa A. 304, 325, 356
Gałecki J. 103, 360
Gałkowski J.W. 115, 356
Gałkowski S. 54, 356
Ganszyniec R. 61, 356
Gara J. 51, 52, 66, 108, 120, 128, 270, 272, 278, 294, 303, 305, 307, 327, 331, 356, 357
Gawecki B. 45, 47, 49, 53, 357
Gerd H. 94, 357
Gerhard A. 94, 357
Gibbs B. 266, 357
Gibran K. 257, 357
Gierelli J.M. 49, 357
Gierulanka D. 14, 132, 161, 205, 272, 357, 359, 360, 373
Gierusa J.F. 14, 272, 373
Głazewski M. 29, 85, 356
Głombik Cz. 132, 136, 154, 219, 234, 351, 352, 365, 372, 377, 378
Głowacka B. 294, 356
Gnitecki J. 11, 35, 44, 55, 89, 97, 117, 337, 350, 357
Godoń R. 53, 55, 357, 378
Godyń M. 295, 351
Gogacz M. 53, 71, 127, 128, 357
Goleman D. 261, 262, 335, 357
Goriszowski W. 258, 354
Grobler A. 49, 357
Gromska D. 103, 351
Grynberg D. 305, 350
Grzegorzczak A. 84, 152, 357, 358,
Gurwitsch A. 142, 357
Gurycka A. 120, 358
Gutek G.L. 50, 52, 67, 71, 72, 112, 306, 358
Gutowski P. 45, 51, 68, 94, 316, 352, 354, 355, 371, 373
Guy W. 46, 55, 358
Guze J. 322, 353
Gwoździcka-Piotrowska M. 272, 357
- Haberman D.L. 93, 94, 373
Habermas J. 53, 90, 99, 370,
Haeffner G. 94, 358
Haldane J. 97, 358
Halkowski H. 92, 358
Hamlyn D.W. 55, 358
Hartmann N. 235, 238, 253, 266, 321, 358
Heath P. 105, 358
Heidegger M. 10, 14, 16, 27, 86, 135, 144, 145, 227, 282, 283, 322, 358
Hejnicka-Bezwińska T. 46, 52, 56, 89, 90, 306, 357, 358, 370
Herbart J.F. 44–46, 53, 72, 89, 100, 116, 358, 367
Hernas A. 273, 358
Heschel A.J. 92, 358, 359
Hessen S. 47, 50, 100, 359
Hirst P.H. 44, 53, 54, 94, 359, 375
Hołyst B. 309, 359

- Homplewicz J. 80, 81, 88, 266, 359
Horowski J. 71, 359
Hueber D. 359
Huisman D. 359
Husserl E. 10, 12, 14–16, 18, 24, 28, 37, 41, 43, 48, 58, 69, 86, 131, 132–230, 234, 265, 345–347, 349, 359, 360
Ihde D. 145, 234, 360
Ingarden R. 10, 29, 33, 37, 68, 101, 103, 132, 134–138, 140–142, 146, 154, 155, 161, 169, 172, 174, 177, 178, 186, 188–190, 194–196, 198, 203, 205–210, 212, 214, 219, 221, 223–225, 227, 230, 233, 234, 275, 286, 298, 331, 360
Iwaszkiewicz J. 322, 361
Jaeger W. 44, 95, 360
Jakubiak K. 55, 360
Janiszewska I. 45, 376
Jankowska D. 49, 278, 355,
Jankowski A. 262, 357
Jankowski K. 270
Jasińska K. 105, 351
Jaspers K. 10, 44, 233, 262, 269, 284, 285, 326, 360
Jastrzębiec-Koziolowski Cz. 295, 354
Jaworska T. 52, 54, 363, 378
Jaworski W. 102, 368
Jean-Louis A. 45, 360
Jędraszewski M. 283, 360
Joachimowicz L. 321, 372
Jonas H. 291, 360
Jonathan R. 53, 80, 360
Judycki S. 12, 360
Jundziłł I. 338, 339, 360
Kacmajar A. 51, 358
Kaczyńska W. 47, 108, 115, 116, 262, 304, 324, 360, 361
Kamiński W. 46, 51, 360
Kant I. 44, 69, 97, 102, 103, 128, 137, 256, 257, 302, 360, 361
Kanz H. 44, 361
Karbowska D. 45, 361
Karłowski J. 309, 355
Karpiński A. 54, 355
Kattsoff L.O. 215, 361
Kern J. 209, 215, 351
Kersten F. 205, 209, 211, 361
Kępiński A. 317, 361
Kielbasowie J. i J. 359
Kieras A. 289, 368
Kierkegaard S. 45, 322, 324, 361
Kijowski R. 134, 361
Killpatrick W.H. 53, 361
Klimowicz M. 291, 361
Kochanowicz J. 118, 352
Kociuba M. 84, 85, 353, 357, 362, 363
Kojkoł J. 54, 355
Kojs W. 90, 277, 361
Kokoszka-Opolska B. 272, 364
Kołakowski L. 83, 132–134, 136, 144, 148, 182, 220, 222, 228, 230, 294, 361
Konarzewski K. 51, 361
Konstańczak S. 54, 118, 374, 377
Korzus A. 294, 361
Kostkiewicz J. 115, 356
Kosyrz Z. 268, 307, 361
Kościelniak M. 328, 361
Kotłowski K. 47, 53, 109, 110, 361
Kowalczyk S. 87, 126, 361, 362
Kowalska M. 105, 140, 272, 332, 346, 354, 364,
Kozielecki J. 74, 258, 262, 302, 323, 324, 326, 329, 330, 335, 361, 362
Kozłowski W.M. 44, 362
Krakowiak J.L. 102, 362
Krasnodębski M. 71, 95, 362,
Krasnodębski Z. 10, 75, 142, 145, 355, 357, 365, 369, 375–377
Krathwohl D.R. 117, 362
Krapiec M.A. 60, 68, 69, 362
Krokos J. 141, 178, 206, 220, 227, 362
Krońska I. 75, 354
Krüger H.-H. 9, 22, 25, 26, 111, 362
Kruszewski K. 117, 367
Kubiak Z. 321, 351
Kubiak-Szymborska E. 117, 377
Kubina J. 108, 360
Kubinowski D. 34, 61, 258, 350, 362, 370
Kuderowicz Z. 182, 356
Kukołowicz T. 81, 109, 117, 363, 368
Kulisiewicz Cz. 44, 367
Kunicka M. 119, 275, 328, 362
Kunicki-Goldfinger W.J.H. 84, 362
Kunowski S. 47, 61, 95, 96, 110, 305, 362
Kupisiewicz Cz. 45, 361, 376
Kurcz J. 82, 251, 362
Kuryś A. 283, 364
Kwapiszewski J. 54, 288, 355, 363
Kwaśnica R. 48, 90, 362, 363
Kwaśniewski J. 108, 360
Kwiatkowska H. 56, 327, 346, 367
Kwieciński Z. 50, 52, 54, 80, 90, 305, 306, 309, 332, 336, 355, 358, 363, 366, 371, 374, 377
Lachowska D. 44, 142, 284, 360, 376
Lament C. 61, 363
Landgrebe L. 205, 363
Langeveld M.J. 10, 17–19, 33, 49, 93, 268, 274, 363
Langford G. 53, 363
Laura R.S. 52, 363
Lawlor P.M. 142, 363
Lazari-Pawłowska I. 77, 78, 363
Leader A. 136, 363
Legowicz J. 50, 62, 76, 303, 363, 378

- Legutko R. 70, 369
 Lem S. 85, 86, 363
 Leppert R. 52, 54, 55, 81, 36, 361, 363, 364, 378
 Leśniak K. 32, 75, 252, 351, 354
 Leśnodorski B. 61, 364
 Lévéque R. 44, 45, 59, 234, 235, 259, 268, 364
 Levin D.M. 220, 364
 Lévinas E. 10, 17, 25, 86, 104–107, 140, 188, 214, 215, 253, 272, 282, 283, 305–308, 323, 328, 337, 346, 364
 Lewowicki T. 46, 48, 63, 90, 361, 364
 Libiszowski-Żółtkowska M. 128, 357
 Lipiec J. 51, 104, 364, 376
 Lippitz W. 9, 11, 19, 22, 24–26, 72, 364, 365
 Lisak A. 41, 365
 Loch W. 10, 18, 22, 23, 365
 Lohmar D. 160, 365
 Lorenc W. 80, 93, 94, 128, 129, 340, 365
 Lubicz-Trawkowska H. 59, 353
- Łaciak P. 142, 154, 161, 173, 182, 203, 365
 Łagodzka A. 42, 121, 183, 229, 240, 350, 355
 Łobocki M. 118, 119, 242, 365
 Łukasiewicz D. 168, 191, 193, 194, 200, 202, 365
 Łysek J. 365
- Machnacz J. 68, 141, 229, 234, 353, 365
 Machoń H. 86, 352
 Maciejczak M. 132, 142, 170, 365
 MacIntyre A. 101, 365
 Madej W. 295, 351
 Madison G.B. 145, 365
 Manen M. van 11, 21, 26–28, 73, 352, 365, 366
 Manser A. 206, 366
 Marbach E. 209, 220, 351
 Marcel G. 325, 366
 Marciszuk P. 132, 361
 Margański J. 17, 364
 Maritain J. 45, 53, 95, 126, 304, 366
 Marnik J. 61, 354
 Martel K. 136, 142, 149, 203, 209, 212, 215, 217, 221, 222, 224, 266
 Masia B.B. 117, 362
 Maslow A. 331, 332, 366
 Materne J. 117, 366
 Mayer W.G. 12, 366
 Mays W. 45, 206, 366, 369
 McClellan J.E. 53, 366
 McCormick P. 136, 146, 368, 369
 McIntyre R. 136, 373
 Melosik Z. 80, 129, 366
 Meyer-Drawe K. 11, 14, 17, 22–27, 366
 Meyer-Wolters H. 16, 366
 Męczykowska A. 80, 366
 Mialaret G. 44, 234, 364
 Michalski K. 37, 41, 132, 136, 140, 144, 156, 165, 178, 180–183, 204, 206, 207, 216, 227, 366,
- Miś A. 101, 370
 Mohanty J.H. 136, 366
 Moneta G. 146, 351
 Moore T.W. 53, 366
 Moran D. 132, 366
 Morsy Z. 44, 367
 Moustakas C. 10, 136, 205, 207, 220, 223, 226, 228, 366
 Murzyn A. 9, 45, 46, 51, 52, 364, 366, 367
 Muszyński H. 117, 339, 367
- Nalaskowski S. 61, 117, 367,
 Nawroczyński B. 44, 47, 59, 60, 72, 100, 358, 367,
 Neiman A. 53, 369
 Nekrašas E. 245, 367
 Nellen K. 10, 75, 142, 145, 365, 369, 375–377
 Nerczuk Z. 288, 356
 Newsome G.L. 52, 367
 Nielsen K. 77, 367
 Niemierko B. 117, 367
 Noras A.J. 132, 136, 154, 205, 207, 219, 234, 251, 252, 265, 272, 277, 278
 Nosal C.S. 117, 367
 Nowak G. 84, 85, 353, 357, 363
 Nowak M. 34, 53, 56, 59, 61, 62, 71, 81, 94, 95, 109, 111–114, 117, 118, 258, 260, 273, 295, 304, 327, 341, 346, 350, 362, 363, 367, 370
 Nowakowski P.T. 92, 368
 Nowicka-Kozioł M. 49, 95, 355, 368
- Obuchowski K. 301, 340, 368
 Okoń W. 123, 124, 339, 368
 Olafson F.A. 136, 368
 Olbrycht K. 60, 109, 368
 Ołędzka-Frybasowa A. 321, 371
 Olkowska B. 289, 368
 Olszewski W. 75, 354
 Orianne A. 214, 364
 Orth W.E. 94, 368
 Osiński W. 104, 368
 Ostrowska K. 73, 110, 368
 Ostrowska U. 95, 368, 378
 Ostrowski G. 94, 376
- Pacek S. 339, 368
 Pachciarek P. 288, 350
 Pachociński R. 49, 368
 Paczkowska-Łagowska E. 21, 56, 354, 368
 Pager W. 21, 368
 Palka S. 11, 30, 51, 277, 337, 350, 353, 361, 364
 Papastephanou M. 63, 368
 Parandowski J. 102, 322, 368
 Parmenides 102, 368
 Pascal B. 86, 97, 302, 369
 Pasterniak W. 117, 357
 Paśniczek J. 136, 369
 Patočka J. 141, 142, 146, 225, 226, 369
 Perkowska H. 245, 369

- Perzanowski J. 132, 145, 373, 375
Peters R.S. 44, 53, 54, 359, 375
Pettit P. 206, 369
Piecuch Cz. 94, 369
Piecuch J. 132, 134, 145, 369
Pilch T. 48, 49, 66, 96, 350, 355, 357, 369, 370
Piskurewicz J. 46, 72, 352, 358, 367
Piszczatowski P. 235, 358
Pivčević E. 105, 206, 358, 378
Platon 17, 44, 70, 102, 143, 174, 181, 369
Plessner H. 93, 141, 234, 369
Plezia M. 44, 360
Pojman L.P. 45, 369
Potępa M. 132, 163, 181, 182, 205, 369
Power E.J. 52, 53, 55, 62, 369
Póltawski A. 29, 68, 71, 132, 136, 147, 154, 155, 160, 162, 176, 183, 185, 195, 370
Price K. 55, 370
Prokopiuk W. 50, 54, 260, 370
Przeclawska K. 306, 370
Przybylski A. 14–16, 45, 370
Przyłębski A. 135, 376
Pulkowska M. 20, 22, 370
Pytka L. 111, 116, 293, 294, 323, 336, 342, 356, 370
- Radzicki J. 331, 366
Rainko S. 53, 370
Rak K. 146, 370
Randolph Flynn P.A. 243, 328, 330, 370
Reidel D. 136, 366, 373, 378
Reinach A. 31, 138, 140, 141, 145, 149, 158, 162, 172, 174, 188–192, 195, 196–199, 206–208, 229, 253, 353, 370
Rejzner A. 307, 356
Ricken F. 267, 371
Ricoeur P. 144, 342, 371
Rodniański S. 47, 49, 52, 371
Rodziewicz E. 56, 367
Röhrs H. 11, 371
Rolewski J. 132, 163, 265, 373, 376
Rorty R. 80, 128, 129, 332, 371
Rosenzweig F. 86, 245, 305, 371
Rosiak M. 193, 346, 371
Rotkiewicz H. 51, 353, 364, 377
Rożdżeński R. 132, 136, 146, 160, 169–173, 185, 198, 203, 216, 371
Rubacha K. 50, 336, 371
Ruciński S. 105, 351
Rudniański J. 124, 371
Rügemer W. 371
Rutkowiak J. 48, 49, 51, 85, 90, 129, 355, 361, 363, 371
Ryk A. 95, 371
- Saint-Exupéry A. de 321, 325, 326, 371
Salamucha A. 94, 371
Sallis J.C. 146, 351
- Salaciński L. 29, 356
Sankala A. 268, 274, 377
Santorski J. 243, 370
Sarnowski S. 90, 101, 160, 359, 370, 371
Satio N. 53, 63, 367, 371
Saury J.-M. 251, 371
Sawar A. 300, 354
Sawicka K. 293, 370
Scanlon J. 209, 220, 371
Scheler M. 10, 94, 104, 105, 141, 206, 208, 303, 371, 372
Schofield M. 53, 372
Schönebeck H. von 114, 115, 372
Schrade U. 49, 372
Schulz R. 49, 100, 109, 350, 372
Schumann K. 141, 189, 234, 372
Seifert J. 138, 372
Sekreta M. 56, 372
Seneka 321, 372
Shakespeare W. 338, 372
Sidorek J. 69, 132, 134, 136, 165, 174, 205, 216, 272, 259, 372, 376
Siemaszko A. 307, 308, 334, 372
Siemianowski A. 340, 372
Simbierowicz Z. 245, 367
Singer P. 78, 377
Sitarska B. 270
Skarga B. 12, 86, 87, 107, 153, 156, 289, 323, 353, 356, 360, 364, 372, 375,
Skorny Z. 331, 372
Słomczyński M. 338, 372
Słomski W. 44, 58, 376
Smith B. 160, 373
Smith D.G. 26, 372
Smith D.W. 136, 372
Smith R. 49, 352
Smolińska B. 120, 373
Smółka E. 68, 69, 74, 373
Sobczak S. 71, 128, 373
Sokolowski R. 146, 373
Sommer M. 163, 373
Sosnowska P. 16, 54, 373
Sośnicki K. 117, 339, 373
Sowiński G. 22, 105, 352, 372
Spiegelberg H. 10, 11, 14, 16, 141, 190, 220, 227, 228, 234, 373
Stein E. 10, 14–16, 45, 68, 71, 141, 272, 340, 373
Stera T. 44, 53, 358, 367
Stevenson L. 93, 94, 373
Stępień A. 132, 373
Stępkowski D. 46, 72, 352, 358, 367
Stoiber A. 288, 350
Strelau J. 251, 362
Ströker E. 136, 152, 156, 373
Stróżewski W. 29, 30, 132, 135, 144, 189, 205, 207, 209, 227, 253, 261, 266, 273, 333, 353, 357, 370, 373, 374

- Subotowicz M. 84, 85, 353, 357, 362, 363
Suchodolski B. 46–48, 50, 51, 54, 60–63, 95–98,
120, 275, 299, 324, 331, 339, 356, 359, 362, 363,
367, 374, 377
Sulak A. 51, 358
Szacki J. 374
Szaniawski K. 85, 254, 374
Szawarski Z. 77, 367
Szawiel M. 305, 350
Szczepański J. 59, 302, 303, 328, 333, 337, 374
Szczربیński W. 92, 93, 110, 374
Szczurek T. 118, 374
Szczypiński G. 52, 11, 374
Szewczak J. 136, 205, 374
Szewczyk W. 94, 374
Szołtysek A.E. 54, 95, 108, 374
Sztobryn D. 9, 44, 361, 362
Sztobryn S. 44, 47, 50, 51, 54–57, 61, 62, 122, 351,
354, 356, 357, 359, 360, 362, 366, 369–376
Szymański M.S. 95, 375
Szymon W. 94, 358
- Śliwowski B. 29, 36, 39, 45, 47, 49–51, 53–55, 58,
90, 113, 129, 306, 307, 336, 338, 339, 350, 356,
358–360, 366, 367, 370, 371, 375
Święcicka K. 16, 142, 220, 227, 375
Świtka M. 44, 47, 351, 354, 357, 362, 370–372,
376
- Tałasiewicz M. 83, 85, 375
Taminiaux J. 146, 351
Tarnowski J. 45, 53, 375
Tatarkiewicz W. 76, 77, 302, 303, 375
Tchorzewski A.M. 51, 377
Thompson A. 49, 80, 351, 357
Tillich P. 120, 324, 330, 375
Tischner J. 29, 72, 85, 86, 106, 136, 142, 145, 261,
273, 275, 288–292, 320, 326, 364, 375, 376
Toeplitz K. 102, 274, 378
Tokarska-Bakir J. 80, 332, 351
Tomasz z Akwinu 14, 68, 71, 376
Troutner L. 326, 376
Tubbs N. 45, 376
Turos L. 44, 46, 70, 110, 121–125, 331, 360, 369,
376
Turowicz M. 189, 360
Tymieniecka A.T. 136, 155, 366
Tyrała P. 117, 376
Tyrowicz S. 262, 360
- Valverde C. 94, 376
- Wagner I. 266, 376
Walczak P. 44, 58, 63, 258, 376
Waldenfels B. 10, 23, 132, 134, 135, 142, 222, 265,
272, 376
Wann T.W. 10, 376
Wartenberg M. 102, 256, 361
Waszczenko P. 139, 359
Wąsik W. 47, 70, 376
Welch E.P. 132, 376
Westbrook R.B. 45, 376
Węgrzecki A. 29, 30, 60, 101, 104, 105, 205, 206,
303, 355, 357, 372, 376, 377
White P. 53, 375
Widomski J. 161, 162, 169, 181, 203, 210, 377
Wieczorek K. 49, 132, 136, 141, 377
Wieczorek U. 93, 373
Williams B. 83, 377
Winch P. 75, 377
Witkowski L. 46, 53, 60, 90, 306, 377
Witwicki W. 70, 83, 102, 369, 377
Włodarski Z. 268, 274, 377
Wodziński C. 144, 358
Wojnar I. 44, 60, 61, 81, 120, 125, 295, 306, 324,
344, 356, 359, 363, 364, 367, 374, 377
Wojtkowska-Lipska K. 92, 358
Wolsza K. 132, 133, 143, 146, 158, 377
Wołkiewicz A. 44, 284, 360
Wołoszyn S. 44, 50, 53, 55, 61, 114, 115, 292, 304,
354, 358, 367, 372, 374, 377
Wołoszyn-Spirka W. 51, 377
Wong D. 78, 377
Woods R. 94, 351
Wust P. 102, 274, 322, 326, 378
Wysocka G.T. 95, 378
- Zabielski S. 10, 136, 366
Zajac D. 117, 377
Zakrzewska Z. 44, 234, 364
Zańska A. 141, 234, 369
Zaner R.M. 206, 220, 378
Zduniak A. 272, 357
Zinserling A. 145, 365
Zubelewicz J. 50, 54, 100, 336, 378
Zuziak W. 60, 288, 289, 353, 372, 377
Zychowicz J. 14, 142, 369, 373
Żechowska B. 29, 378
Żelaniec W. 146–148, 169, 173, 190, 378
Żeromska-Charlińska J. 95, 378
Żłobicki W. 61, 354
Żywczok A. 266, 378