

*Adam Janas**

ORCID: 0000-0002-3284-6620

Warszawa, Polska

Prolegomena do metafizyki wychowania jako noetyki

Prolegomena to Metaphysics of Education as Noetics

Abstract: The considerations undertaken in the article concern education as an ideal area of all reflective pedagogical practice. This practice can be conceptualised in the form of theory, philosophy and metaphysics of education. The concept of the metaphysics of education as noetics will be proposed, i.e. such a practice of pedagogical thinking that relates the thinking of education beyond itself, to what precedes, enables and justifies it. The intellectual background of the considerations undertaken will be the contemporary paradigm of research on Plato's philosophy. The principle role of education will turn out to be transcendence, as the ontological emancipation of man towards the unity of what is immanently – biopsychosocially, historically and culturally – differentiated. Finally, a conceptual illustration of the metaphysics of education as noetics will be presented in the form of Viktor Frankl's pedagogical-philosophical concept of 'ontology of dimensions.'

Keywords: education; noetics; transcendence; intertranscendence; metaphysics; Plato.

Abstrakt: Rozważania podejmowane w artykule dotyczą wychowania jako obszaru ideowego wszelkiej refleksyjnej praktyki pedagogicznej. Owa praktyka może być konceptualizowana w formie teorii, filozofii i metafizyki wychowania. Zaproponowana zostanie koncepcja metafizyki wychowania jako noetyki, czyli takiej praktyki myślenia pedagogicznego, które odnosi myślenie o wychowaniu poza nie samo, ku temu, co je

* Dr Adam Janas, Instytut Nauk Socjologicznych i Pedagogiki, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Warszawa, Polska; email: adam_janas@sggw.edu.pl.

poprzedza, umożliwia i uzasadnia. Intelktualnym tłem podejmowanych rozważań będzie współczesny paradygmat badań nad filozofią Platona. Zasadą wychowania okaże się transcendencja jako ontologiczna emancypacja człowieka ku jedności tego, co immanentnie – biopsychospołecznie, historycznie i kulturowo – zróżnicowane. Na koniec zostanie przedstawiona ilustracja pojęciowa metafizyki wychowania jako noetyki w formie pedagogiczno-filozoficznej koncepcji „ontologii wymiarów” Viktora Frankla.

Słowa kluczowe: wychowanie; noetyka; transcendencja; intertranscendencja; metafizyka; Platon.

1. Wstęp

Idee pedagogiczne mogą być konceptualizowane w ramach wzajemnych związków teorii, filozofii i metafizyki wychowania. Wszelka teoria pedagogiczna implikuje bowiem filozofię wychowania, która z kolei stanowi wyraz uzasadniającej ją metafizyki, zwanej również „filozofią pierwszą”, ujawniającą jedność tego, co istotnie będące (Blandzi, 1992; Albert, 1991). Albowiem to, co istotnie będące – prawda bycia – jest tym, co prawdziwie wychowawcze. Udzielając się człowiekowi prawda bycia inicjuje jego ontologiczną emancypację i rozkwit egzystencjalny. Człowiek, którego poznanie jest zorientowane na samoistną prawdę bycia, może jej doświadczać w dwóch przenikających się wzajem wymiarach rozumu: 1) pojęciowym (gr. *dianoia*; łac. *ratio*), podmiotowo-przedmiotowym, dyskursywnym, immanentnym oraz 2) noetycznym (gr. *nous*; łac. *intellectus*), przed- i nadświadomym, przed- i ponadpojęciowym, transcendentnym (Platon, 2003, 509d–511e; Blandzi, 2002, s. 309–310; Buksiński, 1997, s. 136–141). Człowiek w świetle transcendencji staje się miejscem epifanii, będąc częścią ujawniającej się zarówno w nim, jak i ponad nim prawdy bycia. Dochodzi wówczas do doświadczenia przezeń transcendentnej – wtórnie oddzielanej od siebie pojęciowo – jedności podmiotu poznającego i przedmiotu poznawanego. Doświadczenie noetyczne, o którym mowa, jest zarówno ponadsubiektywne, jak i ponadobiektywne, osobiste oraz uniwersalne. Innymi słowy, jest ono transcendentne i stanowi zwieńczenie możliwości poznawczych człowieka. Poznanie noetyczne, jako bezpośrednie doświadczenie niewysłowionej prawdy bycia, przenika całą duszę, inicjując wychowanie człowieka. Można zatem skonstatować, że metafizyka wychowania jest noetyką.

Na gruncie powszechnie dostępnej teorii pedagogicznej idea wychowania nie była – jak można sądzić – rozważana w kontekście noetycznym. Celem artykułu będzie zatem podjęcie wyzwania ujawnienia możliwości metafizyki wychowania jako noetyki. Zasadą oraz warunkiem możliwości w ten sposób rozumianego wychowania okaże się transcendencja jako ontologiczna emancypacja człowieka (wraz z jego poznaniem) ku przesłoniętej jedności tego, co immanentnie – biopsychospołecznie, historycznie i kulturowo – zróżnicowane. Na tyle, na ile to możliwe do ukazania w słowach wychowanie ujawnia się wówczas jako powszechnie dziejące się ludzkie uczestnictwo w różnych obszarach bycia tego, co jawi się jako istotnie będące. Na koniec artykułu zostanie przedstawiona ilustracja pojęciowa metafizyki wychowania jako noetyki w formie pedagogiczno-filozoficznej koncepcji „ontologii wymiarów” Viktora Frankla.

2. Teoria, filozofia i metafizyka wychowania

Dzięki myśleniu o wychowaniu to, co mogłoby się wydawać oczywiste i logicznie domknięte w powszechnej praktyce edukacyjnej, niekiedy okazuje się takim nie być. Konceptualizacja wychowania, niezależnie od horyzontu interpretacyjnego, w którym jest ono opisywane, wyjaśniane i rozumiane, może – choć nie musi – jawić się jako przejaw refleksji podmiotu poznającego – badacza, o przedmiocie poznawanym – wychowaniu. Wychowanie ukazuje się wówczas w kontekście wielości dyskursów pedagogicznych (przedstawień podmiotowych) ujawniających różnorodność jego ujęć koncepcyjnych (przedstawień przedmiotowych). W konsekwencji wychowanie jawi się jako logicznie domknięty konstrukt pojęciowy oświeclany z różnych – przyjętych przez badaczy – perspektyw interpretacyjnych świadczących o wewnętrznie zróżnicowanej tożsamości pedagogiki. Stanisław Palka wyróżnia sześć orientacji ideowych, w perspektywie których uprawiana jest pedagogika. Może to być: 1) pedagogika „aplikująca do praktyki wychowania określone konstrukty filozoficzne, światopoglądowe, religijne”; 2) pedagogika „przetwarzającą na użytek praktyki wychowawczej teoretyczne konstrukty stworzone w obrębie psychologii i socjologii”; 3) „dyscyplina prakseologiczna budująca teorie praktycznego działania”, czyli technologia pedagogiczna zorientowana na efektywne, skuteczne i wydajne sposoby realizacji celów

wychowania wyznaczanych przez polityków i urzędników; 4) dyscyplina empiryczno-analityczna, wzorowana na neopozytywistycznym modelu badań naukowych, inspirowana matematycznym przyrodoznawstwem, zorientowana na opis i wyjaśnienie prawidłowości empirycznych; 5) dyscyplina humanistyczna, inspirowana hermeneutyką, fenomenologią i psychologią ponadempiryczną, zorientowana na rozumienie i interpretację zjawisk wychowawczych; 6) pedagogika ogólna, która

a) odkrywa i systematyzuje względnie nieograniczone czasowo i względnie nieograniczone przestrzennie prawidłowości procesów wychowania, kształcenia i samokształcenia człowieka, b) dokonuje analiz teoretycznych różnorodnych teorii pedagogicznych związanych ze zjawiskami wychowania, kształcenia i samokształtowania człowieka (analiz metateoretycznych) – krytycznych analiz teorii pedagogicznych stworzonych w przeszłości i współcześnie w różnych systemach kulturowych, c) analizuje różne rodzaje i odmiany pedagogiki praktycznie [instrumentalnie-technicznie] zorientowanej oraz różne rodzaje i odmiany wychowania, d) inicjuje próby budowania teorii pedagogicznej o najwyższym stopniu ogólności (Palka, 1994, s. 107–108).

Ostatnia i przedostatnia orientacja ideowa wyróżniona przez Palkę stanowi – jak można sądzić – konceptualizację tego, czym może być filozofia wychowania, podczas gdy pozostałe sposoby uprawiania pedagogiki ograniczałyby się do dialektyki teorii i prakseologii pedagogicznej. Andrzej M. de Tchorzewski wyróżnia natomiast teorie ogólne (zakładające, czym jest rzeczywistość), epistemologiczne (wyznaczające granice poznania rzeczywistości) i metodologiczne (ustalające sposoby gromadzenia „materiału faktograficznego” oraz budowania twierdzeń) (Tchorzewski, 2002, s. 15). Poszczególne (meta)teorie pedagogiczne mogą być uprawomocniane w metanarracyjnym dyskursie akademickim za pomocą przyjętych przez wspólnotę uczonych kryteriów uznanych przezeń za istotne społecznie, odpowiadając na potrzeby – by tak rzec – ducha czasu bądź okoliczności, w których – i ze względu na które – podejmowane bywają poszczególne refleksje pedagogiczne (Śliwerski, 2012, s. 17; Znaniński, 2001, s. 281–282).

Wszelka teoria wychowania stanowi dyskursywną reprezentację – uprzedniej wobec niej, niekiedy milcząco zakładanej – filozofii wychowania. Zdaniem Romana Schulza

zasadne jest postrzeganie filozofii wychowania jako [...] teoretycznej formy świadomości edukacyjnej. W tej roli występując, filozofia wychowania musi [...] określić swą tożsamość poprzez m.in. odróżnienie się od innych części składowych kultury umysłowej edukacji, takich jak nauka, ideologia czy pedagogika teoretyczna (Schulz, 2003, s. 181).

Schulz odróżnia ponadto – w duchu nowoczesnego racjonalizmu – wiedzę od mądrości, co pozwala na odróżnienie teorii wychowania od filozofii wychowania. „Poznanie praktyczne i naukowe wyposaża nas, pedagogów, w wiedzę [instrumentalną, praktyczno-techniczną], ale oprócz wiedzy potrzebujemy jeszcze mądrości, mądrości zaś – zgodnie ze swym powołaniem – dostarczać ma filozofia, w szczególności – filozofia wychowania” (Schulz, 2003, s. 182). Jednakże mądrość, o której pisze Schulz, również jest wiedzą, lecz jest to wiedza rozumiana w świetle platońskiej metafizyki – „wiedza królewska” (Bartyzel, 1994), praktyczno-etyczna, prawdziwie wychowawcza, w odróżnieniu od „wiedzy służebnej”, praktyczno-technicznej, błędnie – jak można sądzić – utożsamianej współcześnie z wiedzą w ogóle (Deneen, 2021; Brague, 2022).

Filozofia wychowania ujawnia ostatecznie (*explicite* lub *implicite*) metafizykę wychowania. Metafizyka może być rozumiana w dwóch porządkach poznawczych: dominującym, postarystotelesowskim, w tym postkantowskim jako filozofia zorientowana na poznanie bytu lub „wartości”, oraz platońskim jako filozofia pierwsza, zorientowana na niewysłowioną, doświadczaną noetycznie, jedność wszystkiego, co ukazuje się jako istotnie będące (Blandzi, 1992, s. 35–36). W niniejszym studium podejmowana jest koncepcja metafizyki wychowania, która wykracza poza jej powszechne, postarystotelesowskie i postkantowskie (w tym personalistyczne) rozumienie przedmiotowe, oddzielające myślenie od bytu, definiujące paradygmaty filozoficzno-psychospołeczno-pedagogiczne (różne „-izmy”), ideały, „wartości”, normy, cele i procedury przeciwstawiane człowiekowi jako zdefiniowanemu podmiotowi oddziaływań przedmiotowych (Gałkowski, 2012; Gni-tecki, 2007; Gutek, 2003; Szołtysek, 2003 i wielu innych).

Jak zauważa Seweryn Blandzi:

Wprowadzone do filozofii przez Arystotelesa myślenie reifikujące, koncepcja indywiduum samowystarczalnego, koncepcja substratu, materialnego

tworzywa oraz przyczynowości wywodzącej się z fizyki stanowią jeden z elementów zapoczątkowujących *meta-fizykę*. Przerysowany dualizm gnozeologiczny w mocnej (ontologicznej) wersji staje się podstawą postarystotelesowskiej koncepcji bytu. To właśnie Arystotelesowska teoria substancji tkwi po dziś dzień u podstaw kultury myślowej Zachodu: w koncepcji osoby, wolności, suwerenności, narodu, państwa, polityki czy społeczeństwa [i wychowania]. Również Arystoteles, a nie Platon jest właściwym ojcem racjonalizmu nowożytnego, gdyż zasady «czystego» myślenia, które ustala logika, mają dla nas charakter konstytutywny wobec przedmiotowego bytu (Blandzi, 1992, s. XIV).

W tejże tradycji intelektualnej formułowana jest metafizyka wychowania jako zasadnicze środowisko poznawcze dla wszelkich teorii pedagogicznych. W konsekwencji wychowanie bywa konceptualizowane w formie racjonalności adaptacyjnej o proveniencji konserwatywnej z jednej strony lub racjonalności krytyczno-emancypacyjnej o proveniencji liberalno-progresywnej z drugiej. W obydwu formach racjonalności wychowanie jest wyrażane – mniej lub bardziej wprost – w formule logicznej *środek – cel*, jako internalizowanie przez wychowanka, w toku socjalizacji i enkulturacji, postulowanych i wdrażanych systemowo – za pośrednictwem wychowawców – ideałów, wartości, norm, celów i procedur. Alternatywną formą filozofii wychowania wobec racjonalności adaptacyjnej i krytyczno-emancypacyjnej jest racjonalność hermeneutyczna, zorientowana na doświadczanie nieoczywistości wiedzy w kontekście jej immanentnych uwarunkowań, czyli dziejowych i społeczno-kulturowych struktur sensotwórczych (Kwaśnica, 2007; Folkierska, 1990). Intencją niniejszego artykułu jest próba przezwyciężenia – ale nie zniesienia – postarystotelesowskiego, w tym postkantowskiego (implikującego notabene racjonalność hermeneutyczną) paradygmatu wychowania, ku metafizyce wychowania jako *noetyce*, inspirowanej współczesną interpretacją badań nad nauczaniem Platona (Krämer, 2015, s. 25–40; Szlezák, 2006, s. 79–97; Blandzi, 2002, s. 121–175; Wesoły, 2015a, s. 65–80; 2015b, s. 205–265; Albert, 1991).

3. Metafizyka wychowania jako noetyka

Metafizyka wychowania na mocy doświadczeń poznawczo-etycznych ujawnia wymiar rzeczywistości edukacyjnej, który w teorii wychowania może być wtórnie opisywany, wyjaśniany i rozważany. Jest to niewysłowiony,

transcendentny, noetyczny (*noesis*) wymiar rzeczywistości, który przenika, uzasadnia, poprzedza i umożliwia ludzkie poznanie, współbycie oraz rozwój poznawczo-etyczny (Platon, 2003, 509d–511e; Janas, 2025). Jeśli myślenie obrazowe jest metaforą myślenia pojęciowego, to myślenie pojęciowe jest metaforą ostatecznie niewysławialnych doświadczeń noetycznych. Można wówczas skonstatować, że pojęcia wskazują poza siebie, na to, co noetyczne i niewysłowione – ujawniają dyskursywnie ideę wychowania. Stanley Rosen pisze w kontekście platońskiej noetyki, że „wszelkie dyskursywne analizy są zakorzenione w milczącej wizji” (Rosen, 1998, s. 107). Krzysztof Paczos we właściwym sobie stylu stwierdza: „*Noesis* jest poznaniem, które nie tyle ode mnie pochodzi, co przeze mnie przechodzi” (Paczos, 2021, s. 134). Ostatecznie zatem nie może być wprawdzie mowy o zdefiniowaniu tego, co noetyczne, ale myślenie pojęciowe – w sposób z konieczności niedoskonały – może ujawniać w słowie mówionym i pisany niewysławialne doświadczenia noetyczne, jeśli dyskurs ma być odróżnialny od teoretyzmu czy fantazjowania.

Dyskurs – pisze Rosen – jest koniecznym [zwłaszcza w refleksji pedagogicznej] *uzupełnieniem* intuicyjnego oglądu form [bycia bytu]. [...] Uzupełnienie nie jest ani niezbędne, ani zbyteczne. Pozostaje do bezpośredniego oglądu zjawisk w tej samej relacji, w jakiej sztuka pozostaje do natury. Sztuka uzupełnia naturę, ale musi być co uzupełniać, jeśli sztuka ma być odróżnialna od fantazji (Rosen, 1998, s. 193).

Myślenie pojęciowe, które wysławia rzeczywistość, zdaje sprawę ze swojej immanentno-transcendentnej struktury ontycznej. Wymiar immanentny dotyczy bowiem logicznej spójności, zasady niesprzeczności, zgodności bytu i myśli lub wzajemnej uzgadnialności tego, co ontycznie i epistemologicznie prawomocne, krótko mówiąc dotyczy – mniej lub bardziej – powierzchownej warstwy dyskursu. Wymiar transcendentny zaś sięga tego, co ledwo daje o sobie znać, ujawniając *implicite* to, czego niekiedy nie przystoi ujawniać *explicite*. Jak słusznie zauważa Nicolás Gómez Dávila, „podawanie definicji szlachetności byłoby impertynenckie wobec niektórych czytelników i enigmatyczne dla innych” (Gómez Dávila, 2014a, s. 60). Innymi słowy, myślenie dopóki pozostaje wstrzemięźliwe, a zarazem koncepcyjnie otwarte, nie zamyka się przed tym, o czym zaświadcza w logicznie domkniętych strukturach pojęciowych (definicjach), lecz odsyła poza siebie, ku temu, z czego

czierpie swą prawomocność, pełniąc tym samym służbę w ochronie tego, co ujawnia się w sposób niewysłowiony. „Tego, czego doświadcza się u celu racjonalnego wzlotu poznawczego, nie można wyczerpać na drodze dialektyki [myślenia pojęciowego], słów i zdań” (Albert, 2002, s. 226). Zdaniem Fryderyka Nietzschego „należy mówić tam tylko, gdzie się milczeć nie powinno; i tylko o tem, co się przezwyciężyło, reszta jest gadaniną” (Nietzsche, 2016, s. 5). Nietzsche przestrzega ponadto przed tymi, którzy hołdują jedynie temu, co daje się naukowo opisywać, wyjaśniać i definiować:

I strzeżcież się uczonych! Nienawidzą was oni, gdyż bezpłodni są! Mają zimne wyschłe oczy, ptak każdy [miłośnik prawdy] bez piór przed nimi leży. Tacy chępią się tym, że nie kłamią, wszakże od niemocy kłamstwa daleko do umiłowania prawdy. Mieścież się na bacności! (Nietzsche, 2000, s. 263).

Myślenie pojęciowe w świetle noetyki stanowi pedagogiczne sprawozdanie rozumu dyskursywnego z możliwości poznania noetycznego. Dzięki tkwiącej w myśleniu pojęciowym noetycznej iskrze transcendencji niewysławialna prawda bycia – jeśli jest dopuszczana – rozpala w duszy ludzkie poznanie oraz zwraca ją ku możliwej pełni tego, co istotnie będące. Jednakże:

Nie są to [...] rzeczy dające się ująć w słowa, tak jak wiadomości z zakresu innych nauk, ale z długotrwałego obcowania z przedmiotem, na mocy zżycia się z nim, nagle, jakby pod wpływem przebiegającej iskry, zapala się w duszy światło i płonie już odtąd samo siebie podsycając (Platon, 1987, 341b–c).

Człowiek doświadcza wówczas bycia częścią nierozdzielnej całości, którą jest on wraz z tym, co go przenika, inaugurując tym samym (samo)wychowanie.

Metafizyka ujawnia się jako transcendentna prawda bycia pomiędzy różnymi, immanentnymi porządkami istnienia: biopsychospołecznym, historycznym, kulturowym, pojęciowym i duchowym, jak również (inter)subiektywnym i obiektywnym, osobistym, wspólnotowym i uniwersalnym, dlatego jest transcendentna i immanentna zarazem (Brague, 2022, s. 295; Lavelle, 1963, s. 8). Ujawnia bowiem jedność bycia tego, co ukazuje się jako istotnie będące w swoim ontycznym zróżnicowaniu. W świetle metafizyki wychowanie nie jest zatem (tylko) obiektywnym – międzypodmiotowo-przedmio-

towym – procesem, przyjmującym wtórnie postać definicji koncepcyjnie otulonej ideałami, celami, „wartościami”, normami i procedurami. Mówiąc nieco metaforycznie, metafizyka wychowania jest egzystencjalnym rozkwitem człowieka w świetle transcendencji, przynoszącym owoce ontologiczne immanentnie wpisane w logikę ludzkiego rozwoju etyczno-poznawczego. Światło transcendencji, które pozostaje najwyższą zasadą wychowania, dociera do człowieka za sprawą noetyki (*noesis*) (Paczos, 2021, s. 134). Metafizyka wychowania jest noetyką.

Dzięki noetyce rzeczywistość, w tym człowiek oraz to, co zwiemy wychowaniem człowieka, pozostaje ostatecznie zawsze czymś więcej niż to, co na ten temat się pomyśli, tudzież uzgodni w ramach immanentnego – społeczno-historycznego – dyskursu wspólnoty uczonych. Idea wychowania ujawnia transcendentny potencjał ludzkiego poznania, które wymaga noetycznej wrażliwości oraz starań etycznych, aby ów potencjał mógł się wypełniać. Ponadto idea wychowania jest nie (tylko) pojęciem, obiektywnym lub intersubiektywnym społecznym konstruktem tudzież procesem, lecz także udziela się człowiekowi noetycznie, poprzez współbycie z kimś lub czymś istotnie będącym. Idea wychowania wykracza wówczas poza myślenie pojęciowe, ale je w sobie uwzględnia, ponieważ je warunkuje jako pojęciowe manifestacje tego, co noetyczne (Blandzi, 1997, s. 23; Paczkowski, 1998, s. 115; Olech, 2004, s. 66). Jak zauważa Paczos:

Warstwa rozumowa [pojęciowa] jest dla człowieka przejściowa, w tym sensie, że to, co ma człowiekowi do zaoferowania, nie jest w stanie go uszczęśliwić. Rozum [pojęciowy, *dianoia*, *ratio*], będąc poznaniem zaledwie pośrednim, potrafi wskazać człowiekowi uszczęśliwiający cel, ale nie potrafi go do niego poprowadzić. Stanowi natomiast rodzaj rusztowania, na którym może oprzeć się [ujawnić się] *noesis* (Paczos, 2021, s. 538).

Tak jak pojęcie czegokolwiek ukazującego się empirycznie jest „widzeniem” tego, co umysłowe, w tym, co zmysłowe, to w kontekście wychowania można dopuścić możliwość „widzenia” tego, co noetyczne, w tym, co zarówno zjawiskowe, jak i pojęciowe.

Podejmowane tu rozważania stanowią zatem próbę ujawnienia momentu idei wychowania, który uwzględnia jej wysławianie, czyli z dyskursywnej konieczności w pewnym stopniu jej obiektywizowanie, urzeczowie-

nie, logiczne domykanie, z zastrzeżeniem, że ów konstrukt jest logicznie niedomykalny, paradoksalnie *ex definitione*. Otóż idee nie istnieją (tylko) „obiektywnie” jako rzeczy-przedmioty, lecz transcendentnie, noetycznie. W wymiarze myślenia pojęciowego idee mogą wprawdzie jawić się jako „przedmiot” myśli „podmiotu” poznającego (i w tym sensie być obiektywne i subiektywne zarazem), ale wymiar pojęciowy pozostaje wtórny wobec wyższego odcień wymiaru noetycznego, przed- i ponadpojęciowego. W tym oto wyższym wymiarze (obejmującym wymiary niższe, w tym pojęciowy) idee istnieją przed i ponad rozdzieleniem podmiotu poznającego od przedmiotu poznawanego, rozdzieleniem właściwym myśleniu pojęciowemu i nowoczesnemu racjonalizmowi. A zgodnie z tym myśleniem można byłoby pochopnie uznać, że idea wychowania istnieje tylko przedmiotowo (konceptualnie), implikując ideę człowieka jako obiektywny „ideał-projekt-celozadanie” do realizacji przez pedagoga, niejako inżyniera kształcenia. Tego typu instrumentalno-techniczna interpretacja idei (i filozofii Platona), jako tzw. idealizmu, podlega powszechnej krytyce, zwłaszcza od czasów Karla Poppera (Popper, 2006). Jeśli przyjąłoby się „obiektywną ideę człowieka” w pedagogice, to mogłoby to prowadzić do degradacji filozofii wychowania w ideologię, inżynierię społeczną, zgodnie z którą zadaniem wychowania byłoby urabianie człowieka na wzór uprzedmiotowionej, „obiektywnej idei człowieka”.

Innymi słowy, jeśli idee są doświadczane wyłącznie w niższym, wtórnym względem noetycznego porządku istnienia, czyli w myśleniu pojęciowym, obiektywizującym lub subiektywizującym rzeczywistość, to ulegają one przesłonięciu, a ich poznanie deprecjacji. Dzieje się tak wskutek ich radykalnego uprzedmiotawiania (obiektywizowania) lub subiektywizowania (relatywizowania). Wychowanie ukazuje się wówczas z jednej strony w formie racjonalności instrumentalno-adaptacyjnej, jako zobiektywizowany system socjalizacji i enkulturacji, któremu człowiek winien podlegać; z drugiej – w formie racjonalności emancypacyjnej, jako zrelatywizowane (społecznie i historycznie) bycie-w-świecie ekspresyjnego podmiotu przeżywającego swoją subiektywność (Kwaśnica, 2007), któremu towarzyszy pedagog jako transformatywny intelektualista. Pedagogiczna transformacja dotyczy wówczas zmiany społecznej zorientowanej na postępującą demokratyzację i relatywizację sfery publicznej. Jak zauważa Blandzi:

Myślenie Zachodu zatrzymuje się na *dianoia*, jest dyskursywne, z zarożumiałym przekonaniem, że to wyczerpuje wszystkie możliwości duszy. Bardzo łatwo popada w materializm, relatywizm i inne ułomności. [...] A dzieje się tak wskutek rozdzielenia podmiotu od przedmiotu. Raz akcentuje się przedmiot, wyzbyty duchowości i istotowości – i popada w materializm, innym razem akcentuje podmiot i schodzi na pozycje subiektywizmu czy relatywizmu (Blandzi, 2004, s. 204).

W kontekście refleksji pedagogicznych dobrze byłoby zatem wskazywać na pojęciową otwartość, logiczną niedomykalność idei wychowania, bo pozwala to każdemu człowiekowi ontologicznie wzrastać, niezależnie od momentu jego rozwoju poznawczo-etycznego czy też miejsca na szlaku wychowawczym, w którym akurat przebywa. W przeciwnym razie, gdy będzie mu przedstawiana pojęciowo „obiektywna”, czyli uprzedmiotowiona idea człowieka, przeciwstawiana jemu jako „podmiotowi” wychowania, to może to przynieść skutki odwrotne od zamierzanych i prowadzić do immanencji osobistej – czyli wizji własnej osoby jako przeżywającej siebie subiektywności, zamkniętej na wszystko, co nie jest nią samą – lub immanencji politycznej – jako wizji jedynie słusznego, ideologicznego porządku społeczno-politycznego (Janas, 2025). Wychowanie w obydwu przypadkach staje się szczególnie problematyczne, jeśli w ogóle możliwe. Obiektywizowana, czyli uprzedmiotawiana i definiowana idea wychowania, może wydawać się niczym więcej, jak tylko abstrakcją pojęciową, mniej lub bardziej obiektywną lub (inter)subiektywną, w zależności od teoretycznej orientacji danego intelektualisty.

Metafizyka wychowania (rozumiana w duchu platońskim) wykracza zaś poza uprzedmiotowione myślenie o rzeczywistości, człowieku i wychowaniu, ku noetyce i transcendencji.

4. Noetyka i transcendencja a wychowanie

Wychowanie jest doświadczeniem noetycznym człowieka pomiędzy różnymi porządkami bycia tego, co w jakikolwiek sposób ujawnia się jako będące. Wtórnie można wyróżnić pojęciowo zróżnicowane ontycznie, immanentne porządki bycia bytu, w których ujawnia się wychowanie: zjawiskowy, biolo-

giczny, psychologiczny, społeczny, kulturowy, historyczny, (inter)subiektywny, obiektywny tudzież pojęciowy. Źródłem, celem i zasadą wymienionych porządków pozostaje – wprawdzie ostatecznie niewysłowiony, ale ultymatywny – noetyczny wymiar bycia bytu jako transcendentne i immanentne zarazem środowisko ontologiczne wszystkiego, cokolwiek istnieje. Wychowanie dokonuje się w człowieku jako nieodłącznej części rzeczywistości zróżnicowanej ontycznie, dlatego konceptualizacja metafizyki wychowania winna mieć na względzie dialektyczną jedność i wzajemną otwartość poszczególnych, różnie doświadczanych, wymiarów ludzkiego życia.

Tradycja intelektualna rozważań pedagogiczno-filozoficznych zorientowanych na dialektyczną jedność, ontologiczną złożoność, a zarazem integralność rzeczywistości oraz na transcendentną antropologię i filozofię wychowania sięga, jak wiadomo, czasów Platona (wyróżnić należy w tym kontekście także m.in. Plotyna oraz św. Augustyna). Również współcześnie zdarzają się myśliciele ujawniający ideę wychowania człowieka pomiędzy różnymi porządkami istnienia (m.in. Nicolás Gómez Dávila, Karl Albert, Eric Voegelin, Chantal Delsol, Seweryn Blandzi, Jan Rutkowski). Jednakże dominuje myślenie o wychowaniu praktykowane za pomocą instrumentarium pojęciowego filozofii nowożytnej (neokantowskiej), czyli języka sensów lub wartości. Albowiem jak zauważa Piotr Jaroszyński:

Słowo „wartość” jest na tyle spopularyzowane, że należy już do języka potocznego. Posługują się nim nie tylko specjaliści zajmujący katedry uniwersyteckie, ale również dziennikarze, politycy, kaznodzieje, nauczyciele i przeciętni, średnio wykształceni ludzie. Słowo to pojawia się wówczas, gdy chcemy zaznaczyć obszar spraw bardziej subtelnych, duchowych, niewymiernych ekonomicznie, bezinteresownych etc., w odróżnieniu od spraw prozaicznych, doraźnych i przeliczalnych. Kto dziś mówi o wartościach, ma na myśli sprawy wyższe. Jednak takie rozumienie słowa „wartość” jest stosunkowo młode, gdyż pojawiło się dopiero w wieku XIX. Natomiast wcześniej „wartość” miała znaczenie li tylko ekonomiczne odpowiadające cenie za jakiś towar. [...] Przełom dokonał się za sprawą I. Kanta, który słowu „wartość” nadał nowe, wyższe znaczenie, wprowadzając je do sfery moralności, natomiast później neokantyści wartością objęli całą humanistykę, przeciwstawiając nauki o naturze (*Naturwissenschaften*), naukom o kulturze (*Kulturwissenschaften*). [...]

Wartość w sensie kantowskim i neokantowskim posiada dwa aspekty, które należy podkreślić. Po pierwsze, wartość przeciwstawiana jest bytowi (*sein – sollen*), po drugie, wartość przeciwstawiana jest naturze (natura – kultura). Wartość sytuuje się w sferze różnej od bytu i od natury. Tego jakże istotnego niuansu język potoczny nie wychwytuje, a przecież jest to sprawa najbardziej podstawowa. [...] W konsekwencji cała sfera kultury traci kontakt z rzeczywistością (Jaroszyński, 1999, s. 183–184).

Poznanie bycia bytu bywa wówczas zapoznavane na rzecz ustalania wzajemnie uzgadnialnych sensów i wartości w kontekście okoliczności, w których i ze względu na które mogą zyskiwać one swoją prawomocność.

W świetle klasycznej filozofii wychowania natura nie jest przeciwstawiana kulturze, a poznanie bycia bytu nie jest zastępowane ustalaniem sensów i wartości. Kultura, jak sama nazwa wskazuje, jest uprawą duszy, czyli urzeczywistnianiem możliwej pełni ludzkiej natury. Natura ludzka ujawnia się bowiem w pierw w formie szkicu, zarysu tego, kim człowiek może i być powinien. Dopiero za sprawą (samo)wychowania szkic może stać się pięknym arcydziełem ludzkich starań poznawczo-etycznych o możliwie pełny udział w transcendentnej jedności bycia tego, co istotnie będące, niezależnie od czasu i miejsca swojej obecności.

Jeśli język sensów i wartości można potraktować jako niedoskonałą metaforę bycia bytu oraz jedności zróżnicowanej ontycznie rzeczywistości, której człowiek jest nieodłączną częścią i jako taki pozostaje również ontycznie zróżnicowany, to również jego poznanie jest zróżnicowane w relacji do porządku istnienia, w którym się dokonuje. Innymi słowy, język sensów i wartości można uznać za metaforę poznania dialektyczno-noetycznego. Dzięki temu w obszar metafizyki wychowania jako noetyki można włączyć rozważania pedagogiczno-filozoficzne również z nowożytnych, postkantowskich tradycji językowych. Albowiem zgodnie z prawidłami dydaktyki myślanej hermeneutycznie dobrze jest wychodzić z horyzontu rozumienia takiego, jaki jest w formie zastanej (współczesnej), by móc następnie subtelnie poszerzać ów horyzont o to, co go transcenduje, a tym samym potencjalnie określa i ontologicznie rozświetla jego szczególność. Powszechnie praktykowany język sensów i wartości w świetle metafizyki jako noetyki może stać się docelowo językiem (współ)bycia i idei. Ostatecznie należy pamiętać, że to nie język jest najważniejszy, lecz to, na co on wskazuje.

5. Ontologia wymiarów

Ilustrację metafizyki wychowania jako noetyki stanowią rozważania filozoficzne Viktora Frankla, w których noetyka przebłyскуje *implicite*. Frankl jest prekursorem logoterapii, czyli terapii sensem, zgodnie z którą zasadą ludzkiego istnienia jest poczucie sensu, „woła sensu” (lub też – jak można sądzić – „woła bycia”). Osobisty horyzont możliwego sensu stanowi dla człowieka egzystencjalne środowisko, w którym spełnia on swoje powołanie i żyje w sposób – by tak rzec – istotnie będący. Sens – ostatecznie prawdę bycia – można odkryć za sprawą twórczej pracy, doświadczenia dobroci, prawdy, piękna, bezpośredniego kontaktu z przyrodą oraz przez nieuniknione cierpienie (Frankl, 2009, s. 167). Istotą poczucia sensu jest samotranscendencja:

człowiek jest zawsze ukierunkowany na coś poza sobą samym – na coś albo na kogoś: na sens, który spełnia, albo na obecność drugiego człowieka, z którym się spotyka. Tylko w tej mierze, w jakiej człowiek w ten sposób sam siebie transcenduje, może się spełnić – w służbie jakiejś sprawie albo w miłości do drugiej osoby (Frankl, 2017, s. 168).

Człowiek współczesny, zdaniem Frankla, zмага się z inwazją nihilizmu, przez co może doświadczać frustracji egzystencjalnej, deficytu sensu. Powszechną praktyką nihilizmu jest ukazywanie człowieka jako tylko wypadkowej biologicznych, psychologicznych, socjologicznych uwarunkowań, tudzież produktu teorii dziedziczności i swojego otoczenia społecznego. „Nihilizm bynajmniej nie twierdzi, że w rzeczy samej nic nie istnieje; utrzymuje on raczej, że istniejąca rzeczywistość nie jest niczym innym jak tylko tym czy owym, do czego nihilizm ją konkretnie ogranicza albo z czego ją wywodzi” (Frankl, 1984, s. 8). Nihilizm jest jednowymiarowym postrzeganiem świata oraz próbą absolutyzowania poszczególnych wymiarów ludzkiego istnienia: biologicznego (fizjologizm, biologizm) (Frankl, 1984, s. 9–10), psychologicznego (psychologizm) (Frankl, 1984, s. 10–44) lub socjologicznego (socjologizm) (Frankl, 1984, s. 45–62). „W każdym przypadku cała rzeczywistość kurczy się do samego tylko efektu, produktu i rezultatu faktów bądź fizjologicznych, bądź psychologicznych, bądź socjologicznych” (Frankl, 1984, s. 8). Immanentne uwarunkowania i prawidłowości biopsychospołeczne wydają

się wówczas najwyższą zasadą metafizyczną. Paradoksalnie prowadzi to do zakwestionowania wszelkiej metafizyki na rzecz matematycznego przyrodoznawstwa i utylitarno-pragmatycznych relacji międzyludzkich. Zdaniem Gómeza Dávila: „Ci, którzy wyrzekają się wszelkiej metafizyki, w tajemnicy hołdują tej najbardziej prostackiej” (Gómez Dávila, 2014b, s. 688). Zgodnie z nihilistyczną metafizyką nie sposób bowiem dostrzec tego, co istotnie będące (prawdziwie wychowawcze), ponieważ wszystko – poza dobrostanem biopsychicznym i dobrobytem ekonomicznym – ostatecznie jawi się jako niewspółmierne. Powyższy klimat intelektualny może zwiastować „zmierzch kształcenia” (Rutkowski, 2012).

Do listy wymienionych przez Frankla niewspółmiernych „izmów” (fizjologizmu, psychologizmu i socjologizmu) dodać można jeszcze historyzm i kulturalizm. Historyzm redukuje bowiem życie człowieka do jego wymiaru historycznego, przez co wydaje się ono tylko produktem procesu historycznego lub wyrazem „ducha czasów”. Kulturalizm zaś (niemający wiele wspólnego z klasycznym rozumieniem kultury) jest absolutyzowaniem wymiaru ludzkiego istnienia, w którym konstruowane i negocjowane są umowy społeczne; w konsekwencji człowiek jawi się jako produkt konwencjonalnej, tudzież wyobrażonej, struktury materialno-symbolicznej.

Metafizyka – w tym pedagogika – nihilizmu ujawnia się zatem w próbach redukcji prawdy bycia oraz jej relatywizacji na rzecz absolutyzacji różnych „izmów”. W celu przewyciężenia pedagogiki nihilizmu Frankl przybliży koncepcję ontologii wymiarów, która wpisuje się w metafizykę wychowania jako noetykę za sprawą obecnej w tej koncepcji dialektyce transcendencji i immanencji. Pierwsze prawo tej koncepcji brzmi: „Ta sama rzecz rzutowana ze swojego wymiaru na wymiary niższego rzędu odbija się w nich w taki sposób, że poszczególne odwzorowania przeczą sobie nawzajem” (Frankl, 2017, s. 45).

Szklanka przestaje być otwartym naczyniem, jeśli odwzorujemy ją na płaszczyznach w rzucie poziomym i pionowym; podobnie człowiek w projekcji na niższe wymiary wydaje się [...] zamkniętym systemem fizjologicznym odruchów lub reakcji psychologicznych oraz reakcji na bodźce. Teorie motywacji, które wciąż wyznają zasadę homeostazy, traktują człowieka jako zamknięty system. Wiąże się to jednak z lekceważeniem i pomijaniem zasadniczej otwartości ludzkiej egzystencji (Frankl, 2018, s. 39).

Jedność człowieka jest nieredukowalna do któregośkolwiek z wymiarów jej przejawiania się, ani do biologicznego, ani do psychologicznego, ani do jakiegokolwiek innego immanentnego aspektu ludzkiego życia. Jedność natomiast ujawnia się w – przelotnie tylko dostępnym – wymiarze noetycznym, z poziomu którego i w którym można doświadczać metafizycznej jedności-w-wielości, jedności-w-różnorodności.

Drugie prawo ontologii wymiarów mówi o tym, że:

Różne rzeczy rzutowane ze swojego wymiaru (nie w inne wymiary, lecz) w jeden i ten sam wymiar niższej kategorii niż one same odwzorowują się w taki sposób, że ich odbicia (nie są wzajemnie sprzeczne, lecz) są wieloznaczne. Jeśli na przykład rzutuję cylinder, stożek i kulę z trójwymiarowej przestrzeni w kierunku podstawy, w każdym z tych przypadków powstaje obraz koła. Jeśli przyjmiemy, że chodzi o cień nieznanej figury, to jest on o tyle wieloznaczny, że z identycznych kształtów nie mogę wnioskować, czy rzuca je walec, stożek czy kula (Frankl, 2017, s. 45).

Wizja człowieka ograniczona tylko do jednego wymiaru przejawiania się jego egzystencji może być prawdziwa, lecz pozostaje niepełna. Stanowi ona bowiem zaledwie część całości. Dopiero uwrażliwienie na noetykę umożliwia rozpoznanie danego wymiaru ludzkiego istnienia jako części nierozdzielnej i niedefiniowalnej całości, jaką jest konkretny człowiek. Noetyczny wymiar koncepcji Frankla polega zatem na odnoszeniu tego, co niższe, ku temu, co komplementarne, ale jako takie widoczne dopiero z poziomu doświadczeń przed- i ponadpojęciowych, jak również ponad-podmiotowo-przedmiotowych, czyli noetycznych. Człowiek okazuje się wówczas (współ)byciem tego, co od siebie immanentnie różne, a zarazem istotnie będące, jako transcendentna jedność zróżnicowana ontycznie. Wymiar noetyczny (*noesis*) jest doświadczeniem osobistej i wspólnotowej (Frankl, 2017, s. 101) (inter)transcendencji – międzyludzkich wzlotów poznawczo-etycznych jako *realissimum* wychowania (Janas, 2025).

6. Zakończenie

Celem artykułu było ukazanie możliwości metafizyki wychowania w świetle noetyki. Jest to zaledwie zarys być może większego, przyszłego projektu badawczego. Doniosłość metafizyki wychowania jako noetyki może wydawać się wprawdzie znikoma w perspektywie instrumentalno-technicznej, utylitarno-pragmatycznej wizji naukowej praktyki badawczej, lecz pomimo to należy podejmować starania, które nie zawsze będą wpisywały się w horyzont możliwego sensu tego, co ukazuje się w danych okolicznościach jako pedagogika racjonalna. Pedagogika prawdziwie racjonalna powinna bowiem pytać o samą siebie. Trwanie w tym pytaniu jest możliwe wtedy, gdy pedagogika sięga do humanistycznych badań podstawowych, zdaje sprawę z własnych założeń filozoficznych i metafizycznych, lecz ich logicznie nie domyka w metanarracyjnych ramach teoretycznych pedagogiki akademickiej.

Metafizyka wychowania jako noetyka stanowi możliwość koncepcyjnie otwartej orientacji ideowej, która uwrażliwia człowieka na – osobistą i uniwersalną zarazem – prawdę bycia w obliczu zmiennego klimatu społeczno-kulturowego.

Bibliografia

- Albert, K. (1991). *O platońskim pojęciu filozofii*. Warszawa: IFiS PAN.
- Albert, K. (2002). *Wprowadzenie do filozoficznej mistyki*. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Bartyzel, J. (1994). O sztuce wypasania trzód: wiedza a władza w filozofii politycznej Platona. *Sztuka i Filozofia*, 8, 209–220.
- Blandzi, S. (1992). *Henologia. Meontologia. Dialektyka*. Warszawa: IFiS PAN.
- Blandzi, S. (1997). Źródła ejdetyki Platona. *Przegląd Filozoficzny*, 6(3), 23–40.
- Blandzi, S. (2002). *Platoński projekt filozofii pierwszej*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Blandzi, S. (2004). Dlaczego grecka mądrość? W: A. Motycka (red.), *Spotkania Platońskie* (s. 201–210). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Brague, R. (2022). *Umiarkowanie nowoczesny*. Warszawa: Teologia Polityczna.

- Buksiński, T. (1997). Dwa rozumy filozofii. W: T. Buksiński (red.), *Rozumność i racjonalność* (s. 131–202). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Deneen, P.J. (2021). *Dlaczego liberalizm zawiódł?* Warszawa: PIW.
- Folkierska, A. (1990). *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Frankl, V.E. (1984). *Homo patiens*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Frankl, V.E. (2009). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Frankl, V.E. (2017). *Lekarz i dusza*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Frankl, V.E. (2018). *Wola sensu*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Gałkowski, S. (2012). Filozofia wychowania oczami filozofa. Próba określenia pojęcia. W: *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność* (s. 145–160). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gnitecki, J. (2007). *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Gómez Dávila, N. (2014a). Scholia do tekstu *implicite*. W: N. Gómez Dávila, *Scholia do tekstu implicite*, t. 1. Warszawa: Furta Sacra.
- Gómez Dávila, N. (2014b). Nowe scholia do tekstu *implicite*. W: N. Gómez Dávila, *Scholia do tekstu implicite*, t. 1. Warszawa: Furta Sacra.
- Gutek, G. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: GWP.
- Janas, A. (2025). *Pytanie o wychowanie*. Radzymin–Warszawa: Wydawnictwo von Borowiecky.
- Jaroszyński, P. (1999). Piękno czy wartość? W: A. Maryniarczyk, M.J. Gondek (red.), *Poznanie bytu czy ustalanie sensów?* (s. 183–187). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Krämer, H. (2015). Niepisana nauka Platona. *Peitho / Examina Antiqua*, 6(1), 25–40.
- Kwaśnica, R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Lavelle, L. (1963). *Przyjaciele Boga i ludzi*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Nietzsche, F. (2000). *Tako rzecze Zaratustra*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Nietzsche, F. (2016). *Wędrowiec i jego cień*. Kraków: vis-à-vis etiuda.

- Olech, A. (2004). Nikt, kto jest rozumny, nie może być wrogiem Platona. W: A. Motycka (red.), *Spotkania platońskie* (s. 64–68). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Paczkowski, P. (1998). *Jedność filozofii Platona*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Paczos, K. (2021). *Noetyka*. Béziers: Didaskalos Éditions.
- Palka, S. (1994). Współczesne sposoby kreowania pedagogiki w Polsce i ich metodologiczne konsekwencje. W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (s. 106–112). Warszawa: IHNOiT.
- Platon. (1987). *Listy*. Warszawa: PWN.
- Platon. (2003). *Państwo*. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Popper, K. (2006). *Spółeczeństwo otwarte i jego wrogowie*, t. 1. Warszawa: PWN.
- Rosen, S. (1998). *Hermeneutyka jako polityka*. Warszawa: Fundacja ALETHEIA.
- Rutkowski, J. (2012). *Zmierzch kształcenia?* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Szlezák, T. (2006). *O nowej interpretacji platońskich dialogów*. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Schulz, R. (2003). *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 1. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szoltysek, A.E. (2003). *Filozofia pedagogiki*. Katowice: Wydawnictwo «ESSE».
- Śliwerski, B. (2012). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tchorzewski, A.M. (2002). Teoria wychowania. W poszukiwaniu nowego paradygmatu. W: A.M. Tchorzewski (red.), *Współczesne konteksty wychowania* (s. 9–38). Poznań: Wydawnictwo Wers.
- Wesoły, M.A. (2015a). Der »Tübinger« Platon – nowy paradygmat hermeneutyczny. W: C. Młeczarski (red.), *Antyk i współczesność. Recepcja filozofii starożytnej w myśli współczesnej. Od czasów Nietzschego do początków XXI wieku* (s. 65–80). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SUB LIPA.
- Wesoły, M.A. (2015b). Świadczenia niepisanej dialektyki Platona. *Peitho. Examina Antiqua*, 6(1), 205–266.
- Znaniecki, F. (2001). *Socjologia wychowania*. Warszawa: PWN.