

Jarosław Gara

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Refleksyjna problematyzacja¹ tego, co filozoficzne w tym, co pedagogiczne oraz tego, co pedagogiczne w tym, co filozoficzne

¹ Formuła „refleksyjnej problematyzacji” użyta jest tu w znaczeniu, które poniekąd stanowi przeciwległy biegun tego, co można określić mianem „systematycznej problematyzacji”. Refleksyjną problematyzację rozumiem zatem jako rozważenie, poddanie namysłowi czegoś w ogólności, co ujmowane jest w kategoriach jawiącego się podmiotowi świadomości problemu. W odróżnieniu od tego systematyczna problematyzacja polega na porządkującym przeglądzie stanowisk, ich klasyfikacji i typizacji z punktu widzenia metodologicznie określonych zasad – kryteriów i kategorii, by na tej podstawie sformułować dopiero pewne wywiedzione z takiej porządkującej systematyki studium oraz uzasadnienia twierdzeń i same wnioski. Jeśli chcielibyśmy zatem oceniać te dwie perspektywy poznawcze z punktu widzenia ich rozmachu badawczego lub skromności/nieskromności zamysłu badawczego, wyrażającego się w rozległości dowodzenia, które obejmuje różne aspekty i perspektywy oglądu oraz egzemplifikowania, a także nawiązuje do konkretnych stanowisk oraz wyeksponowanych w ich obrębie sposobów rozumowania i racji, to oczywiście przyjęta w tym miejscu perspektywa jest skromniejsza i mniej ambitna. I w swym zamysle bez wątpienia nie stanowi wyrazu dumnej *hybris*, która rzuca wyzwanie wszystkim dotychczas „znany i uznanym potęgom”. Refleksyjną problematyzację rozumiem bowiem nie jako wyraz roszczenia świadomości ducha obiektywnego, ale subiektywnej świadomości, ukonstytuowanej w doświadczeniu podmiotu poznania, jego specyficznych punktów widzenia i matrycy oglądu przedmiotu namysłu wraz z nieredukowalnym prawem do własnego, niezapośredniczonego ramami cudzej myśli i konceptualizacji „skrętu poznawczego”. Oczywiście studia nad myślą i konceptualizacją stanowisk, które w swym oryginalnym dowodzeniu, a nie tylko streszczaniu lub przetwarzaniu stanowisk innych, zasługują na uwagę i uznanie. Niemniej nie jest to zadanie ani na miarę objętości tego opracowania, ani też tym bardziej z założenia nie jest to jego celem, ponieważ zgodnie z tytułową formułą jest to właśnie refleksyjna, biorąca pod uwagę pewien specyficzny horyzont namysłu podmiotu, a nie systematyczna problematyzacja tytułowego zagadnienia. W tym znaczeniu niniejszy tekst równie dobrze mógłby być zatytułowany *Kilka uwag o tym, co filozoficzne w tym, co pedagogiczne oraz o tym, co pedagogiczne w tym, co filozoficzne*, niemniej obecna formuła tytułu wydaje mi się nie mniej zasadna.

Summary

REFLECTIVE PROBLEMATIZATION OF *THE PHILOSOPHICAL* IN *THE PEDAGOGICAL*,
AND *THE PEDAGOGICAL* IN *THE PHILOSOPHICAL*

The author presents the thesis according to which pedagogy, as a scientific discipline needs philosophy to build contexts and to deepen its own research subject, whereas philosophy does not need pedagogy to build contexts and to deepen its own research subject. For this reason, between the contemporary philosophy and pedagogy, treated as scientific disciplines, we have a constitutive asymmetry of mutual “exchange” and mutual influence. The search for mutual complementarity of philosophical and pedagogical thought must be done at a higher level of integration in the horizon of thinking about the historical, social, cultural or civilizational. It is here, where it exposes the fact of nonreducible dimension of experience of mutual easements and necessity of philosophy and pedagogy; the philosophical in the pedagogical, and the pedagogical in the philosophical. The old Greek idea of *paideia* invariably becomes a non-problematic meeting place and penetration of the philosophical and the pedagogical.

Key words: philosophy *versus* pedagogy, the philosophical *versus* the pedagogical, existential experience, *paideia*.

red. Paulina Marchlik

Tylko tam, gdzie w grze są domniemania i kontrdomniemania, za którymi i przeciw którym coś przemawia, można mówić o dyskusyjności. Najlepiej wszakże nazwać tego rodzaju możliwość możliwością domniemywaną

(Husserl 2013: 98).

Wprowadzenie

Na wstępie należy sobie uzmysłwić, że problem związków myśli filozoficznej i myśli pedagogicznej nie jest jakimś dopiero co odkrytym, nowym teorematem, który wcześniej nie był widoczny, czy też wyeksponowany w historii myśli i idei. Wszędzie tam, gdzie od czasów starożytnej cywilizacji greckiej – a ujmując rzecz ściślej, od czasów początku greckiej filozofii, która *de facto* określa zarazem początki kultury Zachodu (Gadamer 2008: 17) – aż do dziś, mamy do czynienia z poważną myślą, szukającą swego umiejscowienia w całości doświadczenia ludzkiego oraz realnych odniesień do rzeczywistości *res humanae* problem związków tego, *co filozoficzne* i tego, *co pedagogiczne* jest w sposób nieredukowalny widoczny, a już na pewno, jeśli nie wprost ujmowany, to bez wątpienia na różne sposoby sygnalizowany. Ujmując zaś rzecz inaczej i z uwzględnieniem

pewnej specyficznej konstelacji znaczeń, które w sposób szczególny będą przedmiotem mojego zainteresowania w tym miejscu, nie da się umniejszyć roli tego, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* oraz tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne*² nie gubiąc zarazem owego dążenia do poszukiwania umiejscowienia w całości doświadczenia jakoś pojmowanego i dookreślanego uniwersum symbolicznego i związanego z tym świata ludzkich spraw.

Można również stwierdzić, że u podstaw współczesnego renesansu tematyzowania zainteresowań problematyki związków filozofii i pedagogiki paradoksalnie stoi historyczna separacja – samo wyodrębnienie się myśli pedagogicznej z myśli filozoficznej oraz związana z tym naukowa autonomizacja i instytucjonalizacja tej pierwszej. Autonomizacja i instytucjonalizacja pedagogiki jako dyscypliny naukowej, skądinąd słuszna i niekwestionowana, ostatecznie prowadzi więc do sytuacji, w której na nowo trzeba podkreślać owe związki lub też dowodzić ich, pomimo że wcześniej były one oczywiste. Niemniej, ponieważ jest to nowa sytuacja, z tego też względu potrzebne są tu nowe typy dowodów i uzasadnień, na miarę tej nowej sytuacji, określanej autonomizacją i instytucjonalizacją samej pedagogiki.

Nieredukowalność rangi problemów edukacji ujmowanych w ogólności uwidoczniona jest wprost lub pośrednio w wybranych aspektach twórczości wielu

² Odwołując się do tytułowej formuły tego, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* będę miał na myśli w szerokim tego słowa znaczeniu odsłanianie/otwieranie szerokich horyzontów dla ujmowania i problematyzowania doświadczenia samoświadomego i rozumiejącego bycia człowieka w świecie poprzez stwarzanie dyskursywnych podstaw „dla” oraz wprowadzania „w” krytyczne i refleksyjne myślenie w kategoriach ogólnych i całościowych, domagających się przekonujących racji oraz rozumowych dowodów. W owym „krytycznym i refleksyjnym odsłanianiu/otwieraniu szerokich horyzontów” będę też upatrywał swoistego „istotowego współczynnika” filozoficzności i filozoficznych nastawień względem zagadkowości rzeczy („zagadki świata i życia”), które jawią się w aktach poznania podmiotu filozofującego. Z kolei używając określenia tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne* będę je rozumiał również *sensu largo* w kategoriach ukierunkowanej troski w prowadzeniu innych i pochylania się nad ich ludzką, niezaktualizowaną jeszcze egzystencjalnie potencjalnością do wyższych form integracji samoświadomości własnego bycia w świecie oraz świadomości otaczającej rzeczywistości lub też tego, co staje się rzeczywistą pobudką i asumptem dla ludzkiej myśli i rozumiejącego sposobu bycia w świecie. W owym pochylaniu się „dla” i „nad”, w owej gotowości do prowadzenia innych „ku” szerokim horyzontom będę też upatrywał swoistego „istotowego współczynnika” pedagogiczności i pedagogicznych nastawień względem innych. Jak z tego wynika, zasadniczym przedmiotem mojego zainteresowania nie będą tu zatem odniesienia do wybranych systemów tak filozoficznych, jak i pedagogicznych i ich specyficznych rysów koncepcyjnych w systematycznym przeglądzie i problematyzacji, ile problem samych nastawień/zorientowań, które wyrażają się w owej egzystencjalnej integracji tego, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* oraz tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne*.

klasycznych lub współcześnie rozpoznawalnych filozofów, takich jak Platon, Tomasz z Akwinu, Jan Jakub Rousseau, John Locke Immanuel Kant, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher Wilhelm Dilthey, Martin Buber, Hans Georg Gadamer, Eugen Fink, Otto Friedrich Bollnow, Hannah Arendt, Martha Nassbaum oraz – by odwołać się również do przykładu współczesnych polskich filozofów – Barbara Skarga, Leszek Kołakowski, Józef Tischner, Władysław Stróżewski, Jacek Filek, Tadeusz Gadacz czy Andrzej Wierciński. Z kolei w rodzimej literaturze pedagogicznej i w swym historycznym wymiarze, przywołując tylko najbardziej rozpoznawalne postacie, samo unaocznienie związków myśli filozoficznej i myśli pedagogicznej egzemplifikować można m.in. poprzez odwołania do twórczości, takich już klasyków myśli pedagogicznej, jak Bronisław Ferdynand Trentowski, Józef M. Hoene-Wroński, Kazimierz Sośnicki, Bogdan Nawroczyński, Sergiusz Hessen, Karol Kotłowski, czy Bogdan Suchodolski (por. Sztobryn 2011: 1–17). Również prace współczesnych autorów-pedagogów, takich jak Janusz Gnitecki, Joanna Rutkowiak, Urszula Ostrowska, Andrea Folkierska, Lech Witkowski, Tomasz Szkudlarek, Józef Górniewicz, Marian Nowak, Katarzyna Olbrycht, Bogusław Milerski, Astrid Męczkowska-Christiansen, Krystyna Ablewicz, Sławomir Sztobryn, Michał Gładzewski, Wiesław Andrukowicz, Mirosław Patalon, Andrzej Murzyn, Maria Reut, Andrzej Ciężela, Marzanna Bogumiła Kielar, Dariusz Stępkowski, Rafał Godoń, Jan Rutkowski, Andrzej Ryk, Krzysztof Maliszewski, Klaudia Węc, Katarzyna Wrońska, Jarosław Horowski, Paulina Sosnowska, Małgorzata Przanowska, Danuta Anna Michałowska, Marcin Wasilewski, czy Rafał Włodarczyk nie pozostawiają wątpliwości, co do tego, jak istotne dla myśli pedagogicznej, jej żywotności oraz potencjału heurystycznego i transformacyjnego, są zarówno określone dyskursy filozoficzne, jak i poszczególne odwołania do problemów natury filozoficznej³. I choć Bogdan Nawroczyński w latach 40. XX wieku, po traumie II wojny światowej i wszystkiego, co z tym związane dla polskiej kultury i nauki, zapowiadał nadejście renesansu zainteresowań pedagogiką filozoficzną w rodzimej literaturze, to jednak *de facto*, jak z tego wynika, możliwe stało się to dopiero

³ Oczywiście nie jest to pełna lista osób, które można by tu przywołać, a jedynie wyczerpujące egzemplifikacyjne, mające na celu ukazanie wielości i różnorodności poszukiwań inspiracji filozoficznych lub oparcia w różnej proveniencji dyskursie filozoficznym wśród rodzimych pedagogów. Z tego samego względu nie będę wymieniał prac przywołanych autorów, które można by w tym względzie wskazać jako potwierdzenie nieredukowalności znaczenia i zarazem obecności problemów natury filozoficznej oraz dyskursu filozoficznego w myśli pedagogicznej. Osobom obeznanym z literaturą przedmiotową niewątpliwie nie trzeba również wskazywać, które z wyróżnionych tu postaci są w swej twórczości mniej lub bardziej wiodące i zaawansowane filozoficznie.

po transformacji ustrojowej, począwszy od lat 90. XX wieku (zob. Nawroczyński 1947: 26; zob. także Lewowicki 2003: 22; Lewowicki 2007: 48). Od tego czasu problem owych związków, przynajmniej z perspektywy pedagogicznej, podejmowany był już wiele razy i w wielu różnych opracowaniach. Biorąc zaś pod uwagę sam problem wzajemnej relacji oraz powiązań filozofii i pedagogiki, w opracowaniach tych przeważają w większości powtarzające się ustalenia. Można je wyrazić nieco żartobliwie w konstatacji, zgodnie z którą pedagogika jako taka, określana statusem dyscyplinarnej tożsamości, ma „poznawczy apetyt” na związki z historycznym lub aktualnym dyskursem filozoficznym, który postrzegany jest jako źródłowy, zaś filozofia jako taka nie wykazuje „poznawczego apetytu” na takowe związki z dyskursem pedagogicznym ukonstytuowanym w obrębie jej dyscyplinarnych granic, gdyż dyskurs ten postrzegany jest jako zapośredniczony lub do rozwoju samej filozofii niewiele wnoszący. W tym też kontekście nie powinno dziwić i to stwierdzenie, że we współczesnej rodzimej pedagogice nie trzeba dużo i daleko szukać, by dostrzec w jej obrębie obecność różnorodnych problemów natury filozoficznej oraz dyskursu filozoficznego. Jeśli jednak chodzi o współczesną filozofię jako dyscyplinę naukową, to rzadko się zdarza, by związane z nią środowiska akademickie wykazywały zainteresowanie problemami formułowanymi przez pedagogów lub w ogóle, by filozofia sięgała do dyskursu *sensu stricto* pedagogicznego i czerpała z niego jakieś istotne dla siebie asumpty poznawcze. A nawet jeśli w ramach współczesnej filozofii podejmowane są problemy *sensu largo* pedagogiczne to okazuje się, że z pominięciem lub jakby obok samego dyskursu obecnego w przedmiotowej literaturze pedagogicznej (por. Górniewicz 1995: 92; Lewowicki 2003: 24; Bronk 2005: 24; Walczak 2013: 195). Oczywiście w tym miejscu nie wnikam już w uzasadnienia i racjonalizacje, jakie towarzyszą lub mogą towarzyszyć takiemu stanowi rzeczy. Jest to bowiem kwestia, która wymagałaby szerszego omówienia. Nie neguję również i tego, że są obecnie i tacy autorzy-twórcy, którzy wychodząc z pozycji czysto filozoficznych i na pozycjach tych pozostając, poruszają się zarazem w obrębie aktualnego dyskursu pedagogicznego. Choć przykłady te raczej należy traktować *in plus* i w kategoriach własnej autorskiej integracji myśli filozoficznej i myli pedagogicznej, a nie jako reprezentatywny przykład współzależności samej filozofii i pedagogiki jako współczesnych dyscyplin naukowych. Jeszcze innym zagadnieniem, do którego nie będę się tu również odnosił, jest sam status dyscyplinarnej przynależności oraz sposób dookreślania sensu i znaczenia – celów, zadań, funkcji i zakresu dyskursu, który wiąże się z takimi formułami jak filozofia wychowania, pedagogika filozoficzna,

czy filozofia edukacji (zob. Leveque, Best 1988; Nowak 1993; Szczypiński 1994; Jakubiak, Leppert 2003; Maliszewski 2003; Gara 2005; Walczak 2006; Jedynek 2009; Jaworska-Witkowska, Witkowski 2010; Walczak 2013; Murzyn 2015).

Sam dyskurs pedagogiczny w sensie problemowym *de facto* w zdecydowanej mierze opiera się na reintegracji oraz reinterpretacji wiedzy konstатовanej w ramach innych dyscyplin naukowych (w szczególności filozofii, historii, psychologii, socjologii, kulturoznawstwa, etnologii czy nauk biomedycznych). Owo reintegracyjne i reinterpretacyjne ujęcie oraz odczytanie ogólnej i szczegółowej wiedzy o samym człowieku oraz otaczającym go świecie, tak materialno-przyrodniczym, jak i społeczno-kulturowym, stanowi też o wyjątkowości i swoistości pedagogicznych nastawień poznawczych. Tak ujmowana i odczytywana wiedza – przybierająca postać mniej lub bardziej rozwiniętych i uargumentowanych reprezentacji poznawczych – o procesach rozwoju i przystosowania człowieka w otaczającym świecie; o koniecznych i niekoniecznych typach powiązań i zależności pomiędzy tym, co składa się na bieg jego egzystencji, przybiera właśnie, jak się wydaje, postać wiedzy lub refleksji nad procesami wychowania i kształcenia, czy też dyskursu pedagogicznego (por. Gara 2014: 48–50; zob. także Lewowicki 2007: 43, 52). W tak reorganizowanej – reintegrowanej i reinterpretowanej – optyce przedmiotu zainteresowania samej pedagogiki wiedzy, jak się wydaje, należy dopiero poszukiwać tego, co Dietrich Benner określa mianem „podstawowej struktury myślenia i działania pedagogicznego” oraz swoistości interdyscyplinarnego statusu samego pytania o kwestię pedagogicznego *proprium* (zob. Benner 2015: 13).

I choć filozoficzne nasycenie optyki postrzegania i rozpatrywania problemów pedagogicznych odgrywa dużą rolę w namyśle nad przedmiotem badań pedagogicznych, to jednak horyzont myśli pedagogicznej nie może być sprowadzony tylko do sfery filozofującego pedagoga i pedagogiki *sensu stricto* filozoficznej. Pedagog podejmując problemy określane dyscyplinarnym obszarem swoich badań nie może bowiem odnosić się tylko do filozoficznych nastawień i punktów widzenia, ponieważ przedmiot jego namysłu posiada również inne niezbywalne i równoległe horyzonty myślenia. Pedagogika jako filozofia stosowana nie może więc wszystkiego sprowadzać do czysto filozoficznych, całościowych punktów widzenia, umniejszając rangę tych innych, związanych z naukami szczegółowymi perspektyw poznawczych, które w sposób szczególny odnoszone są do procesów rozwoju i przystosowania podmiotu doznającego (dziecka, wychowanka, ucznia, podopiecznego) oraz prawidłowości i uwarunkowań biomedycznych, psychologicznych, socjologicznych odnoszonych do społeczno-

-kulturowej sfery ludzkiej *praxis*. To te nauki dostarczają nam bowiem oglądu (zjawisk, procesów i stanów rzeczy), który jest empirycznie skonkretyzowany, uszczegółowiony, o „dużej rozdzielczości” i precyzji wyjaśniania związków przyczynowo-skutkowych, bez uwzględniania czego nie można sobie przecież wyobrazić współczesnej myśli pedagogicznej.

Konstytutywna asymetria jako relacja współczesnej filozofii i pedagogiki

W żadnej mierze nie można też powiedzieć, aby problem związków filozofii i pedagogiki, tak jak się on jawi współcześnie, miał charakter symetryczny – dwukierunkowy i zwrotny. Co więcej, wydaje się, że to właśnie konstytutywna asymetria określa specyficzną relację współczesnej filozofii i pedagogiki jako autonomicznych dyscyplin naukowych. W sposób bezpretensjonalny można bowiem powiedzieć, że o ile pedagogika jako taka poszukuje i potrzebuje związków z myślą filozoficzną, by eksplorować swój własny przedmiot badań, poszerzać jego horyzonty i rozwijać swój własny dyscyplinarny dyskurs, o tyle filozofia jako taka zasadniczo nie poszukuje i nie potrzebuje związków z myślą pedagogiczną, by eksplorować swój własny przedmiot badań, poszerzać jego horyzonty i rozwijać swój własny dyscyplinarny dyskurs. Paradoksalnie, nie należy jednak rozpatrywać tej asymetrii w kategoriach wyższości lub niższości jednej dyscypliny względem drugiej, ale w kategoriach zupełnie odmiennej specyfiki i przedmiotowego pola zainteresowań tychże dyscyplin naukowych. Dlatego też ani nie powinno się posądzać o słabość pedagogiki, a przynajmniej nie z powodu jej inklinacji do filozoficznych konceptualizacji, ani też nie należy mniemać o wyższości filozofii ze względu na jej samowystarczalność w obrębie problematyzacji własnego przedmiotu badań, który ta zachowuje względem pedagogiki nawet wtedy, gdy wkracza na jej obszar zainteresowań i od strony filozoficznej podejmuje problemy wychowania i kształcenia, rozwoju i przystosowania społeczno-kulturowego człowieka. Z tego też względu nie powinno dziwić stwierdzenie, że pedagog w obrębie swej pedagogicznej perspektywy oglądu i dyskursywności badań potrzebuje obycia w kontekstach współczesnej wiedzy filozoficznej, a filozof w obrębie swej filozoficznej perspektywy oglądu i dyskursywności dyscyplinarnego pola własnych badań w zupełności, jak się wydaje, nie potrzebuje obycia w kontekstach współczesnej wiedzy pedagogicznej.

Oczywiście na różne sposoby można wyjaśniać uwarunkowania i źródła owej konstytutywnej asymetrii, niemniej w tym miejscu kwestii tej nie będę rozwijać.

Owa, określana międzydiscyplinarnymi odniesieniami, konstytutywna asymetria omawianej relacji cechuje się jednak tym, że: 1. w swych aktualistycznych postaciach nie jest oczywista i zrozumiała sama przez się, a zatem może ona być na nowo dookreślana i konstytuowana w wyniku ewoluowania każdej z tych dyscyplin z osobna, 2. relacja ta, biorąc pod uwagę charakter rzeczonych dyscyplin i ich przedmiotu badań, z założenia nie może opierać się na logice zwykłej symetrii wymiany i znaczenia, jakie dyscypliny te dla siebie nawzajem posiadają w kontekście rozwoju własnego przedmiotowego pola zainteresowań i badań, 3. relacja ta nie ma charakteru bezpośredniego współwarunkowania odrębnych statusów naukowości i zasadniczego przedmiotu badań tychże dyscyplin, a raczej wyraża się w potencjalności wzajemnego otwierania sobie nawzajem odmiennych i nieredukowalnych horyzontów, przy założeniu, że w ogóle filozofia ma w sobie potencjał tego, *co filozoficzne*, a pedagogika ma w sobie potencjał tego, *co pedagogiczne*. W tym znaczeniu wartościami, które konstytuują odmienność i nieredukowalność owych dyscyplinarnych horyzontów jest sama „filozoficzność” tego, co związane z dyskursem współczesnej filozofii oraz sama „pedagogiczność” tego, co związane z współczesną pedagogiką.

Nie w tym należy poszukiwać zatem wzajemnych powiązań i relacji *sensu largo* filozofii i pedagogiki, że jedna rozjaśnia przed drugą, np. sens symbolu jako języka, a ta druga przed pierwszą, odwrotnie, sens języka jako symbolu. Powiązań tych raczej należy poszukiwać w ich specyficznej, a zarazem autonomicznej sprawczości w obliczu tego, co społeczne, kulturowe, historyczne, cywilizacyjne. Co wyraża się w tym, że np. gdy jedna dyscyplina w ogóle rozjaśnia sens symbolu jako języka oraz języka jako symbolu, to ta druga tworzy warunki do tego, by każdy potencjalnie mógł dojść do takiego etapu swojego rozwoju, na którym nie tylko będzie mógł zrozumieć sens rozróżnienia symbolu jako języka i języka jako symbolu, ale przede wszystkim w sposób pasywny lub aktywny będzie zdolny do współuczestniczenia w rzeczywistości uniwersum języka i symbolu w swych różnych formach i przejawach społecznego, kulturowego, historycznego i cywilizacyjnego bycia w świecie. Dlatego też pedagog musi mieć świadomość, że tworzy warunki do tego by potencjalnie zaistniał przyszły filozof, a filozof musi mieć świadomość, że musi stać się pedagogiem, by jego idee trafiły pod strzechę świadomości sobie współczesnych i innych, a zatem musi postępować metodycznie, objaśniać, prowadzić, wytyczać perspektywy i horyzonty filozoficznych idei.

W tym też kontekście trudno nie zgodzić się z twierdzeniem Wilhelma Diltheya, w myśl którego „filozofia założona jest w strukturze człowieka (*Struktur des Menschen*); każdy, niezależnie od sytuacji, zbliża się do niej i wszelka ludzka działalność zdąży do filozoficznej świadomości” (Dilthey 1987: 54). W podobnym duchu również Karl Jaspers zakłada, że drogą „myślącego człowieka jest filozofujące życie” (Jaspers 1990: 44–45). Samo filozofowanie przynależy więc do istoty człowieka jako takiego, a nie tylko do tego, który jest „zawodowym” depozytariuszem wiedzy z zakresu filozofii i historii idei filozoficznych. Z tego też względu samo myślenie pedagogiczne musi się stawać myśleniem filozofującym, a co za tym idzie, w różnych nurtach i ideach filozofii poszukującym swych pryncypialnych punktów podparcia – dróg rozumowania i inspiracji (Nawroczynski 1947: 60). Filozofia konfrontuje też pedagogiczne myślenie z „kryterium sensowności, racjonalności i całościowego ujmowania przestrzeni esencji i egzystencji” (Gnitecki 1999: 121). Z kolei każda wielka filozofia potwierdza swój status i swoje historyczne, społeczne, kulturowe, czy cywilizacyjne uprawnienia dopiero wtedy, gdy zyskuje sobie w dziejach historii myśli i idei miano *paidei* (zob. Jaeger 2001; por. Morsy 1996; Walczak 2001). Filozofia w swej „filozoficzności” jako *paideia* właśnie zawsze jest jakąś formą edukacji ogólnej – rozjaśnia coś i skierowuje ludzi oraz całe pokolenia na drogę racjonalności (Leveque, Best 1988: 8; por. Hirst, Peters 1970: 8).

Choć nie sposób nie wspomnieć również i o tym, że we współczesnym, ponowoczesnym świecie, w percepcji społeczno-kulturowej widzimy istotne przesunięcie semantycznego statusu samych określeń „filozof” i „pedagog”. Otóż współcześnie przede wszystkim status „filozofa” i „pedagoga” określany jest aspektem formalno-zawodowym, a odpowiada temu również utrwalona praktyka językowa. Można też powiedzieć, że współcześnie, w związku z umasowionym systemem uzyskiwania formalno-instytucjonalnych, społecznych kwalifikacji wykształcenia filozoficznego i pedagogicznego, „zagubiony” zostaje sam filozof i pedagog, figury których w swych źródłowych sensach związane są przede wszystkim z egzystencjalnym statusem bycia-filozofem, który jest tożsamy z tym, co *filozoficzne* oraz bycia-pedagogiem, który jest tożsamy z tym, co *pedagogiczne*. Zatem owo współczesne zredukowane i spłycone domniemanie filozofa wiąże się z tym, że za „filozofa” uchodzi ten, kto odebrał wyższe wykształcenie filozoficzne lub jest tzw. zawodowym filozofem. Na plan pierwszy wysuwa się tu więc aspekt „znanstwa” historii idei filozoficznych oraz zagadnień filozoficznych, a nie filozofującego sposobu bycia, na wzór wielkich i wpływowych swą myślą filozofów, oddanych idei poszukiwania *philosophia pevennis*.

Z kolei za „pedagoga”, analogicznie uznawany jest ten, kto również odebrał wyższe wykształcenie pedagogiczne lub jest „zawodowym pedagogiem”. A zatem na plan pierwszy wysuwa się tu aspekt systemowego uprawomocnienia „pedagogicznych” kwalifikacji, a nie autentycznych predyspozycji i osobowej charyzmatyczności człowieka jako *paidagogosa* (gr. *παιδαγωγός*), jak w przypadku wielkich i wpływowych w swej działalności pedagogów. To współczesne przesunięcie semantycznych statusów pojęć „filozof” i „pedagog”, ukonstytuowanych w przestrzeni uniwersum znaczeń społeczno-kulturowych, nie pozostaje zatem bez znaczenia dla rozpatrywanej tu problematyki.

Pozadyscyplinarny wymiar integracji tego, co filozoficzne i tego, co pedagogiczne

Należałoby zatem raz jeszcze zapytać wprost i bez żadnej pretensjonalności: po pierwsze, czy pedagog i pedagogika potrzebuje filozoficznych źródeł inspiracji w ramach problematyki własnego dyscyplinarnego przedmiotu badań, a po drugie, czy filozof i filozofia potrzebują pedagogicznych źródeł inspiracji w ramach problematyki własnego dyscyplinarnego przedmiotu badań? Poszukiwanie odpowiedzi na tak postawione pytania, można wzmocnić jeszcze inaczej postawionymi pytaniami, odnoszącymi się do faktycznego, utrwalonego w standardach współczesnego dyscyplinarnego kształcenia stanu rzeczy: po pierwsze, jaką rolę w instytucjonalnym procesie kształcenia pedagogów odgrywa wiedza filozoficzna i dyskurs filozoficzny, a po drugie, jaką rolę w instytucjonalnym procesie kształcenia filozofów odgrywa wiedza pedagogiczna i dyskurs pedagogiczny? Odpowiedź na tak postawione pytania w oparciu o analizę standardów i programów kształcenia w obrębie każdej z tych dyscyplin naukowych, nie pozostawia złudzenia, co do stopnia niezbędności i wpływości wiedzy i dyskursu każdej z tych dyscyplin na tę drugą dyscyplinę: filozofii względem pedagogiki oraz pedagogiki względem filozofii. Podobnie rzecz się przedstawia, jeśli dokonamy kwerendy reprezentatywnych dla współczesnej filozofii i pedagogiki podręczników akademickich w poszukiwaniu źródeł filozoficznych w podręcznikach pedagogicznych oraz źródeł pedagogicznych w podręcznikach filozoficznych.

Zgodnie z aktualnym, ukonstytuowanym dyscyplinarnymi liniami demarkacyjnymi stanem rzeczy, prawdą jest więc, jak już zostało to nadmienione, że

pedagogika potrzebuje wiedzy filozoficznej dla problematyzacji i rozwoju własnego dyscyplinarnego pola wiedzy i dyskursu. W odróżnieniu od tego, filozofia nie potrzebuje wiedzy pedagogicznej dla problematyzacji i rozwoju własnego dyscyplinarnego pola wiedzy i dyskursu. Potrzeba więc, jak się wydaje, jakichś szczególnych racji, by „rasowy” lub „zawodowy” filozof, wykraczając poza to, co wiąże się z jego własnym dyscyplinarnym przedmiotem i perspektywą badań, uczynił przedmiotem swojego zainteresowania dyskurs pedagogiczny i problemy *sensu stricto* pedagogiczne, konstataowane i konkretyzowane w dyscyplinarnych ramach samej pedagogiki. Negowanie lub zacieranie tego faktu oraz próba generowania naciąganych uzasadnień w tej kwestii nie wydaje się też w niczym zmieniać tego, jak się rzeczy faktycznie mają. Taka jest natura rzeczy, związana ze społeczno-kulturowym statusem poszczególnych obszarów wiedzy rozpatrywanych tu współczesnych dyscyplin, że pedagogika potrzebuje filozofii dla budowania kontekstów i pogłębienia własnego przedmiotu badań, a filozofia nie potrzebuje pedagogiki dla budowania kontekstów i pogłębienia własnego przedmiotowego pola badań. Ale podobnie jest przecież z innymi dyscyplinami wiedzy, np. fizyk potrzebuje matematyki w rozwijaniu przedmiotowego pola własnej wiedzy, ale matematyk nie potrzebuje już fizyki dla rozwijania i problematyzowania własnego przedmiotu badań. Szukanie za wszelką ceną obszarów symetrii nie wydaje się zatem najwłaściwszym sposobem ujmowania statusu dyskursów przywoływanych tu dyscyplin oraz ich konstruktywnej i nieredukowalnej roli jaką mają do odegrania, i to nie tyle względem siebie nawzajem, ile, ujmując rzecz patetycznie – w historii, w społeczeństwie, w kulturze, w cywilizacji, a zatem w ogóle w horyzoncie i w odniesieniu do tego, co określamy mianem rzeczywistości świata ludzkich spraw.

Na rzecz należy więc spojrzeć zupełnie inaczej. Zamiast pytać, czy pedagogika może być tak samo użyteczna dla filozofii, jak filozofia jest użyteczna dla pedagogiki, należałoby stawiać inne, bardziej prymarne i rudymenarne pytanie. Mianowicie, jaką rolę współczesna filozofia i pedagogika, z zachowaniem swoistości swej dyscyplinarnej odrębności i autonomii, ma do odegrania w obrębie form życia społecznego i kulturowego, jak również z punktu widzenia określonego czasu historycznego oraz zawartego w nim retrospektywnego i prospektywnego horyzontu ujmowania ludzkiej egzystencji i świata ludzkich spraw. Jeśli tak popatrzymy na tę rzecz, to dostrzeżemy, że ten szerszy horyzont, odnoszący się do tego, co historyczne, społeczne, kulturowe, czy cywilizacyjne, staje się obszarem, gdzie w sposób pośredni, ale zarazem nieredukowalny

uwidacznia się wzajemna służebność i niezbędność *sensu largo* filozofii i pedagogiki – tego, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* oraz tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne*.

To, co staje się bezsprzeczne w kontekście tak szeroko ujmowanego horyzontu uwidaczniania się współzależności tego, *co filozoficzne* i tego, *co pedagogiczne*, należy zatem sprowadzić do dwóch podstawowych twierdzeń, zgodnie z którymi: 1. Jeśli nie bezwzględny warunkiem, to przynajmniej okolicznością wybitnie sprzyjającą zaistnieniu tego, *co filozoficzne* jest doświadczanie przez człowieka tego, *co pedagogiczne* – w znaczeniu metodycznego bycia poprowadzonym „ku” oraz bycia wprowadzonym „przez” innych w uniwersum świata ludzkich spraw, 2. Jeśli nie bezwzględny warunkiem, to przynajmniej okolicznością wybitnie sprzyjającą zaistnieniu tego, *co pedagogiczne* jest doświadczanie przez człowieka tego, *co filozoficzne* – w znaczeniu zdolności do namysłu nad sensem i znaczeniem własnej egzystencji w czasie i przestrzeni oraz własnego ontologicznego statusu w obliczu tego, *co* nas warunkuje i *co* jest przez nas warunkowane oraz tego, *co* jest względem nas samych transcendentne i względem czego my sami jesteśmy swoistą transcendencją.

Egzystencjalne doświadczenie tego, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* oraz tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne*

Biorąc pod uwagę ograniczony charakter tego opracowania, skoncentruję się teraz na rozwinięciu kwestii, która wykracza już poza zasygnalizowany problem konstytutywnej asymetrii między filozofią i pedagogiką jako współczesnymi dyscyplinami naukowymi. Zasadniczym punktem odniesienia dalszej problematyki uczynię zaś dwie, jak sądzę, reprezentatywne w tej kwestii wypowiedzi, w których widoczna jest owa humanistyczna troska o łączność oraz integrację w szerszym horyzoncie sensów i znaczeń – historycznych, społecznych, kulturowych, czy cywilizacyjnych tego, *co filozoficzne* i tego, *co pedagogiczne* – a mówiąc ściślej i w nawiązaniu do tytułowej formuły, tego, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* oraz tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne*. Oczywiście, wypowiedzi te potraktuję jako przyczynek do heurystycznego wydobywania określonych sensów i znaczeń, a nie w kategoriach literalnego ich odczytania lub w kontekście całościowej wymowy twórczości przywołanych tu autorów, którzy w swojej twórczości i nastawieniach badawczych na miarę swoich

czasów łączyli współcześnie zagubiony lub przynajmniej nadwątlony ideał etosu bycia zarazem i w właściwym tego słowa znaczeniu – filozofem i pedagogiem.

I tak Jan Legowicz, stwierdzał:

Genetycznie filozofia i pedagogika pozostają względem siebie współrzędne, 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 (Legowicz 1975: 4; por. Sztobryn 2003: 39; Walczak 2001: 146).

Odnosząc się zaś do drugiej wypowiedzi, sformułowanej przez Sergiusza Hessena, czytamy:

Pedagogikę jako szczególną naukę odróżniają od czystej filozofii nie same tylko „przesady”, które się nagromadziły w doświadczeniu wychowawczym i które należy obecnie demaskować. To nie fałszywe poznanie rzeczywistości przesłania ducha i mąci jego aktualizowanie, ale rzeczywistość sama, mianowicie witalny fundament duchowego bytu, który stopniowo tylko może duch nadbudować własnymi formami i zatem przeświecić. W procesie kształcenia chodzi właśnie o to, aby usunąć wszelkie pomniejszenia i obstonki, które narzuca życiu ducha ów podtrzymujący ducha witalny fundament. Pedagogika jest poznaniem tego, jak się to osiąga. Jest ona wprawdzie przez to „krytyką doświadczenia pedagogicznego”, ale nie w sensie abstrakcyjnej konstrukcji, lecz w sensie „aporetyki” jej właściwym zadaniem jest bowiem opisanie i wyjaśnienie wszystkich tych „trudności” (aporii), które proces kształcenia musi przezwyciężyć (Hessen 1997: 95–96; por. także: Benner, Stępkowski 2014: 16).

W tym też kontekście możemy wyodrębnić nie tyle punkty styczności między filozofią a pedagogiką jako współczesnymi dyscyplinami naukowymi, ile obszary historycznego, społecznego, kulturowego, czy cywilizacyjnego unaocznienia egzystencjalnej integralności doświadczenia tego, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* oraz tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne*, jak również sensotwórcze momenty wzajemnego warunkowania się tego, *co filozoficzne* i tego, *co pedagogiczne*. Odnosząc się do powyższych wypowiedzi, pozwolę sobie odsłonić zawarte w nich impulsy poznawcze w sposób heurystyczny, traktując je tym samym jako asumpt do wyartykułowania własnego ustrukturyzowanego oglądu tytułowego problemu. W ten sposób nie tylko odnoszę się do tego, co jest w nich zawarte *expressis verbis*, ale również wykraczam poza to, co jest w nich wprost wyekspozowane w warstwie literalnej. Należy zatem powiedzieć, że:

1. Myśl filozoficzna i myśl pedagogiczna są względem siebie współrzędne, ale jest to swoisty typ współrzędności: „odniesień pryncypialnych” i „odniesień sposobienia”. Można zatem powiedzieć, że, po pierwsze, pedagogiczne uniwersum sposobienia człowieka poddaje namysłowi warunki rozwojowe człowieka i w ten sposób w swej potencjalności toruje drogę do urzeczywistniania się jego filozoficznego namysłu nad otaczającą go rzeczywistością – stwarza filozofa, a co za tym idzie stoi u podstaw konstytuowania się filozoficznego uniwersum pryncypialności. Z kolei filozoficzne uniwersum pryncypialności dostarcza zracjonalizowanych uprawomocnień i określa egzystencjalny horyzont antropologiczno–aksjologiczno–teleologiczny dla pedagogicznego sposobienia i pedagogicznej formacji człowieka – wytycza horyzont stwarzania człowieka, określa i rozjaśnia samą ideę człowieka.

2. Związki myśli filozoficznej i myśli pedagogicznej powinny być rozpatrywane w szerszym, historycznym, społecznym, kulturowym, czy cywilizacyjnym kontekście, a nie tylko z perspektywy pytania o równowagę/nierównowagę międzydyscyplinarnej „wymiany” i przenikania się zainteresowań filozofii i pedagogiki jako współczesnych dyscyplin naukowych, wraz z ich przedmiotowymi polami zainteresowań i badań. I to w tym szerokim kontekście owe odmienne dyscyplinarnie optyki rozpatrywania rang poznawczego przedmiotu zainteresowania integrowane są w jeden komplementarny horyzont egzystencjalnego doświadczenia określonych form uniwersalności tego, *co pedagogiczne* i tego, *co filozoficzne* – a mówiąc ściślej tego, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* i tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne*. Filozof musi bowiem wkraczać w krąg pryncypialności tego, *co pedagogiczne*, by potwierdzać swe egzystencjalne uprawomocnienia bycia filozofem, z kolei pedagog musi pozostawać w kręgu pryncypialności tego, *co filozoficzne*, by potwierdzać swe uprawomocnienia tego, *co pedagogiczne*.

3. Integralność egzystencjalnego doświadczenia człowieka wyrasta z uznania nieredukowalności i swoistości sfer jego bytowania, które rozpostarte jest między „witalnym fundamentem” oraz „nadbudowującym się duchem”. To, co witalne stanowi zatem fundament, na którym to, co duchowe zostaje nadbudowywane i ufundowane. W tym znaczeniu to, co duchowe nie może zaistnieć bez formacji, ukierunkowania, czy też ukształtowania tego, co witalne. To, *co filozoficzne* skierowuje się też wprost ku sferze ducha jako epifenomenowi ludzkiego bytowania, zaś w sposób pośredni i wtórny jest zwrócona ku temu, co witalne. A to, *co pedagogiczne*, odwrotnie, skierowuje się wprost ku sferze witalności jako pierwotnemu fenomenowi ludzkiego bytowania, zaś w sposób

pośredni i wtórny ku duchowi⁴. W naturze rzeczywistości tego, co witalne leży też niezdolność do samoistnego sięgania sensów tego, co duchowe oraz przesłanianie ich samą sobą, tak jak w naturze rzeczywistości tego, co duchowe leży ukształcalna zdolność do dystansowania się wobec sensów tego, co witalne oraz prześwietlanie ich swą własną, wyniesioną do rangi autonomii, duchową optyką.

4. To, co *filozoficzne* w tym, co *pedagogiczne* na samą pedagogikę w jej warstwie rewizjonistycznej nakłada funkcję krytyki nawykowej i stereotypowej praktyki, utrwalanej w uznawanych zasobach doświadczenia pedagogicznego. To, co *pedagogiczne* opiera się zatem na opisie i wyjaśnieniu – rozświetleniu aporetyczności utrwalonych zasobów doświadczenia, związanych z praktyką wychowania i kształcenia oraz na przewyciężeniu trudności („pomniejszeń i obsłonek”), które w procesach tych wypływają z sfery „witalności”, w której egzystencjalnie duch jest ufundowany. Afirmacja „życia ducha”, na straży którego stoi to, co *filozoficzne* musi zatem znaleźć umocowanie w tym, co *pedagogiczne* – rozświetleniu i przewyciężeniu trudności wpływających z witalnej konstytucji egzystencji ludzkiej, tak by w wyniku właściwego uformowania to, co witalne stanowiło nieantagonizujący w swych przesłonach i przeszkodach rezerwuar witalności jako rzeczywisty fundament nadbudowywania się „życia ducha”.

⁴ Twierdzenie o zwróceniu się tego, co *pedagogiczne* w sposób pierwotny ku temu, co witalne pozornie może się jawić jako stojące w sprzeczności z ogólną wymową stanowiska Sergiusza Hessena jako przedstawiciela pedagogiki kultury. I choć powyższe, cytowane wypowiedzi traktuję jako reprezentatywne dla analizy tytułowego problemu, to jednak przywołuję je tylko i wyłącznie z określonego punktu widzenia jako przyczynek do heurystycznego wydobywania określonych sensów i znaczeń oraz dla zezemplifikowania w ogólności tego, co *filozoficzne* w tym *co pedagogiczne* oraz tego, co *pedagogiczne* w tym, co *filozoficzne*, a nie w kontekście całościowej wymowy twórczości przywołanych postaci. Niemniej warto jednak zaznaczyć, że w powyższym stwierdzeniu nie tyle chodzi o to, że przedmiotem zainteresowania pedagogiki w rzeczy samej jest sfera witalna i że do tej sfery jej zainteresowania się ograniczają lub w niej kulminują, ale o to, że witalna kondycja człowieka jest tu punktem wyjścia zamysłu tego, co *pedagogiczne*, by tym sposobem nad tym, co zastane jako czysta postać witalności, nadbudowywać dopiero to, co wprowadza, odkrywa i konstytuuje zarazem rzeczywistość ludzkiej duchowości. W takim też znaczeniu mówię tu o pedagogicznym skierowaniu ku witalności jako pierwotnym fenomenie ludzkiego bytowania oraz egzystencjalnej podstawie konstytucji jego istnienia. W ten również sposób można ujmować sens przyjmowanych przez Hessena teorii rozwoju moralnego człowieka: od anomii, przez heteronomię ku autonomii. Tak rozumiane oddziaływania pedagogiczne, wychodzą wszak w sposób pierwotny od „witalnego fundamentu”, jego „pomniejszeń i obsłonek”, by móc poprzez kształcenie urzeczywistnić i afirmować „życie ducha” – świat wartości i dóbr kultury.

Zakończenie

W tym też znaczeniu potencjalność tego, *co filozoficzne* zawarta jest w faktycznym urzeczywistnieniu się tego, *co pedagogiczne*, a potencjalność tego, *co pedagogiczne* zawarta jest w faktycznym urzeczywistnieniu się tego, *co filozoficzne* w horyzoncie komplementarnego egzystencjalnego doświadczenia, w obrębie którego dostrzegamy integrowanie się i współwarunkowanie owych nieredukowalnych sfer potencjalności i sprawczości (witalnej i duchowej). Tak rozumiany horyzont egzystencjalnego doświadczenia człowieka, którego życie osadzone jest w ramach tego, *co historyczne*, społeczne, kulturowe, czy cywilizacyjne i staje się „nosicielem” określonej formacji uniwersum symbolicznego. Ów horyzont egzystencjalnego doświadczenia człowieka zawsze pozostawia też na miarę tejże formacji swój samoobiektywizujący ślad w świecie zewnętrznym, a zatem w świecie naznaczonym tym, *co historyczne*, społeczne, kulturowe, czy cywilizacyjne. I to w tym wspólnym horyzoncie doświadczenia, niezależnie od aktualnych, dyscyplinarnych relacji między samą filozofią i pedagogiką, przede wszystkim należy poszukiwać wspólnych podstaw komplementarności i kompatybilności sensów i znaczeń tego, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* oraz, na odwrót, tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne*. A ten, kto to rozumie, rozumie też, jak się wydaje, faktyczny wszechobejmujący sens i znaczenie starogreckiej idei, wyrażonej w pojęciu *paidei* (gr. παιδεία). To ideał *paidei* jest bowiem miejscem spotkania i integracji, współwystępowania i współwarunkowania się filozofii i pedagogiki (por. Walczak 2001: 141–150) – tego, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* oraz tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne*. Sama filozofia jako wspólna zdobycz ludzkości nie może zaś być rozumiana wąsko jako skodyfikowana instytucjonalnie dyscyplina naukowa wraz z jej instytucjonalnymi depozytariuszami, którzy spełniają wymogi formalne bycia filozofem, ale szeroko w kategoriach tego, *co sensotwórcze filozoficznie*. Dlatego też trudno nie przyznać racji Lechowi Witkowskiemu, gdy stwierdza:

Dla mnie ważniejsza jest filozoficzność wpisana w postawę, której wartość rozstrzyga się nie w polu tekstów i treści z góry kwalifikowanych jako filozofia, ale w obszarze szczególnego wysiłku obcowania z tekstami kultury także poza akademicką humanistyką. Dla mnie filozoficzność rozstrzyga się jednak w podstawowym zakresie pod względem zdolności, czy raczej wysiłku otwierania się na całą humanistykę. Filozofia widziana wąsko to jest jedna tylko z dyscyplin, mających podręcznikowe kanony i syntezy, filozofia widziana szerzej to pewna strategia otwierania się na kulturę i jej wartość weryfikuje się w przekroju praktycznie całej humanistyki (Witkowski 2003: 103).

Bibliografia

- Benner D., Stępkowski D. 2014. *Pedagogika filozoficzna a badania edukacyjne. Próba Zrekonstruowania ich powiązań w kontekście aktualnych tendencji rozwojowych*, „Kultura i Wychowanie”, nr 7 (1), s. 9–21.
- Benner D. 2015. *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, tłum. D. Stępkowski, Wydawnictwo UKSW, Warszawa.
- Bronk A. 2005. *Pedagogika i filozofia: Uwagi metafizyczne*, [w:] *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, s. 9–27.
- Dilthey W. 1987. *O istocie filozofii i inne pisma*, tłum. E. Paczkowska-Łagowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gadamer H.G. 2008. *Początek filozofii*, tłum. J. Gajda-Krynicka, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa.
- Gara J. 2005. *Filozoficzne konteksty teorii i praktyki pedagogicznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, s. 7–24.
- Gara J. 2014. *Idea interdyscyplinarności i interdyscyplinarna natura wiedzy pedagogicznej*, „Forum Pedagogiczne”, nr 1, s. 35–54.
- Gnitecki J. 1999. *Zarys pedagogiki ogólnej*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Gorzów Wlkp.
- Górniewicz J. 1995. *Dyskurs filozoficzny a dyskurs pedagogiczny o wychowaniu. Na marginesie rozważań nad „krytyką rozumu pedagogicznego”*, [w:] *Racjonalność pedagogiki*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Wyższa Szkoła pedagogiczna, Bydgoszcz, s. 87–98.
- Hessen S. 1997. *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Hirst P.H., Peters R.S. 1970. *The Logic of Education*, Routledge and Kegan Paul, London–Henley.
- Husserl E. 2013. *Doświadczenie i sąd. Badania nad genealogią logiki*, tłum. B. Baran, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Jaeger W. 2001. *Paideia*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Jakubiak K., Leppert R. 2003. *Sposoby rozumienia «filozofii wychowania» w polskiej pedagogice XIX i XX wieku*, [w:] *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 223–239.
- Jaspers K. 1990. *Człowiek*, [w:] *Filozofia egzystencji*, tłum. D. Łachowska, A. Wołkiewicz, PIW, Warszawa, s. 25–45.
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L. 2010. *Pedagogika filozoficzna: relacje między pedagogiką, filozofią i humanistyką a edukacją, kulturą i życiem społecznym*, [w:] *Pedagogika*, t. 4, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 1–44.
- Jedynak S. 2009. *Filozofia wychowania*, [w:] *Encyklopedia filozofii wychowania*, red. S. Jedynak, J. Kojkoła, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz, s. 86–87.
- Legowicz J. 1975. *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, PWN, Warszawa.

- Leveque R., Best F. 1988. *Filozofia edukacji*, [w:] *Rozprawy o wychowaniu*, red. M. Debesse, G. Mialaret, tłum. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa, t. 1, s. 5–42.
- Lewowicki T. 2003. *Filozofia i pedagogika – tradycja i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*, „COLLOQUIA COMMUNIA”. *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, nr 2 (75), s. 17–24.
- Lewowicki T. 2007. *Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej*, „Nauka”, nr 4, s. 43–60.
- Maliszewski K. 2003. *Filozofia jako postać wychowania*, „COLLOQUIA COMMUNIA”. *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, nr 2 (75), s. 98–101.
- Morsy Z. 1996. *Galaktyka «Paideia»*, [w:] *Myśliciele o wychowaniu*, t. 1, red. Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar, „BGW”, Warszawa, s. 9–25.
- Murzyn A. 2015. *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Nawroczyński B. 1947. *Współczesne prądy pedagogiczne*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Nowak M. 1993. *Główne nurty współczesnej filozofii wychowania*, „Kultura i Edukacja”, nr 2, s. 7–27.
- Szczypiński G. 1994. *Główne nurty pedagogiki niemieckiej. Ogólna klasyfikacja teorii pedagogicznych: filozofia wychowania, pedagogika praktyczna, pedagogika empiryczna (naukowa)*, [w:] „Nieobce dyskursy”, cz. 4, red. Z. Kwieciński, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, s. 146–179.
- Sztobryn S. 2003. *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmiennej*, „COLLOQUIA COMMUNIA”. *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, nr 2 (75), s. 25–39.
- Sztobryn S. 2011. *Filozofia wychowania w Polsce w XX wieku. Zarys problematyki*, Repozytorium Uniwersytetu Łódzkiego, <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/handle/11089/1191>, s. 1–17.
- Walczak A. 2006. *W sprawie filozofii wychowania*, „Pedagogika Filozoficzna”, nr 1/06, http://www.tpf.lh.pl/wpf/images/pf_online/pf_06.pdf, s. 10–25.
- Walczak P. 2001. *Paideia – jako miejsce spotkania filozofii i pedagogiki*, [w:] *Filozofia w Szkole: filozofia i nauki szczegółowe*, red. B. Burlikowski, W. Słomski, Wydawnictwo Phaenomena, Warszawa–Kielce, s. 141–150.
- Walczak P. 2013. *Filozofia wychowania jako filozofia*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna”, nr 1, s. 186–198.
- Witkowski L. 2003. „*Filozoficzność*” w kształceniu pedagogów jako otwieranie (się) na humanistykę, „COLLOQUIA COMMUNIA”. *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, nr 2 (75), s. 102–117.