

Michał PŁÓCIENNIK

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

<https://orcid.org/0000-0003-3644-0027>

Kontakt: m.plociennik@ujd.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Płóciennik, M. (2018). Niefilozoficzna pedagogika vs. niepedagogiczna filozofia? O (nie tylko współczesnej) potrzebie *metanoi* ku źródłowej filozofii wychowania. *Podstawy Edukacji: Podjęcie interdyscyplinarne*, 11, 35–64.

Niefilozoficzna pedagogika vs. niepedagogiczna filozofia? O (nie tylko współczesnej) potrzebie *metanoi* ku źródłowej filozofii wychowania

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na ślepy zaułek, w jakim znalazły się współcześnie zarówno filozofia, jak i pedagogika, ze względu na utratę wzajemnych odniesień źródłowych, a ostatecznie „więcej” niż wspólnego odniesienia do Bez-Źródła, z którego, w którym i ku któremu się wydarzają, a bez czego jawią się jako zawieszony w próżni. Ale jako że diagnoza choroby ma sens jedynie w kontekście wskazania potrzeby i kierunku leczenia, przedstawiona została propozycja i apel o powrót do źródłowości jako pilne zadanie uniwersalnego dialogu, którego przestrzenia, a zarazem miejscem i „przedmiotem” będzie integralnie, źródłowo rozumiana filozofia wychowania.

Słowa kluczowe: filozofia, pedagogika, filozofia wychowania, metafizyka, kontemplacja, mistyka.

Wprowadzenie

[...] bądź kim jesteś, a nie kim nie jesteś, bo jeśli nie jesteś tym, kim jesteś, stajesz się tym, kim nie jesteś (Quebonafide, *Paulo Coelho*).

Żył sobie Guru, który przede wszystkim był uważany za Wcieloną Mądrość. Każdego dnia rozprawiał o różnych aspektach życia duchowego i dla wszystkich było oczywiste, że nikt nigdy nie prześcignął tego człowieka w różnorodności, głębi i nieodpartej wartości jego nauk. Jego uczniowie wciąż pytali go o źródło, z którego czerpie swe niekończące się zasoby mądrości. Odpowiadał, że to wszystko jest zapisane w księdze, którą odziedziczył.

czą, gdy umrze. Dzień po jego śmierci, uczniowie znaleźli księgę dokładnie tam, gdzie im powiedział. Była w niej tylko jedna strona, a na niej tylko jedno zdanie. Brzmiało ono: „Zrozum różnicę między tym, co zawiera, a zawartością, a wtedy źródło mądrości będzie dla ciebie otwarte” (de Mello, 1992, s. 191).

Niniejszy tekst ma charakter wyraźnie graniczny, a zarazem transgresyjny, wręcz *metanoiiczny*, wszak zamierzamy w nim podnieść kwestię wzajemnych relacji filozofii i pedagogiki w kontekście współczesnym. Relacje te są mocno złożone, ale co istotniejsze – paradoksalne, jako że na powierzchni wydają się co najmniej ograniczone, podczas gdy źródło¹, z którego wspólnie wytryskują i w którym koegzystują na sposób wzajemnego przenikania się, nigdy nie wyszło, zgodnie ze słowami piosenki *Źródło* Jacka Kaczmarskiego:

ale jest ciągle rzeka na dnie tej rozpadliny, jest i będzie, będzie jak była, bo źródło, bo źródło wciąż bije. [...] Bo cóż draży kształt przyszłych przestrzeni, jak nie rzeka podziemna? Groty w skalach wypłucze, żyły złote odkryje, bo źródło, bo źródło wciąż bije.

Bije, mimo że to bicie nie jest ani takie oczywiste, ani się z niego za często nie czerpie, a jeśli już, to bez (odpowiedniej) świadomości, a zatem i odpowiedzialności, ponieważ jest ignorowane, gdzieniegdzie radykalnie kontestowane bądź jednostronnie zawłaszczane. A być może dzisiejszy kontekst stanowi szansę na jeszcze lepsze ujaśnienie owego źródłowego² wzajemnego przenikania się w formie transgresji-*metanoi* ku filozofii wychowania, jako że

nie ma zatem m a r n e g o c z a s u, gdy nasza refleksja nad światem nie będzie marna: powierzchowna, instrumentalna, przygodna. Z pewnością nie jest na nią za późno: jak bowiem napisał dawno temu tybindzki poeta [F. Hölderlin – M.P.] – „Wo aber die Gefahr ist, wächst / Das Rettende auch” (Lecz gdzie jest niebezpieczeństwo, / Rośnie także ratunek) (Bal-Nowak, 2013, s. 380).

Owszem, będzie nam chodziło o pewną formę powrotu do źródła³, ale nie w znaczeniu odtwarzania gotowych wzorców, ale wskazania, przywrócenia świadomości, że w gruncie rzeczy relacje te zawsze miały, mają i mieć będą charakter transgresyjny, bez względu na to, w jakim modelu się je ujmie, nie wyłączając propozycji radykalnie separatystycznych, jak i tych unifikujących. A jest tak dlatego, iż „każde wychowanie jest wychowaniem filozoficznym. Istnieje wyłącznie wychowanie filozoficzne” (Gogacz, 1993, s. 55). Ale zarazem istnieje wyłącznie

¹ „W najbliższym związku z tym znaczeniem *arché* pozostaje pojęcie źródła. Oznacza ono nie tylko początek, w sensie przestrzennym czy czasowym, ale i w sensie p o c h o d z e n i a, genezy. Zbliża się także w swym znaczeniu do pojęcia podłoża czy zasady” (Stróżewski, 1994a, s. 11).

² O potrzebie myślenia źródłowego, zwłaszcza we współczesnej humanistyce rozumianej integralnie, zob. Grzegorzcyk, 2018.

³ „Jeśli chcesz znaleźć źródło, musisz iść do góry, pod prąd. Przedzieraj się, szukaj, nie ustępuj, wiesz, że ono musi tu gdzieś być – Gdzie jesteś, źródło?... Gdzie jesteś, źródło?! Cisza... Strumieniu, leśny strumieniu, odśłoń mi tajemnicę swego początku! (Cisza – dlaczego milczysz? Jakże starannie ukryłeś tajemnicę twego początku)” (Jan Paweł II, 2003, s. 11).

filozofia pedagogiczna⁴ rozumiana jako wychowanie, jakkolwiek kontrowersyjnie to brzmi, a tym samym, pedagogia/pedagogika o tyle są/jest sobą, o ile źródłowo właśnie są/jest filozofią wychowania⁵, a także, filozofia jest o tyle filozofią, o ile jest pedagogią/pedagogiką, a więc więcej niż filozofią wychowania jako jednością sposobu/sztuki życia i światopoglądu, a więc ostatecznie sztuką sztuk (Pawłowski, 2016, 88–94), sztuką bycia pozwalającą „być inaczej” (Hadot, 2003, s. 288), „z”, „wewnątrz” i „ku” trans-filozoficzno-pedagogicznego, mistycznego Bez-Źródła!

1. Współczesny kontekst – różne oblicza redukcjonizmu

Trudno nie zgodzić się z konstatacją, iż „przez całe stulecia pedagogika i filozofia były [...] ściśle ze sobą związane” (Albert, 2002, s. 204), podobnie zresztą jak chociażby psychologia. Jednakże –

od połowy lat sześćdziesiątych [XX-wiek – M.P.] uległo to u nas zmianie. Zaczęto akcentować konieczność definitywnego oddzielenia pedagogiki od filozofii i zwrócenia się w stronę badań empirycznych. Ta nowa empirystyczna, a wkrótce zresztą silnie upolityczniona pedagogika wyrzekła się swej dawnej nazwy i nadała sobie miano „nauki o wychowaniu”. Z tą nową koncepcją rozprawił się pedagog Marian Heitger, podkreślając przy tym: „Stroniąc od filozoficznego myślenia, pedagogika musi się zarazem wyzbyć pojęcia wychowania, musi bowiem zredukować swe zamysły do szkolenia, którego merytoryczne uzasadnienie opiera się jedynie na argumentach użyteczności i społecznej skuteczności, tj. którego roszczenie sprzeciwia się w istocie idei prawomocności”. Można tylko przyklasnąć Heitgerowi, gdy zarzuca on nowoczesnej „nauce o wychowaniu” immanentną skłonność do oportunistycznego: „Prześledźmy tylko jej twierdzenia z ich szybkimi modyfikacjami i tendencją do modnych postaw. Propagowanie antyautorytarnej, emancypacyjnej, obiegowej pedagogiki; lub rozmaitych modeli nauczania projektowego, *learning by doing*, otwarte wykłady, społeczne uczenie się aż po obecną wyprzedzą pedagogiki na rzecz procedur terapeutycznych bądź tego, co się za nie podaje... To podrygiwanie w modnych szatach nie służy chyba naukowemu wizerunkowi nowoczesnej «nauki o wychowaniu». Dowodzi raczej całkowitej niepewności w efekcie jej braku zasad – braku, który musi być niechybnie następstwem zraty filozoficznego myślenia, i wydaje pedagogikę w teorii i praktyce na żer wszelkiej samowoli”. Takie są skutki zerwania kontaktu między pedagogiką a filozofią (Albert, 2002, s. 204–205)⁶.

⁴ Jak podkreśla W. Dilthey „ostatnim słowem filozofa jest pedagogika, ponieważ wszelka spekulacja ma celu działanie. [...] Szczytem i celem każdej prawdziwej filozofii jest pedagogika, rozumiana najszerzej jako teoria wychowania człowieka”, W. Dilthey. *Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems*. W: *Gesammelte Schriften*, t. 9, Stuttgart 1974, s. 7, (cyt. za: Krasnodębski, 2009, s. 18, przyp. 13).

⁵ Posługujemy się terminem wychowanie i zbitką filozofia wychowania, nadając im specyficzne rozumienie, dokładnie tak samo jak w przypadku takich pojęć, jak edukacja czy kształcenie, stąd z jednej strony, owszem, wpisujemy się w spory teoriiopojęciowe, dotyczące filozofii wychowania czy filozofii edukacji (Godoń, 2012, s. 21–58), ale z drugiej strony przenosimy je na inny poziom, tym samym niejako je przekraczając.

⁶ Na zjawisko dowolności w filozofii wychowania zwraca uwagę Sosnowska, upatrując winy za taki stan rzeczy zarówno po stronie filozofów, jak i pedagogów, a także w słabej komunikacji pomiędzy obiema stronami (Sosnowska, 2009, s. 9–11).

Nie sposób także w tej kwestii odmówić sporej słuszności Albertowi, choć wydaje się, że należy powyższe uwagi nieco zniuansować. Bezsprzecznie mamy do czynienia z silnym nurtem zmierzającym do autonomizacji pedagogiki jako nauki względem filozofii, o mocno empirycznym nachyleniu (co – swoją drogą – jest swoistą filozofią uprawiania pedagogiki *sic!*)⁷. Jednocześnie, przynajmniej co do zasady,

w zasadzie powszechnie akceptuje się związek filozofii i pedagogiki. Jak zauważa S. Sztobryn, filozofia jest niepokojem pedagogiki. [...] Wielu filozofów uważa, że zwieńczeniem systemu filozoficznego jest pedagogika. Z drugiej zaś strony wielu pedagogów utożsamia teorię wychowania z filozofią. Zdaniem M. Nowaka pedagogika jest nauką filozoficzną, ponieważ stawia sobie te same pytania, co filozofia – o sens, genezę, przyczynę analizowanego przez siebie przedmiotu badań. Współcześnie jednak wiele nauk humanistycznych odcina się od filozoficznych korzeni, zaś pedagogika – wydaje się – wciąż podtrzymuje ten związek, szukając w niej oparcia (Krasnodębski, 2009, s. 18–19)⁸.

Albertowi chodzi, zdaje się, zatem nie o zerwanie jako takie kontaktu między filozofią a pedagogiką, jako że, co należy raz jeszcze podkreślić, nawet programowe, radykalnie pozytywistyczne podejście suponujące takąż separację samo wynika z przyjętego stanowiska filozoficznego, więcej: jest stanowiskiem filozoficznym, ile o zerwanie z taką filozofią, która gwarantowała pedagogice jej ponadszczegółowy, uniwersalistyczny charakter (inna kwestia, czy coś, co podaje się za filozofię, a pozbawione jest owego uniwersalistycznego wychylenia, jest filozofią *par excellence*). Redukcjonizm empirystyczny i silne upolitycznienie pedagogiki⁹ są konsekwencją przyjęcia takiego uzasadnienia, jakie wskazuje Heitger, a więc które „opiera się jedynie na argumentie użyteczności i społecznej skuteczności, tj. którego roszczenie sprzeciwia się w istocie idei prawomocności”, sprowadzając wychowanie właściwie do socjalizacji – zaś u podłoża takiego podejścia tkwi redukcjonizm filozoficzny w postaci utylitarystycznie rozumianego konstruktywizmu społecznego¹⁰.

⁷ Na temat problemu autonomii pedagogiki – Bronk, 2003; 2005.

⁸ „Związek pedagogiki z filozofią nie miał i nie ma charakteru wyłącznie personalnego. Jest on typowo esencjalny. Dotyczył i dotyczy wspólnych dla obu dyscyplin pytań, formułowanych odpowiedzi, języka i metod badawczych. Do typowych dla obu dyscyplin należą pytania o naturę człowieka, istotę dobra, sposoby poznawania rzeczywistości, naturę życia społecznego, sens i cel życia człowieka. Nierzadko są to także pytania metafizyczne, dotyczące istoty istnienia rzeczywistości. Nawet jeśli uznamy, że pedagogika nie ma kompetencji, aby na nie odpowiadać, to nie można zaprzeczyć, że udzielane na polu filozofii odpowiedzi stanowią podstawę do formowania tez, poglądów, koncepcji w pedagogice” (Magier, 2012, s. 37).

⁹ Problem stanowi ów redukcjonizm, nie zaś empiryczny czy polityczny wymiar pedagogiki, co nie znaczy, że są one bezproblemowe.

¹⁰ W związku z tym chciałbym przywołać pewną wymianę zdań, w której miałem zaszczyt uczestniczyć. Miała ona miejsce podczas pedagogicznej konferencji naukowej na Uniwersytecie Warszawskim. W swoim referacie poruszałem właśnie nieodzowność przywrócenia silniejszych związków współczesnej pedagogiki z uniwersalistycznie rozumianą filozofią. Jedna z prelegentek zwróciła mi uwagę, że nie rozumiem, czym jest pedagogika, gdyż jest ona, jej zdaniem,

Albert nie poprzestaje jednak na zarejestrowaniu obecnej sytuacji, ale przywołuje dwa sposoby, na jakich do tej pory działała filozoficzna pedagogika.

Z jednej strony zwracała się krytycznie przeciw zorientowanej tylko na zewnętrzną użyteczność pedagogice (już platońska krytyka sofistyki była krytyką takiej sztuki wymowy, w której chodziło nie o prawdę, lecz o skuteczną argumentację; w dobie nowożytnej Kartezjusz chce za pomocą swego *cogito, ergo sum* w *Rozprawie o metodzie* nie tylko uczynić podstawą swej filozofii doświadczenie bytu, lecz i zastąpić niepewną wiedzę o wychowaniu przez tę filozofię. Z drugiej zaś strony i filozofia stworzyła ideał edukacji, który uwalnia człowieka od jednostronności niezbędnego naturalnie wychowania praktyczno-życiowego, ukazując mu jego wyższe możliwości. Eduard Spranger scharakteryzował wychowanie jako proces dwustronny. Istotną zasadą pedagogiki musi być „umożliwienie jednoczesnego wzrastania znajomości świata zewnętrznego i skupienia na świecie wewnętrznym”. Celem tego skupienia się na „świecie wewnętrznym” jest wszakże dla Sprangera „duchowe przebudzenie”, tj. uświadomienie sobie każdorazowego stanu wewnętrznego i zawartej w nim świadomości bytu. Współdziałają tu ze sobą noetyka („uwewnętrznienie”, zwrot do wewnątrz), metafizyka („świadomość bytu”, znajdowany w naszym wnętrzu świat: „W duszy jest także wszechświat” Goethego) oraz etyka (świadomość bytu jako doświadczenie bytowej wspólnoty (Albert, 2002, s. 205–206).

Jego zdaniem, tylko uwzględniająca te dwa podejścia „pedagogika może w zupełności uchodzić za najwyższy cel filozofowania” (Albert, 2002, s. 206), wszak „temat wychowania jest ściśle związany z tematami filozoficznymi. Platońska alegoria jaskini – słusznie pojmowana jako metafora istoty filozofii – ma przede wszystkim w zamyśle wyjaśnienie istoty wychowania, paidei. Dla Platona mianowicie wychowanie i filozofia są tożsame w swym celu: przekształceniu człowieka w wyższą formę istnienia” (Albert, 2002, s. 204). Za tymi stwierdzeniami ukryta jest jednak pewna filozofia filozofii, wychowania/pedagogiki i ich wzajemnych relacji. A tym, co być może najbardziej współcześnie „relację pedagogiki i filozofii komplikuje [jest – M.P.] jednak wielość koncepcji pedagogicznych i istnienie wielu pedagogicznych nauk o wychowaniu. Analogicznie, kontakt utrudnia wielość nurtów i szkół filozoficznych, które proponują różne interpretacje człowieka, społeczeństwa i moralności” (Krasnodebski, 2009, s. 19). Czy da się wskazać płaszczyznę uprzednią względem owego pluralizmu w wymiarach *ad intra* i *ad extra*, sankcjonującą uniwersalistyczne ukierunkowanie filozofii wychowania?

nauką społeczną, a wychowanie zasadniczo sprowadza się właśnie do socjalizacji. Moją odpowiedź skonstruowałem w postaci sokratejskiego dialogu – w tym przypadku monologu. Kogo wychowują rodzice? Dziecko, syna lub córkę. Kogo wychowuje szkoła? Ucznia. Kogo wychowuje państwo? Obywatela. A kto w takim razie wychowuje człowieka?! Sprowadzenie wychowania li tylko do socjalizacji, a pedagogiki do praktyki społecznie użytecznej (nauki społecznej) oznacza, iż poruszamy się na płaszczyźnie ról społecznych. Czy jednak człowiek w swoim człowieczeństwie jest także rolą społeczną, czy też raczej fundamentem, na którym owe role są nabywane, które on każdorazowo warunkuje, samemu nie dając się do żadnej z nich zredukować? Sam problem, jak i możliwe jego rozwiązania, ulokowane są na płaszczyźnie filozoficznej. Na temat konieczności zrównoważenia tychże płaszczyzn zob. Jan Paweł II, 1982, nr 3–4; Jan Paweł II, 1980).

Dosyć powszechnie przywołuje się w literaturze następującą wypowiedź Jana Legowicza, w której konstatuje on, iż:

genetycznie filozofia i pedagogika pozostają względem siebie współrzędne, jak teoria i praktyka, obie stanowią dla siebie źródło zasad i kryterium postaw. Swymi odniesieniami pryncypialnymi filozofia służy pedagogice, zaś stosowaniem tych odniesień w sposobieniu człowieka pedagogika spełnia zadania filozofii. Znajduje to potwierdzenie zarówno w historii filozofii, jak i w dziejach wychowania – i źle, jeśli filozof przestaje być wychowawcą, a nauczyciel w swej szkolnej pragmatyce wyobcowuje się z kręgu pryncypialności filozoficznej (Legowicz, 1975, s. 4).

Mimo ostatniego zdania, mamy tu do czynienia z wyraźnym podkreśleniem współrzędności, ale nie współprzenikania się filozofii i pedagogii – ta pierwsza zostaje sprowadzona do bazy teoretycznej, druga zaś do jej praktycznej aplikacji. Wydaje się to dość powszechnym stanowiskiem, także wtedy, gdy pedagogika zostanie uznana za filozofię praktyczną (nie praktykę filozoficzną!), czy wręcz z nią utożsamiona, choćby w formie etyki dynamicznej (Gałkowski, 2016, s. 25–26), wszak osadzone jest ono na skrajnie uteoretycznionym podejściu do filozofii, a poniekąd i nauki (zarówno w sensie szeroko rozumianych *humanities*, jak i *science*), które często w pedagogice skutkuje wyraźnym rozgraniczeniem pedagogii i pedagogiki (ewentualnie metapedagogiki). Odpowiedzialnym za ten stan rzeczy jest zjawisko w kulturze zachodniej, którego początków można się dopatrywać już w okresie średniowiecza, a które na sile przybrało i upowszechniło się w nowożytności, kiedy to zakres pojmowania filozofii na skutek jej wchłonięcia przez chrześcijaństwo ograniczono jedynie do poznania czysto teoretycznego¹¹, poprzez uczynienie z niej służebnicy teologii pozbawionej ćwiczeń duchowych, które stały się częścią mistyki i etyki chrześcijańskiej, a więc separując filozofię (dyskurs) od życia filozoficznego (Pawłowski, 1996, s. 43).

O ile u swoich początków zachodnia filozofia była sposobem życia i ćwiczenia ducha, już na średniowiecznym uniwersytecie – jak pisze Pierre Hadot – „staje się działalnością czysto teoretyczną i abstrakcyjną. [...] **Nauczanie nie jest już kierowane do ludzi, których chce się kształcić na ludzi**, lecz do specjalistów, by umieli kształcić następnych specjalistów” (Pawłowski, 1996, s. 28, podkr. autora).

Oczywiście, starożytny ideał jedności dyskursu i życia filozoficznego (naukowego), który w wyniku owego procesu, zdaniem Hadota, uległ rozczłonkowaniu, nigdy całkowicie nie wygasł, jednakże nie on wyznaczał główne trendy. Zdaniem Pawłowskiego, taka etiologia obecnej sytuacji, choć w znacznej mierze słuszna, nie tłumaczy jej jednak wystarczająco. Zauważa on, iż:

myśliciele nie byli przecież zobligowani do tego, aby przejmować czysto teoretyczny charakter filozofowania. Tym bardziej nie musieli się wcale przyczyniać do rozwijania abstrakcyjnych metod rozumowania i do tworzenia nowych, odrębnych dyscyplin filozoficznych, w których specjalizacji uległa forma teoretycznego wykładu. Zrozumienie głęb-

¹¹ Redukując *theorię*, czy raczej *bios theoretikos*, do współczesnej, wąsko rozumianej teorii (Pawłowski, 1996, s. 25–27).

szych powodów takiej ewolucji filozofowania wymaga, moim zdaniem, spojrzenia z odmiennej i znacznie szerszej perspektywy. Całościowego, maksymalistycznego wymiaru myślenia nie zatraciły indyjskie szkoły filozoficzne, a ponadto przechowały najrozmaitsze metody ćwiczeń duchowych. Ocaliły zatem to, co w europejskiej tradycji antycznej zaginęło. **Ocaliły „modele” życia**, podstawowe formy, według których można stosować rozum do egzystencji ludzkiej, **rodzaje poszukiwania mądrości**. [...] Upadek filozofii pojmowanej jako ćwiczenie duchowe trzeba więc połączyć z tymi wątkami kulturowymi, które zaważyły na formowaniu się technicznej cywilizacji (Pawłowski, 1996, s. 44–45, podkr. autora)¹².

A tym, co zaważyło na formowaniu się nie tylko technicznej cywilizacji, ale wręcz technicznego podejścia do rzeczywistości, było odejście od postawy-drogi inicjacyjnej na rzecz adaptacji technicznej (Pawłowski, 1996, s. 43–49). Tym samym uniwersalistycznie kontemplacyjne nastawienie, połączone ze sztuką bycia jako formacją do rzeczywistości, zostało zastąpione redukcjonizmem¹³ reformującego użycia – oczywiście takie ustawienie sprawy jest mocno uproszczone, jednakże oddaje fundamentalną różnicę prymarnych odniesień i nastawień człowieka w jego byciu w świecie.

Od nieco jeszcze innej strony możemy spróbować uchwycić zmianę, z którą mamy do czynienia, przyglądając się jej oddziaływaniu w sferze religii:

Rozróżnienie między wiarą a praktyką jest stosunkowo niedawne i właściwe dla naszego zachodniego świata. Samo wyróżnienie tych pojęć jest dawne, ale doszło do ich oddzielenia, kiedy wiara przerodziła się w zwykłe przekonanie lub cnotę intelektualną. W dawnej tradycji chrześcijańskiej [...] rozróżnienie między posiadaniem wiary a życiem wiarą w ogóle się nie pojawia. Jedno bez drugiego nie istnieje. Dopiero niektórzy myśliciele z XVII wieku oddzielił przekonania osobiste od realizacji tychże przekonań. Trzeba by, oczywiście, nieco to zniuansować, ale wyraźnie nadchodzi epoka subiektywizmu. Ważna jest nie realność rzeczy, ale to, co ja o nich myślę. Na plan pierwszy wysuwa się „ja” – co ja odczuwam, co ja oceniam jako prawdziwe, co ja myślę. Dojdzie nawet w filozofii do

¹² „[...] w Indiach zachodzi od średniowiecza ewolucja filozofowania także w kierunku specjalistycznego wykładu teoretycznego, chociaż dopiero w XX wieku dostrzegamy wyraźną destrukcję tradycji filozoficznej, pojmowanej jako ćwiczenie duchowe. Destrukcja ta została jednak spowodowana głównie czynnikami zewnętrznymi, tj. gwałtownym rozprzestrzenieniem się technicznej cywilizacji i konsumpcyjnego modelu” (Pawłowski, 1996, s. 44).

¹³ Podejściu uniwersalistycznemu zostaje przeciwstawiona radykalna specjalizacja, uszczegółowienie, udzielinowanie (Pawłowski, 1996, s. 30). Znakomicie kwestia ta została nakreślona w jednym z listów A. Einsteina. Pisze on: „Zgadzam się całkowicie z tobą co do znaczenia i wartości edukacyjnej metodologii oraz historii i filozofii nauki. Bardzo wiele osób w dzisiejszych czasach, nawet tych parających się zawodowo nauką, przypomina mi kogoś, kto widział tysiące drzew, ale jeszcze nigdy nie widział lasu. Znajomość tła historycznego i filozoficznego uwalnia człowieka od przesądów jego pokolenia, których ofiarą pada większość naukowców. Taka wolność, którą daje nam wgląd filozoficzny, odróżnia moim zdaniem zwykłego rzemieślnika czy specjalistę od rzeczywistego poszukiwacza prawdy” (fragment pochodzi z niepublikowanego listu Einsteina do Roberta A. Thorntona, z dn. 7 grudnia 1944 r. (EA 6-574), Einstein Archive, Hebrew University, Jerusalem, cyt. za: J.C. Lennox, 2017, s. 22, gdzie z kolei ów fragment cytowany jest za: Howard D. (2005). Albert Einstein as Philosopher of Science. *Physics Today*, 58 (12), s. 34.

uzależnienia istnienia od faktu mojego myślenia. [...] W taką właśnie logikę zostały wciągnięte nasze czasy i w niej się zakorzeniają. A przecież w żadnej innej kulturze taka separacja się nie pojawia. Charakteryzuje ona wyłącznie nowożytną kulturę na Zachodzie i jedynie tu próbuje dominować (Tisin, 2013, s. 185–187).

Przedstawiony proces miał/ma zatem charakter wyrażnie kulturowy, który na gruncie religijnym wybrzmiał w powyższej formie.

Wskazane przez nas przemiany, które miały/mają miejsce w kulturze zachodniej (które bynajmniej nie stanowią wyczerpującego opisu obecnego stanu owej kultury ani nie roszczą sobie pretensji do całościowego objęcia jego etiologii), wyrażnie pozawalają odczuć aporetyczność współczesnych relacji między filozofią a pedagogiką w ich silnie redukcjonistycznym nachyleniu. Przywołaliśmy je jednak jedynie po to, aby w ich kontekście „przemyśleć czynniki, które umożliwiłyby współczesnemu człowiekowi, już «skażonemu» racjonalizmem i poddanemu wszechwładnej technice, odnajdywanie dostępu do inicjacji. Wbrew obiegowym uniwersyteckim opiniom jestem przekonany, że jest to wciąż możliwe” (Pawłowski, 1996, s. 49). Że jest możliwe nie tylko przemyślenie, ale i zorientowanie i przeżywanie relacji między filozofią a pedagogiką w ich źródłowym współprzenikaniu się. Dopiero z tej perspektywy będzie widoczne, ile w obecnych relacjach jest jeszcze z owego źródła; źródła, które jak twierdzimy, nie ma charakteru konkretnego modelu zaczerpniętego z określonego momentu historyczno-kulturowego, ale ulokowane jest w doświadczeniu źródłowym człowieka, w jego człowieczeństwie przeżywanym, w jego współ-byciu-w-świecie. Owszem, „teoria i praktyka stykają się w człowieku. Człowiek nie składa się z szeregu odizolowanych od siebie sfer, lecz jest jednością”, tak jak jednością jest szeroko rozumiane doświadczenie człowieka. Zmiany w sferze intelektualnej muszą zatem w jakiś sposób odbijać się w sferze wolicjonalnej, i odwrotnie. Uznanie jakiegoś sądu za prawdziwy czy jakiegoś dobra za realne natychmiast stawia przed człowiekiem problem ustosunkowania się do niego, a więc zajęcia jakiejś postawy lub modyfikacji postawy dotychczasowej (Gałkowski, 2016, s. 18). Ale to bynajmniej nie oznacza, że „poznanie teoretyczne jest zatem warunkiem koniecznym (choć niewystarczającym) wszelkiego wychowania i edukacji, czyli filozofa należąca do sfery czysto intelektualnej pośrednio ma wpływ na całego człowieka” a „problem leży ostatecznie w definicji filozofii” (Gałkowski, 2016, s. 17). Wszak zaprezentowane powyżej podejście jest już jakąś obróbką, teoretyczną właśnie, a nie ujaśnieniem tego, jak w człowieku wydarza się to, co filozoficzno-pedagogiczne.

2. Zagubiona źródłowość

Celem tej części niniejszego tekstu będzie wskazanie źródłowej płaszczyzny, na której to, co filozoficzne, i to, co pedagogiczne, nieredukcjonistycznie współ-

istnieje na sposób współprzenikania się, a której ponowne ujaśnienie pozwoli nieco inaczej spojrzeć na relacje filozofii i pedagogiki, ponieważ silniej niż dotychczas wpisując się w „ducha współczesności”.

Ową płaszczyzną „jest” człowiek, w którym wydarza się to, co filozoficzne i pedagogiczne w ich wzajemnych powiązaniu, ale nie płaszczyzną ostateczną – owszem, źródło bije w człowieku, ale nie z niego wybija, wszak nie on stanowi dla siebie samego usprawiedliwienie swojego istnienia i jegoż sposobu (Płóciennik, 2018; Kołakowski, 2012, s. 21–22). „Dlaczego jest w ogóle, jeśli tak można powiedzieć, człowiek? I dlaczego ja, poszczególne jednostka, jestem tym człowiekiem, tutaj i teraz?” (Mounier, 1964, s. 242) – w tych pytaniach kryje się uniwersalne, choć często nieświadomione i niestematyzowane, doświadczenie przez każdego człowieka skończoności i transgresyjności własnego, a zarazem współ-dzielonego, człowieczeństwa¹⁴, które przychodzi do niego spoza niego samego i poza niego go odsyła, a zarazem wszystkiego, co człowiek napotyka w swoim integralnie rozumianym doświadczeniu, a co możemy określić mianem świata, tak, iż zawsze jest on ustanawiany/ustanowiony metafizycznie¹⁵, ponieważ duchowościowo (Pawłowski, 2011, s. 181–183). Owszem, pojęcie „duchowości” – z jednej strony w kontekście redukcjonizmów, m.in. empirycystycznego, a z drugiej skrajnie spirytystycznego – jawi się jako co najmniej podejrzane, jednakże wyraża ono (ni mniej, ni więcej) to, że z doświadczenia człowieka, i człowieka jako autodoświadczenia, nie da się wyeliminować konstytutywnych wymiarów – źródłowych, nakierowanych na całość (uniwersalistyczność), transgresyjność (autotranscendencja, samoprzekraczanie się) i integralność (obejmujące i wypływające z całości ludzkiej egzystencji) (Chrost, 2013, s. 137–171). Poszukiwanie „miejsca” wybijania źródła prowadzi człowieka do postawienia – w sposób najbardziej radykalny z dostępnych – pytania o źródło samego siebie i tego, co ludzkie, jak i tego, co mu się jawi jako dostępne, ale i na co jedynie pozostaje otwarty: o całość, o wszystko¹⁶:

¹⁴ „Osobista godność stanowi podstawę równości wszystkich ludzi. [...] Będąc podstawą równości wszystkich ludzi, godność osobista jest równocześnie źródłem ich współuczestnictwa i wzajemnej solidarności, bowiem dialog i komunია wywodzą się przede wszystkim z tego, kim ludzie «są», a dopiero wtórnie z tego, co «mają»” (Jan Paweł II, 1988).

¹⁵ Niezwykle istotne są w tym kontekście uwagi Alberta dotyczące istoty metafizyki (Albert, 1991, 45–46), zachowujące swoją ważność mimo konieczności ich pogłębienia i – naszym zdaniem – jednak zniuansowania, wszak nasze rozumienie metafizyki nie tylko ciąży ku *unio mystica*, ale z niej wypływa i w niej się finalizuje – idzie tu zatem o coś znacznie więcej niż tylko o metafizykę (Stróżewski, 1994b), którą w sobie zawiera.

¹⁶ „Czymkolwiek bowiem zajmuje się filozofia, nigdy nie traci z oczu całości. Musimy być ostrożni, by nie popełnić kardynalnego błędu. Filozofów interesuje całość, a nie wszystko. To ważna różnica: cokolwiek stanowi przedmiot ich badania, mają na uwadze całość, która odnosi nas do jedności uniwersum. Filozofia odkrywa we wszystkim to, co naprawdę istnieje, i to, co może zostać poznane. Całość to nie wszystko, lecz perspektywa, z której wszystko staje się zrozumiałe” (Karłowicz, 2007, s. 78–79). Ze względu na współzależność całości i wszystkości, a zarazem jednak pewną ich odmienną, a także odrębną niż zaprezentowaną przez Karłowicza możliwość ich rozumienia, posługujemy się obydwojma pojęciami.

Dlaczego jest w ogóle byt, a nie raczej nic? Oto jest pytanie. Nic jest to zapewne żadne dowolne pytanie. „Dlaczego jest w ogóle byt, a nie raczej nic?” – to najwyraźniej pierwsze ze wszystkich pytań. [...] Każdego choć raz dotyka ukryta moc tego pytania, i właściwie nie pojmuje on, co się z nim wówczas dzieje [...] Z tej racji, że z pytania „Dlaczego jest w ogóle byt, a nie raczej nic?” wytryskuje podstawa wszelkiego rzetelnego zapytywania i że w ten sposób pytanie to jest praktycznym, źródłem, musimy je uznać za pytanie najbardziej źródłowe (Heidegger, 2000, s. 7–11).

W pytaniu tym dochodzi do głosu także próba uchwycenia uwarunkowań sytuacji, z której zostaje ono zadane, owego ludzkiego, a zarazem więcej niż ludzkiego, „miejsca”, z którego się ono dobywa, tak, że i samo to pytanie i jego możliwość stają się przedmiotem tegoż zapytywania, a pytanie zdaje się nieść więcej, niż jest zdolne unieść, nie tylko ono zawiera to, o co się dopytuje, ale samo jawi się jako zawierające się w tym, ku czemu się zwraca, będące u siebie jedynie poza sobą.

Pytamy: „Dlaczego jest w ogóle byt, a nie raczej nic?”. Z pozoru trzymamy się w tym pytaniu tylko bytu i unikamy próżnego mędrkowania o bycie. Lecz o co właściwie pytamy? Dlaczego jest byt jako taki. Pytamy o podstawę tego, że byt jest i czym jest, i że nie jest raczej niczym. Pytamy w gruncie rzeczy o bycie. Ale jak? Pytamy o bycie bytu. Przepytujemy byt ze względu na jego bycie. [...] Przy czym najważniejsze jest to, byśmy stale uprzytamniiali sobie, że bycia bytu nie potrafimy uchwycić bezpośrednio i wyraźnie – ani w bycie, ani pośród bytu, ani w ogóle gdziekolwiek (Heidegger, 2000, s. 34–35).

W tym sensie to, o co człowiek pyta w tymże pytaniu, czego poszukuje, skąd i ku czemu jest wychylony w wydarzeniu swego człowieczeństwa, nie jest czymś i nie jest źródłem, a raczej Nie-czymś i Bez-Źródłem, w którym, z którego i ku któremu źródło ma wszystko/całość¹⁷, owo bez-źródłowe Wszechogarniające zawiera w sobie wszystko i całość¹⁸, a zarazem jest czymś „więcej”¹⁹. Dla-czego?,

¹⁷ Wszystko jest ze wszystkim powiązane w swym źródłowym (za-)istnieniu z Bez-Źródła, w Nim i ku Niemu, co znakomicie nie tylko z perspektywy chrześcijańskiej ukazał papież Franciszek w Encyklice *Laudato si'*. „Nie jest to bynajmniej kiepski wymysł z początków dwudziestego pierwszego wieku. Nie jest to panteizm ani czczy optymizm w stylu New Age. To cały sens; założenie, które rzeczywiście miało wprowadzić nas w nową erę – i wciąż jest w stanie tego dokonać. To odwieczna tradycja. Naszym zadaniem [...] jest [...] jedynie nieustanne podtrzymywanie tego, co zostało już odkryte przez mistyków i świętych wszystkich religii” (Rohr, 2016, s. 15).

¹⁸ „Czym jest owa «transcendentna Tajemnica», «najwyższa Prawda», owo «powszechne Prawo»? Są to słowa, jakich używamy dla wyrażenia tego, co niewyraźne. Oto cały problem życia, który ustawicznie trapi nasz rozum. Dostatecznego sensu i celu życia nie da się wyrazić, nie da się należycie ująć myślą. Obecny jest wszędzie, we wszystkim, a przecież zawsze nieuchwytny dla naszego pojmowania. Jest to «Podstawa» wszelkiego istnienia, ta, z której wszystko pochodzi, do której wszystko powraca, lecz która nigdy się nie ujawnia. Jest «wewnątrz» wszystkich rzeczy, «ponad» wszystkimi rzeczami, lecz nie da się z niczym utożsamiać. Bez niej nic nie może istnieć, bez niej nic nie da się poznać; sama w sobie – pozostaje jednak nieznaną. Jest tym, przez co wszystko jest znane, a przecież sama pozostaje nieznaną” (Griffiths, 1985, s. 15–16). Wątpliwość budzi stwierdzenie, iż Transcendencja nigdy się nie ujawnia – czy taka niemożność wynika z naszej perspektywy ujęcia Transcendencji, która jako antropomorficzna nigdy nie może być uważana za ostateczną, czy też znajdowałaby się po stronie Transcendencji np. ze względu na wsobną niemożność – czy Transcendencja byłaby wtedy aby na pewno Transcendentna?, czy też brak woli? – ale skąd właściwie o tym wiemy? Czy radykalnie do-myślana z ludzkiej perspektywy Transcendencja nie musi w gruncie rzeczy ugrzęznąć w paradoksach i czy nie jesteśmy nieustannie skazani na jednak pewną dozę idolatryczności, o ile nie uznamy jakiejś (jakiej?) możliwości ikonicznego objawienia Transcendencji? (Gillet-Cahliliol, 1995).

¹⁹ Mówiąc o Bez-Źródle, chcemy uniknąć krytyki iluzji źródłowości (Waligóra, 2008), ze świadomością, że wszelkie ludzkie akty poznawcze i językowe są obciążone antropomorficznością,

a więc skąd? i dokąd?, jaki cel, a zatem i sens?, jaka wartość? względem (w odniesieniu do) czego? – to ciężar metafizyczności człowieka (Piecuch, 2001; Stróżewski, 2000) skondensowany w prawdziwie metafizycznym ruchu-pytaniu. Każdy człowiek jest w taki właśnie sposób nie tylko ontologiem, ale metafizykiem, i nie może nim nie być, co nie znaczy, że musi przyjmować *stricte* metafizyczną wizję rzeczywistości²⁰. Skoro człowiek jest w stanie tak radykalnie zapytać o wszelkie uwarunkowania konstytuujące jego i świat, znaczy to, że jest wobec nich przynajmniej w pewnym stopniu duchowo wolny-niezależny (Guardini, 1991)²¹, stąd można przyjąć że metafizyczność człowieka jest osadzona transkulturowo i transspołecznie, a poniekąd i transhistorycznie i transczasowo (Possenti, 1998, 142–144) w jego ludzkiej naturze²², przy całej jej misteryjności i apore-

Baconowskim idolem ludzkiej natury, ogólnej i jednostkowej (idole plemienia i jaskini) (Bacon, 1955, XLI–XLII), a zarazem nie zapominając o tym, że wszelkie, nawet najbardziej radykalne, podejście apofatyczne jest uzależnione i wtórne względem pozytywności tego, co dane – nie istnieje negacja jako taka, jest ona już zawsze negacją „czegoś”, czy też próbą wyjścia poza „coś” – w przypadku człowieka tym, „z czego” dokonuje on ruchu apofatycznego, jest jego pozytywny, w sensie danej faktyczności, już zawsze (za-)istnieniowy status! Idzie zatem o nieskończone apofatyzowania od tego, co dane, aż po mistyczne nie-poznanie: „Ale jeśli tej Tajemnicy nie da się wyrazić ani opisać, ani nawet powiedzieć, że istnieje, to jak ją poznać? Oczywiście nie można jej należycie poznać. Nie należy do rzeczy, które są znane. [...] Jest to Podstawa świadomości, tak samo jak podstawa istnienia. Jest tym, z czego wytryska wszelka myśl, lecz samo pomyślane być nie może. A wszakże istnieje pewien punkt poza myślą, w którym staje się ono znane, nie jako przedmiot myśli, ani nawet jako pewien podmiot odrębny od pewnego przedmiotu, lecz jako tożsamość podmiotu i przedmiotu, bytu i wiedzy. Jest to doznawanie Jaźni, Atmana, poza bytem, o tyle, o ile byt jest pewnym obiektem myśli, poza myślą, o tyle, o ile myśl jest pewnym odbiciem, pewną koncepcją bytu. Jest to czysta świadomość bytu, czysta radość bytu -Saććidananda, byt, wiedza, błogostan. Jest to Nirwana, najwyższy stan, najwyższa Mądrość, poza którą niemożliwe jest wyjść. «O Mądrości, która odeszłaś, odeszłaś, odeszłaś na drugi brzeg»” (Griffiths, 1985, s. 20).

²⁰ Choć z drugiej strony wydaje się, że ostatecznie każda wizja rzeczywistości, a tym samym każda ontologia czy też światopogląd, jest w gruncie rzeczy metafizyczna, po pierwsze dlatego, że jest konstruowana z poziomu meta-, a po drugie, że zdaje się, że coś takiego jak poziom nie-meta nie istnieje. Nie zacieramy możliwości demarkacji między ontologią a metafizyką, ale linia ta jest niezwykle cienka, jeśli w ogóle „jest”.

²¹ „Osobista godność jest *najcenniejszym dobrem* człowieka, który dzięki niej przewyższa swoją wartością cały świat materialny. Słowa Jezusa: «Cóż bowiem za korzyść stanowi dla człowieka zyskać świat cały, a swoją duszę utracić?» (Mk 8, 36), zawierają w sobie jasne i inspirujące twierdzenie natury antropologicznej: wartość człowieka wynika nie z tego, co «ma», chociażby posiadał nawet cały świat, ale z tego, kim «jest». Liczą się nie tyle dobra tego świata, co dobro osoby, dobro, którym jest sama osoba. [...] Dzięki swej osobistej godności istota ludzka zawsze jest *wartością w sobie i przez się*, i wymaga, by traktowano ją jako taką, nigdy zaś jako przedmiot, który można użyć, narzędzie czy rzecz. [...] Osobowa godność jest niezniszczalną własnością *każdej ludzkiej istoty*. Ważne jest tutaj zdanie sobie sprawy z potęgi tego stwierdzenia, które opiera się na *jedyności i na niepowtarzalności każdej osoby*. Wynika z tego, że jednostki absolutnie nie można sprowadzić do tego, co mogłoby ją zmiażdżyć i unicestwić w anonimowości kolektywu, instytucji, struktury czy systemu. Osoba w swojej indywidualności nie jest numerem, ogniwem łańcucha ani trybem systemu” (Jan Paweł II, 1988, nr 37).

²² „[...] istnieje także ekologia człowieka. Również człowiek ma naturę, którą winien szanować i którą nie może manipulować według swego uznania. Człowiek to nie tylko wolność, którą sam

tyczności (Chyrowicz, 2015, 93–196; Salamucha, 2005), tam, gdzie „styka się” ona źródłowo z Bez-Źródłem, lepiej: tam, gdzie „wypływa” ona źródłowo z Bez-Źródła (Griffith, 1985, 77; Strumiłowski, 2016, 73.138–163). Tę metafizyczność człowiek zagospodarowuje różnymi światopoglądami i sposobami życia (Pawłuczuk, 2016), jednak ona pozostaje czymś większym, wszak jej źródłem, miarą i celem pozostaje Prawda Bez-Źródła, czy też Bez-Źródło jako Prawda (Trigg, 1989, 156–159; Krąpiec, 1989), nie spełnia się ona zatem ani w wiedzy²³, ani w działaniu (Ferry, 2016, 11–16), ale w czymś, co je przekracza, przewyższa, a ostatecznie także ustanawia – w mądrości (Wilowski, 2008) jako transcendentnym stanie ontologicznym (Hadot, 2000, 85), tj. byciu (w Prawdzie) (Tarnowski, 2006):

Prawda wiąże się najpierw z widzeniem, rozumieniem, z *theoria*, jak nazywa ją tradycja grecka. Ale prawda nie jest nigdy wyłącznie teoretyczna. [...] Lecz prawda oznacza coś więcej niż wiedza – celem poznania prawdy jest poznanie dobra. Taki jest też sens Sokratesowego pytania: Jakież to dobro czyni nas prawdziwymi? Prawda sprawia, że stajemy się dobrzy, a dobro jest prawdziwe [...] (Benedykt XVI, 2017a, s. 67),

a jedno, jak i drugie, to jest Prawda i Dobro, ostatecznie mają swe źródło w Bez-Źródle, którego to oglądanie, widzenie w sensie partycypacji – „w której oglądająca i oglądane stają się jednym” (Albert, 1991, s. 46) już nie tylko na poziomie istnienia (wszak bezźródłowe bycie źródłem Bez-Źródła nigdy nie miało początku i nigdy nie będzie miało końca; o jego źródłowości można mówić jedynie z perspektywy tego, co w nim znajduje/ma źródło, szczególnie człowieka, przy zachowaniu świadomości niemożności uniknięcia antropomorficzności), ale i męstwa bycia, a więc świadomej i wolnej akceptacji akceptacji (Tillich, 1983) już od- i na- zawsze uczestnictwa w Bez-Źródle²⁴ – spełnia metafizyczność człowieka. Człowiekowi w jego metafizyczności idzie zatem o

ogląd, pogląd, sposób widzenia, ale też sposób ustosunkowania się do świata; określa zatem nie tylko postawę teoretyczną, ale model życia i wyznacza pozycję badającego

sobie tworzy. Człowiek nie stwarza sam siebie. Jest on duchem i wolą, ale jest też naturą, a jego wola jest słuszna wtedy, kiedy szanuje naturę, słucha jej i akceptuje siebie takiego, jakim jest, to, że sam siebie nie stworzył. Właśnie w ten sposób i tylko w ten sposób urzeczywistnia się prawdziwa ludzka wolność” (Benedykt XVI, 2017b, s. 137).

²³ Rozum dyskursywny i wiedza są tu soterycznie czy wręcz kontemplatywno-mistycznie transcendowane: „Zauważmy, iż dążność rozumu do jakiejś formy zbawienia jest mu istotnie właściwa. Przykładem może być chociażby pojawiająca się cyklicznie w dziejach myślenia gnoza, która jest ofertą nie tylko zbawienia przez rozum, ale i formą zbawienia samego rozumu. Również i Oświecenie ze swoją absolutyzacją rozumu było epoką rozpaczliwego poszukiwania *doświadczenia rozumu* (Kant), możliwości jego zbawienia i samousprawiedliwienia w obliczu dziejów świata i jego natury” (Woźniak, 2007, s. 64).

²⁴ „Nie jesteśmy źródłem, ale jesteśmy w nim, w jego głównym nurcie. Niestety, bardzo często ta źródłana woda w nas jest brudna, strasznie w niej dużo śmieci, czyli tego wszystkiego, co nasze złe wybory, nasz grzech, nasza słabość do tego źródła wrzucają, a wówczas nie źródło przypominamy, ale rzekę niosącą pełno różnego świństwa. Jednak źródlane wody są przecież wciąż obecne w najbrudniejszej nawet rzece” (Krupa, 2018, s. 209).

w wyznaczonym przez niego świecie. Dlatego filozofia staje się sposobem życia, sposobem postępowania, drogą, która ma z góry określony cel (Kudelska, 2001, s. 12).

Więcej, chodzi o *bios theoretikos*, co

implikuje dwa poziomy świadomości: pierwszy to świadomość pytania, drugi świadomość odpowiedzi. Choć są to dwa odrębne i niezmiernie różne poziomy, to w istocie są one świadomością tej samej rzeczy. Pytanie samo przez się jest odpowiedzią. My zaś jesteśmy jednym i drugim. Dowiadujemy się tego jednak dopiero wtedy, gdy poznamy ten drugi rodzaj świadomości. Budzimy się nie po to, aby znaleźć odpowiedź zupełnie oderwaną od pytania, lecz po to, aby uświadomić sobie, że pytanie jest już swoją własną odpowiedzią. Wszystko sumuje się w jednej świadomości – nie w twierdzeniu, lecz w doświadczeniu: jestem (Merton, 2017, s. 24).

Wszak

kontemplacja to najwyższy przejaw intelektualnego i duchowego życia człowieka. To właśnie owo życie, w pełni przebudzone, w pełni czynne, w pełni świadome tego, że żyje. To duchowy cud. To nagłe zatrwożenie świętością życia i zachwyt nad nią. To wdzięczność za życie, za świadomość, za istnienie. To wyraźne uświadomienie sobie faktu, że nasze życie, a wręcz istnienie ma swój początek w niewidzialnym, transcendentnym i nieskończenie obfitym Źródle. Kontemplacja to, nade wszystko, świadomość realności tego Źródła. [...] Tak więc kontemplacja to nagły dar świadomości, otwarcie oczu na to, co Rzeczywiste w obrębie tego wszystkiego, co rzeczywiste. To żywa świadomość nieskończonego Istnienia u korzeni naszego ograniczonego istnienia. [...] Kontemplacja jest także odpowiedzią na wołanie, zawarte w (za-)istnieniu, pytanie-wołanie do bycia, „dla tego kontemplatyk jest jednocześnie pytaniem i odpowiedzią” (Merton, 2017, s. 21–23; Sandok 2003).

Pytaniem, po-wołaniem jest poziom (za-)istnienia, odpowiedzią akceptujące bądź odrzucające owo (za-)istnienie bycie bądź nie-bycie!²⁵ Zatem człowiek już zawsze jest, ale ma możliwość bycia²⁶. Możliwość ta „uzależniona” jest od świadomościowo-wolitywnej²⁷ postawy człowieka co do kierunku realizacji, ale nie co do swej faktyczności, gdyż ta ma charakter koniecznościowy (z perspektywy

²⁵ Owo rozróżnienie i tkwiące w nim filozoficzno-wychowawcze „możliwości” inspirowane są refleksjami zawartymi w pracy Pawła Sucha (2013 – zwłaszcza rozdział 1.) Zostały one już przez nas wykorzystane i przepracowane w kontekście filozofii wychowania w innych, komplementarnych do tego, opracowaniach (Płóciennik, 2015; 2016a; 2018).

²⁶ Wydaje się, że tak rozumiane bycie człowieka można, idąc za Markiem Kamińskim, oddać za pomocą trzech modusów (pamiętając, że ostatecznie żadna „zewnętrzna” charakterystyka nie jest względem bycia możliwa, gdyż może ono być jedynie dane w bezpośrednim doświadczeniu, pozostając zarazem zawsze tajemnicze z uwagi na bez-źródłowość Bez-Źródła): akceptacji, uważności (Kamiński, Podsadecka, 2017, s. 177–215).

²⁷ Należy przyjąć, że możliwość takiej postawy jest niejako wpisana w naturę człowieka i niezależna od etapu jego życia i rozwoju, a także jakości tegoż życia, tak iż nikt nie jest jej pozbawiony (zarówno człowiek od „momentu” poczęcia, jak osoba z niepełnosprawnością umysłową), wszak zapodmiotowana jest ona w „miejscu” styku człowieka w jego (za-)istnieniowej tożsamości z Bez-Źródłem, a zatem wykracza poza poszczególne akty świadomościowo-wolitywne. W tym sensie wszelkie wychowanie jest zawsze ostatecznie zawieszane na samowychowaniu i nim w gruncie rzeczy jest (Filek, 2000).

człowieka!), wyznaczony niezależnością od człowieka, jego (za-)istnienia-, co-
kolwiek by człowiek nie robił, już zawsze od swego (za-)istnienia zajmuje ową
odpowiedzialnością (w sensie odpowiadania w swym byciu na swoje (za-)istnie-
nie) postawę, i nie może jej nie zajmować, gdyż jest ona w gruncie rzeczy jego
samoodniesieniem (do więcej) niż siebie samego²⁸.

W związku z tym, co dotychczas powiedzieliśmy na temat źródłowych do-
świadczeń człowieka, w ich filozoficzności i pedagogiczności należy wskazać, iż
to sam człowiek stanowi integralnie, uniwersalistycznie i transgresyjnie rozu-
miane autodoświadczenie będące miejscem przecięcia, przenikania się wzajem-
nego filozoficzności/filozofii i pedagogiczności/pedagogiki w jej wszystkich wy-
miarach w formie filozofii wychowania. Owa integralność, uniwersalistyczność
i transgresyjność doświadczeń źródłowych człowieka, a zarazem człowieka jako
tegoż doświadczenia, które wydarza się na sposób duchowościowy, dlatego też
właśnie, aby przywrócić kontakt z owym niewysychającym źródłem współcze-
snej filozofii wychowania, należy odzyskać świadomość fundamentalności tego,
co duchowe, jako tego, co gwarantuje niemożliwość ostatecznego popadnięcia
w redukcjonizm. Filozofia wychowania rozumiana jako sztuka (uczenia się) by-
cia (Konior, 2007; Spętana, 2018) okazuje się w związku z tym ćwiczeniem du-
chowym, czy też ćwiczeniami duchowymi, które

są równoważne przekształcaniu widzenia świata i metamorfozie osobowości. Słowo „du-
chowy” pozwala je pojmować nie tylko jako dzieło myśli, lecz całej psychiki jednostki,
nade wszystko zaś ukazuje właściwe wymiary tych ćwiczeń; dzięki nim jednostka zostaje
wyniesiona do życia Ducha obiektywnego, czyli przenosi się w wymiar Całości („Unie-
śmiertelnic się, przekraczając samego siebie”) (Hadot, 2003, s. 10–11).

Filozofia wychowania nie oznacza tym samym filozofii „wychowania”²⁹, ale
całozyciową reakcję³⁰ człowieka na Rzeczywistość, w tym własne, współ-party-

²⁸ Kwestia rozumienia (za-)istnienia człowieka (np. w kategorii daru czy też wrzucenia w świat)
oraz jego wartościowania, a także jednozyciowej czy też wielozyciowej możliwości dojścia
przez niego do bycia, wreszcie pytanie o możliwość ostatecznego i nieodwracalnego nie-bycia
istniejącego człowieka, są sprawą rozstrzygnięć światopoglądowych, podobnie jak w przypadku
wszystkich innych elementów hermeneutyki źródłowych doświadczeń człowieka.

²⁹ „Problem wychowania sięga od sfery biologicznej aż po sferę teologii. Pedagogika należy do
tych nauk, które obejmują całokształt bytu ludzkiego” (Guardini, 1991, s. 278).

³⁰ Jest odpowiedzią na (za-)istnieniowy impuls pedagogiczny stanowiący wewnętrzną koniecz-
ność człowieka w źródłowej relacji z Bez-Źródłem wszelkiego istnienia. „Impuls pedagogiczny
rozpatrywany w całokształcie swoich uwarunkowań polega na [...] podwójnej dialektyce i jej
dynamice” (Guardini, 1991, s. 272): życie człowieka polega na ciągłym rozwoju, jest on sobie
dany jako za-dany, jego własna istota wyłania się stopniowo w trakcie rozwoju, zarazem to, co
za-dane, jest już zawsze w pewien sposób dane, tak, że rozwój nie ma charakteru wyobcowania
się od siebie, ale raczej przychodzenia do samego siebie, odkrywania, że już zawsze jest się tym,
czym się staje; z drugiej strony rozwój zawsze dzieje się poprzez wychodzenie z siebie i przy-
jmowanie na powrót do siebie więcej niż siebie, a więc tego, co wobec mnie zewnętrzne (por.
Guardini, 1991, s. 271–272). Bez-Źródło, będące źródłem, miarą i celem impulsu pedagogicz-
nego jawi się tym samym, jako najgłębsza sobość człowieka, zarazem nieskończenie go przera-

cypowane człowieczeństwo, w której staje się on sobą, jednocześnie transgresyjnie przychodząc do siebie samego poprzez rozpoznanie i bycie tym, kim jest. Oznacza radykalnie potraktowane uniwersalistyczne ćwiczenie się w mądrości (Pawłowski, 1995; Grzegorzczak, 2010, s. 125–142). Jest ona zatem poniekąd Huxleyowską *philosophia perennis*, którą konstytuuje

metafizyka, która boską Rzeczywistość uznaje za substancję świata rzeczy, istot żywych i umysłów, psychologia, która w duszy widzi coś podobnego do boskiej Rzeczywistości lub nawet z nią tożsamego, i etyka, która ostateczny cel człowieka znajduje w poznaniu immanentnej i transcendentnej Podstawy bytu [...] (Huxley, 2011, s. 7).

Tym samym filozofia wychowania jako radykalnie potraktowane umiłowanie mądrości nie ma charakteru teoretyczno-informacyjnego, ale kontemplacyjno-formacyjny (Hadot, 2000, s. 344), *paideiczny*, tak że „wychowanie i filozofia są tożsame w swym celu: przekształceniu człowieka w wyższą formę istnienia” (Albert, 2002, s. 204)³¹, przekraczającą jednostkowość ku obiektywnej³² uniwersalności (Hadot, 2000, s. 60), którą ma być ostatecznie soteryczne osiągnięcie „transcendentnego stanu ontologicznego” (Hadot, 2000, s. 85), tj. mądrości (Albert, 1991, s. 32–33).

Reasumując,

ponad powszechnością [...] człowiek szuka absolutu, który byłby w stanie dostarczyć odpowiedź na całe jego poszukiwanie i nadać mu sens: szuka czegoś najgłębszego, co stanowiłoby fundament wszystkich rzeczy. Innymi słowy, szuka ostatecznej odpowiedzi, najwyższej wartości, poza którymi nie ma już i nie może być dalszych pytań ani punktów odniesienia. [...] W życiu każdego człowieka przychodzi chwila, kiedy – bez względu na to, czy się do tego przyznaje, czy nie – odczuwa on potrzebę zakorzenienia swojej egzystencji w prawdzie uznanej za ostateczną, która dałaby mu pewność niepodlegającą już żadnym wątpliwościom (Jan Paweł II, 1998, nr 27).

W innym miejscu Jan Paweł II podkreśla:

człowiek ze swej natury szuka prawdy. Celem tego poszukiwania nie jest tylko poznanie prawd cząstkowych [...], człowiek dąży nie tylko do tego, aby w każdej ze swych decyzji wybrać prawdziwe dobro. Jego poszukiwanie zmierza ku głębszej prawdzie, która może mu ukazać sens życia; poszukiwanie to zatem może osiągnąć cel jedynie w absolicie. Dzięki przyrodzonej zdolności myślenia człowiek może znaleźć i rozpoznać taką prawdę.

stającą jako nie-będącego swym własnym źródłem, tak, iż człowiek wybierając tylko siebie, ostatecznie rozmija się z samym sobą.

³¹ „Taka pedagogika może w zupełności uchodzić za najwyższy cel filozofowania” (Albert, 2002, s. 206).

³² „Ponieważ nieodłączną cechą takiego badania musi być coraz wnikliwsze kwestionowanie siebie, zatem uzyskane rezultaty tworzą nade wszystko wiedzę negatywną. Poznajemy bowiem wciąż od innej strony, kim (czym) nie jesteśmy; w nadziei, że wreszcie dotrzemy do tego, kim (czym) jesteśmy. W procesie poddawania siebie w wątpliwość odkrywamy więc jałowość czy też ułudność posiadanej aktualnie pozytywnej wiedzy o swym «ja», ufając, iż koniec końców uda się odkryć coś, co w tym względzie jawi się jako prawdziwie niepodważalne” (Pawłowski, 2007, s. 67; Wojtyśiak, 2015).

Ponieważ jest to prawda o doniosłym i istotnym znaczeniu dla jego życia (Jan Paweł II, 1998, nr 33),

człowiek dostrzega jej soteryczny charakter. Należy skonstatować, że w owym soterycznym charakterze prawdy jako „ostatecznej troski” (P. Tillich) człowieka spotyka się w człowieku filozoficzność, religijność i pedagogiczność, lepiej: *paideiczność*, wszak „ostateczny cel osobowego istnienia jest [...] przedmiotem badań zarówno pedagogiki, filozofii, jak i teologii. Jedna i druga [...] wprowadza na ową [soteryczną, lepiej: soteriologiczną – M.P.] «ścieżkę życia» (Ps 16 [15], 11), której kresem jest to, co można określić jako zbawienie” (Jan Paweł II, 1998, nr 15)³³. Mając świadomość konotacji tegoż określenia (zbawienie to nie to samo, co np. wyzwolenie!), przyjmujemy soterio-logikę jako pod-

³³ „Niezależnie od przynależności religijnej wszyscy ludzie doświadczają, że są w drodze, tzn. że życie między narodzinami a śmiercią nie jest jeszcze byciem u celu [stwierdzenie to implikuje naszym zdaniem zbyt silnie ideę prawdziwego życia po śmierci jako celu, co zdaje się deprecjonować różnego rodzaju koncepcje eschatologii zrealizowanej, nie mówiąc już o koncepcji tożsamości drogi i celu, w każdym razie stopień ogólności tegoż stwierdzenia powoduje jego problematyczność, mimo klarowności intencji – M.P.]. Wszystkim jednak zależy, żeby życie to «się poszczęściło». Główne zatem pytanie mojego życia brzmi: Co muszę czynić, żeby mojemu życiu «się poszczęściło»? Co jest szczęściem mojego życia? [...] Rozdźwięk między pragnieniem szczęścia i przeżywaną sytuacją nieszczęścia [bądź ulotnych przeblysków szczęścia – M.P.] prowadzi do pytania o przyczynę tej rozbieżności” i możliwości jej przezwyciężenia, a zatem o zbawcze spełnienie szczęścia. „Do początku nowożytności terminy «szczęście» i «zbawienie» uważano za synonimiczne i zdania: «wszyscy ludzie pragną szczęścia» i «wszyscy ludzie szukają zbawienia» w zasadzie miały taki sam sens. W nowszych czasach dysocjacja tych pojęć postąpiła tak dalece, że zbawienie w coraz większym stopniu stawało się pojęciem specyficznie religijnym [...]. Odpowiednią konotację, w sensie samoodkupienia i samowyzwolenia, ma modne, ale najczęściej nieostro używane, pojęcie samorealizacji. Ponieważ nadzieję na całościowe, absolutne zbawienie wciąż na nowo wzbudzają udane momenty w życiu ludzkim, względnie parcjalne doświadczenia zbawienia, przeto rozdzielaniu szczęścia w wyżej przytoczonym sensie od zbawienia można religijnie przeciwstawić się tylko w ten sposób, że (Boże) zbawienie zostaje udzielone jako szczęście człowieka i że człowiek w wypowiedziach o zbawieniu dostrzeże, że chodzi o niego samego i jego pragnienie własnego dopełnienia” (Waldenfels, 1997, s. 541–542). Czy zbawienia zatem, jak wydaje się chcieć Waldenfels, autor powyższego fragmentu, nie można postrzegać w kategoriach samorealizacji, więcej, należy sobie te dwie kwestie przeciwstawiać? Naszym zdaniem, należałoby w tym miejscu dopatrywać się raczej chęci zachowania przez Waldenfelsa, owszem, fundamentalnego wymiaru daności zbawienia, ale jednocześnie jego nieuprzedmiotowalności w *modi* posiadania, a tym samym pewnej formy niespodziewaności, nieprzewidywalności, zaskoczenia. Innymi słowy: szczęśliwość i samorealizacja w ich totalności, o jakie chodzi w zbawieniu, nie są dostępne jedynie na drodze spełnienia określonych czynności, choć zasadniczo i nie poza nimi, nie da się ich wymusić, nie są należnością, są błyskiem, momentowością, którą nie da się zawładnąć, nie tracąc jej zarazem. Na tym tle jasna staje się na nowo konieczność przemyślenia tak często dychotomicznie ujmowanego autozbawienia – zwykle utożsamianego z religiami dalekowschodnimi, szczególnie z buddyzmem, i heterozbawienia, lokalizowanego zwłaszcza w ramach religii (mono)teistycznych. Takie przeciwstawienie, szczególnie w radykalnej formie, jest nieuprawnione i domaga się nie tylko korekty, ale także wykorzystania potencjału, który się ujawni w wyniku jego zniesienia.

stawowe i w znacznej mierze jedyne ukierunkowanie myślenia człowieka o sobie samym i wszystkim, co dane mu wraz z nim samym, jako podstawowy paradygmat ludzkiej myśli-egzystencji³⁴, mimo iż przejawiający się w wielu modelach.

Gdzie jednakowoż szukać do niej dostępu – nie tylko, ale zwłaszcza – w warunkach współczesności? Nasza odpowiedź brzmi: w nieredukcjonistycznej możliwości wszelkich redukcjonizmów, która dostępna jest zawsze tu i teraz jako nondualistyczna „głębia”.

3. O potrzebie powrotu...

Jak stwierdza Bede Griffiths:

nowoczesna nauka, to znaczy nauka, jaka się rozwijała od czasu Renesansu, jest wadliwa, zarówno w swych zasadach, jak i metodach. Wadliwa w zasadach dlatego, że patrzy na świat materialny jako na pewną rzeczywistość niezależną, w metodach zaś dlatego, że traktuje świat materialny tak, jak gdyby był on posłuszny mechanicznym prawom niezależnym od prawa Ducha. Naprawdę, wszakże materialny świat jest pewną częścią, i to niższą, pewnej większej całości. Stara tradycja głosi, że istnieją trzy „światy” – fizyczny, psychiczny i duchowy – współzależne jako pewna integralna całość. Człowiek sam jest miniaturowym światem. Posiada fizyczne ciało posłuszne prawom materii, ale uzależniony jest od duszy i sił psychicznych, zależnych z kolei od Ducha, przez którego związany jest ze Źródłem bytu. [...] Oto zasadnicza przyczyna „choroby” współczesnej cywilizacji. Materia oddzielona jest od ducha, ciało od duszy, człowiek od natury (Griffiths, 1985, s. 73–74).

To, z czym niewątpliwie trudno się nie zgodzić, to fakt swoistej dyferencjacji ludzkiego doświadczenia, kultury, oglądu rzeczywistości, w tym także nauki – swoistą „wisienką na torcie” tego procesu na gruncie cywilizacji zachodniej jest to, co określa się mianem postmodernizmu czy też „płynnej nowoczesności” (Z. Bauman), z jego programowym upadkiem metanarracji i paradoksalną próbą myślenia części jako części, a co z jednej strony na gruncie kultury masowej, a z drugiej poprzez ekspansję utecnicyzowanych wyników *science*, staje się powszechnym doświadczeniem „globalnej wioski” (H.M. McLuhan). Owszem, po-

³⁴ „Już w obrębie filozofii daje znać o sobie określona cecha ludzkiego dążenia do pewności, która w ogóle wskazuje na najwyższy (albo najwznioślejszy) obszar ludzkiej dążności do zdobycia pewności, mianowicie na obszar *religijnego dążenia do osiągnięcia zbawienia*. To najistotniejsze dążenie do absolutnej pewności poznawczej, zasadzające się na metafizycznym źródle, da się zrozumieć tylko na gruncie najgłębiej zakorzenionych dążeń do szczęścia, tkwiących głęboko w naturze ludzkiej, tkwiących w człowieku pragnącym spocząć w prawdzie. Tak samo jak pewna jest zdecydowana różnica ejdetyczna między filozofią i religią, tak istnieje przecież także – z punktu widzenia natury ludzkiej – pewna nie dająca się znieść zbieżność między nimi, która w jednakowym stopniu nie pozwala mówić ani o absolutnie neutralnym religijnym dążeniu poznawczym, ani też o absolutnie bezrefleksyjnym, a więc ślepo fideistycznym akcie wiary. Jest to pytanie o absolutny sens w filozofii, w którym ten religijny charakter wszelkiej filozoficznej refleksji ujawnia się w całej rozciągłości” (Wust, 1995, s. 14–15).

jawiają się tu także próby całościowego podejścia do rzeczywistości, ale brak im różnicującej harmonii, stąd przyjmują podejście na zasadzie *pars pro toto*, sprowadzając wszystko bądź to do świata fizycznego, bądź psychicznego czy wreszcie duchowego. Tym, o co ostatecznie rozbijają się owe propozycje i co stanowi zdaniem Griffithsa „chorobę” współczesnej cywilizacji, jest zagubienie transcendencji transgresji-transcendencji (Drenda, Dobroczyński, 2017, s. 183–199; Taylor, Kearney, 2016), a więc Transcendencji (Wojtysiak, 2017), dostępnej poprzez metanoiczny ruch inscendencji³⁵:

Zasadniczą potrzebą jest odzyskanie tego poczucia transcendentnej Rzeczywistości, pewnej ostatecznej Prawdy. Nauka i technika nie udzielają nam pomocy. Im bardziej badamy fizyczny wszechświat i rozpościeramy swoją kontrolę nad nim, tym dalej odsuwamy się od Środka, w którym tę prawdę się poznaje. Nauki społeczne nie pomogą, one również studiują tylko zjawiska zewnętrzne, nigdy nie sięgają korzenia ludzkiej osobowości i nigdy nie odpowiadają na pytanie, czym jest człowiek. Droga do Prawdy nie jest postępowaniem naprzód, lecz powrót. Nie może być stałego postępu w poznawaniu Prawdy. Jest tylko ciągły ruch powrotny, *metanoia*, ruch zwracania się za siebie. Może być jedynie stałe dążenie do powrotu do Źródła, do Początku, do tego, co Chińczycy nazywają „nie obciosanym blokiem”. „Jeśli się nie odmienicie i nie staniecie jak dzieci, nie wejdziecie do królestwa niebieskiego” (Mt 18, 3). Pokora, prostota, czystość serca – oto droga wiodąca do Prawdy. Prowadzi ona do poznania Jaźni, Środka, Jedyne. Po zdobyciu tej wiedzy można sięgać po wszystkie inne. Nauka i technika, filozofia i socjologia – wszystkie wypływają z tego źródła; ale gdy o swym źródle zapominają, tracą sens i wiodą do katastrofy. Oto zasadniczy powód klęski nowoczesnej cywilizacji. Straciła ona kontakt ze Środkiem, Podstawą rzeczywistości i Prawdą i dlatego skazana jest na zagładę (Griffiths, 1985, s. 53).

Ów ruch metanoiczny, na którego niezbędność wskazuje Griffiths, wybrzmiewa jednak mimo wszystko, czy też wbrew wszystkiemu, współcześnie na sposób braku i tęsknoty – zdaje się on coraz bardziej dochodzić do głosu choćby w formie pragnienia metafizycznego (Tarnowski, 2017), czy poszukiwań metafizycznych (Szulakiewicz, 2014), i to często w kontekście *science* (Pawłowski, 2016, s. 15–41), w ramach obecnych w kulturze intuicji transgresyjnych i wybrzmiewającej fundamentalnej potrzeby duchowości (Rejowska-Pasek, 2016, s. 17–33), ale czy o(-s)-całająca Transcendencja (Jaranowski, 2007) jest (dziś) rzeczywiście zasadniczą potrzebą? Czy rzeczywiście kwestia sensu życia, każdego człowieka w jego powiązaniach z całością/wszystkością życia i istnienia, a więc ostatecznie Tajemnica Istnienia, nie tylko poznana, ale urzeczywistniona, stanowi dla współczesnego człowieka owo *unum necessarium* (Śnieżyński,

³⁵ „[...] jeśli wolno nam użyć tego słowa ukutego przez wielkiego amerykańskiego filozofa Thomasa Berry’ego (1914–2009) w odniesieniu do naszej [ludzi – M.P.] relacji z naturą. Inscendencja nie obejmuje przekraczania życia, które znamy, ale oznacza wgrzyzanie się w nie, szukanie jego jądra [...]. Nauka, choć wyszydzana przez nienaukowców, poświęcona jest właśnie temu parciu do wewnątrz [...]” (Nicolson, 2017, s. 19). W gruncie rzeczy idzie o przekroczenie, transcendowanie myślenia i przeżywania dualistycznego, a tym samym wyjście poza alternatywę dualizm-monizm w kierunku mistycznego nondualizmu (Rohr, 2014).

2012), do którego dostęp daje „utracona mądrość” (Wilowski, 2012), gdyż „tylko mądrość umie przewyższać rozum i poznawać Prawdę nie dyskursywnie, lecz intuicyjnie, nie z jej odbicia w świecie zmysłów, ale u jej Podstawy, tam, gdzie wiedzieć – to także być” (Griffiths, 1985, s. 15)³⁶? Idzie tu o być albo nie być zarówno pojedynczego człowieka, jak i całej ludzkości³⁷, wszak „jeśli ludzkość ma przetrwać – a właśnie jej przetrwanie jest obecnie zagrożone – to tylko przez całkowitą przemianę serca, *metanoia*, która naukę podporządkuje mądrości” (Griffiths, 1985, s. 15), która życie człowieka i całej ludzkiej społeczności podporządkuje szukaniu i urzeczywistnianiu mądrości, w radykalnie filozoficzno-wychowawczym dialogu:

Edukacja jest zjawiskiem typowo ludzkim, ponieważ tylko człowiek może i powinien się kształcić. W procesie wychowawczym indywidualizuje się on na w różnych dziedzinach życia, a w konsekwencji indywidualizuje siebie: staje się w sposób coraz bardziej skończony owym „ja”, osobą – również na płaszczyźnie psychologicznej, podczas gdy był nią na płaszczyźnie ontologicznej już w matczynym łonie. Oczywiście, pojęcie edukacji zależy od koncepcji człowieka i jego przeznaczenia. Tylko wtedy, gdy dobrze się zrozumie, kim jest człowiek sam w sobie i co jest ostatecznym celem ludzkiego życia, poprawnie i logicznie wyłania się problem, jak prowadzić człowieka do osiągnięcia przezeń swego osobistego celu. [...] w kształceniu należy zwracać większą uwagę na wymiar duchowy. Celem kształcenia musi być zawsze to, by człowiek stawał się dojrzały, to znaczy, by stawał się osobą, która doprowadzi do doskonałości i w pełni zrealizuje wszystkie swoje możliwości i zdolności. Jest to osiągalne poprzez cierpliwe pogłębianie i stopniowe przyswajanie wartości absolutnych, trwałych i transcendentnych [...] Przeciwieństwem takiej wizji jest społeczeństwo hedonistyczne i konsumpcyjne starające się o wyeliminowanie z bytu człowieka wymiaru duchowego i tym samym pozbawiające się jakiegokolwiek autentycznego modelu człowieczeństwa, które mogłoby zaproponować swoim członkom (Jan Paweł II, 1982, nr 3).

Niniejszy tekst w swoim zamierzeniu chce być nie tylko zachętą do owego dialogu, do owego koniecznego dialogu, jak wyjść z tej sytuacji, która, i owszem, powtarza się w pewien sposób w każdym pokoleniu, poniekąd od zarania dziejów ludzkości, ale być może nigdy na szerszą skalę niż dziś (Griffiths, 1985, s. 13). Chce być także świadectwem zmagania wiary jako spotkania-dialogu (Halik, 2011, s. 14–17), jako że „każde prawdziwe życie jest spotkaniem-dialogiem” (Buber, 1992, s. 45) i głosem w toczącej się już, choć wciąż w niewystarczającym

³⁶ „W starożytnym świecie każda ludzka aktywność była w zasadzie Joga – sposobem jednoczenia się z tym, co boskie. Oranie i sianie, przedzenie i tkanie, cielsielstwo i budownictwo, taniec i pieśń, poezję i filozofię, nawet wojnę i rządzenie – wszystko to uznawano za integralne aktywności pełnego człowieka, stawiające go w relacji do Kosmosu i kosmicznego prawa; stąd istniała w życiu równowaga i harmonia, zawsze zagrożone grzechem, lecz zawsze w zasadzie zachowane. W nowoczesnym świecie zagubiono zasadę równowagi i harmonii. Taka jest prawdziwa przyczyna alienacji człowieka [...]” (Griffiths, 1985, s. 73).

³⁷ Wszelkie postmetafizyczne próby w tym względzie (Habermas, 2003) nie mogą się okazać skutecznym antidotum, gdyż nie tylko, że są formą samoleczenia, to jeszcze opartą na przyczynach choroby.

stopniu, rozmowie, gdyż „ja nie uprawiam nauki. Ja tylko coś pokazuję. Pokazuję rzeczywistość, pokazuję coś w rzeczywistości, co nie było lub w niewielkim stopniu było dostrzegane. [...] Ja nie uprawiam nauki, lecz prowadzę rozmowę”³⁸. Rozmowę, nie dyskusję, gdyż „człowiek porządny nie dyskutuje, kto dyskutuje, niewiele jest wart. Kto posiadał wiedzę, ten nie jest mądry, kto jest mądry, ten nic nie wie” (Lao-Tse, 2009, LXXXXI), bo nie istnieją (bez-)dyskusyjne argumenty rozstrzygające, a tym, o co chodzi, jest mądrościowa-filozoficzna wizja, o której kształtowanie się rozchodzi (Gawroński, 2011) – nie tylko za pomocą dialektyki, ale przede wszystkim w dialogu dialogicznym³⁹, a wszystko po to, aby umieć być-żyć, bo

żyć trzeba umieć. Jakże często bowiem żyć nie umiemy. Dobre życie jest umiejętnością. Jesteśmy biegli w wielu umiejętnościach, ale mało kto opanował umiejętność życia. „Człowiek zajęty najmniej jest zdalny do życia, ponieważ żadna umiejętność nie jest trudniejsza niż umiejętność życia. Biegłych w innych umiejętnościach jest wszędzie wielu, niektóre z nich nawet młodzi opanowali do tego stopnia, że i sami mogliby innych nauczać. Żyć jednak trzeba się uczyć przez całe życie, a czym zapewne jeszcze bardziej się zdziwisz, przez całe życie trzeba się uczyć umierać”. Warunkiem umiejętnego życia jest myślenie. [...] Dlatego „bezmądrym życiem żyć człowiekowi nie warto”. Myśląc o życiu, możemy uczyć się go, gdyż na tę umiejętność nigdy nie jest za późno (Gadacz, 2009, s. 5).

W tym celu ostatecznie jednak „dyskursywny rozum, który usiłuje zawładnąć światem i więzi człowieka w ciasnej sferze świadomego umysłu, winien zostać zdetronizowany i musi uznać swą zależność od transcendentnej Tajemnicy, która tkwi poza świadomością rozumową” (Griffiths, 1985, s. 15), a dana jest jako Alfa i Omega w *unio mystica*. „Każdy człowiek musi więc w sobie odnaleźć ten Środek, tę Podstawę swego bytu, Prawo swojego życia. [...] Jest to najlepsza cząstka (por. Łk 10, 42), która może zaspokoić wszystkie nasze pragnienia i potrzeby” (Griffiths, 1985, s. 77). To z tegoż Środka, z partycypującego w Bez-Źródle „ducha wynika ostatecznie impuls pedagogiczny, przez niego jest ukształtowany”, ale

w ostatecznej instancji za wyzwolenie impulsu pedagogicznego odpowiedzialna jest religia. [...] Powiedzieliśmy na początku, że współczesna myśl pedagogiczna dąży do pełnej autonomii. Wyraża się to przede wszystkim w odrzuceniu wszelkich pozytywnych ponad-

³⁸ M. Buber (1962). *Werke*, t. 1: *Schriften zur Philosophie*, München-Heidelberg, s. 1114, cyt. za: Gadacz (2009), s. 569.

³⁹ „Autentyczny dialog nie jest [...] spotkaniem tylko nauk i doktryn. Dialog ograniczający się tylko do sfery pojęć jest jedynie walką dialektyki. Toteż najgłębszy wymiar dialog [...] osiąga dopiero wtedy, gdy wychodzi poza dialektykę. Wówczas wchodzimy w przestrzeń dialogu dialogicznego (albo dialogalnego). Ten ostatni wymaga nie tylko szacunku, lecz wzajemnego poznania się i miłości. Można go zatem nazwać dialogiem miłującym, «który próbuje odkryć to, co wspólne, zamiast w sposób dialektyczny podkreślać to, co dzieli». «Dialog dialogiczny [...] nie jest areną, gdzie się walczy, lecz agorą, gdzie się rozmawia. Agora w porównaniu z tamtą jest przedsionkiem templum, gdzie się milczy – i oddaje cześć». W dialogu dialogicznym dochodzi do tego, że dzięki krytyce drugiego i jego zrozumieniu moich idei – lepiej poznaję samego siebie. Dopiero za sprawą dialogu z reprezentantami różnej od mojej wizji świata udaje mi się odkryć moje własne, milcząco zakładane, założenia i mity” (Hunia, 2011, s. 84).

doczesnych celów wychowawczych natury religijnej. Obecność takich celów w pedagogice dezawuowana jest w szczególności sposób jako wychowanie „wyznaniowe”. Stanowisko to opiera się na przeświadczeniu, że istnieje czysto pedagogiczna teleologia jako zamknięty w sobie i możliwy do zrealizowania system, a dopiero na tym fundamencie człowiek miałby niejako – odpowiednio do swoich osobistych skłonności – umieszczać także wartości religijne. Tymczasem ów naturalny świat pedagogiki po prostu nie istnieje, podobnie jak nie istnieje zamknięta w sobie neutralna duchowość. Zwłaszcza dla człowieka wierzącego wychowanie autonomiczne jest absolutnie niezrozumiałe (Guardini, 1991, s. 276–277).

Idzie tu o źródłowe doświadczenie religijności człowieka, nieodłączne od jego duchowości, a nie o konkretny system religijny czy duchowy, będący sposobem zagospodarowania tegoż źródłowego doświadczenia. O ile nie istnieje akonfesyjna (w sensie „nijakości”, a nie określonej konfesji) religijność czy duchowość, wszak nasze poznawanie, doświadczanie i nazywanie rzeczywistości ma zawsze „jakiś” profil, „jakąś” perspektywę, nie znaczy to, że wszystkie te profile czy perspektywy są równie uprawomocnione, wszak rzeczywistość jest ważniejsza od idei, gdyż

rzeczywistość po prostu jest, ideę się opracowuje [...] Funkcją idei – opracowania conceptualnego – jest uchwycenie, zrozumienie rzeczywistości i kierowanie nią. Oderwana od rzeczywistości idea rodzi odrealnione idealizmy i nominalizmy, które jedynie starają się klasyfikować i definiować, ale jej nie kształtują. To, co angażuje i pociąga, to rzeczywistość oświecona rozumowaniem. Trzeba przejść od formalnego nominalizmu do harmonijnej obiektywności. [...] Rzeczywistość przewyższa idee (Franciszek, 2013, nr 231–233)⁴⁰.

Idea prawdy nie jest prawdą, a idea Bez-Źródła nie jest Bez-Źródłem! Pojęciem-ideą wody jeszcze nikt się nie napił. Bycie człowieka, jeśli jest możliwe, jest w Prawdzie, ale ją samą można poznać (*gnosis*), będąc w Prawdzie, a więc niejako od środka, mistycznie: „kto nie ma własnego poznania (*prajñā*), a jest tylko wielce uczony („osłuchany”), ten nie zna sensu nauk duchowych jak łyżka smaku zupy” (cyt. za: Cyboran, 1976, s. 94). Ale jest ono uzależnione od wolności poznającego, od jego „tak” wobec faktyczności swego (za-)istnienia i rozpoznania płynącego stąd wezwania do bycia, choćby na sposób pragnienia szukania siebie w sobie, które już zawsze jest po-szukiwaniem (więcej niż) siebie samego (jako znalezionego?!), a tym samym także zgody na zakwestionowanie swojego uwarunkowania ideowego w dialogu dialogicznym na rzecz prawdy rzeczywistości-Tajemnicy Istnienia.

Czy jednak bycie w Prawdzie, powrót do Bez-Źródła, leży w mocy człowieka-ludzkości? Czy kiedykolwiek leżało? Czy istnieje Bez-Źródło i czym jest? Czy istnieje człowiek, jeśli przyjąć, że nie ma on swojego źródła w Bez-Źródle? Czy śmierć Bez-Źródła nie kończy się ostatecznie śmiercią człowieka, a wraz z nim śmiercią rzeczywistości? (Hunia, 2014). Czy redukcjonizm dokonany

⁴⁰ Istotne, choć niepozbawione problematyczności, jest w tym kontekście rozróżnienie J. Maritaina na filozofię i ideozofię (Maritain, 2017, s. 123–130).

przez człowieka nie dotyka wreszcie jego samego tak, iż on sam zostaje zredukowany jedynie do konstrukcji anonimowych sił przyrody czy masy społecznej?

Wielkie pytania człowieka – „kim jestem”, „po co żyję”, „dokąd zmierzam”, „jakie mam perspektywy” – słowem, jaki jest cel (sens) mojego życia – to problemy, wokół których kształtowała się przez wieki w naszej kulturze mądrość [...]. We współczesnej kulturze straciły one swoją ostrość, fundamentalny charakter. W skrajnych przejawach podważa się nawet sensowność pytania o cel i sens, zwłaszcza całego życia ludzkiego (sceptycyzm, nihilizm). Osłabienie zainteresowania, a nawet pomijanie sprawy celu i sensu życia ludzkiego, ma wiele przyczyn, z których najważniejsza to kryzys wokół zagadnienia prawdy, dotyczący naszą kulturę przynajmniej od trzech wieków. Związany jest on z malejącą odwagą rozumu do podejmowania wielkich problemów metafizycznych i religijnych. Skupienie się na wąsko rozumianej nauce (pozytywizm, scjentyzm), skoncentrowanie zainteresowania nauki na użyteczności praktycznej, nastawienie na doskonalenie narzędzi ułatwiających życie człowieka na ziemi zdominowały kulturę ostatnich wieków. Techno-nauka i technokratyzm zamykają horyzont ludzkiej świadomości na transcendentny wymiar życia ludzkiego, ograniczając je do wymiarów ziemi (terryzm) (Zdybicka, 2007, s. 111).

4. W stronę dialogu o źródłowości...

Nie istnieje neutralne światopoglądowo wychowanie i pedagogika, nie istnieje neutralna światopoglądowo filozofia, nie istnieje neutralna światopoglądowo filozofia wychowania, nie istnieje neutralny światopoglądowy dialog, nie istnieje neutralna światopoglądowo neutralność światopoglądowa! Dlatego tekst ten jest zanurzony w rozmowie-dialogu, która się dzieje⁴¹, jednocześnie stanowiąc apel i zachętę do tegoż dialogu w jego uniwersalności (Benedykt XVI, 2017c, s. 42–49; Mazur, 2016) i źródłowości. Owszem, możemy do pewnego stopnia obiektywizować nasze poglądy i postawy, możemy je krytycznie rozważać i przedyskutowywać pod kątem ich roszczeń do prawdziwości i słuszności, ale robimy to zawsze jako zaangażowani w tę rzeczywistość, z jej wnętrza, jako jej uczestnicy, stąd już zawsze idzie o nas jako o nas, o nasze być czy nie być, bez względu na to, co i jak myślimy i robimy – o nasze być czy nie być, wszak nad naszym (za-)istnieniem nie mamy żadnej władzy, jest ono już na zawsze czymś nieodwracalnym. A jako że „nikt z nas nie jest samotną wyspą” (J. Donne), a rzeczywistość jawi się jako współzależna na wszystkich swoich poziomach, to należy zdać sobie sprawę

z pilnej konieczności *przemiany postaw duchowych*, które określają stosunki każdego człowieka z sobą samym, z bliźnim, ze wspólnotami ludzkimi, nawet najbardziej odległymi, a także z naturą, na mocy wyższych wartości [...] Chodzi nade wszystko o fakt

⁴¹ Wszak „ponad wszystkimi filozofami większymi lub mniejszymi, którzy wypełniają dzieje myśli, istnieje jeden wielki filozof, filozof *per excellentiam*; a jest nim ród ludzki, który nie przestaje myśleć i zbierać w jedną całość wyniki wysiłków umysłowych następujących kolejno po sobie pokoleń” (Woroniecki, 1999, s. 46).

współzależności pojmowanej jako system determinujący stosunki w świecie społecznym, w jego komponentach: gospodarczej, kulturowej, politycznej oraz religijnej, współzależności przyjętej jako *kategoria moralna*. Na tak rozumianą współzależność właściwą odpowiedzią – jako postawa moralna i społeczna, jako «cnota» – jest *solidarność*. Nie jest więc ona tylko nieokreślonym współczuciem czy powierzchownym rozrzewnieniem wobec zła dotykającego wielu osób, bliskich czy dalekich. Przeciwnie, jest to *mocna i trwała wola* angażowania się na rzecz *dobra wspólnego*, czyli dobra wszystkich i każdego, *wszyscy* bowiem jesteśmy naprawdę odpowiedzialni *za wszystkich* (Jan Paweł II, 1987, nr 38).

Jednocześnie „z wolna wyłania się zrozumienie tego, że dobro, do którego wszyscy jesteśmy powołani, i szczęście, do którego dążymy, nie dadzą się osiągnąć bez *wysiłku i zaangażowania wszystkich*, nie wyłączając nikogo, i bez konsekwentnego wyrzeczenia się własnego egoizmu” (Jan Paweł II, 1987, nr 26), ale jego pełnia będzie możliwa jedynie przez przywrócenie świadomości źródłowej jedności wszystkich i wszystkiego – czy jednakowoż z, w i ku Bez-Źródła? W tym celu niezbędne jest przebudzenie metafizyczne każdego z osobna człowieka i wszystkich ludzi razem, kulminujące w powrocie⁴² do najważniejszych pytań: skąd przychodzimy?, kim jesteśmy?, dokąd zmierzamy?, co my „tu” właściwie robimy?, streszczających się w fundamentalnym pytaniu o dwóch obliczach: dla-czego istnieje raczej coś niż nic? dla-czego jest takie, jakie jest?, a więc w pytaniu o ostateczną Prawdę i Sens⁴³ Tajemnicy Istnienia!⁴⁴ Dla-czego? „Bo jest”⁴⁵! – czy chcemy, czy nie, a stawką jest to, czy i jak my, ja i ty, będziemy! W nawróconej, lepiej: nawracającej się nieustannie filozofii wychowania idzie o coś znacznie więcej niż o naukę, idzie o prawdę o nas i naszym byciu, o nasze być albo nie być w Prawdzie Tajemnicy Istnienia! Idzie o medytacyjne-kontemplacyjne bycie (bo inne nie istnieje *sic!*?).

Medytacja nie jest wyobrażaniem sobie czegoś, medytacja nie jest myśleniem o czymś. Medytacja jest sprawą bycia. Medytować to być, [...] to pozwolić, aby obecność Boga [prawdy Tajemnicy Istnienia – M.P.] w nas, tajemnicza i cicha, nadała sens, nadała kształt, nadała cel wszystkiemu, co robimy, wszystkiemu, czym jesteśmy (o. Jan Bereza).

⁴² „Celem wychowania jest ogląd najwyższej idei, «idei Dobra» lub «Dobra samego»”, Bez-Źródła, Tajemnicy Istnienia. „To najwyższe poznanie, *megiston mathema*, osiąga się nie przez kroczenie zwykłą drogą zdobywania wiedzy, lecz przez całkowitą przemianę widzenia, wręcz przez całkowite odwrócenie duszy. [...] Wychowanie jest sztuką nawrócenia, *periagoge*. Ono właśnie pozwala rozpoznać cel: ogląd najwyższej idei, którą osiągamy wreszcie po żmudnym wznoszeniu się poznania – idei Dobra, identycznej z Jednym” (Albert, 2002, s. 206), co dostępne jest w *unio mystica*.

⁴³ Problemатyczne pozostaje przy tym, na ile można pomyśleć ich nie-tożsamość (Brassier, Rychter, 2011; Płóciennik, 2016b).

⁴⁴ O tyle też pytanie to ma charakter transkulturowy i przeciwstawienie mu równie fundamentalnego, ale odmiennie kulturowo uwarunkowanego pytania „dlaczego istnieje raczej nic niż coś?” dotyczy równie uwarunkowanego kulturowo pewnego rozumienia tego pierwszego (Płóciennik, 2018, 163, przypis 28).

⁴⁵ Stwierdzenie to jest oczywiście słynną odpowiedzią, jakiej miał udzielić G.H.L. Mallory, zapytany o to, dlaczego chce zdobyć Mount Everest. Zawiera ono w sobie potężny ciężar ontologiczno-metafizyczny i mistyczny.

Czy nie jest jednakowoż to, co tu proponujemy, od początku do końca obciążone, nabrzmiałe, uwarunkowane i ukierunkowane postulatem Bezwarunkowego Dobra, jako tego, co stanowi klucz do Tajemnicy Istnienia w jej Prawdzie i Sensie, klucz do, owszem, zagadki istnienia zmuszającej do myślenia, ale w której konieczność istnienia przestaje jawić się jako trudna do zniesienia⁴⁶ w przekraczającym zwycięstwie-rozpoznaniu udzielającego się Bez-Źródeł(-eg-)o Dobra jako wszechustnawiającego i wszechobejmującego Daru (Idziak, 2009), czy też lepiej: darowania, a zarazem warunku możliwości jego rozpoznania, przyjęcia i nieredukowalności, a tym samym nadzieją (Rembierz, 2016) powszechnego ostatecznego całościowego „tak” bycia – pomimo choćby najdłużej trwających i najdalej idących poszczególnych cząstkowych „nie” (Hryniewicz, 2008) – „z”, „wewnątrz” i „ku” już zawsze i na zawsze darowanego zawsze większego „Tak”⁴⁷ (za-)istnienia⁴⁸ w dramacie bycia?

Bibliografia

- Albert, K. (1991). *O platońskim pojęciu filozofii*. Warszawa: IFiS PAN.
- Albert, K. (2002). *Wprowadzenie do filozoficznej mistyki*. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Bal-Nowak, M. (2013). Kondycja czasu marnego według Friedricha Hölderlina i jej możliwe transformacje. *Argument: Biannual Philosophical Journal*, 2, 373–381.
- Bacon, F. (1955). *Novum Organum*. Warszawa: PWN.
- Benedykt XVI. (2017a). O poszukiwaniu prawdy, Watykan 17 stycznia 2008 (s. 55–78). W: Benedykt XVI, *Poznanie prawdy. Wykłady papieskie*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Benedykt XVI. (2017b). O sercu rozumnym, Berlin 22 września 2011, wykład w Bundestagu (s. 123–141). W: Benedykt XVI. *Poznanie prawdy. Wykłady papieskie*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

⁴⁶ Posłużyliśmy się w formie sparafrazowanej wyimkami z tekstu piosenki Grzegorza Turnaua pt. *Bracka*: „konieczność istnienia trudna jest do zniesienia”, „zagadka istnienia zmusza mnie do myślenia”.

⁴⁷ „Tak”, które zdaje się „domagać” rozumienia na sposób miłości: *Amo: volo, ut sis*, a więc: kocham: chcę, abyś był, zgodnie z sekwencją przypisywaną św. Augustynowi (Halík, 2014, s. 101).

⁴⁸ „Dramat polega na tym, że dobro zrównujemy z użytecznością albo sami czynimy się jego miarą, podczas gdy najbardziej podstawowym przejawem jest właśnie istnienie. Nienawiść i przemoc to ciągła próba udowodnienia, że istnienie nie jest darem. Ponieważ życie oceniamy pod kątem rozmaitych korzyści, nie pozwalamy wielu ludziom być, traktujemy ich jak rywali i zagrożenie, jakby nie było dla nich miejsca w świecie. Zaczyna się od tych najbardziej bezbronnych: nienarodzonych, którzy stają się często zawałą i pokrzyżowaniem planów, poprzez niepełnosprawnych, chorych, starych – «nieproduktywnych», na nieprzyjaciółach kończąc” (Piórkowski, 2016, s. 50).

- Benedykt XVI. (2017c). O wierze, rozumie i uniwersytecie, Ratyżbona 12 września 2006 (s. 25–53). W: Benedykt XVI. *Poznanie prawdy. Wykłady papieskie*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Brassier, R., Rychter, M. (2011). Jestem nihilistą, bo wciąż wierzę w prawdę. Z Ray'em Brassierem rozmawia Marcin Rychter. *Kronos*, 1, 182–187.
- Bronk, A. (2003). Czy pedagogika jest nauką autonomiczną? (s. 46–76). W: M. Nowak, T. Ozóg. A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Bronk, A. (2005). Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne (s. 9–27). W: P. Dehnel, P. Gutowski (red.), *Filozofia i pedagogika. Studia i szkice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Chrost, S. (2013). *Homo capax Dei jako ideał wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Chyrowicz, B. (2015). *Bioetyka. Anatomia sporu*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Cyboran, L. (1976). Joga klasyczna. Filozofia i praktyka. *Studia Filozoficzne*, 10–11, 85–101.
- Drenda, O., Dobroczyński, B. (2017). *Czyje jest nasze życie? Rozmawiają Olga Drenda i Bartłomiej Dobroczyński*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Filek, J. (2000). Fenomenologia wychowania (s. 82–120). W: J. Filek, *Filozofia jako etyka*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Franciszek. (2013). *Adhortacja apostołska Evangelii gaudium*. Rzym.
- Gadacz, T. (2009). *O umiejętności życia*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gałkowski, S. (2016). *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Kraków: Wydawnictwo WAM, Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Gawroński, A. (2011). Kształcenie filozoficznej wizji (s. 19–40). W: A. Gawroński, *Wizja i argumentacja w filozofii. Od lektury Homera do teorii metatekstu*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gillet-Cahlliol, M.-Ch. (1995). Czy filozofia jest zawsze bałwochwalczą?. *Communio*, 1, 111–119.
- Godoń, R. (2012). *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Gogacz, M. (1993). *Podstawy wychowania*. Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców Franciszkanów.
- Griffiths, B. (1985). *Powrót do środka*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Grzegorzczak, A. (2010). *Ponad kulturami. Uniwersalizm Edyty Stein*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Grzegorzczak, A. (2018). *Źródła sensu w humanistyce*. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.

- Guardini, R. (1991). Podstawy pedagogiki (s. 270–278). W: R. Guardini *Bóg daleki, Bóg bliski*, wyb. tekstów I. Klimmer, Poznań: Wydawnictwo W drodze.
- Hadot, P. (2000). *Czym jest filozofia starożytna?*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Hadot, P. (2003). *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Halík, T. (2011). *Teatr dla aniołów. Życie jako religijny eksperyment*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Halík, T. (2014). *Chcę, abys był*. Kraków: Wydawnictwo Znak
- Heidegger, M. (2000). *Wprowadzenie do metafizyki*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Habermas J., (2003), Zasadna powściągliwość. Czy istnieją postmetafizyczne odpowiedzi na pytanie o „właściwe życie”? (s. 9–22). W: J. Habermas, *Przyszłość natury ludzkiej. Czy zmierzamy do eugeniki liberalnej?*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hryniewicz, W. (2008). *Dramat nadziei zbawienia. Medytacje eschatologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Verbinum.
- Hunia, F. (2011). Raimona Panikara dialog z hinduizmem i buddyzmem. *W nurcie franciszkańskim*, 18, 81–96.
- Hunia, F. (2014). Grzech redukcjonizmu a śmierć Boga. *Znak*, 5, 6–9.
- Huxley, A. (2011). *Filozofia wieczysta*. Kraków: Biblioteka Nowej Ziemi.
- Idziak, U. (2009). *Dar. Spór między Jeanem-Lukiem Marionem a Jacquesem Derridą*. Kraków: Wydawnictwo A.
- Jaranowski, M. (2007). *Transcendencja jako ocalenie. Søren Kierkegaard a problem teologii postmodernistycznej*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Jan Paweł II. (1980). W imię przyszłości kultury. Przemówienie w UNESCO, Paryż, 2 czerwca 1980. *L'Osservatore Romano* (wyd. pol.), 6.
- Jan Paweł II. (1982). Przemówienie do nauczycieli i studentów Kolegium św. Andrzeja w Glasgow, 1 czerwca 1982. *L'Osservatore Romano*, (wyd. pol.), 10.
- Jan Paweł II. (1982). Poszukiwanie prawdy i kształtowanie młodych do prawdziwej wolności człowieka, Przemówienie na Uniwersytecie w Padwie 12 września 1982. *L'Osservatore Romano*, (wyd. pol.), 9.
- Jan Paweł II. (1987). Encyklika *Sollicitudo rei socialis*. Rzym.
- Jan Paweł II. (1988). Adhortacja apostołska *Familiaris consortio*. Rzym.
- Jan Paweł II. (1998). Encyklika *Fides et ratio*. Rzym.
- Jan Paweł II. (2003) Źródło (s. 11). W: Jan Paweł II, *Tryptyk rzymski. Medytacje*. Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM.
- Kamiński, M., Podsadecka, J. (2017). *Idź własną drogą*. Marek Kamiński w rozmowie z Joanną Podsadecką. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Karłowicz, D. (2007). *Arcyparadoks śmierci. Męczeństwo jako kategoria filozoficzna pytanie o dowodową wartość męczeństwa*. Warszawa: Fronda.
- Kołakowski, L. (2012). *Horror metaphysicus*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

- Konior, A. (2007). *Edukacja a sens bycia*. Poznań – Leszno: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Poznaniu.
- Krasnodębski, M. (2009). *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przymierza Rodzin w Warszawie
- Krapiec, A. (1989). Światopogląd i prawda (s. 43–56). W: Z. Zdybicka (red.), *Nauka, światopogląd, religia*. Lublin: Wydawnictwo Verbinum.
- Krupa, P. (2018). *Koniec czasów*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kudelska, M. (2001). Filozofia Indii – kilka uwag wstępnych (s. 11–35). W: B. Szymańska (red.), *Filozofia Wschodu*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Lao Tse. (2009). *Wielka księga Tao*. Warszawa: Wydawnictwo Hachette.
- Legowicz, J. (1975). *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*. Warszawa: PWN.
- Lennox, J.C. (2017). *Bóg i Stephen Hawking*. Poznań: Wydawnictwo W drodze.
- Magier, P. (2012). Pedagogika ogólna w strukturze nauk pedagogicznych (s. 31–49). W: R. Skrzyniarz, E. Smółka, S. Konefał (red.), *U podstaw tożsamości pedagogiki. Wielowymiarowość pedagogiki – biografistyka – historia*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Maritain, J. (2017). *Wieśniak znad Garonny. Stary świecki chrześcijanin snuje refleksje à propos czasów współczesnych*. Poznań: Wydawnictwo W drodze.
- Mazur, K. (2016). Bez universitas nie ma uniwersytetu. *Pressje*, 45, 18–25.
- Mello de, A. (1992). *Modlitwa żaby t. I*. Kraków: WAM.
- Merton, T. (2017). *Nowe ziarna kontemplacji*. Kraków: Wydawnictwo Esprit.
- Mounier, E. (1964). Wprowadzenie do egzystencjalizmów. W: E. Mounier, *Wprowadzenie do egzystencjalizmów oraz wybór innych prac*. Warszawa: Wydawnictwo Znak.
- Nicolson, A. (2017). *Krzyk morskich ptaków. Ginący świat podniebnych wędrowców*. Kraków: Znak Horyzont.
- Pawluczuk, W. (2016). *Światopogląd a sposób bycia*. Kraków: Wydawnictwo Avalon.
- Pawłowski, K. (1995). Filozofia jako ćwiczenie się w mądrości. *Folia Philosophica*, 13, 123–138.
- Pawłowski, K. (1996). *Wąska ścieżka prawdy. Rozważania na podstawie filozofii jogi klasycznej oraz nauk św. Jana od Krzyża*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Pawłowski, K.J. (2007). *Dyskurs i asceza. Kształtowanie człowieczeństwa w kontekście mistyki filozoficznej*. Kraków: Wydawnictwo Benedyktynów Tyniec.
- Pawłowski K.J., (2011), Piękno życia jako harmonia rozumu, uczuć i woli. W: M. Jankowska, S. Niziński (red.), *Fenomen pięknego życia* (s. 175–191). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Pawłowski, K. (2016). *Cudowne i rzeczywiste. O jednoczeniu rozumu, uczuć i woli*. Kraków: Wydawnictwo WAM, Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Piecuch, Cz. (2001). *Człowiek metafizyczny*. Warszawa – Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piórkowski, D. (2016). Szlifierze diamentów. *W drodze*, 5, 44–51.
- Płóciennik, M. (2015). Czy można nauczyć się być? (Za-)istnienie jako fundamentalna sytuacja graniczna człowieka i jej odpowiedzialnościowe (więcej niż pedagogiczne) implikacje (s. 62–80). W: S. Jaranowska (red.), *Człowiek w sytuacji granicznej. Filozoficzne, kulturowe i historyczne wymiary refleksji i jej implikacje pedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego.
- Płóciennik, M. (2016a). „Więcej” niż pedagogika... W kierunku konwersyjnego ujaśnienia źródłowego charakteru filozofii wychowania. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 5, 137–153.
- Płóciennik, M. (2016b). Czy można pomyśleć i urzeczywistnić bezsens? Refleksje w kontekście koncepcji Bernharda Weltego (s. 205–223). W: M. Woźniczka, M. Perek (red.), *Niepomyślane – niedopomyślenia. Rozpadliny, uskoki i zatory w tektonice dyskursu filozoficznego i naukowego*. Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe AJD.
- Płóciennik, M. (2018). Doświadczenie skończoności jako uniwersalny topos wydarzania się w człowieku tego, co filozoficzno-religijno-pedagogiczne (s. 155–176). W: M. Woźniczka, M. Perek (red.), *Toposy (w) filozofii. Filozofia i jej miejsce w doświadczeniu kulturowym*. Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe UJD.
- Possenti, V. (1998). *Nihilizm teoretyczny i „śmierć metafizyki”*. Lublin: PL-SITA.
- Rejowska-Pasek, A. (2016). *Pęknięty dyskurs polskiego alpinizmu*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON.
- Rembierz, M. (2016). Nadzieja – transcendencja – paideia. O perspektywach nadziei i pedagogii nadziei w kontekście (przekraczania) ludzkiej niedoskonałości. *Świat i Słowo*, 1, 13–38.
- Rohr, R. (2014). *Nagie teraz. Widzieć tak, jak widzą mistycy*. Kielce: Wydawnictwo Charaktery.
- Rohr, R. (2016). *Milczące współ-czucie. Odnajdywanie Boga w kontemplacji*. Kielce: Wydawnictwo Charaktery.
- Rozmowa z Jean-Hugo Tisinem (aneks: Praktyka w innych religiach). (2013). (s. 185–196) W: A. Quicici, D. La Balme, *Po co praktykować, gdy się wierzy*. Pelplin: Wydawnictwo Bernardinum.

- Salamucha, A. (2005). Natura ludzka a wychowanie (s. 171–179). W: P. Dehnel, P. Gutowski (red.), *Filozofia i pedagogika. Studia i szkice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Sandok, T. (2003). Kontemplacyjna wizja Thomasa Mertona. *Studia Mertoniana*, 2, 143–166.
- Sosnowska, P. (2009). *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Spętana, J. (2018). *Wychowanie a sens życia. Człowiek w obliczu dylematów egzystencjalnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Strumiłowski, J.P. (2016). *Zrodzony z wiary. Teologiczne podstawy tożsamości człowieka według Thomasa Mertona*. Wydawnictwo Benedyktynów Tyniec, Kraków.
- Stróżewski, W. (1994a). Pytania o *arché* (s. 7–48). W: W. Stróżewski, *Istnienie i sens*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Stróżewski, W. (1994b). Metafizyka jako meta-fizyka (s. 268–290). W: W. Stróżewski, *Istnienie i sens*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Stróżewski, W. (2000). Jesteśmy zwierzętami metafizycznymi. Rozmowa z prof. Władysławem Stróżewskim (s. 66–74). W: C. Wodziński, *Filozofia jako sztuka myślenia. Zachęta dla licealistów*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Such, P. (2013). *Analogia u Mistra Eckharta*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UPJP II.
- Szulakiewicz, M. (2014). *Poszukiwania metafizyczne*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Śnieżyński, K. (2012). Metafizyka dla człowieka, a nie człowiek dla metafizyki: kilka uwag o potrzebie myślenia metafizycznego we współczesności (s. 11–34). W: U. Tes, A. Gielarowski (red.), *Wobec metafizyki. Filozofia – sztuka – film*. Kraków: Wydawnictwo WAM, Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Tarnowski, K. (2006). Być w prawdzie (s. 45–56). W: Sz. Drzyżdżyk (red.), *Wymiary prawdy*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie.
- Tarnowski, K. (2017). *Pragnienie metafizyczne*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Taylor, Ch. Kearney, R. (2016). Wiara po śmierci Boga. Charles Taylor w rozmowie z Richardem Kearneyem. *Znak*, 734–735, 16–25.
- Tillich, P. (1983). *Męstwo bycia*. Paryż: Éditions du dialogues.
- Trigg, R. (1989). *Rozum i zaangażowanie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Waldenfels, H. (1997). Zbawienie / drogi zbawienia (s. 541–550). W: H. Waldenfels (red.), *Leksykon religii. Zjawiska – dzieje – idee*. Warszawa: Wydawnictwo Verbinum.

- Waligóra, M. (2008). Iluzja źródłowości. Derridiańska krytyka teorii doświadczenia fenomenologicznego. *Diametros*, 18, 68–87.
- Wilowski, W. (2008). Mądrość antyczna a mądrość orientalna. Kilka uwag w poszukiwaniu istoty mądrości jako źródła wartości w ludzkim życiu (s. 93–115). W: P. Orlik (red.), *Ku źródłom wartości*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Wilowski, W. (2012). *Utracona mądrość: umiłowanie mądrości a mądrość, studium z filozofii porównawczej. Od greckich siedmiu mędrców, poprzez Bhartrharię, Zhuangzi i Salomona, do Schopenhauera*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Wojtysiak, J. (2015). Jak to jest być filozofem, czyli o filozofach i filozofii. *Ethos*, 112, 19–39. <http://dx.doi.org/10.12887/28-2015-4-112-03>.
- Wojtysiak, J. (2017). Trzy transcendencje. *Filozofuj*, 6 (18), 16–18.
- Woroniecki, J. (1999). *Katolickość tomizmu*. Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej.
- Woźniak, R.J. (2007). *Przyszłość, teologia, społeczeństwo*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Wust, P. (1995). *Niepewność i ryzyko*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zdybicka, Z. (2007). Bóg – Osobowa Prawda i Miłość – ostatecznym celem życia człowieka. *Człowiek w Kulturze*, 19, 111–124.

Non-philosophical pedagogy versus non-pedagogical philosophy? About (not only contemporary) need of metanoi towards source philosophy of education

Summary

The purpose of this article is to draw attention to the dead end in which both philosophy and pedagogy have found themselves today, due to the loss of mutual reference source, and ultimately 'more' than common reference to No-source, out of which, in which and towards which they happen, and without which they appear suspended in emptiness. But since the diagnosis of a disease makes sense only in the context of the indication of the need for and direction of treatment, the suggestion and call for the return to the source-fulness has been presented as an urgent task of universal dialogue, the space of which as well as place and 'subject' will be entirely, i.e. (that is) source-fully understood the philosophy of education.

Keywords: philosophy, pedagogy, philosophy of education, metaphysics, contemplation.