

Jarosław Gara*
Warszawa

To, co idealne, i to, co faktyczne – analiza zmiennych hipotetycznych i faktycznych aktów wychowania

Istotowościami rządzą prawa, a prawa te są nieporównywalne z wszystkimi faktami i związkami faktów, o których poucza nas doświadczenie zmysłowe. Prawa te dotyczą istotowości jako takich, na mocy ich istoty – nie ma w nich żadnego przypadkowego «bycia tak», lecz jest konieczny mus «bycia tak» i wynikająca z istoty «niemożność bycia inaczej». To, że takie prawa istnieją, należy do najważniejszych spraw w filozofii i – jeśli przemyślimy sprawę do końca – do najważniejszych spraw na świecie¹.

Ejdetyczne przesłanki analizy pryzmatów wychowania

Epistemologicznie fundamentalnym punktem wyjścia fenomenologicznej analizy aktów wychowania jest uznanie istnienia form stałych i zmiennych rzeczy, które są przedmiotem namysłu. Formy stałe (aprioryczne) wychowania jako „momenty atrybutywne” należy rozumieć jako wszystko to, co pomimo zmieniających się kontekstów cywilizacyjnych, kulturowych, historycznych czy społecznych pozostaje czymś, co w sposób nieunikniony i naturalny utożsamiamy z wychowawczym wywieraniem wpływu jednych ludzi na innych ludzi (lub „dorosłych” na tych, którzy są „w drodze do dorosłości”). Nie ulega też wątpliwości, wbrew pozorom, że takie uniwersalne współrzędne (punkty odniesienia, cechy atrybutywne) wychowanie jako takie posiada. Jakkolwiekbyśmy to nazwali, owe

* Dr Jarosław Gara, adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie oraz na Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego.

¹ A. Reinach, *O fenomenologii*, „Fenomenologia” 3 (2005), s. 129.

uniwersalne współrzędne przybliżają nam pojęcie form stałych aktów wychowania w tym znaczeniu, że dzięki nim określone czynności w naturalny sposób, często (przed)refleksyjnie, utożsamiamy właśnie z desygnatem wychowania i rozpoznajemy je jako to, czego tożsamość (właściwości, specyfika) określana jest taką (tzn. wychowawczą) intencją. Takie stałe formy wychowania mają charakter aprioryczny, ponieważ *a priori*, a zatem w sposób niezależny od faktycznego doświadczenia², można zakładać, że wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z jakimiś postaciami wychowania, które nie jest fikcyjne lub upozorowane, to i one (formy stałe) – wraz z różnymi postaciami i przejawami – jako swoisty kościół muszą się w tym, co jest wychowaniem, pojawić³.

Tak jak odróżnienie form stałych od form zmiennych pozwala na swoiste rozstrzygnięcie problemu względności i bezwzględności tego, co określa w sposób specyficzny lub konieczny wychowanie, tak wyodrębnienie pryzmatów (wielo)warstwowości, (wielo)zakresowości, (wielo)wymiarowości oraz (wielo)kontekstowości pozwala różnicować akty wychowania ze względu na ich (wielo)aspektowość i zmienne zewnętrzne. Co więcej, przyjąć można, że „kondycja ludzka”⁴, którą należałoby uznać za podstawowy przedmiot zainteresowania oddziaływań pedagogicznych i zarazem ich pochodną,

obejmuje coś więcej niż tylko warunki, na których człowiekowi zostało dane życie. Ludzie są istotami uwarunkowanymi – jak dowodzi tego Arendt – bo wszystko, z czym się stykają, natychmiast zmienia się w jakieś uwarunkowanie ich egzystencji. Świat,

² W tym znaczeniu możemy również mówić o formach poznania *a priori*. Nicolai Hartmann tak charakteryzuje ten typ poznania: *A priori* „jest wszelkie ujmowanie, w którym nie występuje jednostkowy realny przypadek będący źródłem czegoś danego, względnie takie, w którym coś ujmowanego przekracza treściowo jednostkowy przypadek nawet tam, gdzie jest on obecny, a zatem nie jest współdane wraz z nim. Poznanie aprioryczne nie czeka na realne pojawienie się przedmiotu, z góry wie, jak musi on być (pod pewnymi względami) uposażony. Daje właśnie ogólny rys istotowy bez względu na jego występowanie w realnym przypadku”. Od poznania apriorycznego odróżnić należy tym samym formy poznania *a posteriori*. „Aposterioryczne jest wszelkie ujmowanie, w którym dany jest realny jednostkowy przypadek jako taki i na jego podstawie – jako czegoś, co obecne, co mamy przed sobą – coś zostaje poznane. To, co ujęliśmy, może wprawdzie okazać się obowiązujące także dla innych przypadków, ale jeśli tak jest, to nie sposób tego dojrzeć w przypadku, który mamy przed sobą. Ogólna moc obowiązująca nie jest dana w pojedynczej okoliczności, nie może jej więc wydobyć poznanie aposterioryczne. Jednostkowy przypadek jest ontologicznie wtórny dla esencji *posterius*”. N. Hartmann, *Zarys metafizyki poznania*, Warszawa 2007, s. 54.

³ Problem stałych i zmiennych form wychowania szerzej omawiam w innym miejscu. Zob.: J. Gara, *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Warszawa 2009, w druku. Zob. także: tenże, *Fenomenologiczne uzmiennianie aktów wychowania jako metodologiczna przesłanka ejdetycznej filozofii wychowania*, w: S. Sztobryn (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej*, t. III, Łódź 2009, w druku.

⁴ Posługując się tą formułą, zakładam za Hannah Arendt, że „kondycja ludzka nie jest tym samym, co ludzka natura, a ogólna suma ludzkich aktywności i zdolności, odpowiadających kondycji ludzkiej, nie stanowi czegoś na kształt ludzkiej natury”. Zob.: H. Arendt, *Kondycja ludzka*, Warszawa 2000, s. 14.

w którym dokonuje się *vita activa*, składa się z rzeczy będących wytworami czynności ludzkich, ale chociaż rzeczy te zawdzięczają swe istnienie wyłącznie ludziom, nieustannie warunkują swych ludzkich wytwórców. Oprócz warunków, na których dane jest człowiekowi życie na ziemi, i częściowo poza nimi, ludzie nieustannie tworzą własne uwarunkowania, które, pomimo swego ludzkiego pochodzenia i zmienności, mają tę samą siłę warunkowania co rzeczy naturalne. Wszystko, co wchodzi w jakikolwiek trwały związek z ludzkim życiem, natychmiast przybiera charakter warunku ludzkiej egzystencji. Właśnie dlatego ludzie, niezależnie od tego, co robią, zawsze są istotami uwarunkowanymi. Cokolwiek wkracza w ludzki świat, samo z siebie lub zostaje weń wciągnięte ludzkim wysiłkiem, staje się częścią kondycji ludzkiej. Napór rzeczywistości świata na egzystencję człowieka jest odczuwany i odbierany jako siła warunkująca. Obiektywność świata – jego przedmiotowy czy rzeczowy charakter – i kondycja ludzka uzupełniają się wzajemnie; skoro egzystencja ludzka jest egzystencją uwarunkowaną, byłaby niemożliwa bez rzeczy, a rzeczy, nie warunkując ludzkiej egzystencji, byłyby masą z niczym niezwiązanym artykułów, nie-światem⁵.

Możliwość uzyskania poznania lub znalezienia określonych rozwiązań zawsze jest wynikiem wcześniejszych doświadczeń i poznania, które już były naszym udziałem. W tym też znaczeniu Friedrich Copei stawiał w centrum swego zainteresowania problem dowartościowania doświadczenia „świata życia codziennego” w stopniu, w jakim stanowi ono podstawę dla wiedzy naukowej. Twórcza świadomość, stojąc u podstaw poznania tego, co nowe, posiada bowiem swe przednaukowe źródła, wolne od jednostronnych konceptualizacji i teoretycznego ustrukturyzowania. Samo poznanie jest więc wynikiem zarówno intuicyjnego, jak i dyskursywnego myślenia, a dochodzenie do zrozumienia czegoś jest pochodną umiejętności stawiania określonych pytań. Pytania zawsze bowiem naprowadzają na rzecz poznania, problematyzując ją i odsłaniając określone sensory lub rozwiązania. Akty pytania są tu swoistą, wymagającą wysiłku aktywnością, która z jednej strony zakłada umiejętność rozumienia znaczeń i posługiwania się słowami, z drugiej zaś pociąga za sobą ćwiczenie tych kompetencji. W ten sposób fenomenologiczny sposób myślenia pozwala odsłaniać ukryte założenia i opinie uznawane za niekwestionowany pewnik, na którym opiera się nasza wiedza codzienna i naukowa. Ci, którzy zostają wciągnięci w sokratejski dialog mąjetycznego problematyzowania rzeczywistości i jej odsłaniania, stają się zatem świadomi swoich nawyków myślenia dzięki doświadczeniu porażek w rozwiązywaniu problemów, o których sądzili, że potrafią je rozwiązać. W ten sposób dzięki załamaniu się owych pryzmatów rozumienia i związanych z tym kryzysów poznawczej pewności odkrywają nowe perspektywy pojmowania zarówno siebie samych, jak i otaczającego świata⁶.

⁵ Tamże, s. 13–14.

⁶ K. Meyer-Drawe, *Education*, w: L. Embree (red.), *Encyclopedia of phenomenology*, Dordrecht–Boston–London 1997, s. 158.

Kategoria (wielo)warstwowości aktów wychowania

Mówiąc o (wielo)warstwowości mamy na myśli określoną prawidłowość, zgodnie z którą wychowanie nie może być traktowane jako coś jednorodnego i jednolitego w sposobie swego przejawiania się. Wręcz przeciwnie, tak jak Ziemia (skorupa ziemska, płaszcz górny, sfera przejściowa, płaszcz dolny, jądro zewnętrzne, jądro wewnętrzne) czy atmosfera ziemska (troposfera, stratosfera, mezosfera, termosfera, egzosfera) posiada swe, nie do końca w sposób prosty dostrzegalne, warstwy, tak też o wychowaniu można mówić, że posiada warstwową naturę. Można to rozumieć w ten sposób, że wpływy wychowawcze po prostu nawarstwiają się, warunkują wzajemnie i sumują, to znaczy, że pozytywne efekty jednych oddziaływań stają się samoistną podstawą do oddziaływań wyższego rzędu, które nie byłyby możliwe lub byłyby bezsensowne bez innych, uprzednio zwieńczonych sukcesem wpływów wychowawczych. Tak więc na przykład, zanim zaczniemy uczyć dziecko samodzielnie chodzić, najpierw musimy je nauczyć zachowywać równowagę, zanim nauczymy je adekwatnego posługiwania się formami grzecznościowymi (proszę, przepraszam, dziękuję), wcześniej musimy nauczyć je rozróżniać znaczenia podstawowych słów, zanim nauczymy dokonywania odpowiedzialnych wyborów, wcześniej musimy nauczyć samodzielnego oraz krytycznego myślenia i dokonywania ocen, a zanim będziemy oczekiwać od wychowanka inicjatywności i kreatywności, najpierw musimy zaszczerpić w nim wiarę we własne możliwości i sprawczość oraz potrzebę bycia aktywnym. W tym znaczeniu wychowanie zawsze jest (wielo)warstwowe lub „(wielo)poziomowe” i „(wielo)pułapowe”, ponieważ skuteczność i efektywność jednych oddziaływań wychowawczych zazwyczaj ma ścisły związek ze skutecznością i efektywnością oddziaływań wcześniejszych, stanowiących grunt (punkt wyjściowy) dla oddziaływań obecnych lub tych, które podjęte zostaną w przyszłości. Prawidłowość nawarstwiania się jakościowych wymiarów oddziaływań wychowawczych przyrównać można również do warstw rosnącego drzewa i słoików, które warstw tych są wymiernym przejawem. Historia wzrostu drzewa, skrajnych warunków atmosferycznych, które temu towarzyszyły, oraz przebytych chorób zawsze wpływa na sposób nakładania się na siebie kolejnych warstw rosnącego drzewa. I choć nie jest to widoczne ani na zewnątrz drzewa, ani po zdarciu jego kory, to jednak w przekroju poprzecznym drzewa cała ta historia ukazuje się naszym oczom, jeśli oczywiście potrafimy ją zinterpretować. Podobnie rzecz się ma z wychowaniem i jego efektami, ponieważ zawsze ma ono swoją historię, co więcej, historia ta ujawnia nam warstwową naturę aktów wychowania, choć, podobnie jak w przypadku słoików drzewa, historia ta nie jest bezpośrednio i wprost dostępna. Ale to nie oznacza przecież, że jej nie ma lub że niewidoczna (wielo)warstwowość wychowania jest okolicznością przesądzającą o jego (wychowania) jakościowej jednorodności.

Oczywiście, nie zawsze i nie wszystkie zaniedbania i deficyty oddziaływań, które już zaszły, przesądzą o wychowawczym sukcesie oddziaływań obecnych lub przyszłych. Nie budzi jednak wątpliwości sam fakt, że takie zaniedbania i deficyty zawsze mają jakiś, mniejszy lub większy wpływ na przebieg oddziaływań wychowawczych i ich efektywność. Można więc przyjąć z dużą dozą pewności zasadę, że z im wyższą potrzebą poziomu kompetencji (osobowych, społecznych i kulturowych) mamy do czynienia w toku oddziaływań wychowawczych, tym większe znaczenie odgrywa owo nawarstwianie się wpływów wychowawczych. W większym stopniu widoczne stają się też pewne „luki”, zaniedbania i deficyty, które rzutują na stopień optymalizacji określonych oddziaływań wychowawczych i możliwość zinternalizowania przez wychowanka postaw, umiejętności i kompetencji, wskazujących na wysoki współczynnik dojrzałości czy samodzielności w jakiejś dziedzinie życia lub w ogóle. Trudno zatem uniknąć konstatacji, że są takie obszary zaniedbań i deficytów, których wyrównanie jest bardzo trudne i których niekorzystne skutki z perspektywy skuteczności i efektywności podejmowania innych oddziaływań wychowawczych są nad wyraz oczywiste i brzemiennie, utrudniające lub wręcz uniemożliwiające w skrajnych przypadkach przyswajanie innych postaw, umiejętności i kompetencji. I tak, na przykład zaniedbania i deficyty zdrowotne czy logopedyczne związane z wczesnym rozwojem dziecka mogą być nie do odwrócenia w czasie późniejszym i rzutować na całe dalsze życie, wyznaczając tym samym specyficzny zakres lub poziom faktycznie możliwych do uskutecznienia aspiracji, możliwości odgrywanych ról czy społecznego funkcjonowania. Zaniedbania i deficyty, dotyczące estetycznych i higienicznych standardów funkcjonowania człowieka w określonym kręgu społeczno-kulturowym, mogą przyczyniać się do zjawiska związanego z ostracyzmem środowiska rówieśniczego (naśmiewania się, dokuczania, odrzucenia i niedopuszczania do kręgu koleżeńskiego). A to będzie miało swe skutki dla procesu uspołecznienia i nabywania umiejętności interpersonalnych: nawiązywania kontaktów, współpracy z innymi, otwartości na innych i poczucia bezpieczeństwa w sytuacjach społecznych. Wszystkie te przykłady wskazują, że zaniedbania i deficyty mogą utrudniać przebieg wychowania lub wręcz je uniemożliwiać, przybierając różne postacie niedostawania społecznego.

Kategoria (wielo)zakresowości aktów wychowania

(Wielo)zakresowość aktów wychowania wskazuje nam na fakt możliwości lub konieczności obejmowania swym zasięgiem i wpływem różnych dziedzin życia ludzkiego. W ten sposób możemy mówić o wąskim lub szerokim zakresie oddziaływań wychowawczych lub też o pewnych możliwych albo koniecznych granicach takich oddziaływań. Przykładem takich możliwych lub koniecznych dziedzin jest na przykład wychowanie fizyczne, umysłowe, moralne czy este-

tyczne⁷. Zakres takich oddziaływań nie ma charakteru statycznego, na różnych etapach wychowania i w odniesieniu do różnej kategorii wiekowej wychowanek przybiera on bowiem różną postać, a więc jest węższy lub szerszy. Wychowanie w odniesieniu do każdej z tych dziedzin nigdy też nie może być traktowane rozłącznie, ponieważ stanowi przejaw tego samego wychowania w stosunku do tego samego człowieka.

Cząstkowe wychowanie, czyli wychowanie części przez część, zawsze narażone jest na wychowanie cząstkowego człowieka. Cząstkowe wychowanie może stawać się – i często się staje – wychowaniem części dla innej części, przeciw znów innej części, a zatem może przerażać się w przeciwieństwo wychowania. Uniwersalizm zastąpiony zostaje partykularyzmem, rozwijanie – dewastacją, wolność – zniewoleniem, patos – banalnością⁸.

Niesprzeczność wychowania jako takiej siłą rzeczy musi zatem zakładać niesprzeczność oddziaływań w ramach tych różnych dziedzin i w odniesieniu do siebie nawzajem.

Nierozłączność i niesprzeczność poszczególnych dziedzin pozostających w kręgu zainteresowania oddziaływań wychowawczych wyraża się również w tym, że, realizując cele i zamierzenia formułowane ze względu na jedną dziedzinę, jednocześnie też możemy przyczyniać się do wychowawczej formacji innej dziedziny, zarówno wprost, jak i pośrednio, z jasno dostrzegalnymi korzyściami dla poszczególnych dziedzin lub też nie. I odwrotnie, niekonsekwencja lub zaniedbania w obrębie jednej sfery oddziaływań wychowawczych mogą się przekładać, wprost lub pośrednio, na jakościową postać wpływów w odniesieniu do innej dziedziny. (Wielozakresowość wymaga zatem podejścia integracyjnego i holistycznego⁹, ponieważ człowiek zawsze dany jest jako całość, w związku z tym każda próba wyodrębniania poszczególnych dziedzin jego życia jest do

⁷ Mieczysław Łobocki wyróżnia na przykład wychowanie moralne, estetyczne, seksualne, patriotyczne oraz umysłowe, religijne i zdrowotne. Zob.: M. Łobocki, *Teoria wychowania*, Kraków 2004, s. 265–307.

⁸ J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, w: tenże, *Filozofia jako etyka*, Kraków 2001, s. 97–98.

⁹ Zgodnie z założeniami holizmu, określona całość zawsze jest czymś więcej niż sumą poszczególnych części, a znaczenie całości zawsze jest bardziej doniosłe niż znaczenie części: „Człowiek, np. jest czymś więcej niż układem krwionośnym, psychiką, kośćcem i innymi swoimi częściami; rozpatrywanie każdej z tych części z osobna nie może dać prawdziwego obrazu całości. Potrzebujemy takiego spojrzenia na człowieka, które będzie odbiciem wzajemnych stosunków i zależności pomiędzy poszczególnymi częściami składowymi, pomiędzy każdą z nich a człowiekiem, pomiędzy człowiekiem a jego otoczeniem psychospołecznym [...] W nauce z konieczności badamy zjawiska rozkładając je na części składowe czy pierwiastki. Jedną z podstawowych zasad holizmu brzmi, iż rzeczy lub procesów nie można analizować poprzez redukcję ich do składników bez zniszczenia czy wypaczenia integralności całości. Nieskończone studia nad coraz mniejszymi cząstkami są cenne, ale nigdy nie przyczyniają się do zrozumienia całości”. P. A. Randolph

pewnego stopnia sztuczna i umowna. Gdy więc ujmujemy człowieka jako całość bez szczegółowej wiedzy o poszczególnych dziedzinach jego życia, ich miejsca i roli w całokształcie jego egzystencji, to otrzymujemy wyidealizowaną i abstrakcyjną ideę człowieka. Gdy jednak próbujemy rozdzielać od siebie poszczególne dziedziny życia człowieka, zacierając egzystencjalną współzależność, jaka między nimi zachodzi, i ujmując je rozłącznie, to gubimy z oczu samego człowieka jako istotę integralną, a pozostają nam tylko owe poparcelowane aspekty jego funkcjonowania, które nigdy nie są tożsame z nim samym jako swoistą całością. Egzemplifikacje tych nieuniknionych związków i współzależności odnajdujemy na każdym kroku, na przykład sprawność fizyczna bez wątplenia przekłada się na chłonność umysłową, a kultura umysłowa decyduje o sposobie aktywizowania lub wydatkowania swych fizycznych możliwości. Z kolei wyrabianie wrażliwości estetycznej pozostaje w ścisłym związku z wychowaniem moralnym, bo czyn moralny można jednocześnie pojmować jako czyn piękny. Ujmując to z innej strony, można też powiedzieć, że wychowanie moralne rozbudza wrażliwość na wartości estetyczne, dostarczając w ten sposób pewnych uzasadnień o charakterze wartościującym dla funkcjonalnych rozstrzygnięć z zakresu wychowania estetycznego.

Odróżniając poszczególne dziedziny od siebie, możemy jednak zakładać ich w większym lub mniejszym stopniu względną niezależność, ale tylko w odniesieniu do pewnych specyficznych warunków i okoliczności, w których rozłączność ta jest uzasadniona ze względu, na przykład, na wybiórcze zdefiniowanie oczekiwań i pożądanych kompetencji lub właściwości. I tak młody sportowiec przede wszystkim postrzegany jest przez pryzmat swej sprawności i wydolności fizycznej, a jego wysoka lub niska kultura umysłowa nie ma bezpośredniego przełożenia na osiągnięte wyniki. W dłuższej perspektywie czasowej trudno sobie jednak wyobrazić, by niskie kompetencje umysłowe nie miały żadnego przełożenia na sposób optymalizowania jego możliwości kariery sportowej czy kreowanie własnego, publicznego wizerunku sportowca. Tak więc przyjąć można, że z im bardziej wybiórczymi (cząstkowymi) formami ludzkiej aktywności i krótszym przedziałem czasowym, w którym aktywność ta podlega naszej ocenie, mamy do czynienia, w tym mniejszym stopniu owa względna rozłączność poszczególnych dziedzin wychowania daje o sobie znać. Z drugiej strony rzecz ujmując, stwierdzić jednak należy, że w im większym stopniu człowiek postawiony jest w sytuacji konieczności pewnych kompleksowych form aktywności i prezentacji własnej osoby oraz z im dłuższym interwałem czasowym mamy do czynienia, w tym większym stopniu próba ta w sposób nieuchronny odsłania deficyty. Są to deficyty kompetencji, które przyporządkowane są umownie do poszczególnych dziedzin życia, jak również powiązane mogą być z zachodzącymi między nimi

(tymi dziedzinami życia) zależnościami, rzutując tym samym na ogólną percepcję czyjegoś „dobrego” i pełnego lub „złego” i niepełnego wychowania.

Kategoria (wielo)wymiarowości aktów wychowania

(Wielo)wymiarowość aktów wychowania wskazuje na pewne nieuchronne i nieredukowalne punkty odniesienia życia człowieka jako takiego. W ten sposób możemy mówić o co najmniej dwóch podstawowych wymiarach ludzkiej egzystencji: czasowym i przestrzennym. Wymiary te są dla nas podstawowymi punktami odniesienia i orientacji, są pewnymi specyficznymi miarami, ze względu na które dokonujemy wielu rozstrzygnięć i formułujemy określone sądy wartościujące w kontekście oddziaływań wychowawczych. Wszystko to, co dzieje się w ludzkim życiu i co ma w nim miejsce, powiązane jest z tymi dwoma wymiarami, ponieważ egzystencja człowieka zawsze jest egzystencją w czasie i przestrzeni. A zatem wszystko, z czym mamy do czynienia w obrębie oddziaływań wychowawczych, również posiada w sposób bezwarunkowy swe postacie czasoprzestrzenne. Można by jednak zadać pytanie, czy wychowanie jako takie możliwe jest poza lub wbrew determinantom wymiaru czasowego i przestrzennego. Rozstrzygnięcie tak sformułowanego problemu zasadniczo należałoby jednak sprowadzić do pytania o to, czy możliwe jest ludzkie życie, czy możliwy jest człowiek w ogóle, poza granicami określanymi przez czas i przestrzeń. A zatem nic, co ludzkie, przynajmniej w takim zakresie, w jakim jest to dostępne naszemu życiowemu doświadczeniu, nie dzieje się poza czasem i poza przestrzenią. A nawet jeśli się dzieje, to nie podlega to już naszej władzy formułowania rozstrzygających i zrjonalizowanych wyjaśnień, pozostając tym samym na marginesach pewności i weryfikowalności, jako przedmiot domniemań lub wiary (wiedzy probabilistycznej lub nastawień i postaw fideistycznych)¹⁰.

Mówiąc o czasie, myślimy o przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, a wymiar przestrzenny ujmujemy za pomocą długości, szerokości i wysokości. Czas

¹⁰ Choć podejmując dyskurs od strony tych dwóch – zgoła odmiennych również względem siebie nawzajem – perspektyw, dotyczących miar pewności ludzkiej wiedzy i poznania, nie sposób nie zgodzić się jednak z niektórymi twierdzeniami o charakterze zarówno probabilistycznym, jak i fideistycznym. W pierwszym przypadku przyjmuje się bowiem, że wiele mniemań, początkowo uznawanych za pewne, później podlegało krytycznej weryfikacji: „Bez względu na to, jak dobrze uzasadnione wydają się nam twierdzenia nauki, wiemy, iż z biegiem czasu mogą być zrewidowane. Znaczy to, że trzeba je traktować nie jak prawdy wieczne, lecz jak sądy w istocie problematyczne”. E. Nekraśas, *Wiedza prawdopodobna. Powstanie i rozwój w empiryzmie logicznym programu probabilistycznej oceny wiedzy naukowej*, Warszawa 1992, s. 5. Z kolei w drugim przypadku zakłada się, że logiczna możliwość lub niemożliwość nie może być jedynym kryterium orzekania o tym, co ludzkie: „Nade wszystko symptomem upadku ludzkiego ducha było przyznanie rozumowi władzy wykluczenia z istnienia tego wszystkiego, co w świetle jego praw jawi się jako logiczna niemożliwość”. H. Perkowska, *Bóg filozofów XX wieku. Wybrane koncepcje*, Warszawa 2001, s. 26.

określa rytm naszych intencjonalnych przeżyć, a przestrzeń wyznacza nasze miejsce jako punkt orientacji i odniesienia. Tożsamość człowieka, która formowana jest wraz z określonymi oddziaływaniami wychowawczymi, zawsze jest przede wszystkim jakąś wypadkową subiektywnie przeżywanego czasu i obiektywnie zastanego lub przynależnego miejsca jako przestrzeni egzystencji i rozwoju. Wszystko też, co możemy powiedzieć o procesach socjalizacyjnych i procesach społecznego przystosowania dziecka, zawsze posiada swe determinacje czasowe i przestrzenne, ponieważ nie można ich sobie wyobrazić poza jakimś określonym czasem i jakąś faktycznie zlokalizowaną przestrzenią. Tam, gdzie czas zyskuje swą ważność, tym, co staje się nośnikiem wyrażającym go, są formy czasownikowe słów, ponieważ gramatyczne formy zawsze wyrażają jakiś czas, nie są możliwe poza czasem; zawsze są przeszłe, teraźniejsze lub przyszłe. Czasownik wyraża czynność, a dana czynność ma swój konkretny czas, w którym ważna jest kolejność zdarzeń¹¹. To, co jest czynione, i to, co jest wypowiedane, nie może być zatem bezczasowe, ponieważ egzystencji człowieka nie można oddzielić od jego czasowości. Nie można jej też poznać inaczej, jak tylko w rzeczywistym czasie nadchodzącej i odchodzącej chwili¹², w niej wydarza się bowiem to, co ludzkie.

Miejsce, tak jak i czas, określa możliwości życiowe i rozwojowe człowieka. Człowiek wyrasta niejako z jakiegoś miejsca i jest w nim zakorzeniony, ono określa też jego status społeczny i stoi u podstaw (współ)konstituowania się jego osobowej tożsamości. Z kolei samo miejsce określane jest przez granice, zarówno te, których przekraczanie jest warunkiem ludzkiego rozwoju, jak i te, których zachowywanie jest miarą jego człowieczeństwa i gwarantem osobowej tożsamości. Człowiek bywa w różnych miejscach, dlatego też wychowanie również związane jest z określonymi miejscami. Miejsca te w tej samej mierze dookreślają samo wychowanie i nadają mu tożsamość, jak i wychowanie dookreśla znaczenie miejsc i w związku z tym również przypisuje im określoną tożsamość. I tak można przyjąć, że miejsca określają samego człowieka i są źródłem jego tożsamości, a obecność człowieka w tych miejscach nadaje samym miejscom jakieś znaczenie. A zatem w tej samej mierze, jak źródłem tożsamości człowieka jest utożsamienie go z określonym miejscem, tak też źródłem znaczenia samego miejsca jest utożsamienie go z człowiekiem lub zbiorowością ludzką (plemionami, nacją, narodem). Człowiek w jednych miejscach jest rozpoznawany, a w innych pozostaje anonimowy, dlatego też jedne miejsca są źródłem jego zakorzenienia, a inne wyalienowania. Myśląc o pewnych ludziach, przywołujemy określone miejsca, i na odwrót, myśląc o pewnych miejscach, jednocześnie utożsamiamy je z jakąś kategorią ludzi (np. góry z góralami, a górali z górą lub Azję z Azjatami, a Azjatów z Azją). Miejsca w naszej percepcji stają się więc symboliczną reprezentacją określonej kategorii ludzi, a określona kategoria ludzi staje się dla nas symbolicz-

¹¹ Zob.: F. Rosenzweig, *Nowe myślenie. Kilka uwag ex post do Gwiazdy Zbawienia*, w: tenże, *Gwiazda Zbawienia*, Kraków 1998, s. 672.

¹² Tamże, s. 673.

ną reprezentacją pewnych miejsc i ich specyficznej geopolitycznej tożsamości. Miejsca zawsze przywodzą nam na pamięć ludzi i doświadczenia z ludźmi tymi powiązane, określając tym samym specyficzne horyzonty aktów wychowania.

Kategoria (wielo)kontekstowości aktów wychowania

Pryzmaty (wielo)kontekstowości eksponują z kolei fakt, że wychowanie nigdy nie jest czymś wyizolowanym ze struktury i biegu codziennego życia, zawsze stanowiąc jeden z komponentów otaczającej rzeczywistości, zarówno przyrodniczej, jak i kulturowej. W ten sposób wychowanie jest współzależne, i tak jak określony tekst posiada swój kontekst, i bez swego kontekstu nie mógłby pełnić funkcji tekstu, którym jest właśnie w tym specyficznym kontekście, tak i wychowanie jest częścią szeroko pojmowanych „spraw ludzkich” i tego, co ludzkie. A to, co specyficznie ludzkie, nie może być sprowadzone do determinant świata przyrodniczego, ponieważ by

sięgnąć ludzkiego wymiaru w wychowaniu – jak zauważa Jacek Filek – trzeba przecieć przekroczyć poziom programowania maszyny czy warunkowania bytu organicznego. Owo „wychowanie”, czyniące bogiem człowieka jego warunki – człowiek pojęty jako byt w całości określany przez czynniki zewnętrzne – nie powinno mieć już miejsca [...] Człowiek, na którego runął cały świat warunków, porywając go i tłamsząc, co niektórzy chcą nazywać wychowaniem, nigdy warunkom tym nie będzie potrafił się przeciwstawić [...] jeśli więc przyjmować, że człowiek kształtowany jest nie tylko poprzez oddziałujące nań warunki zewnętrzne, lecz także przez odróżnioną od nich, skierowaną ku niemu ludzką działalność, czyli wychowanie, to fenomen wychowania może wtedy zachować swą określoność, a nie roztopiać się w całości warunków życiowych wychowywanego¹³.

Wychowanie pozbawiane swego specyficznie humanistycznego kontekstu traci zatem swe podstawowe uprawomocnienia, ponieważ nie może być mowy o wychowaniu człowieka bez człowieka¹⁴ lub poza tym, co ludzkie, na marginesach „ludzkich spraw”. Nie można oddzielić wychowania od ogólnej refleksji

¹³ J. Filek, dz. cyt., s. 89, 90. W innym miejscu autor pisze również: „«Działanie» wychowujące nie tylko wyodrębnia się spośród ślepych oddziaływań warunków, ale próbuje nad tymi oddziaływaniami zapanować, a nawet, gdy uzna to za konieczne, im się przeciwstawić. Nakierowane zatem musi być na tworzenie się w wychowanku takiej instancji, która pozwoli mu nie być jedynie miękkim woskiem, przyjmującym każdy narzucany z zewnątrz kształt”. Tamże, s. 93.

¹⁴ W ten sposób wychowanie jawi się nam „jako coś, co dzieje się w przestrzeni międzypodmiotowej [...] w akcie wychowującego «działania-doznawania» naprzeciw człowieka stoi człowiek, naprzeciw wychowanka stoi wychowawca [...] podmiotem doznającym wychowania jest człowiek. Konsekwencją tego założenia jest teza, iż «działanie-doznawanie», w którym podmiotem doznającym jest nie-człowiek, nie jest wychowaniem”. J. Filek, dz. cyt., s. 86, 90, 86.

nad człowiekiem – godnością człowieka, sensem jego życia, możliwościami rozwojowymi tkwiącymi w jego egzystencji, sferą powinności i odpowiedzialności człowieka, społecznymi formami organizacji życia zbiorowego, rolą pamięci historycznej i dziedzictwa kulturowego dla form życia jednostkowego i zbiorowego, czy refleksji nad miarami człowieczeństwa człowieka, takimi jak czyny wielkie i nikczemne, szlachetność i podłość. Refleksja nad ogólną kondycją człowieka (*conditio humana*), nad podstawowymi dylematami i aporiami wpisanymi w jego egzystencję, w sposób immanentny przedmiotem swego zainteresowania czyni samo wychowanie jako coś, co bezpośrednio dotyczy człowieka i dookreśla jego los. Dlatego też wychowanie zawsze musi wyrastać ze świadomości takiego humanistycznego kontekstu, który ostatecznie określa jego własne uprawomocnienia, jego najgłębsze sensy i realizm, zgodnie z którym „sprawy ludzkie”, w tym wypadku wychowanie, należy odnosić do samego człowieka i ze względu na człowieka. Tak, by w ten sposób miarą refleksji nad człowiekiem czynić „sprawy ludzkie”, a miarą refleksji nad „sprawami ludzkimi” czynić samego człowieka, ponieważ, redukując „badany przedmiot do dodanej doń funkcji, w gruncie rzeczy zaprzeczamy go”¹⁵.

Tak jak ogólna refleksja nad człowiekiem i sensem jego życia może jednak wykraczać poza bezpośrednio zastane determinacje przyrodnicze i tendencje kulturowe, tak i refleksja nad wychowaniem powinna się przebijać przez warstwę utrwalonych tradycją i obyczajem mniemań oraz stereotypowe sposoby rozumowania i działania. Refleksja taka bowiem ponad pytanie o to, jak jest, przedkłada odpowiedź na pytanie, jak powinno być, a ponad sondażowe badanie preferencji przedkłada powinność wynikającą z prorozwojowego sprzyjania człowiekowi w procesie wychowania. Jeśli bowiem podmiotem wychowania jest człowiek, a nie bezosobowa i efemeryczna idea, ideologia, religia czy społeczeństwo¹⁶, to jedną z podstawowych i fundamentalnych powinności wychowania jest ubogacanie człowieka, to znaczy sprzyjanie optymalizacji jego rozwoju, dojrzewania i usamodzielniania się. Przyjąć można również, że tak jak kontekstem planet są układy planetarne, kontekstem układów planetarnych galaktyki, a kontekstem galaktyk wszechświat, tak też kontekstem wychowania jest życie ludzkie, a kontekstem życia ludzkiego przyrodnicze formy życia (świat przyrodniczy) i zbiorowe formy życia (świat społeczny). I w podobny sposób, tak jak nie sposób wyobrazić sobie gwiazd bez swoich układów planetarnych, układów planetarnych poza galaktykami, a galaktyk poza kontekstem kosmosu, tak też nie można sobie wyobrazić w sposób sensowny wychowania człowieka poza jego podstawowym

¹⁵ Tamże, s. 85.

¹⁶ Przyjąć można, że są to podmioty efemeryczne o tyle, że ich istnienie nie jest istnieniem samym w sobie. Gwarancją ich istnienia w świecie jest bowiem istnienie samego człowieka. A zatem dzięki temu, że istnieje człowiek, istnieją też reprezentacje tych idei, ideologii, religii, społeczeństw i posiadają sens. Ich sens zawsze jest przecież sensem odczuwanym przez człowieka w sposób ludzki. A zatem nie znamy innej miary sensu, nawet jeśli takowe istnieją.

kontekstem życia ludzkiego, a życie to poza przyrodniczymi i społecznymi formami życia. Samo wychowanie wypływa więc z konieczności, która wpisana jest w strukturę ludzkiego życia, człowiek jako człowiek potrzebuje bowiem wychowania. Bez wychowania nie ma możliwości wydobycia potencji rozwojowych tkwiących w człowieku oraz zoptymalizowania ich wykorzystania przez niego w przyrodniczym i społecznym środowisku swego życia. Mówiąc zatem o kontekście, z jednej strony, uznajemy jego odrębność od tego, czego jest kontekstem (tekstu), z drugiej zaś, podkreślamy nierozzerwalność tekstu i kontekstu. Kontekst pozbawiony tekstu można by przyrównać do woluminu książki, ale niezapisanej i pustej w środku, a tekst pozbawiony kontekstu do treści książki i jej fabuły, która nie została jeszcze spisana.

Metodologiczne implikacje rozróżnienia tego, co idealne i tego, co faktyczne

Przyjąć należy, że formy stałe wychowania nie są dostateczną przesłanką do wyjaśniania wychowania w jego faktycznych (empirycznych) przejawach, a zatem ujmowanych z punktu widzenia pokoleniowej, społecznej czy kulturowej praktyki – form zmiennych wychowania. Z kolei formy stałe niemożliwe byłyby do uchwycenia i odnotowania w sposób istotowy bez zaistnienia i występowania konkretnych pokoleniowych, społecznych czy kulturowych postaci wychowania w całej swej zmienności. To, co zmienne, ze względu na swój „ruch” i ewaluowanie – przeobrażanie się i przemijanie – pozwala bowiem wyraziście uchwycić to, co w tym samym czasie pozostaje niezmiennie i stałe w swych esencjalnych postaciach przejawiania się i istnienia. Posługując się raz jeszcze pojęciami tekstu i kontekstu, można również przyjąć, że formy stałe (wychowania) pełnią podobną funkcję, jak przywoływany tekst względem kontekstu, a formy zmienne (wychowania) pełnią funkcje na wzór roli kontekstu w stosunku do tekstu.

W ten sposób wyodrębnić można dwa podstawowe sposoby ujmowania i rozpatrywania aktów wychowania ze względu na ich formy i przynależne im pryzmaty: 1) formy stałe i pryzmaty (wielo)warstwowości, (wielo)zakresowości, (wielo)wymiarowości oraz (wielo)kontekstowości; 2) formy zmienne i pryzmaty (wielo)warstwowości, (wielo)zakresowości, (wielo)wymiarowości oraz (wielo)kontekstowości (zob. tabela 1).

Tabela 1. Sposoby ujmowania stylów wychowania

Wyszczególnienie	Formy stałe wychowania	Formy zmienne wychowania
Pryzmaty wychowania: (wielo)warstwowości, (wielo)zakresowości (wielo)wymiarowości oraz (wielo)kontekstowości	1	2

Współwystępowanie przesłanek określonej formy i poszczególnych pryzmatów pozwala tym samym wyodrębnić poszczególne obszary rozpatrywania aktów wychowania i powiązanych z nimi stanów rzeczy (zob. tabela 2). Są to:

1. Formy stałe ujmowane przez pryzmat swej (wielo)warstwowości,
2. Formy stałe ujmowane przez pryzmat swej (wielo)zakresowości,
3. Formy stałe ujmowane przez pryzmat swej (wielo)wymiarowości,
4. Formy stałe ujmowane przez pryzmat swej (wielo)kontekstowości,
5. Formy zmienne ujmowane przez pryzmat swej (wielo)warstwowości,
6. Formy zmienne ujmowane przez pryzmat swej (wielo)zakresowości,
7. Formy zmienne ujmowane przez pryzmat swej (wielo)wymiarowości,
8. Formy zmienne ujmowane przez pryzmat swej (wielo)kontekstowości.

Tabela 2. Obrazy rozpatrywania aktów wychowania

Wyszczególnienie	Formy stałe wychowania	Formy zmienne wychowania
Pryzmaty (wielo)warstwowości wychowania	1	5
Pryzmaty (wielo)zakresowości wychowania	2	6
Pryzmaty (wielo)wymiarowości wychowania	3	7
Pryzmaty (wielo)kontekstowości wychowania	4	8

The ideal and the actual – the analysis of hypothetical and actual acts of education (Summary)

Understanding something is a result of the ability to ask certain questions, as they always make everything understandable. Therefore the epistemological and methodological starting point for the discussion of the problems presented here is the following question: which aspects should be taken into account as far as the analysis of the acts of education is concerned. Upbringing is never something homogeneous because educational influences always accumulate, sum up and are a requisite of each other. Pedagogical influences also concern different spheres of human life and that is why one can also talk about narrow or wide range of such influences. It should also be added that everything that happens in human life is connected with two basic dimensions, i.e. time and space. Definite acts of education are therefore determined by some specific proprieties of time and space of upbringing. In this way education can be discussed within these specific contexts. What is more, there is no way to understand the aims and tasks of upbringing without getting to know these contexts.