

Wprowadzenie

Refleksja nad p r a k t y k ą życia codziennego nie zawsze przybiera postać filozofii. Nie zawsze odbywa się w atmosferze spokoju, wycofania się z natłoku codziennych obowiązków i skupienia na sprawach najważniejszych. Analitycy i krytycy powszedniości, określani zwykle mianem ekspertów, często w ogóle nie odwołują się do doświadczeń przeszłości, a zwłaszcza do sposobu, w jaki uznani myśliciele wyrażali trudności w rozumieniu otaczającego ich świata. Starają się natomiast, by ich opracowania były na co dzień przydatne, chcą szybko i spektakularnie rozwiązać dręczące współczesność problemy. W tym dążeniu nie dbają o erudycję i lekceważą głos tradycji.

Namysł nie zawsze liczy się z doniosłością praktyki. Uprawiający m y ś l f i l o z o f i c z n ą nie zawsze skupiają się na bieżących kłopotach człowieka, na jego rozterkach i dylematach. Często w ogóle pomijają palące sprawy współczesności, poszukują natomiast rozwiązań dla *aporii* o wymiarze ponadczasowym. Mając całe swoje życie za święto¹, pragną zbliżyć się do tego, co niepoznawalne i czasami uszczknąć szczyptę prawdy o wieczności. W tym dążeniu formułują ogólne reguły lub konstatają prawidłowości, nie interesując się światem przeżywanym.

Dwa różne obrazy, skrajne wyobrażenia, wyznaczają bieguny w rozumieniu ludzkiej aktywności: praktykę ocenianą przez eks-

¹ Filon z Aleksandrii, za: P. Hadot, *Filozofia jako ćwiczenia duchowe*, tłum. P. Domański, Fundacja Aletheia, Warszawa 2003, s. 287.

pertów i refleksję prowadzoną przez zapominających o codzienności „mędrców”. Taki sposób obrazowania może sprawiać wrażenie, że między praktyką a myśleniem zgoda nie jest możliwa; w tym zestawieniu wydają się wszak zupełnie odmienne. Z jednej strony, pragmatyczne nastawienie na zaradność w teraźniejszości, z drugiej zaś, lekceważenie tego, co jest, i wyłącznie teoretyczna koncentracja na nieskończoności.

Pierwszy obraz przedstawia pozory myślenia, które pojawiają się w postawie „eksperta” wówczas, gdy usiłuje on wykorzystać swoją wiedzę do zapanowania nad bieżącymi problemami, kiedy stara się zrozumieć współczesność po to, aby skuteczniej i bardziej ekonomicznie zaspokajać społeczne potrzeby. Specjalista taki, wiedziony przekonaniem o „prawdziwości” i słuszności swojej wiedzy, skwapliwie komentuje w mediach społeczne i polityczne wydarzenia życia codziennego, a także niczym wizjoner formułuje zalecenia dotyczące właściwego przebiegu praktyki społecznej. Jest to wizja „uczoności”, będącej na służbie ludzkich kaprysów i w rzeczywistości ma postać zdroworozsądkowego rozumowania. Nie ma w niej miejsca na *m y ś l e n i e par excellence*, które charakteryzuje „poważnego uczonego”².

Drugi obraz ukazuje refleksję, która skupiając się na wieczności, pogardza życiem codziennym. Jest ona wyrazem zapomnienia o tym, że życiodajnym źródłem myślenia był i zawsze pozostaje otaczający nas i wciąż zmieniający się wraz z nami świat. To „akademickie” rozważanie spraw abstrakcyjnych i uniwersalnych, ceniące wyłącznie sprawy ponadludzkie, dokonuje deformacji mądrości praktycznej, znanej w tradycji filozoficznej od czasów Arystotelesa jako *phronêsis*³. Równie negatywnie wpływa ono na rozumienie świata przeżywanego: lekceważy rozumienie powszedniej praktyki, a w centrum swego zainteresowania sta-

² Por. I. Murdoch, *Prymat dobra nad innymi pojęciami*, [w:] tejsze, *Prymat dobra*, tłum. i wstęp A. Paweł, Wydawnictwo Znak, Kraków 1996, s. 119.

³ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, ks. VI.

wia sprawy godne jedynie „czystej” kontemplacji. Jest to wizja „mądrości”, która, popadając w samouwiełbienie, zagubiła swój filozoficzny wpływ na ludzkie życie. Taka kontemplacja zamiast do teoretycznej wiedzy prowadzi do teoretyzmu⁴, zamiast formułować pytania o to, co daje do myślenia, szuka obiektywnego opisu rzeczywistości.

Jeśli jednak przyjąć, że radzenie sobie z codziennością nie musi tonąć w bezpośredniości praktycyzmu, a filozoficzna kontemplacja nie powinna obawiać się świata przeżywanego, to porozumienie, które przed chwilą jeszcze, patrząc na świat z pozycji dychotomii między powszedniością praktyki a kontemplacyjnym charakterem namysłu, mogliśmy uznawać za niemożliwe, teraz staje się całkiem realne. Czy warto zatem utożsamiać mądrość praktyczną z praktycyzmem, zaś refleksję filozoficzną z teoretyzmem? Czy nie lepiej zdobyć się na wysiłek i postarać się o wypracowanie produktywnego porozumienia między praktyką a namysłem?

W książce tej opisuję, jak doszło do takiego porozumienia, do ugody między praktyką życia codziennego a filozofią i wyjaśniam, co ta ugoda oznacza. Rzecz dzieje się w obszarze wyznaczanym przez zagadnienia, które – mimo iż w deklaracjach uznajemy za bardzo ważne – w chwilach decydujących o istocie namysłu niezwykle często spychamy na dalszy plan. Mowa o *w y c h o w a n i u i k s z t a ł c e n i u*. Nie oznacza to, że edukacja jest jedynym miejscem, w którym codzienne życie spotyka się z refleksją myślicieli. Takich przestrzeni można wskazać o wiele więcej; czynili to i wciąż czynią liczni interpretatorzy zagadnień politycznych, etycznych, medycznych czy estetycznych. Problem relacji między praktyką a namysłem był i wciąż jest dyskutowany przez myślicieli o różnych zainteresowaniach filozoficznych. Moją uwagę przyciągnął jednak fenomen współczesnej anglosaskiej filozofii edu-

⁴ W sprawie znaczenia pojęcia „teoretyzm” patrz: M. Bachtin, *W stronę filozofii czynu*, tłum. i wstęp B. Żyłko, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 1997, s. 38–39.

kacji, która jest dzisiaj, jak sądzę, przekonującym przykładem dobrych stosunków między praktyką a filozofią.

Starając się ukazać możliwości takiego porozumienia, jednocześnie włączamy się w społeczną komunikację, w której znaczenie zarówno pojęcia praktyki, jak i pojęcia filozofii jest już zawsze, choćby bezwiednie, założone. Jednak świadomość założeniowości wszelkich wypowiedzi zarówno opisujących, jak i stawiających to, co opisywane, pod znakiem zapytania, a także ciągle powracanie w refleksji do pytań o sens tych pojęć, może uchronić nas przed przyjęciem postawy aroganta, który sądzi, że jest poznawczo neutralny i wolny od jakiejkolwiek stronniczości. Problematyczność znaczenia pojęć „filozofia” i „praktyka” będzie zatem nieustannie przenikać rozważania w całej rozprawie. Dotychczasowe rozliczne opisy tego, czym jest „praktyka” i tego, czym jest „filozofia” nie zamykają bowiem możliwości opisu doświadczenia problematyczności sensu tych pojęć. Właśnie fenomen anglojęzycznej filozofii edukacji wciąż czyni użytek z tych możliwości. Pytając zatem o sens tego, czym jest filozofia edukacji, stawiamy pod znakiem zapytania jednocześnie znaczenie pojęcia praktyki i sens pojęcia filozofii.

Wybór intelektualnej przestrzeni, w której będziemy poruszali się, starając się zrozumieć możliwości uniknięcia dychotomii między praktyką życia codziennego a filozoficzną kontemplacją, nie jest przypadkowy. Choć anglosaska myśl pedagogiczna, a zwłaszcza anglojęzyczne conceptualizacje problemów ponowoczesnej edukacji, od dawna przyciągają uwagę polskich badaczy, to jednak dotychczas nie powstał syntetyczny opis filozofii edukacji, który byłby nie tyle mapą modnych stanowisk metodologicznych czy doktryn pedagogicznych⁵, ile filozoficznym przemyśleniem

⁵ Por. G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. A. Kacmajor, A. Sulak, posłowie B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003; H. A. Ozmon, S. M. Craver, *Philosophical foundations of education*, Pearson Education, Inc., Upper Saddle, New Jersey, Columbus, Ohio 2003 (1. wydanie 1976).

tę, co decyduje o jakości refleksji nad edukacją. Spośród bardzo licznych anglojęzycznych prac dotyczących wychowania i kształcenia w książce tej rozważone zostaną te, które w anglosaskiej kulturze akademickiej reprezentują współczesną filozofię edukacji. Dlatego też poza obszarem zainteresowań w tej rozprawie znalazły się liczne publikacje pedagogiczne, które, mimo iż odnoszą się do zagadnień edukacyjnych w ogólny sposób, a nawet są określane jako dzieła reprezentujące myśl pedagogiczną, to jednak nie są osadzone w tradycji anglosaskiej filozofii edukacji, nie wpisują się w nią i nie włączają się w akademicki dyskurs filozoficzny toczący się na łamach wiodących czasopism z tego zakresu. Badacz tak obszernego materiału, jaki tworzą wytwory anglosaskiej myśli pedagogicznej, musi dokonywać wyborów, w przeciwnym wypadku z planu uzyskania choćby roboczego, jednak przekonującego obrazu tego, co stanowi wartośćową refleksję o wychowaniu i kształceniu, musiałby zrezygnować.

W doborze materiałów do przedstawionych w tej książce analiz pomocne były nie tylko periodyki naukowe z zakresu filozofii edukacji, ale również prace zbiorowe, antologie i monografie, które ukazują zarówno historię, jak i najważniejsze obszary problemowe współczesnej anglosaskiej filozofii edukacji. Ich lektura nie spowodowała jednak porzucenia zamiaru przemyślenia pytania o istotę i jakość filozofii edukacji. Nie wyczerpały one możliwości takich przemyśleń. Przeciwnie, czytelnik współczesnych prac z filozofii edukacji nie może przyjmować tego, co one proponują odnośnie konkretnych zagadnień pedagogicznych, jeśli nie podejmuje pytania o znaczenie filozoficzności tych prac. Pytanie o istotę filozofii jest immanentnie zawarte w rozważaniach, które w filozoficzny sposób usiłują rozjaśnić sprawy pedagogiczne. Oznacza to, że warunkiem dostrzeżenia związków między wypowiedziami z zakresu filozofii edukacji a pedagogiką jest nie tyle uprzednie zdefiniowanie pojęcia filozofii, ile nieustanne poddawanie tego, czym jest myślenie filozoficzne krytyce, odsłaniającej założenia tych wypowiedzi. Mówiąc inaczej, skupienie się na filozoficznym wymiarze refleksji pedagogicznej radykalnie

ograniczyło zakres literatury, która została uwzględniona w tych rozważaniach.

Drugi czynnik zawężający pole poszukiwań w tej książce ma charakter historyczno-instytucjonalny. Historycy współczesnej filozofii edukacji szczegółowo opisują, kiedy powstała ona w postaci, w jakiej ją dzisiaj znamy w życiu akademickim, jej prekursorów i ich poglądy, a także to, w jaki sposób doszło do jej ukonstytuowania się jako instytucji⁶. Nie oznacza to jednak, że dzieje filozofii edukacji zostały już poddane pełnej, wyczerpującej eksploracji i nie zasługują dziś na uwagę badaczy. Choć w niniejszej rozprawie rezygnuję z opisywania historii filozofii edukacji, nie odrzucam jednak pytania o sens jej historyczności i o wpływ sposobu widzenia dziejów tej filozofii na ujmowanie jej istoty. Tam, gdzie rozumienie toku wywodu wymaga znajomości wydarzeń z dziejów filozofii edukacji, zostały one przedstawione, ale tylko w niezbędnym zakresie. Bez wątpienia zainteresowanie dziejami filozofii edukacji jest konieczne w dążeniu do zrozumienia tego, co w niej *istotowe*. Skupienie się na dziejach nie może jednak zmuszać badacza do pozostawania w przestrzeni poszukiwań wyznaczanej wyłącznie przez pytania o źródła, tj. mającej charakter genetyczny. Uczynienie z historyczności filozofii edukacji „rzeczy” rozważanej i poddawanej zabiegom interpretacyjnym będzie znacznie bardziej produktywnie badawczo niż sztywne przestrzeganie granic poznania historycznego. Takie postawienie problemu z jednej strony uwzględnia niebagatelny wpływ dziejów filozofii edukacji na pytanie o istotę i jakość poszukiwań w jej obszarze, z drugiej strony zaś pozwala na ograniczenie materiałów poddawanych analizie do tych, które związane są z instytucją, jaką stała się ta filozofia.

Życie naukowe stanowi ważny kontekst dla prowadzonych w tej rozprawie rozważań, ponieważ filozofia edukacji w znacznej

⁶ Patr: J. S. Kaminsky, *A new history of educational philosophy*, Greenwood Press, Westport, Connecticut, London 1993; T. W. Johnson, *Discipleship or pilgrimage? The educator's quest for philosophy*, State University of New York Press, Albany, N.Y. 1995.

mierze jest żywą r o z m o w ą toczącą się między anglojęzycznymi pedagogami ostatnich dziesięcioleci⁷. Cezury ustalone przez historyków porządkują obraz tych dyskusji, wskazują na najważniejsze instytucje tej filozofii i pozwalają już na wstępie na skupienie się tylko na części tego, co dzieje się w anglosaskiej myśli pedagogicznej, wyłączając z niej to, co nie jest przejawem filozofii edukacji w instytucjonalnym sensie.

Zanim przejdziemy do zasadniczego wywodu, kilka słów na temat struktury tej książki. Składa się ona z czterech rozdziałów, w których w kolejnych odsłonach rozważa jest swoistość anglosaskiej filozofii edukacji. W rozdziale pierwszym, wprowadzającym i „przygotowawczym”, zostaje ukazana problematyczność definiowania pojęcia filozofii edukacji przez pedagogów anglosaskich. Najważniejszym zadaniem podjętym w tym rozdziale jest przedstawienie głównego argumentu tej rozprawy, czyli wyjaśnienie, co oznacza umiejscowienie anglosaskiej filozofii edukacji między myśleniem a działaniem. Istotne znaczenie ma tu również ukazanie metodologicznych konsekwencji takiego usytuowania tej filozofii, a także zakwestionowanie możliwości bezpośredniego przenoszenia formułowanych w tej rozprawie tez interpretacyjnych na sytuację polskiej filozofii wychowania.

Rozdział drugi dotyczy historii filozofii edukacji rozumianej jako historia świadomości filozoficznej pedagogów i jednocześnie jako historia etycznej dojrzałości myślicieli zajmujących się wychowaniem. Ukazany jest w nim sens filozofii edukacji z perspektywy *historyczności*, to znaczy takiej perspektywy, która nie oddzielała sensu naszej współczesności od koncepcji pedagogicznych pochodzących z przeszłości, i która nie jest neutralną analizą teorii naszych antenatów, lecz stanowi autentyczną próbę zmierzenia się z naszą własną dziejowością. Obranie perspektywy historycznej

⁷ Por. W. Kohli (red.), *Critical conversations in philosophy of education*, Routledge, New York, London 1995; J. W. Garrison, A. G. Rud Jr. (red.), *The educational conversation. Closing the gap*, State University of New York Press, New York 1995.

jest więc wyrazem chęci uchwycenia tego, co dzisiaj wyznacza najważniejsze obszary myślenia o wychowaniu i kształceniu, a także tego, co nam na takie myślenie w ogóle pozwala. Rozważania w tym rozdziale obejmują wyjaśnienie przebiegu instytucjonalizacji anglosaskiej filozofii edukacji, a także analizę trzech wybranych stanowisk, które miały decydujący wpływ na kształtowanie się dyscyplinarności tej filozofii. Przy tym szczególna uwaga zostaje poświęcona znaczeniu analitycznego podejścia filozoficznego w anglosaskiej kulturze pedagogicznej.

Rozdział trzeci to próba syntetycznego ukazania anglosaskiej filozofii edukacji jako przedsięwzięcia badawczego. Rzecz w tym, że filozoficzna refleksja nad edukacją uległa w kulturze anglosaskiej roszczeniu badawczemu, które w scjentystyczny sposób usiłuje nadać jej strukturę i logikę poznania naukowego. Dzieje się to za sprawą proceduralności, przejawiającej się w dwóch strategiach: poznawczej i praktycznej. Omówienie tych strategii odsłania mechanizmy, które rządzą refleksją „badawczą”. Niestety zniekształcają one jej filozoficzność, a także usuwają ze swojego pola poszukiwań całościujące spojrzenie na problemy wychowania i kształcenia. Rezultatem dominacji badawczej proceduralności w refleksji pedagogicznej jest także unikanie wątpliwości, które dotyczą wychowania jako spójnego sposobu życia, i lekceważenie wyzwań, wynikających z etycznego charakteru działalności pedagogicznej.

W rozdziale czwartym przedstawiona jest propozycja rozumienia anglosaskiej filozofii edukacji jako formy namysłu, która wynika z uznania interpretacyjnego charakteru filozoficznej refleksji nad edukacją, uchwyczonego w hermeneutycznej perspektywie uprawiania tej filozofii. Rozważenie kolejno sensu rozmowy jako możliwości prowadzenia interpretacji i namysłu, a następnie znaczenia pojęcia doświadczenia pedagogicznego prowadzi do zaproponowania sposobu rozumienia wpływu hermeneutyki filozoficznej na koncepcję wychowania.

Zakończenie to próba naszkicowania własnego stanowiska w sprawie integralnego wymiaru filozoficznych studiów nad

edukacją, wynikającego z prowadzonych w tej rozprawie poszukiwań.

Jak powiedzieliśmy, między namysłem i praktyką nie musi występować przepaść, a filozofia nie musi być oderwana od codzienności. Zdrowe relacje między nimi na pewno są możliwe. Czy osiągalne dla nas? Czy możemy stać się uczestnikami myślenia, które jest działaniem? Czy skupienie się na sprawach pedagogicznych daje nam szansę na prowadzenie myśli, która jest praktyką? Zapraszam do przyjrzenia się temu, jak w anglosaskiej myśli pedagogicznej ukształtowała się właśnie taka zdrowa relacja.