

Michał PŁÓCIENNIK

„Więcej” niż pedagogika... W kierunku konwersyjnego ujaśnienia źródłowego charakteru filozofii wychowania

Jak cytować [how to cite]: Płóciennik, M. (2016). „Więcej” niż pedagogika... W kierunku konwersyjnego ujaśnienia źródłowego charakteru filozofii wychowania. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 5, 137–153.

Słowa kluczowe: pedagogika, filozofia wychowania, konwersja, prawda, bycie.

„Pytanie o «sens Bycia» jest pytaniem wszelkich pytań”
Heidegger, 1996, s. 18

„Nie żyjemy zatem tylko po to, aby coś *robić*,
ale przede wszystkim po to, aby zwyczajnie *być*”
McDowell, 2010, s. 22

„Być sobą to przekraczać siebie [...]”
T. Styczeń, 2000

Spoleczno-kulturowa zapaść autorytetu pedagogiki i pedagogów w ich podstawowym, wychowawczym oddziaływaniu w tym, co nazywamy „dziś”, zdaje się niestety być smutnym, acz koniecznym do skonstatowania i przynajmniej w punkcie wyjścia, w formie wyzwania, a także chorobowej diagnozy, faktem¹. Smutek ów spowodowany jest niczym innym jak prymarną troską o kształt dzisiejszej i jutrzejszej kultury, która fundamentalnie jest sposobem bycia człowie-

¹ Kryzys pedagogiki i pedagogów w ich wychowawczym oddziaływaniu, o jaki nam w tym miejscu idzie, jest współzwiązany z kryzysem kultury w jej postmetafizycznym, czy wręcz a(nty)metafizycznym wymiarze. Wynika on z próby negacji tego, co stanowi o kulturowości kultury, a więc jej metafizycznego horyzontu, co jest równoznaczne z samobójstwem kultury, wszak „skąd” i „dokąd” kultury stanowi od/ku-metafizyczna autotransgresyjność człowieka w jego współbyciu-w-świecie. Przyjmujemy tym samym, iż kultura i wychowanie są względem siebie źródłowo współzależne i współkonstrytutywne, nie jest natomiast naszym zamiarem preferowanie jakiegoś konkretnego modelu tychże relacji.

ka (por. Jan Paweł II, 1980, nr 6–7; Kowalczyk, 2005), który z kolei uwarunkowany jest szeroko rozumianym i realizowanym wychowaniem. Idzie zatem ostatecznie o człowieka w jego „być” czy „nie być”, o to, czy będzie żył na miarę tego, kim jest, czy nie rozminie się z samym sobą i drugim człowiekiem w jednoczącej ich, mimo osobowej różnicy, jedności człowieczeństwa². Oczywiście przyczyn takiego stanu rzeczy jest wiele, bo i sama sytuacja jest niezwykle złożona, stąd chcąc zrozumieć obecny stan pedagogiki, nie należy go wyabstrahowywać z jego *Sitz im Leben*. Wydaje się jednak, że najbardziej heurystycznie płodną postawą wobec zastanej „faktyczności” jest próba dokonania wewnątrz siebie swoistego rachunku sumienia, wszak jak zauważa Georges Friedmann: „Ta praca nad sobą jest konieczna, ta ambicja – słusza. Liczni są ci, których pochłania całkowicie wojująca polityka – przygotowania do rewolucji społecznej. Nieliczni, bardzo nieliczni ci, którzy przygotowując rewolucję, chcą stać się jej godni” (Friedmann, 1970, s. 359, cyt. za: Hadot, 2000, s. 347). Dokonać się to musi pierwszorzędnie w samych pedagogach i tych, którym pedagogika nie jest obojętna (czy jednak ma prawo być obojętna komukolwiek?), wszak to w nich i z nich się wydarza, ale i oni wydarzają się do pewnego stopnia jako jej rezultaty, jako wcielone idee: „strukturę społeczeństwa na całym świecie tworzą ludzie, a zewnętrzna struktura społeczeństwa jest rezultatem wewnętrznej, psychologicznej struktury naszych ludzkich powiązań, gdyż poszczególna jednostka jest wynikiem całego doświadczenia, wiedzy i postępowania człowieka” (Krishnamurti, 2014, s. 15). Podjęcie tego zadania, owszem zmierzającego do konkretnej *praxis*, musi się rozpocząć na poziomie *logosu*, wszak to on, w zależności od treści, jaką jest wypełniony, wyznacza sposób działania. Nie idzie tu jednak o jakikolwiek *logos*, ale o *Logos* w jego jedności całościowej i ostatecznej perychorezy Prawdy i Sensu³, idzie o ujrzenie siebie na nowo (konwersja) w swym byciu „więcej” w kontekście tego, co *unum necessarium*, a więc *logosu* bycia – bycia *logosu* (zob. Płóciennik, 2014). Zamierzamy zatem wskazać, że kryzys współczesnej pedagogiki związany jest z zagubieniem przez nią samą konstitu-

² „[...] pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury w ogóle i każdej zarazem kultury jest *wychowanie*. W wychowaniu bowiem chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem- o to, ażeby bardziej «był», a nie tylko więcej «miał»- aby więc poprzez wszystko, co «ma», co «posiada», umiał bardziej i pełniej być człowiekiem- to znaczy, ażeby również umiał bardziej «być» nie tylko «z drugimi», ale także i «dla drugich»”, (Jan Paweł II, 1980, nr 11). Przyjmujemy zatem, iż zgodnie z podzielaną przez nas perspektywą personalistyczną, wychowanie dotyczy ujawniania w człowieku na poziomie osobowościowym tego, kim on jest sam sobie dany od początku na poziomie osobowym, na sposób za-daniowy, tak iż, „być człowiekiem” pozostaje zawsze nieprzekraczalną normą i warunkiem „stawania się człowiekiem” (zob. Rodziński, 1968; Hołub, 2008; Hołub, 2012).

³ „Prawda jest bowiem *lógos* tworzącym *diálogos*, a więc komunikację i komunie”, Benedykt XVI, 2009, nr 4. Idzie w gruncie rzeczy o postrzeganie rzeczywistości jako wezwania Bycia, a tym samym przyjęcie dialogicznej postawy wobec Bycia, którą Halík określa mianem wiary (por. Halík, 2011, s. 14–15).

ującego ją wymiaru „więcej” (co jest powiązane z zagubieniem metafizycznego wymiaru kultury), w którym jest ona w pełni sobą i u siebie, jako źródłowo szeroko rozumiana filozofia wychowania (zob. Walczak, 2006), a tym samym chcemy uzasadnić konieczność dokonania się w niej konwersji w imię dobra własnego, kultury i każdego człowieka w ich głębokich powiązaniach.

Konwersja pedagogiki – „dlaczego”, „od czego”, „ku czemu”?

Chcąc mówić o konieczności konwersji pedagogiki, należy pokrótce wyjaśnić, co przez to rozumiemy, a także wskazać na punkty odniesienia tegoż procesu, a mianowicie „skąd” – „dokąd” miałby się on dokonać, a także „dlaczego”.

„Etymologicznie konwersja (z łacińskiego *conversio*) oznacza zwrot, zmianę kierunku. Słowo to służy więc do określenia wszelkiego rodzaju zwrotu lub przekształcenia. [...] Tu rozpatrywać będziemy konwersję w jej znaczeniu religijnym i filozoficznym; mowa będzie zatem o zmianie w sposobie myślenia, a może nią być zarówno zwykle skorygowanie jednego sądu, jak i całkowita przemiana osobowości. Łacińskie słowo *conversio* odpowiada w istocie dwu słowom greckim o różnym znaczeniu: *ἐπιστροφή*, które oznacza zmianę ukierunkowania i mieści w sobie ideę jakiegoś powrotu (powrotu do źródeł, powrotu do siebie) oraz *μετάνοια*, które oznacza zmianę, skorygowanie sposobu myślenia i mieści w sobie ideę przemiany i odrodzenia. Istnieje więc w pojęciu konwersji wewnętrzne przeciwstawienie idei «powrotu do źródeł» i «odrodzenia»⁴. To właśnie wewnętrzne napięcie konwersyjne będzie nas tutaj interesowało, zakładamy jednakowoż, iż prawdziwe odrodzenie może się dokonać jedynie przy źródle, przy *arché*.

Tym samym, naszym zdaniem, konwersja pedagogiki powinna dokonać się od jej partykularnego charakteru, jako nauki szczegółowej, która w dodatku podlega z dnia na dzień coraz dalej idącej parcelacji⁵, więcej, od swoistego gorsetu

⁴ P. Hadot, *Konwersja*, [w:] tegoż, 2003, s. 223. Więcej na temat konwersji zob. E. Hałas, 2007, zwłaszcza s. 14–53, gdzie zagadnienie zaprezentowane jest w sposób interdyscyplinarny.

⁵ Na miejscu wydaje się przywołanie trafiającej w sedno problemu konstatacji P. Sosnowskiej: „W tym miejscu nie sposób nie odnotować niebezpieczeństwa, które wiąże się z odmówieniem pedagogice statusu dyscypliny humanistycznej. Jeszcze niedawno było oczywiste, że pedagogika – niezależnie od ważnego i potrzebnego kształcenia zawodowego – generuje w dialogu z innymi dyscyplinami humanistycznymi akademicką debatę na temat sensu, celu oraz istoty kształcenia i wychowania w szerszym kontekście kulturowym. Tymczasem pedagogika jako nauka społeczna zmierza to tego, by stać się rodzajem nauki inżynierskiej, w której pytanie o sens zostaje całkowicie wyparte przez zagadnienia techniczne. Widać to w programach kształcenia studentów, w których przedmioty, niezbędne do tego, by dostarczyć kontekstu do takiej debaty, zredukowane są na rzecz treningu umiejętności i tzw. kompetencji. Filozofia, socjologia, historia czy wiedza o sztuce już nie stanowią teoretycznej podstawy studiów pedago-

redukcyjnego modelu naukowości, w którym sama się zamknęła⁶, w kierunku pedagogiki skoncentrowanej na myśleniu o wychowaniu (por. Folkierska, 1990, s. 103; zob. także Śliwerski, 2010) w kategoriach integralnie rozumianego uczenia się (por. Krishnamurti 2003, s. 156) sztuki bycia człowiekiem (zob. Fromm 2013)⁷ w kontekście całości *Logosu*-Prawdy Bycia. Jednakowoż aby podołać temu zadaniu, musi ona (na powrót) stać się filozofią wychowania: „jedną z podstawowych tez tej pracy jest zatem przeświadczenie, że filozofia wychowania, jak każda filozofia, jeśli chce zasłużyć na to miano, nie może zrezygnować z postulatu ogarnięcia całości, to znaczy nie wolno jej być skromną nauką szczegółową. Musi stać się przełomową wykładnią całego ludzkiego doświadczenia. Nie może zatem dogmatycznie samoograniczać się do czegoś, co nasi antenaci zwykli by uznawać za sprawy edukacji (jakkolwiek, z drugiej strony, jeżeli nie chce utracić kontaktu ze zjawiskami, nie wolno jej się z tym nie liczyć), lecz musi sama krytycznie wyznaczyć dziedzinę tych spraw w nowy – wywrotowy właśnie sposób” (Sosnowska, 2009, s. 12). Owszem, ani pedagogika, ani wychowanie nie są tym, co ostateczne i co całościowe, ale mogą jedynie „stamtąd” zostać ustanowione i rozumiane, jedyną ich normą, jedynym ich *logosem* może być *Logos*-Prawda Bycia, o którą źródłowo pyta i której poszukuje filozofia: „W moich filozoficznych poszukiwaniach pragnąłem zawsze pojąć nie tylko sens własnej egzystencji, lecz także sens istnienia człowieka w ogóle. Byłem i jestem nadal przekonany, że każdy może ten sens rozpoznać. Możemy też uzyskiwać całościowy obraz rzeczywistości i odnajdywać miejsce człowieka w tej całości. Uważam, że to właśnie stanowi charakterystyczny rys filozofowania, rozumianego jako ćwiczenie się w mądrości” (Pawłowski, 1996, s. 13). Czy jednak mądrość, sapiencjalne bycie (por. Hadot, 2000, s. 279) człowiekiem w jedności prawdziwościowego myślenia-bycia i dobroci (zob. Gadacz, 2013, s. 10–22)⁸

gicznych – są raczej zredukowanymi do minimumozdobnikami treningu zawodowego i traktuje się je podobnie jak niegdyś przedmioty humanistyczne na politechnikach i akademiach medycznych – jako zajęcia szlachetne, ale w gruncie rzeczy, z punktu widzenia tych uczelni, nieistotne”, (Sosnowska, 2015, s. 395–396, przyp. 88). Na temat niezbędności filozofii w ramach studiów pedagogicznych zob. Kamiński, 2013.

⁶ Bynajmniej nie twierdzimy, że pedagogika nie jest nauką, a jedynie, że jest czymś znacznie więcej niż nauka – (por. Filek, 2013, s. 163–164). Co prawda Filek swoją argumentację odnosi bezpośrednio do etyki, to wydaje się, że transponowanie tegoż stanowiska na szeroko rozumianą filozoficznie ugruntowaną humanistykę, w tym i pedagogikę, jest w pełni uprawnione.

⁷ Co ciekawe, Fromm nadzieję na wyjście z kryzysów cywilizacji konsumpcyjno-technicznej, z jaką mamy współcześnie do czynienia za sprawą globalizacji i kultury masowej na coraz większym obszarze naszego globu, w ramach której także pedagogika i wychowanie są widziane w perspektywie *techne* będącej kategorią rozumu instrumentalnego, dostrzega w przywróceniu prymatu „być-bycia” – zob. Fromm, 2013b. Inna kwestia, że z kolei Frommowskiej perspektywie brakuje odniesienia do Prawdy Bycia, przez co człowiek zostaje zamknięty w swoim byciu, a cała wizja jawi się jako zawieszona w próżni, nieugruntowana.

⁸ „Mądrość jest etyką ściśle połączoną z metafizyką” (Conche, 2007, s. 8). Siłą napędzającą i spajającą dążenie do mądrości, ale poniekąd i samą mądrość, w jej jedności prawdy i dobra,

nie jest/nie powinno być ostatecznym i źródłowym ideałem wychowawczym? (zob. Szewczyk, 2013). Możliwe jest to jednak przez powrót do „utraconej jedności” filozofii i pedagogiki, tym bardziej że owo pęknięcie okazało się być na dłuższą metę niekorzystne dla obydwu stron. Gdzie zatem szukać owego punktu styku odsyłającego jednocześnie do *Logosu*-Prawdy Bycia *hic et nunc*, w warunkach współczesności, wszak wspólna historia, owszem, może być inspiracją dla podjęcia tego trudu poszukiwania, ale nie może już stanowić bezpiecznej przystani powrotu, tak jakby nowożytno-ponowoczesne fluktuacje, w ich zarówno pozytywnych, jak i negatywnych konsekwencjach, nie miały miejsca. Nie idzie zatem o powrót do jakiegoś etapu relacji między filozofią⁹ a pedagogiką, do jakiegoś konkretnego modelu, uznanego w sposób arbitralny za optymalny czy właściwy, ale o przywrócenie twórczego napięcia między nimi, które nie prowadzi ani do utożsamienia, ani do rozdzielenia (zob. Kulesza-Milewski, 2008–2009). Czy da się i jeśli tak, to gdzie i jak, ujaśnić, na nowo odsłonić źródłowy charakter filozofii wychowania, jako remedium na obecny stan/kryzys pedagogiki?

jest ostatecznie miłość, zgodnie z etymologicznym rozumieniem filozofii jako umiłowania mądrości – zob. Grzegorzczak, 2014.

⁹ Należy wyraźnie podkreślić, że nie idzie nam tu o filozofię jako taką, która *nota bene* nie istnieje i nie jest możliwa, ale o filozofię o wyraźnie mądrościowym charakterze, w tym znaczeniu, na jakie wskazują przywołane powyżej słowa Pawłowskiego, a więc o profilu/wychyleniu ontologiczno-metafizycznym. Naszym zdaniem tylko tak pojęta filozofia jest filozofią *par excellence*, w przeciwnym wypadku nie jest warta zachodu, jako że wszelkie jej inne funkcje mogą zostać, i w gruncie rzeczy zostały, z powodzeniem przejęte przez nauki szczegółowe. Przywołajmy w tym kontekście wielce wymowną konstatację Bergsona, znakomicie korelującą przy tym z podstawowymi zagadnieniami odnowionej pedagogiki jako filozofii wychowania: „Skąd przychodzimy? Co tu robimy? Dokąd zmierzamy? Gdyby filozofia nie miała naprawdę nic do powiedzenia o tych sprawach najwyższej wagi, gdyby nie potrafiła rozjaśnić ich stopniowo tak, jak rozjaśnia się problemy biologiczne czy historyczne, gdyby nie mogła korzystać z ciągłych postępów doświadczenia, gdyby miała ograniczać się do przeciwstawiania sobie tych, którzy głoszą nieśmiertelność, i tych, którzy jej przeczą, a to z racji wyprowadzonych z hipotetycznej istoty duszy i ciała, byłoby niemal rzeczą słuszną powiedzieć, odwracając sens słów Pascala, że cała filozofia nie jest warta jednej godziny zachodu”, H. Bergson, *L'Energie spirituelle*, cyt. za: Kołakowski, 1997, s. 56. Zaznaczmy jedynie, iż nie zgadzamy się z Bergsonem co do możliwości naukowego, w sensie dzisiejszych standardów naukowości, rozwiązania kwestii filozoficznych; w naszym przekonaniu filozoficzne „rozjaśnienie” tychże problemów może także, choć nie wyłącznie (nie wykluczając całościowych rozwiązań na modłę gnostyczną, czego także można by się było dopatrywać w przywołanym cytacie z Pawłowskiego), polegać na eksplikacji warunków możliwości postawienia powyższych pytań (językowych, antropologicznych, a wreszcie metafizycznych), więcej, na radykalnym postawieniu tych pytań w ich ontologiczno-metafizycznym wymiarze, a przez to ujaśnieniu źródłowej otwartości w kierunku zawsze większej całościowości, a tym samym radykalnym postawieniu człowieka jako „miejsca” tejże otwartości w obliczu Tajemnicy Istnienia (S.I. Witkiewicz) jako *mysterium tremendum et fascinans* (R. Otto).

Potrzeba osadzenia kategorii wychowania w perspektywie Całości *Logosu-Prawdy Bycia* (upadek metanarracji vs. człowiek jako zwierzę metafizyczne)

„Miejscem”, z którego możliwy jest dostęp do Całości *Logosu-Prawdy Bycia* i w którym się on otwiera, jest człowiek ujmowany w prawdzie jego bycia¹⁰, która jest „momentem” wydarzania się *Logosu-Prawdy Bycia*: „To ukierunkowujące wglądanie w bycie wyrasta z przeciętnego rozumienia bycia-rozumienia, w obrębie którego zawsze się już poruszamy i które ostatecznie należy do istotowego ukonstytuowania samego jestestwa” (Heidegger, 2010, s. 20). Wynika to z danościowego charakteru faktu ontologicznego sposobu bycia jestestwa-człowieka: „Jestestwo to byt, który nie tylko występuje pośród innego bytu. Wyróżnia je ontycznie raczej to, że temu bytowi w jego byciu chodzi o samo to bycie. Wówczas zaś do tego ukonstytuowania bycia jestestwa należy to, że jestestwo w swoim byciu odnosi się do tego bycia (*in seinem Sein zu diesem Sein ein Seinsverhältnis hat*). To zaś znów oznacza: jestestwo w jakiś sposób i do pewnego stopnia wyraźnie rozumie siebie w swoim byciu. Swoiste dla tego bytu jest to, że, wraz z jego byciem i poprzez nie, bycie to zostaje mu otwarte. *Rozumienie bycia samo jest określeniem bycia jestestwa*. Ontyczna swoistość jestestwa polega na tym, że *jest* ono ontologiczne” (tamże, 25–26). *Logos-Prawda Bycia* i *prawda bycia* człowieka przenikają się w integralnie rozumianym doświadczeniu człowieka¹¹, tak iż wbrew wszelkim naturalistycznym koncepcjom (zob. Judycki 2003, 17–37), człowiek szczególnie tam, gdzie ontologiczność-metafizyczność¹²

¹⁰ Prawda bycia człowieka zawiera w sobie także „momenty” jego nie-bycia, a mianowicie prawdę jego nie-bycia „jeszcze” wrzuconym/danym w bycie w akcie poczęcia (przyjmujemy w tej kwestii stanowisko personalizmu ontologicznego – zob. Biesaga, 2004) oraz prawdę już nie-bycia, poczynszy od wyrzucenia/zabrania z bycia w śmierci, stąd pytanie o prawdę bycia człowieka pyta o znacznie więcej, niż tylko o to, co jawi się w postaci człowieka, tak iż, prawda jego bycia okazuje się być już zawsze większa niż on sam.

¹¹ Szerzej na temat „struktury” integralnie rozumianego doświadczenia człowieka w kontekście współczesnych wyzwań pedagogiki, w tym konieczności filozoficzno-wychowawczego nawrócenia pedagogiki – zob. Płóciennik 2014, s. 101–107; tenże, 2013, s. 370–375.

¹² Odwołując się do Heideggera, bynajmniej nie przejmujemy automatycznie jego rozumienia ontologii i metafizyki, a jedynie nawiązujemy do pewnych intuicji. Przez ontologiczność rozumiemy tu całościowe ujęcie rzeczywistości, ale o tyle, o ile jest ona dana człowiekowi przez pryzmat jego człowieczeństwa, lepiej: współ-dany człowiekowi sposób ujmowania rzeczywistości. Zakładając jednakowoż autotransgresyjną wizję człowieka jako bytu przekraczającego samego siebie na mocy „własnej” autotransgresyjnej konstytucji, rozpoznajemy w nim swoistą metafizyczność, swoiste metafizyczne wychylenie „poza siebie”, w kierunku Całości *Logosu – Prawdy Bycia*, choćby na sposób *quasi-nieskończonego*, lepiej: potencjalnie nieskończonego bycia otwartym na Całość *Logosu – Prawdy Bycia*, co znakomicie oddaje łacińska sentencja: *anima est quodammodo omnia*. Zob. Zboralska, 2012a, 2012b. Należy przy tym podkreślić, że na podstawie ontologiczno-metafizycznego doświadczenia człowieka, jako mało prawdopodobna jawi się skończoność Bycia, raczej z dużą dozą ostrożności można by wnosić/postu-

jego człowieczeństwa¹³ próbuje się zakwestionować, okazuje się raz jeszcze jako już zawsze dane i za-dane samemu sobie zwierzę metafizyczne¹⁴, uprawiające

lować jego nieskończoność, wszak o ile człowiek w jego potencjalnie nieskończonej otwartości na Bycie jest „momentem” Bycia, to daje się ona zrozumieć jedynie jako otwartość „z wnętrza” radykalnej i absolutnej nieskończoności Bycia. Nie zamierzamy przeciwstawiać sobie ontologiczności i metafizyczności, wszak wyrastają one z jednego źródła, jakim jest doświadczenie przez człowieka jego człowieczeństwa w jego współ-byciu-w-świecie, ale nie chcemy ich też zarazem utożsamiać, lecz zachować i ujaśnić skończoną nieskończoność ludzkiego bycia w jego otwartości wobec misterium Bycia, a tym samym zachować rozróżnienie między dostępnym człowiekowi skończonym ujmowaniem Bycia i potencjalnie nieskończonym ku Niemu wychyleniem a samym Byciem, które „jest” sobą samym. Uwaga ta jest istotna, gdyż „czytelnik pism Heideggera [do którego nawiązujemy – M.P.] odnosi wrażenie, że jego filozofia egzystencjalna ma na celu wykazać «istotną i konieczną skończoność wszelkiego istnienia». Sprzeciwia się temu znamienna wypowiedź ustna, w której protestował on przeciw takiemu mniemaniu; jego sprostowanie brzmi, jak następuje: «Pojęcie bycia (*Sein*) jest skończone; ta jednak nauka nie orzeka niczego o skończonym i nieskończonym charakterze bytu i samego bycia (*das Seiende und des Seins selbst*). Każdy byt, który dla ujęcia bytu (*Seiendes*) potrzebuje pojęcia bycia (*Seinsbegriff*) jest skończony; w przypadku istoty nieskończonej – ona go nie potrzebuje dla poznania bytu. My, ludzie, dla wydobywania bytu na światło posługujemy się pojęciową filozofią, ponieważ jesteśmy skończeni; nasza właściwość jako istot skończonych, nawet sama istota tej właściwości bycia skończonym, zasadza się na tej skończoności stosowania pojęcia bycia. Bóg przeciwnie, jako nieskończony, nie podlega żadnej takiej konieczności ograniczającej poznanie: *Bóg nie filozofuje*. Lecz człowiek jest właśnie przez to definiowany, że aby ustosunkować się do bytu (*Seiende*), posługuje się do tego pojęciem bycia (*Seinsbegriff*)». (Por. sprawozdanie R.P. Daniel Feuling O.S.B. W: «Lz Phénoménologie. Journées d'Etudes de la Société Thomiste», I, Les Editions du Cerf, Juvisy, 1932, s. 39). Uczyniono tutaj ostre cięcie między byciem (*Sein*) i rozumieniem bycia, którego w pismach Heideggera brakowało, przez co możliwość bytu wiecznego pozostawała otwarta. Ponieważ to przedstawienie opiera się tylko na wypowiedzi ustnej i w pismach Heideggera nie ma podstaw, podeajemy ją tutaj tylko w uwagach. W każdym razie opiera się na rozmowie, która miała na celu przygotowanie publicznego sprawozdania na temat fenomenologii Heideggera. Wydaje się nam wszak zbyt ważna, by można ją było przemilczeć” (Stein, 1998, s. 203, przyp. 145; zob. Grzegorzcyk, 1998, s. 21–26). Warto w tym miejscu przytoczyć jeszcze konstatację Weltego: „Ze względu na te skrajnie odmienne możliwości, wschodzenia i naporu, zdanie: «Bycie to ono samo» wyklucza wprowadzenie nieprzemysłane interpretacje metafizyczne, nie wyklucza jednak możliwości zmiany we wschodzeniu i otwieraniu się bycia. To samo dotyczy zdania: «Bycie to nie jest Bóg» [Heidegger zaprzecza także jakoby Bycie było zasadą świata – M.P.]. Nie wyklucza ono żadnych możliwości pokazywania się bycia z wyjątkiem domysłów, wpływających z subiektywnych pragnień i wyobrażeń, na które nic nie wskazuje, jeśli się patrzy z punktu widzenia bycia” (Welte, 2000, s. 307–308), Bycia, które „nie jest jego zdaniem [Heideggera – M.P.] równoznaczne z obecnością i nieobecnością zarazem. Nieprzewycięzalny opór przeciw pełnemu odsłonięciu jest immanentą cechą samej rzeczywistości, a nie tylko korelatem przejściowej czy niezbywalnej niedoskonałości spojrzenia” (Michalski, 1978, s. 239), a tym samym gwarantem zachowania przez człowieka jego sobości „wewnątrz” Tajemnicy Bycia.

¹³ „Albowiem organem myślenia metafizycznego jest bezwarunkowo zawsze cały człowiek”, (Błeszyński, 2016, s. 27.)

¹⁴ „Człowiek jest ssakiem, lecz metafizycznym” (Błeszyński, 2016, s. 10).

metafizykę i czyniące to już od zawsze, więcej, niemogące tego nie czynić¹⁵, mimo i dzięki własnej skończoności i niedoskoności (por. Rahner, 2008, s. 39–47). Jedynie pamięć o jedności i jednoczesności autotranscendencji i przygodności człowieka (zob. Pascal, 2008, s. 72), jako źródła jego ludzkiego (!)¹⁶, metafizycznego wychylenia, a zarazem świadomość nieprzedmiotowości jego źródłowego charakteru, może uchronić przed próbą ideologicznego zamknięcia doświadczenia człowieka jako miejsca spotkania *Logosu*-Prawdy Bycia i prawdy bycia człowieka w ramach jakiegokolwiek (jednego) systemu, (jednej) interpretacji, (jednego) modelu, jednym słowem w ramach jakiegokolwiek idei: „Bycie ontologiczne» nie oznacza jeszcze wykształcenia ontologii. Jeśliby więc zastrzec termin «ontologia» do wyraźnego teoretycznego zapytywania o bycie bytu, to trzeba będzie wspomniane bycie-ontologiczne jestestwa uznać za przedontologiczne. Wcale jednak nie znaczy to tyle, co po prostu «bytujące-ontycznie», lecz bytujące (*seiend*) w sposób rozumienia bycia” (Heidegger, 2010, s. 26). Tym samym współczesna krytyka metanarracji w jej antyreistycznym nastawieniu (odrzućenie zreizowanej wersji źródłowości i metafizyczności) okazuje się w całej swej aporetyczności (zob. Szkaradnik, 2012, s. 101–120) swoistym *katharsis* dla ponownego ujaśnienia źródłowo metafizycznego sposobu wydarzania się doświadczenia człowieka. Stąd kiedy mówiliśmy o tym, że konwersja zaczyna się na poziomie idei (przemiana myślenia), chodziło nam o powrót do myślenia źródłowego, a nie o otworzenie jakiegokolwiek ideologii, wszak człowiek nie jest panem bytu, ale jest pasterzem bycia, bycia, w które i w którym jest dany/rzucony¹⁷, i które będąc mu powierzone, zawsze go poprzedza jako *semper maior* i nie może stać się nigdy przez niego posiadane i zawładnięte (por. Heidegger, 1977, s. 104). Dopowiedzmy także, że kiedy mówimy o człowieku, mamy na myśli nie ideę człowieka, gdyż ta jest co najwyżej wytworem ideologizującego człowieka, ale idzie nam o każdego realnego człowieka z „krwi i kości, który rodzi się, cierpi i umiera – przede wszystkim umiera – który je i pije, bawi się i śpi, myśli i kocha, człowiek którego się widzi i słyszy”, (Unamuno, 1984, s. 5–6) „człowieka wedle życia», z krwi i kości” (tamże, s. 8), w jego wymiarze indywidualnym (niepowtarzalnościowo-godnościowym) i społeczno-wspólnotowym, w jego wielkości i małości, w jego byciu i działaniu, w jego odniesieniu do siebie samego, innych, świata i (t)Transcendencji (w jego wsobności i trans-

¹⁵ Należy podkreślić, że konsekwentny naturalizm, bądź co bądź, sam stanowi pewną formę nie tylko ontologii, ale metafizyki, obciążoną przy tym zarzutem samozwrotności i samopodważalności – zob. Załuski, 2014, s. 228–246.

¹⁶ „Metafizyka jest jednak nauką *ludzką*. Jest więc ona zawsze i w swej istocie związana zawsze z poczuciem zagrożenia i ciemnością, które należą w sposób nie dający się znieść do istoty człowieka. I jeśli pojedynczy człowiek uprawia metafizykę, to siłą rzeczy taka metafizyka będzie naznaczona jego własnym ograniczeniem” (Rahner, 2008, s. 39).

¹⁷ Rzuconność nie jest kategorią neutralną, ale formą interpretacji faktu i sposobu (za-)istnienia człowieka, tak samo zresztą jak daność, stąd użyty przez nas sposób zapisu: dany/rzucony, ma wskazywać na możliwość różnorodnych interpretacji. Zob. w tej kwestii Kłoczowski, 1999, s. 121.

gresyjności), a więc o człowieka w całej prawdzie jego bycia¹⁸, która jako dana i za-dana odsłania się „z”, „w” i „wobec” zawsze większego *Logosu*-Prawdy Bycia (zob. Heidegger, 1977, s. 104)¹⁹. Ten i tak rozumiany człowiek (wszak innego nie ma!), „ten konkretny człowiek z krwi i kości jest podmiotem i zarazem najwyższym przedmiotem wszelkiej filozofii” (Unamuno, 6) i powinien stać się podmiotem i zarazem najwyższym przedmiotem odnowionej w swym myśleniu pedagogiki jako filozofii wychowania (por. Chrost, 2013, s. 61; zob. także Ablewicz, 2002; Krasnodębski, 2005), gdyż, jak podkreśla Miguel de Unamuno, „[...] człowiek, człowiek żywy i wieczny wart jest wszystkie teorie i wszystkie filozofie” (Unamuno, 1984, s. 346), wszak one są jedynie środkiem do celu, którym jest sam człowiek (zob. Kant, 1953, 60 i nn.).

Auto-sceptyczne inspiracje normatywne dla na-nowo-myślanej pedagogiki jako filozofii wychowania

„Teoria pedagogiczna nigdy nie jest zawieszona w próżni, zawsze jest wypadkową szerszego, zwykle filozoficznego poglądu na świat, stanowi jego swobodną egzemplifikację. [...] Jak dowodzi Wanda Kaczyńska, w myśleniu pedagogicznym istnieje przedzałożeniowość filozoficzna” (Chrost, 2013, s. 62; zob. Kaczyńska, 1998). Owa przedzałożeniowość ma miejsce bez względu na jej uświadomienie bądź też jego brak – wszak od filozofii ostatecznie nie ma ucieczki, co od-nowiona pedagogika powinna przyjąć z jednej strony jako aprioryczne założenie, z drugiej jako fenomenologicznie daną faktyczność. Czy jednak mimo niewątpliwych uwarunkowań kulturowo-światopoglądowych (w tym

¹⁸ „Chodzi więc tutaj o człowieka w całej jego prawdzie, w pełnym jego wymiarze. Nie chodzi o człowieka «abstrakcyjnego», ale rzeczywistego, o człowieka «konkretnego», «historycznego». [...] Przedmiotem tej troski jest człowiek w swojej jedynej i niepowtarzalnej rzeczywistości człowieczej [...]. Każdy człowiek w całej tej niepowtarzalnej rzeczywistości bytu i działania, świadomości i woli, sumienia i «serca». Człowiek, który – każdy z osobna (gdyż jest właśnie «osobą») – ma swoją własną historię życia, a nade wszystko swoje własne «dzieje duszy». Człowiek, który zgodnie z wewnętrzną otwartością swego ducha, a zarazem z tyłu i tak różnymi potrzebami ciała, swej doczesnej egzystencji, te swoje osobowe dzieje pisze zawsze poprzez rozliczne więzi, kontakty, układy, kręgi społeczne, jakie łączą go z innymi ludźmi – i to począwszy już od pierwszej chwili zaistnienia na ziemi, od chwili poczęcia i narodzin. Człowiek w całej prawdzie swego istnienia i bycia osobowego i zarazem «wspólnotowego», i zarazem «społecznego» – w obrębie własnej rodziny, w obrębie tylu różnych społeczności, środowisk, w obrębie swojego narodu czy ludu (a może jeszcze tylko klanu lub szczepu), w obrębie całej ludzkości”, (Jan Paweł II, 1979, nr 13–14), wreszcie, kosmosu oraz w(W)szechgraniającej t(T)ranscendencji, jest i powinien być, parafrazując Jana Pawła II, pierwszą i podstawową drogą nawróconej pedagogiki jako filozofii wychowania.

¹⁹ Na temat zawsze grożącego redukcjonizmu w ujmowaniu człowieka, który z kolei skutkuje redukcjonistyczną wizją pedagogiki, zob. W. Starnawski, 2012; W.M. Nowak, 2008.

i filozoficznych), w jakie każdorazowo obleczone jest wychowanie, lepiej: doświadczenie pedagogiczne jako element integralnie ujętego doświadczenia człowieka, można wskazać jakieś minimum, choćby względnie uniwersalnych norm, które miałyby stanowić niejako *Urgrund* dla nawróconej pedagogiki jako filozofii wychowania? Spróbujemy zaproponować kilka takich punktów odniesienia, z pełną świadomością ich nieoczywistego, a tym samym dyskusyjnego, charakteru. Wszak, owszem, ma rację Andriej Tarkowski, stwierdzając, iż „Wyzwanie, jakie stoi przed naszą epoką, polega na tym, by człowiek pozostał zagadką, by nie uznał, że wszystko jest proste, wszystko jest wyjaśnione i możliwe do wyjaśnienia», z drugiej strony „nie wystarczy jednak stawiać pytania, ponieważ pytać to – jak twierdził Lacan – odkryć, że tym, co określa człowieka, jest brak. Jeśli człowiek jest brakiem, to jest on również pragnieniem. Pragnienie – to równocześnie świadomość braku i poryw. Chodzi więc również o to, by pobudzić przecucie, że istnieją odpowiedzi”. Zwłaszcza dzisiaj, „w tym świecie, który nie eksploduje, lecz raczej zapada się z powodu nieobecności sensu [...]” (Clément, 2009, s. 30).

Rudymtarny wydaje się powrót do najbardziej fascynującej i zarazem przerażającej kwestii, a mianowicie daności (B)bycia, do faktyczności istnienia, do „jest” – Bycia i bycia człowieka, lepiej: do dochodzenia Bycia do głosu w człowieku na sposób jego bycia. Zanim zaczniemy się zastanawiać, jaki jest człowiek i jaki być powinien oraz będziemy podejmować problematykę wzajemnej korelacji tychże stanów, należy na nowo dostrzec i przejąć się (doświadczenie ontologiczno-metafizyczne) tym, że on-człowiek fundamentalnie „jest” w obrębie zawsze większego „Jest” (Starnawski, 2011, s. 104). Filozofia wychowania radykalnie przemyślana zaczyna się i odsyła zawsze do owego źródłowego fenomenu – „Bo jest” człowiek²⁰, a niejako wtórnie zmierza do tego, jaki jest (mimo współdaności tychże fenomenów), wraz z wpisanym weń potencjałem wychowawczym (por. Starnawski, 2011, s. 107–111). Niejako na przedłużeniu owej daności (I)istnienia zarysowuje się problematyka powiązania tejże daności z za-danością w formie napięcia między *logosem* a *ethosem*, ze wskazaniem – ale nie dychotomicznym, na ten pierwszy, a tym samym próbą uniesienia ciężaru prymarnej funkcji pytania, i to nie jakiegokolwiek, ale pytania o Prawdę-Sens Bycia i o prawdę-sens bycia człowieka i wychow(yw)ania. Tym samym pojawia się tu jasny postulat przemyślenia kategorii wychowania w kluczu ontologiczno-metafizycznym.

Takie ustawienie optyki w myśleniu o wychowaniu spowoduje konieczność nowej refleksji nad afirmującym i transformującym wymiarem wychowania, z przyznaniem prymatu temu pierwszemu, jako warunku możliwości tego drugiego (zob. Dobroczyński, 2013–2014; Sandel, 2014, s. 47–60). Wynika to przede wszystkim z autoteliczności człowieka w jego niezbywalnej godności

²⁰ Na temat „ontologii fundamentalnej «Bo jest»” zob. Pacukiewicz, 2012, s. 8–17.

bycia człowiekiem, suponującej względem niego zachowania, w tym także wychowawcze, oparte na normie personalistycznej (*persona est affirmanda propter se ipsam*) (zob. Styczeń, 1982; Biesaga, 2012), wszak „człowiek jest wielki nie przez to, co posiada, ale przez to, kim jest; nie przez to, co ma, lecz przez to, czym dzieli się z innymi” (Jan Paweł II), tak iż prymat „być” przed „mieć” nie może zostać nigdy zachwiany w wymiarze ontologicznym, ale możliwa jest jego podmiana na poziomie moralnym, tak że zamiast bardziej „być”, bardziej ujawniać swoje bycie i z ontycznego przekuć je w moralne, człowiek może skupić się jedynie na tym, aby więcej „mieć”, będącego formą jego autoalienacji, czego przykładem w sferze wychowania może być jednostronne przesunięcie akcentu w kierunku samego wykształcenia: „Czy przy takim układzie proporcji oraz przy systematycznym wzroście wykształcenia, które odnosi się do rzeczy posiadanych przez człowieka, nie zostaje coraz bardziej przesłonięty sam człowiek? Byłaby to całkowita alienacja wychowania; zamiast pracować na rzecz tego, kim człowiek powinien «być», pracowałoby ono tylko na rzecz tego, czym może się wykazać w dziedzinie «ma», «posiada»” (Jan Paweł II, 1980, nr 13)²¹.

Reasumując, „człowiekowi, który sobie to wszystko uświadamia, kierując się równocześnie poczuciem elementarnej odpowiedzialności, narzuca się myśl, która jest zarazem *moralnym imperatywem*: trzeba zmobilizować sumienia! Trzeba spotęgować *wysiłek ludzkich sumień* na miarę tego napięcia pomiędzy dobrem a złem, jakie się stało udziałem ludzkości dwudziestego wieku. Trzeba się przekonać do pierwszeństwa etyki przed techniką, prymatu osoby w stosunku do rzeczy, wyższości ducha nad materią. Przysłużymy się sprawie człowieka [i jego wychowania – M.P.], jeśli wiedza sprzymierzy się z sumieniem. Ludzie nauki pomogą naprawdę ludzkości, jeśli zachowają «poczucie transcendencji człowieka w stosunku do świata i Boga [Bycia – M.P.] w stosunku do człowieka»” (Jan Paweł II, 1980, nr 22). Być może ten postulat stanowi szansę, wraz z powyżej przytoczonymi, dla od-nowionej, także więcej niż naukowo, pedagogiki jako filozofii wychowania. Być może stanie się ona od-nowioną nauką sztuki bycia z Tajemnicą, wiarą w ontologiczno-metafizyczne doświadczenie człowieka, która „[...] uczy żyć [być – M.P.] z *tajemnicą*, dźwigać ciężar pytań, których pełne wyjaśnienie przekracza naszą kompetencję” (Halík, 2011, s. 9), a tym samym permanentną inicjacją (do) tejże sztuki bycia. Być może stanie się po-nownie świadoma, że mimo swej niewszystkości, jest wszystkim, co człowiek w swym współ-byciu-w-świecie „ma” w obliczu Tajemnicy Istnienia,

²¹ Należy podkreślić, że Jan Paweł II nie krytykuje i nie odrzuca ani „posiadania”, a więc wymiaru „mieć” u człowieka, ani wykształcenia, ale ich jednostronne oderwanie i samodzielne roszczenia od zawsze większych sfer „bycia” i „wychowania”: „Człowiek, który bardziej «jest» również przez to, co «ma», co «posiada» – musi *umieć «posiadać»*, tj. *dysponować i gospodarować* środkami posiadania dla dobra własnego i ogółu. A do tego nieodzowne jest takie wykształcenie”, tamże, nr 17. Zob. Frejek, 2004–2005.

wszak owo bycie człowieka reasumuje się w uczeniu się bycia „z”, wobec”, „w” i „ku” teje Tajemnicy: „Cała nasza twórczość, czy naukowa, czy filozoficzna, czy artystyczna i literacka, czy religijna – mimo prawdziwych przepaści, które dzielą te sfery i których nie myślę negować, jak to często czynią nasi «spłyciarze» problemów – polega na walce z Tajemnicą Istnienia o tego Istnienia sens ostateczny. Sens ten pozostanie w pewnych granicach nieodgadniony na zawsze. Chodzi o walkę samą, o jej środki, o poziom, o płaszczyznę, na której się odbywa. Poza bezpośrednim przeżywaniem ta beznadziejna walka może jest właśnie tego Istnienia sensem ostatecznym, najwyższym” (Witkiewicz, 1976, s. 287). Być może unikając tym samym mielizn redukcjonizmu, ale i zarazem ideologizacji, ulokuje się na powrót we współcześnie skontekstualizowanym „otwartym” i dialogicznym podejściu neosokratejskim z jego drogą środka między metafizycznym zadziwieniem-wychyleniem a sceptycznym autosceptycyzmem (zob. Jodłowska, 2012). Być może...

Tylko czy pedagogika jest gotowa się nawrócić, czy jest gotowa poddać się oczyszczającemu procesowi radykalnego zapytywania o własne ufundowanie, aby uwalniając się od samej siebie, znów siebie odnaleźć, w wolności *Logosu*-Prawdy Bycia większej niż ona sama? Bo zgodnie z ewangeliczną przypowieścią, tylko ziarno, które gotowe jest na śmierć, na *kenozę*, przynosi plon (zob. Galarowicz, 2006). A być może *kenozie* musi zostać także poddana zaprezentowana propozycja nawrócenia pedagogiki, jako „produkt” myślenia nienawróconego? A może jednak, choćby częściowo, daje do nowego myślenia, względnie, jest choćby częściowo prawdziwa?

Podsumowanie

Pedagogika, zarówno jako dyscyplina akademicka, jak i praktyka indywidualno-społeczna znajduje się współcześnie w znacznym kryzysie, którego znaczącym symptomem jest brak bądź niski poziom oczekiwanego od niej autorytetu akademicko-naukowego i społeczno-kulturowego. Wydaje się, że jedne z najgłębszych przyczyn tego stanu rzeczy tkwią w samej pedagogice w jej związkach z kulturą postmetafizyczną czy wręcz a(nty)metafizyczną, która uległa i nadal ulega coraz mocniejszej specjalizacji i technicyzacji, w ramach której „to”, co fundamentalnie pedagogiczne, jest ustawicznie marginalizowane. „To”, co fundamentalnie pedagogiczne, to nic innego jak antropo-logiczna ontologia, względnie metafizyka wychowania – *ethosu* bycia człowiekiem. Stąd szansą, a zarazem koniecznością dla pedagogiki w jej trosce o własną tożsamość *hic et nunc*, nie są kolejne działania szczegółowe, ale radykalna konwersja w kierunku własnej źródłowości, jaką jest metapedagogiczność. Powinna ona sobie na nowo uświadomić problem warunków własnej możliwości, pojęty jako maksymalnie szeroko rozumiana filozofia wychowania, aby w nim i z niego konstituować swój *logos* i *ethos*, w ich wzajemnej zależności. Pedagogika jest czymś więcej

niz pedagogika i od postawy, jaką zajmie wobec tejże kwestii, zależy nie tylko jej własna przyszłość, ale także tych, którzy pod jej przemożnym wpływem się znajdują. Miał rację Heidegger, wskazując, iż „tragedią Zachodu”, a poniekąd obecnie coraz bardziej i całego zglobalizowanego świata, „jest to, że człowiek stopniowo tracił samego siebie. Utrata ta szła w parze z utratą źródłowego kontaktu człowieka z bytem, z istnieniem” (Tischner, 2011, s. 13–138), z zagubieniem pytania źródłowego: o sens życia (por. Ferry 1998, s. 7–44). Dlatego też, zdaniem niemieckiego filozofa, pilnym, najpilniejszym „zadaniem filozofii [i pedagogiki, w ich napięciu jako filozofii wychowania – M.P.] dzisiaj jest refleksja nad istnieniem, celem przywrócenia człowiekowi właściwego dla niego ludzkiego sposobu bycia” (Tischner, 2011, s. 138). Czy jednak pedagogika znajdzie tyle odwagi, by powrócić do źródeł i stać się tym, czym w swej nigdy do końca niewyschniętej źródłowości nie przestała być, a więc nauką bycia (zob. Płóciennik, 2015) człowieka/człowiekiem, wyrastającą z *logosu*-prawdy jego autotransgresyjnego bycia jako otwartości na Całość *Logos*-Prawdę Bycia, bycie ku Niej jako „moment i partycypacja” tejże Całości *Logosu*-Prawdy Bycia, czas pokaże, ale na tym zawieszony jest nie tylko jej los. Wszak „prawda naszego bycia kryje się w tym, co niezbywalne. [...] Czym jest to co niezbywalne? Czy Bogiem, czy drugim człowiekiem, czy światłem, które w ciemnościach świeci, czy ciszą, która ofiaruje nam słowa, czy jeszcze czymś innym? Nie wiemy, jaką dać odpowiedź. Ale wiemy, czego poszukujemy, wiemy, co może być naszym wyzwoleniem. Ta niewiedza i zarazem ta wiedza wyznacza zadanie dla filozofii [w tym i dla filozofii wychowania – M.P.] po Heideggerze. Parafrazując słynne hasło Husserla, można to zadanie ująć krótko: z p o w r o t e m d o t e g o , c o n i e z b y w a l n e !” (Tischner, 2011, s. 170).

Pedagogiko, powróć do samej siebie „ponad sobą”!, „w głąb siebie”, „poza siebie” – niechby choć ten apel, jako główny *leitmotiv* niniejszego tekstu, stał się zarzewiem radykalnie źródłowego postawienia problemu „więcej niż” pedagogiki *hic et nunc*, na początku XXI wieku, a spełni on swoje zadanie.

Bibliografia

- Ablewicz, K. (2002). Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki. *Horyzonty Wychowania*, 1, 85–105.
- Benedykt XVI (2009). Encyklika *Caritas in veritate*. Kraków: Wydawnictwo AA.
- Biesaga, T. (2004). Status embrionu – stanowisko personalizmu ontologicznego. W: T. Biesaga (red.), *Bioetyka polska* (s. 257–264). Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Biesaga, T. (2012). Osoba a normy etyczne. W: P.S Mazur (red.), *Spór o osobę w świetle klasycznej koncepcji człowieka* (s. 113–121). Kraków: WAM.

- Błęszyński, K. (2016). Przedmowa tłumacza. W: H. Bergson, *Wstęp do metafizyki*. Kraków: vis-à-vis.
- Chrost, S. (2013). *Homo capax Dei jako ideał wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Clément, O. (2009). *Taizé. Poszukiwanie sensu życia*. Poznań: Wydawnictwo Święty Wojciech.
- Conche, M. (2007). *Filozofować w nieskończoność*. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Dobroczyński, B. (2013–2014). Musisz zapracować na to, co masz za darmo. *List*, 12/2013–1/2014, 14–17.
- Ferry, L. (1998). *Człowiek-Bóg czyli o sensie życia*. Warszawa: PIW.
- Filek, J. (2013). Podstawowe pytanie etyczne w horyzoncie prawdy, wolności i odpowiedzialności. *Argument Journal*, 1, 161–175.
- Folkierska, A. (1990). Wychowanie w perspektywie hermeneutycznej. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski, (red.), *Ku pedagogii pogranicza* (s. 99–116). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Frejek, N. (2004–2005). Problematyka „być i mieć” u Jana Pawła II. *Rocznik Wydziału Filozoficznego Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum w Krakowie*, 11, 169–179.
- Friedmann, G. (1970). *La Puissance et la Sagesse*. Paris.
- Fromm, E. (2013a). *O byciu człowiekiem*. Kraków: Wydawnictwo vis-à-vis/Etiuda.
- Fromm, E. (2013b). *Rewolucja nadziei. W stronę uczłowieczonej technologii*. Kraków: Wydawnictwo vis-à-vis/Etiuda.
- Gadacz, T. (2013). *O zmienności życia*. Warszawa: Wydawnictwo Iskry.
- Galarowicz, J. (2006). *Być ziarnem pszenicznym. Nowa książeczka o człowieku*. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Grzegorzczak, A. (1998). Pieczęć Sensu. W: E. Stein, *Twierdza duchowa* (s. 5–26). Poznań: Zysk i S-ka.
- Grzegorzczak, A. (2014). Sedes Sapientiae. W: A. Grzegorzczak, *Humanistyka i obecność* (s. 11–28). Poznań: Wydawnictwo Naukowe i Innowacje.
- Hadot, P. (2000). *Czym jest filozofia starożytna*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Hadot, P. (2003). *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Halik, T. (2011). *Teatr dla aniołów. Życie jako religijny eksperyment*. Kraków: Znak.
- Hałas, E. (2007). *Konwersja. Perspektywa socjologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Heidegger, M. (1977). List o humanizmie. [w:] M. Heidegger, *Budować, mieszkać, myśleć* (s. 76–127). Warszawa: „Czytelnik”.
- Heidegger, M. (1996). *Przyczynki do filozofii (Z wydarzeń)*. Kraków: WAM.
- Heidegger, M. (2010). *Bycie i czas*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Hołub, G. (2008). Being person and acting as a person. *Forum Philosophicum*, 13, 267–282.
- Hołub, G. (2012). Osoba ludzka: pomiędzy paradoksem a wieloaspektowością istnienia. W: P.S. Mazur (red.), *Spór o osobę w świetle klasycznej koncepcji człowieka* (s. 185–205). Kraków: WAM.
- Jan Paweł II (1979). Encyklika *Redemptoris homini*. Poznań: Pallottinum.
- Jan Paweł II (1980). W imię przyszłości kultury. Przemówienie wygłoszone w siedzibie UNESCO, Paryż, 2 czerwca 1980. *L'Osservatore Romano* (wyd. polskie), 6, 4–6.
- Jodłowska, B. (2012). *Pedagogika sokratejska*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Judycki, S. (2003). Zagadka naturalizmu. *Roczniki Filozoficzne*, 3, 17–37.
- Kaczyńska, W. (1998). *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*. Warszawa: Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kamiński, K. (2013). Filozofia na studiach pedagogicznych. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 97–104.
- Kant, I. (1953). *Uzasadnienie metafizyki moralności*. Warszawa: PWN.
- Kołąkowski, L. (1997). *Bergson*. Warszawa: PWN.
- Kłoczowski, J.A. (1999). „Na początku był Sens”. Metafizyka a wiara w pismach Edith Stein. W: K. Mech (red.), *Człowiek wobec religii. Filozoficzne aspekty religijnego sensu* (s. 113–124). Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Kowalczyk, S. (2005). *Filozofia kultury. Próba personalistycznego ujęcia problematyki*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krasnodębski, M. (2005). Antropologia i etyka podstawą filozofii wychowania. *Pedagogika społeczna*, 3, 7–29.
- Krishnamurti, J. (2003). *Rozmowy z sobą samym*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Krishnamurti, J. (2014). *Wolność od znanego*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Kulesza-Milewski, A. (2008–2009). Główne dylematy filozofii, a problemy współczesnej filozofii wychowania. *Pedagogika Filozoficzna on-line*, 78–89.
- McDowell, J. (2010). *Kim jestem? Spójrz na siebie oczami Boga*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Vocatio”.
- Michalski, K. (1978). *Heidegger i filozofia współczesna* (wydanie drugie uzupełnione). Warszawa: PIW.
- Nowak, W.M. (2008). Charles Taylor o religii i humanizmie wyłącznym w warunkach nowoczesności. *Teka Kom. Polit. i Stos. Międzynar.* – *OL PAN*, 95–106.
- Rodziński, A. (1968). U podstaw kultury moralnej. *Roczniki Filozoficzne*, 2, 43–49.
- Pacukiewicz, M. (2012). *Grań kultury. Transgresje alpinizmu*. Kraków: Universitas.

- Pascal, B. (2008). *Myśli*. Warszawa: Hachette.
- Pawłowski, K.J. (1996). *Wąska ścieżka prawdy. Rozważania na podstawie filozofii jogi klasycznej oraz nauk św. Jana od Krzyża*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Płóciennik, M. (2013). Metanoia ku życiu w „wymiarze głębi”. Ugruntowanie pedagogiki jako paideiahodii wobec wyzwań współczesności. W: J. Bartoszewski, J. Swędrak, E. Struzik (red.), *Wychowanie: czy może „obejść się” bez duchowości?*. Kraków: Mellow.
- Płóciennik, M. (2014). Między „logosem bycia” a „byciem logosu”. Ku źródłowej problematyce wychowawczej warunkach współczesności. W: J. Spętana (red.), *Współczesne zagrożenia wychowawcze. Studium z pogranicza pedagogiki i filozofii* (s. 99–110). Środa Wielkopolska – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Płóciennik, M. (2015). Czy można nauczyć się być? (Za-)istnienie jako fundamentalna sytuacja graniczna człowieka i jej odpowiedzialnościowe (więcej niż pedagogiczne) implikacje. W: S. Jaranowska (red.), *Człowiek w sytuacji granicznej. Filozoficzne, kulturowe i historyczne wymiary refleksji i jej implikacje pedagogiczne* (s. 62–80). Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego.
- Rahner, K. (2008). *Słuchacz Słowa. Ugruntowanie filozofii religii*. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Sandel, M. (2014). *Przeciwko udoskonalaniu człowieka. Etyka w czasach inżynierii genetycznej*. Warszawa: Kurhaus.
- Sosnowska, P. (2009). *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sosnowska, P. (2015). *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii*. Kraków: Universitas.
- Starnawski, W. (2011). *Bycie osobą. Podstawy moralności i wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Starnawski, W. (2012). Źródła i pedagogiczne konsekwencje redukcjonizmu antropologicznego. *Pedagogia Christiana, 1*, 11–29.
- Stein, E. (1998). Filozofia egzystencjalna Martina Heideggera. W: E. Stein, *Twierdza duchowa* (s. 135–203). Poznań: ZYSK i S-KA.
- Styczeń, T. (1982). Prawda o człowieku a etyka. *Roczniki Filozoficzne, 2*, 41–95.
- Styczeń, T. (2000). Być sobą to przekraczać siebie – o antropologii Karola Wojtyły. W: K. Wojtyła, „Osoba i czyn” oraz inne studia antropologiczne (s. 491–526). Lublin: TN KUL.
- Szewczyk, K. (2013). *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szkaradnik, K. (2012). Metanarracja postmodernizmu? O aporiach myśli wyzwolonej. *HYBRIS, 17*, 101–120.

- Śliwowski, B. (2010). *Myśleć jak pedagog*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tischner, J. (2011). *Myślenie według wartości*. Kraków: Znak.
- Unamuno de, M. (1984). *O poczuciu tragiczności życia wśród ludzi i wśród narodów*. Kraków – Wrocław: Wydawnictwo Literackie.
- Walczak, A. (2006). W sprawie filozofii wychowania. *Pedagogika Filozoficzna on-line*, 1, 9–25.
- Welte, B. (2000). Bóg w myśleniu Heideggera. W: B. Welte, *Czas i tajemnica*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Witkiewicz, S.I. (1976). O znaczeniu intelektualizmu w literaturze. W: S.I. Witkiewicz, *Bez kompromisu. Pisma krytyczne i publicystyczne*. Warszawa: PIW.
- Załoski, W. (2014). *Przeciw rozpaczcy. O tragicznej wizji świata i sposobach jej przewyższania*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Zboralska, M. (2012a). *Przekraczanie siebie jako podstawa antropologii teologicznej Karola Wojtyły – Jana Pawła II*. Lublin: WN KUL.
- Zboralska, M. (2012b). Przekraczanie siebie fundamentalną kategorią antropologii Karola Wojtyły – Jana Pawła II. *Teologia w Polsce*, 6(1), 127–141.

Michał PŁÓCIENNIK

“More” than pedagogy... In the Direction of controversial enlightenment of the source character of the philosophy of upbringing

Summary

Pedagogy, both as an academically theoretical activity and humanistically social practice has been under a serious crisis for a long time. Obviously, this crisis has been caused by numerous reasons, both external and internal. Yet, it seems to be a perfect opportunity to re-discover the source of pedagogy in the philosophy of upbringing and – through the conversion in the centre of pedagogical thinking – to restore the tension between philosophy (in its wise ontological-metaphysical hesitation) and pedagogy. It seems clear that this lack of tension and limiting pedagogy to a detailed social science, is damaging and appears to be the fundamental problem and the main reason of the critical condition of contemporary pedagogy.

Keywords: pedagogy, philosophy of upbringing, conversion, truth, being.