

filozofia kultury i edukacja

Paulina Sosnowska

Filozofia wychowania
w perspektywie Heideggerowskiej
różnicy ontologicznej



Paulina Sosnowska

Filozofia wychowania
w perspektywie Heideggerowskiej
różnicy ontologicznej



Recenzenci

Piotr Dehnel

Tadeusz Gadacz

Projekt okładki i strony tytułowej

Jakub Rakusa-Suszczewski

Redaktor prowadzący

Maria Szewczyk

Redaktor

Jolanta Karbowska

Redaktor techniczny

Ewa Choińska

Korektor

Elżbieta Michniewicz

Skład i łamanie

Dariusz Dejnarowicz

Publikacja dofinansowana przez Rektora Uniwersytetu Warszawskiego

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009

© Copyright by Paulina Sosnowska

ISBN 978-83-235-0624-9

ISBN 978-83-235-1763-4 PDF

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego

00-497 Warszawa, ul. Nowy Świat 4

<http://www.wuw.pl>; e-mail: www@uw.edu.pl

Dział Handlowy WUW: tel.(0 48 22) 55 31 333; e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl

Księgarnia internetowa: <http://www.wuw.pl/ksiegarnia>

SPIS RZECZY

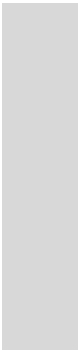
WSTĘP	9
Filozofia wychowania	9
Filozofia wychowania i Heidegger	12
Filozofia wychowania, <i>Sein und Zeit</i> i różnica ontologiczna	26
I. FILOZOFIA WYCHOWANIA JAKO ONTOLOGIA. RÓŻNICA ONTOLOGICZNA	31
„Der Schritt zurück...”	31
Husserl	37
Heidegger a Husserl	54
Heidegger – ontologiczne i hermeneutyczne pojęcie fenomenologii ...	72
II. FILOZOFIA WYCHOWANIA JAKO „ANTROPOLOGIA”. CZŁOWIEK – BYT DZIEJĄCY SIĘ W RÓŻNICY ONTOLOGICZNEJ	84
Struktura troski	93
<i>Dasein</i> jako bycie-w-świecie	96
Transcendencja świata raz jeszcze	143
III. FILOZOFIA WYCHOWANIA JAKO „ETYKA”	148
Lęk	153
Śmierć	158
Zdecydowanie	168
Rola terminów etycznych w <i>Sein und Zeit</i>	183

Nic i nie	192
<i>Sein und Zeit</i> jako „etyka”?	198
IV. O RÓŻNICY ONTOLOGICZNEJ MIĘDZY FILOZOFIĄ A NAUKAMI	
Filozofia i nauki szczegółowe; filozofia wychowania i pedagogika ...	225
Teoria i praktyka	236
Fenomenologia wychowania	244
ZAKOŃCZENIE	256
SUMMARY	263
WYKAZ LITERATURY CYTOWANEJ	273
WYKAZ SKRÓTÓW	280

CONTENTS

INTRODUCTION	9
Philosophy of education	9
Philosophy of education and Heidegger	12
Philosophy of education, <i>Sein und Zeit</i> and the ontological difference	26
I. PHILOSOPHY OF EDUCATION AS ONTOLOGY. THE ONTOLOGICAL DIFFERENCE	31
„Der Schritt zurück...”	31
Husserl	37
Heidegger and Husserl	54
Heidegger – the ontological and hermeneutic concept of phenomenology	72
II. PHILOSOPHY OF EDUCATION AS „ANTHROPOLOGY”. HUMAN BEING AS A SOURCE OF ONTOLOGICAL DIFFERENCE	84
The structure of <i>care</i>	93
<i>Dasein</i> as being-in-the-world	96
The transcendence of the world once again	143
III. PHILOSOPHY OF EDUCATION AS „ETHICS”	148
Dread	153
Death	158

Resolution	168
The role of ethical terms in <i>Sein und Zeit</i>	183
Nothingness and negation	192
<i>Sein und Zeit</i> as „ethics“?	198
IV. ON THE ONTOLOGICAL DIFFERENCE BETWEEN PHILOSOPHY AND SCIENCES	225
Philosophy and sciences; philosophy of education and pedagogy	225
Theory and practice	236
Phenomenology of education	244
CONCLUSION	256
SUMMARY	263
LITERATURE	273
ABBREVIATIONS	280



WSTĘP

Filozofia wychowania

Zamysł tej pracy jest wynikiem przeświadczenia, które niżej staram się uzasadnić, że relacja między pedagogiką a filozofią wymaga pewnych badań podstawowych, nim wyznaczymy na jej gruncie bardziej szczegółowe kwestie filozofii wychowania.

Wśród osób zajmujących się filozofią wychowania, szczególnie na Zachodzie Europy i w Ameryce od lat panuje przekonanie, że jest to kraina dowolności¹. Wini się za ten stan rzeczy różne sprawy. Jedną z nich jest powszechny brak kompetencji filozoficznych u osób zajmujących się tą dyscypliną. Inną, choć z tym związaną, zbyt naiwne i mało subtelne transponowanie teorii filozoficznych na teren edukacji. Wina zresztą leży zarówno po stronie filozofów, jak i pedagogów. Ci drudzy z filozofią edukacji często utożsamiają system celów, zasad czy wartości, którym intelektualnie i emocjonalnie hołdują. Filozofowie z kolei zbyt często traktują filozofię edukacji i samą edukację po macoszemu i wypowiadając się na jej temat (co czynią zresztą rzadko), rezygnują z właściwej im skądinąd precyzji i dyscypliny intelektualnej (klasycz-

¹ W jednym z artykułów na ten temat pojawia się nawet takie stwierdzenie: „Jest całkiem oczywiste, że wiele z tego, co uchodzi dziś za filozofię edukacji, to czysty nonsens”. S. M. McMurrin, *What about the Philosophy of Education?*, „The Journal of Philosophy” 1962, Vol. 59, No. 22, s. 629.

nym przykładem jest tu Kant²). „W rezultacie, w rękach zarówno pedagogów, jak i filozofów, filozofia edukacji zostaje sprowadzona do zbioru ogólnych i nie bardzo oświecających stwierdzeń o dobrym życiu i o tym, co w świetle ich własnego doświadczenia i preferencji winna z tym zrobić szkoła”³. Podstawową trudnością zdaje się słaba komunikacja⁴ między filozofami a pedagogami w kwestii filozofii edukacji, czego rezultatem jest to, że uprawiana przez pedagogów filozofia edukacji ma w najlepszym razie charakter *quasi* filozoficzny⁵.

Na Zachodzie Europy ostatnie kilkadziesiąt lat zaowocowało gorącą debatą w kwestii tego, czym jest filozofia wychowania (zwana tam filozofią edukacji). Świadczą o tym dziesiątki książek i czasopism poświęconych temu zagadnieniu, setki artykułów, kilka międzynarodowych towarzystw, które łączy to, że w ich nazwach słowa *philosophy* i *edu-*

² Dobrze to ujął jeden z autorów amerykańskich: „Wiele z tego, co na przykład Kant mówi o wychowaniu, jest mądre i ludzkie, lecz trudno byłoby sądzić, że czyta się kolejną *Krytykę*”. H. S. Broudy, *How Philosophical can Philosophy of Education be?*, „The Journal of Philosophy” 1955, Vol. 52, No. 22, s. 613–614.

³ *Ibidem*, s. 614.

⁴ Przyczyny tej przepaści upatruje się w odziedziczonym z tradycji analitycznej (która na gruncie filozofii edukacji panowała w angielskim obszarze językowym do lat osiemdziesiątych XX w.) przeświadczeniu, że filozofia edukacji jest aktywnością czysto teoretyczną, która w imię wysokich standardów akademickich zarezerwowanych dla filozofii jako takiej, poświęca wszelkie odniesienie praktyczne. Wyjścia z tego kłopotu próbuje się szukać w Arystotelesowskim pojęciu filozofii praktycznej (por. W. Carr, *Philosophy and Education*, „Journal of Philosophy of Education” 2004, Vol. 38, No. 1, s. 55–73), lub też w postulowaniu (za Richardem Rortym) pluralizmu nieprzystających do siebie dyskursów filozoficznych (por. L. Waks, *Three Contexts of Philosophy of Education: Intellectual, Institutional, and Ideological*, „Educational Theory” 1988, Vol. 38, No. 2, s. 167). Jakkolwiek proponowany tu projekt filozofii edukacji może pozornie podpadać pod ten zarzut, dalej stanie się jasne, że wypływa on z zupełnie innych źródeł niż filozofia analityczna.

⁵ Por. A. G. Balz, H. A. Larrabee, *Philosophy and Philosophy of Education*, „The Journal of Philosophy” 1942, Vol. 39, No. 8, s. 208–209.

cation występują obok siebie. Debaty tej nie sposób tu zanalizować, gdyż wymagałoby to napisania odrębnej książki, ponieważ jednak jest ona obecna w tym, co piszą filozofowie wychowania i edukacji o Heideggerze, o czym mowa będzie dalej. Co dla nas w tej chwili istotne, to to, że w Polsce podobna debata dopiero się rozpoczyna.

Spróbujmy wyróżnić kilka sposobów, w jakie może się dokonywać filozoficzny namysł nad wychowaniem. Można zatem, po pierwsze, prostodusznie i staroświecko skoncentrować się na poglądach wychowawczych wielkich filozofów i je analizować. Po drugie, niekiedy poszerza się nieco horyzont namysłu i przygląda temu, co dany autor miał do powiedzenia w kwestiach wychowaniu pokrewnych, takich jak kultura czy społeczeństwo, po czym wyprowadza się z nich wnioski dotyczące wychowania. Po trzecie, niekiedy konkretny problem z dziedziny pedagogiki, który nie może zostać rozwiązany środkami żadnej z nauk szczegółowych, przenosi się na teren filozofii (droga niejako w przeciwnym kierunku do poprzedniej).

Można wreszcie, po czwarte, z o b a c z y ć wychowanie w filozofii bezpośrednio z nim zupełnie niezwiązanej. Znaczy to ujrzeć w filozofii człowieka, kultury, a nawet w filozofii bytu, warunki możliwości zarówno samego wychowania, jak i jego teorii. Podejście takie, na Zachodzie rzadkie, w Polsce jest niemal niespotykane. W pracy tej opowiadam się za tym modelem uprawiania filozofii wychowania, jakkolwiek daleka jestem od przypisywania mu wyłączności. Jednak tylko ta ostatnia droga stanowi, moim zdaniem, namysł filozoficzny *par excellence*, jako że nie zadowala się zastanym porządkiem myśli, a także wnikaniem – choćby najbardziej rzetelnym – w pewien f r a g m e n t rzeczywistości. Namysł filozoficzny zatem, w formie, w jakiej go próbuję tu określić, jest zawsze w y w r o t o w y i zawsze zachłannie c a ł o ś c i o w y. Nie zadowala się on bowiem fragmentami czy wycinkami rzeczywistości, zawsze chce ogarnąć rzeczywistość całą (choć całość ta w dziejach filozofii bywała oczywiście pojmowana w bardzo różny sposób). Przełomowość tego namysłu polega zaś na tym, że nigdy nie poprzestaje on na zastanej wersji świata, lecz próbuje podać jego własną wykładnię. Są to

niezbywalne cechy każdego prawdziwego filozofowania, niezależnie od tego, z jakiej perspektywy i w czym imieniu się ono dokonuje.

Jedną z podstawowych tez tej pracy jest zatem przeświadczenie, że filozofia wychowania, jak każda filozofia, jeśli chce zasłużyć na to miano, nie może zrezygnować z postulatu ogarnięcia całości, to znaczy nie wolno jej być skromną nauką szczegółową. Musi stać się przełomową wykładnią całego ludzkiego doświadczenia. Nie może zatem dogmatycznie samoograniczyć się do czegoś, co nasi antenaci zwykli byli uznawać za sprawy edukacji (jakkolwiek, z drugiej strony, jeżeli nie chce utracić kontaktu ze zjawiskami, nie wolno jej się z tym nie liczyć), lecz musi sama krytycznie wyznaczyć dziedzinę tych spraw w nowy – wywrotowy właśnie sposób.

Filozofia wychowania i Heidegger

Stąd wypływa drugie przeświadczenie, które określa treść i sens tej pracy, wyrażające się w przekonaniu, że namysł nad filozofią wychowania warto podjąć biorąc za podstawę najbardziej „niepedagogicznego” z filozofów – Martina Heideggera, a konkretniej, zawarty w jego wczesnym *magnum opus* projekt myślenia w różnicy ontologicznej. Jak dalej zobaczymy, to właśnie filozofia Heideggera nadaje nowy, a zarazem przywraca bardzo stary sens związkom między teorią a praktyką, od czasów nowożytnych co najmniej nadwątlonym, co powoduje, że status filozofii edukacji staje się taki również. Praca ta zatem nie będzie ogólnym rozważaniem o filozofii wychowania jako takiej, lecz odwoła się do konkretnego, jakim jest myśl Heideggera, aby w ten sposób, pośredni, a zarazem jak najbardziej widoczny, zaprojektować radykalny sens filozofii wychowania.

W ostatnich latach zachodniej, a szczególnie anglosaskiej filozofii edukacji, problem relacji między myślą Heideggera a pedagogiką przestaje być zupełnie obcy; pojawiło się kilka książek poważnie podchodzących do zagadnienia. Na szczególną uwagę zasługuje praca zbior-

rowa pod redakcją Michaela Petersa *Heidegger, Education and Modernity*⁶ oraz naprawdę wybitny tekst Iaina Thomsona, *Heidegger on Ontotheology*⁷.

Książka Michaela Petersa jest zbiorem artykułów różnych autorów zajmujących się problemami filozofii edukacji. Wielu z nich kroczy drugą z naszkicowanych przeze mnie dróg uprawiania filozofii edukacji. Podejmując Heideggerowskie pytanie o technikę jako pytanie o istotę współczesności, dokonują oni namysłu nad sensem i ważnością nie-technicznego myślenia o wychowaniu. Pojawiają się tu istotne pytania dotyczące praktyki edukacyjnej jako *z e - s t a w u*, nastawionej na opanowanie „zasobów ludzkich”. Na przykład, Bert Lambeir w tekście *Comfortably Numb in the Digital Era: Man's Being as Standing Reserve or Dwelling Silently* podejmuje próbę zastosowania teorii techniki Heideggera do praktyki edukacyjnej, polegającego na upoetycznieniu naszego zamieszkiwania świata w kontakcie z techniką komputerową. Pomijając kwestię, na czym takie upoetycznienie miałoby polegać, należy zwrócić uwagę na to, że próba takiego zastosowania tylko pozornie jest mniej techniczna niż myślenie o ludziach w kategoriach zasobów. Jest tak dlatego, że zakłada ona rozłam między teorią a praktyką (w tym sensie, że teoria – filozofia edukacji – ma za zadanie wyznaczać cele praktyce pedagogicznej), który sam w sobie jest technicznym rozłamem naszego myślenia. Bardziej Heideggerowska z ducha jest próba Patricka Fitzimonsa (*Enframing Education*), który zauważa za Heideggerem, że

⁶ M. Peters (ed.), *Heidegger, Education and Modernity*, Rowman & Littlefield Publisher, Lahnam, Boulder, New York, Oxford 2002. Książka ta, nawet na Zachodzie, jest przedsięwzięciem dosyć pionierskim: „Choć dzieło Heideggera wpłynęło na pracę akademicką w wielu dziedzinach, niemal żadnego wpływu nie wywarło na pedagogikę. Jedną z pierwszych prób odniesienia dzieła Heideggera do pedagogiki jest praca zbiorowa: *Heidegger, Modernity and Education* (2002)”. T. C. Ream, T. W. Ream, *From Low-Lying Roofs to Towering Spires: Toward a Heideggerian understanding of learning environments*, „Educational Philosophy and Theory” 2005, Vol. 37, No. 4, s. 589.

⁷ I. D. Thomson, *Heidegger on Ontotheology. Technology and the Politics of Education*, Cambridge University Press, 2005.

problemem nie jest technika jako taka, lecz to, jak myślimy⁸. Pokazuje on tym samym, że możliwość odpowiedzi na technikę nie mieści się w pedagogice rozumianej jako praktyka edukacyjna, lecz jako myślenie o wychowaniu. Heidegger w *Pytaniu o technikę*⁹ upatrywał wyzwolenia w otwarciu się z rozmysłem na istotę techniki. Jako że ratunek wypływa z tego samego źródła, co niebezpieczeństwo, leży on w samej istocie techniki, istocie rozumianej czasownikowo. Istota współczesnej techniki wyistoczyła się ze starożytnej *techne*, która obejmowała także *poiesis* sztuk pięknych. Dlatego namysł nad istotą techniki, który sam nie jest niczym technicznym, ma się odbywać na polu sztuki. W omawianym zbiorze wątek ten został również podjęty. Michael Bonnett w tekście *Education as a form of the Poetic: A Heideggerian Approach to Learning and the Teacher-Pupil Relationship*, próbuje odpowiedzieć na pytanie, jak rozumienie pozwala na osiągnięcie autentyczności osobowej i odwołuje się w tym celu do myślenia poetyckiego, którego zasadą ma być czynienie i budowanie jako podstawy nietechnicznej edukacji. Jeśli zatem kształcenie postrzega się jako inicjację w to, co ludzkie w sensie fundamentalnym, to myślenie poetyckie staje się nieodłączne od edukacji w tym sensie, że jego odkrywanie okazuje się centralnym, wewnętrznym celem wychowania. Ujęcie relacji wychowawczej w kontekście *poiesis*, tym razem pod postacią dzieła sztuki *par excellence*, stało się przedmiotem zainteresowania Paula Smeyersa w artykule *The Origin: Education, Philosophy and a Work of Art*. Autor przenosi strukturę dzieła sztuki na proces kształcenia, w którym konkretne umiejętności i wiedza są ziemią, podłożem dla świata, głębszego procesu polegającego na pomocy człowiekowi w kształtowaniu jego życia.

⁸ W *Pytaniu o technikę* (M. Heidegger, *Pytanie o technikę*, tłum. K. Wolicki, [w:] M. Heidegger, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, Czytelnik, Warszawa 1977) Heidegger zauważa, że to nie technika zagraża naszemu byciu-w-świecie, lecz raczej jej istota, która nie jest niczym technicznym i zwraca uwagę na to, że nietechniczne bycie przy rzeczach jest cechą i zadaniem naszego myślenia. Naszym problemem egzystencjalnym nie jest więc sama technika, lecz namysł nad jej istotą, czyli zdolność do pytania o technikę.

⁹ Por. *ibidem*, s. 247–255.

W książce pojawiają się również teksty odnoszące się do *Platona nauki o prawdzie* Heideggera¹⁰ (Iain Thomson, *Heidegger on Ontological Education, or How We Become What We Are*, oraz David Cooper, *Truth, Science, Thinking and Distress*), a także głęboka analiza Heideggerowskiej interpretacji Nietzschego w aspekcie edukacyjnym (Ruth Irwin, *Heidegger and Nietzsche: Nihilism and the Question of Value in Relation to Education*). W naszym kontekście na szczególną uwagę zasługuje jednak tekst, który podejmuje coś, co nazwałabym namysłem nad warunkami możliwości wychowania. Namysł taki wyklucza traktowanie filozofii jako ogólnej teorii i poszukiwanie jej praktycznego zastosowania. Ilan Guur-Ze'ev w artykule *Martin Heidegger, Transcendence and the Possibility of Counter-Education*, przemyślawszy analitykę *Dasein* i warunki możliwości życia autentycznego, czyni je postulatem dla wychowania, którego treścią ma być przezwyciężenie tego, co dane, i stanięcie w obliczu całości. Nie wchodząc w szczegóły tych rozważań warto zauważyć, że jest to jedyny tekst, który za podstawę bierze materiał *Sein und Zeit* (a w szczególności tematykę Działu II), a Guur-Ze'ev jako jedyny z autorów (może poza Iainem Thomsonem, ale o tym dalej), docenia w pełni to, że żadne myślenie w perspektywie Heideggerowskiej nie może abstrahować od ontologicznego fundamentu, na jakim się dokonuje, i próbuje z tego fundamentu zdać sprawę.

Drugą książką dotyczącą tych zagadnień, która ostatnio ukazała się w języku angielskim jest dzieło Iaina Thomsona, *Heidegger on Ontotheology*. Jest to książka jednocześnie o ontoteologii, ontologii w ogóle, edukacji uniwersyteckiej, faszyzmie¹¹, technice, roli filozofii w kulturze, o każdej z tych rzeczy z osobna i o wszystkich na raz.

¹⁰ Ta kwestia powróci jeszcze w IV rozdziale.

¹¹ Problem uwikłania Heideggera w narodowy socjalizm bywał wykorzystywany jako negatywne tło dla rozważań o filozofii edukacji, czasem w sposób upraszczający i jednostronnie oskarżycielski (por. np. T. Peterson, *Notes on Heidegger's Authoritarian Pedagogy*, „Educational Philosophy and Theory” 2005, Vol. 37, No. 4, s. 599–623), niekiedy jednak głęboki i oparty na wnikliwej analizie filozoficznej (por. np. H. Eiland, *The Pedagogy of Shadow: Heidegger and Plato*, boundary 2, Winter–Spring 1989, Vol. 16, No. 2/3, s. 13–39).

Thomson wpisuje się w dyskusję nad tak zwaną kwestią Heideggera w zupełnie oryginalny sposób, a jednocześnie tak przekonujący, że czytelnik zastanawia się, dlaczego nikt nie wpadł na to do tej pory. Autor rozumie, że ostra separacja życia politycznego Heideggera od jego filozofii, dokonana zarówno w celu oskarżenia (owego życia), jak i obrony (filozofii), nie daje się utrzymać. Interpretuje on mianowicie niesławne wydarzenia z początku lat trzydziestych, których kulminacją był niespełna roczny rektorat Heideggera na Uniwersytecie we Fryburgu Bryzgowijskim, w świetle jego filozoficznych poglądów na życie uniwersyteckie, które oczywiście były konsekwencją jego filozoficznych poglądów jako takich. Thomson wyczerpująco śledzi historyczne i filozoficzne okoliczności politycznego uwikłania Heideggera. Tutaj wystarczy zaznaczyć, że zwrot, który w płaszczyźnie życia politycznego Heideggera oznaczał rozczarowanie nazizmem, wyrażał się w przesvědczeniu, że nie ma jednej ontologii fundamentalnej, lecz jest wiele historycznych ontoteologii.

Czym jest ontoteologia? Otóż, historia filozofii składa się z wielu metafizycznych stanowisk, z których każde jest złożeniem dwu zasadniczych komponentów, ontologicznego i teologicznego, tj. rozumienia bytów „jako takich” i rozumienia „całości bytu”. Metafizyczne pytanie o to, czym j e s t byt ma podwójny sens: może być rozważane jako pytanie o to, c o czyni byt bytem (jest to pytanie o i s t o t ę bytu), a może być również rozumiane jako pytanie o sposób, w j a k i byt jest bytem (jest to pytanie o e g z y s t e n c j ę bytu w całości). Każda epoka metafizyczna udziela odpowiedzi na te dwa pytania. Thomson śledzi za Heideggerem różne formy, jakie te pytania przybierały w dziejach bycia aż do ostatniej epoki metafizycznej, którą ucieleśnia Nietzsche ze swym wiecznym powrotem (*existentia*) woli mocy (*essentia*). Ontoteologia Nietzschego, jeśli tak ją można w skrócie określić, jest ostatnim, spełnionym stadium metafizyki, leżącym u podstaw naszej epoki z e - s t a w u (*Gestell*).

Nasza epoka technologiczna zatem, której Heidegger poświęci swą późniejszą filozofię, nie jest niczym przypadkowym, lecz jest wynikiem przekształceń zachodniej metafizyki od Platona do Nietzschego. Thomson pokazuje, jak Heideggerowska krytyka współczesnej epoki

ze-stawu wynika wprost z jego rozumienia metafizyki jako ontoteologii. Tutaj leży, moim zdaniem, jeden z najmocniejszych atutów książki. Choć Heideggerowska „krytyka techniki” jest jednym z najszerzej dyskutowanych aspektów jego dojrzałej myśli, to mało kto zadaje sobie trud (dotyczy to przede wszystkim zajmujących się Heideggerem filozofów edukacji) pokazania jej metafizycznego zakorzenienia, mało kto także widzi, że ta krytyka traci wiele ze swej siły, gdy potraktować ją w izolacji od rozumienia metafizyki jako ontoteologii, uzasadniając ją filozoficznie. Thomson przekonująco pokazuje, jak niewiedzie pod uwagę filozoficznych źródeł Heideggerowskiej krytyki prowadzi do nietrafnej krytyki tej krytyki. Gdy Heidegger mówi o istocie techniki, to ma na myśli współczesne rozumienie bytu, czyli ze-staw, historyczny sposób odkrywania, w którym rzeczy ukazują się jedynie jako zasoby do zoptymalizowania. Kształtując nasze historyczne rozumienie tego, „co j e s t”, metafizyka określa najbardziej podstawowe przesłanki tego, czym jest c o k o l w i e k, włączając w to nas samych. Nasi metafizycy, wydobywając i rozprzestrzeniając ontoteologiczne rozumienie bytu, ustanawiają najbardziej podstawowe parametry myślowe i ostateczne standardy prawomocności kolejnych epok historycznych. Wszystkie byty s ą, zatem gdy ustanawia się i rozprzestrzenia nowe ontoteologiczne rozumienie bycia, stopniowo przekształca się nasze podstawowe rozumienie wszystkich bytów. „Niemyślana” metafizyka Nietzschego dostarcza ontoteologicznych soczewek nadających strukturę naszemu współczesnemu poczuciu rzeczywistości. Zdaniem Heideggera, Nietzsche rozumie całość bytu ontoteologicznie jako „wieczny powrót woli mocy”, tj. jako niekończący się rozkład i ponowne scalenie sił bez żadnego celu poza samonapędzającym się spotęgowaniem tych sił przez ich ciągle samoprzezwyciężanie się. Teraz nieprzemyślana zależność od tej Nietzscheańskiej ontoteologii prowadzi nas do przekształcenia wszelkich bytów, nie wykluczając nas samych, w zasoby do optymalizacji i zarządzania, celem zwiększenia wydajności. Tylko to, co można zachować, liczy się jako byt. Myślenie rachujące, jak je nazywa Heidegger, przekształca relacje jakościowe w ilościowe, redukując byty do dwuwartościowej, programowalnej „informacji”, cyfrowych danych gotowych do wpuszczenia w obieg. Konkluzję, jaka płynie z rozważań

Thomsona, można by ująć następująco. My, późni przedstawiciele modernizmu, traktujemy nawet samych siebie w nihilistycznych terminach, leżących u podłoża naszej technicznej obróbki świata: nie jesteśmy już *Dasein*, byciem-w-świecie, któremu pod wpływem Kartezjusza i Kanta błędnie wydaje się, że jest świadomością, stojącą naprzeciw świata i mającą problem z udowodnieniem jego istnienia (jak to jeszcze przedstawiał Heidegger w *Byciu i czasie*), lecz *Dasein*, które z samego siebie czyni jedynie jeszcze jeden pozbawiony wewnętrznego znaczenia *z a s ó b*, który należy udoskonalić kosmetycznie, medycznie, psychofarmakologicznie i *e d u k a c y j n i e*. Taki sposób myślenia staje się nam tak bliski, że aż przezroczysty i przestajemy go zauważać, choć niepodzielnie (lub niemal niepodzielnie) rządzi on nami i naszym sposobem kontaktu ze światem. Dlatego też, twierdząc, na przykład, podczas szkolenia *z z a r z ą d z a n i a z a s o b a m i l u d z k i m i*, że w życiu liczy się wolność i samorealizacja, nie odczuwamy zakłopotania.

Ponieważ żadna dotychczasowa ontoteologia nie była aż tak wszechogarniająca, żeby nie pozostawić szczeliny, przez którą można na nią spojrzeć z dystansem, a dzięki temu przezwyciężyć ją, to również nasza współczesna, techniczna wersja ontoteologii nie jest historycznie konieczna. Rzuca to nowe światło na zainteresowanie Heideggera presokratykami (szczególnie Heraklitem i Parmenidesem), jako tymi, którzy dysponowali źródłowym, przedmetafizycznym rozumieniem bycia. Stąd archeologia takich słów jak *physis* i *aletheia*, jako niepodjętych, szybko zapomnianych dróg, które teraz, jako że jeszcze są, choć przysypane gruzami metafizyki, gdy się je wydobędzie, mogą stanowić alternatywne drogi dla naszej metafizycznej epoki *z e - s t a w u*.

Co to wszystko ma wspólnego z edukacją uniwersytecką? Oczywiście, logika technicznego myślenia zagarnia również i ją. Skądinąd, to uniwersytet może być tą szczeliną, która stanowi szansę na rozpoznanie i przezwycięzenie kultury zasobów ludzkich, gdzie nauczyciele i uczniowie zredukowani są do „dostarczycieli i odbiorców treści on-line”¹². Współczesna edukacja odzwierciedla i bardzo się stara odzwierciedlać nihilistyczną logikę ze-stawu z jej bożyszczem – efektywnością. Widzi-

¹² *Ibidem*, s. 150.

my to na co dzień w naszych uniwersytetach, powoli zamieniających się w wyższe szkoły zawodowe, gdzie różne dyscypliny prześcigają się w dowodzeniu swej „przydatności do życia”, tym bardziej wyraziście w Polsce, gdzie zmiany te są wyjątkowo szybkie. Myślową próbą sprostania tej sytuacji winno być nieprzemyślane dotąd dziedzictwo Platońskiej *paidei*, zrozumienie, że edukacja to nie transmisja informacji, której skuteczność zostanie potwierdzona machiną standardowych testów, lecz „przekształcenie całej duszy”, wyjście z jaskini maksymalnej skuteczności.

Thomson uczy, że mówienie o czymkolwiek u Heideggera (technice, edukacji, sztuce, śmierci, poezji, nauce, człowieku itd.) bez odniesienia do ontologicznego (czy to w rozumieniu wczesnego, czy późnego Heideggera) tła i podłoża, w którym on te zjawiska osadza, jest z góry skazane na klęskę. Wyciąganie z pism Heideggera (w jakimkolwiek celu) izolowanych fragmentów na dany temat jest destrukcyjne zarówno dla sensu tych fragmentów, jak i celu, w jakim się to robi. Co za tym idzie, oceny Heideggerowskiego zaangażowania politycznego nie da się odłączyć od jego zapatrywań na edukację uniwersytecką, której nie można z kolei oddzielić od podstawowych, ontologicznych zarysów jego filozofii. Z tego wynika, że wszelkie pomysły na uzdrowienie czy przekształcenie uniwersytetu będą zarazem pomysłami na przekształcenie całej kultury i zawsze będą pociągały za sobą docieranie do ontologicznych źródeł *Dasein* i jego świata. *Bildung* jest przede wszystkim pojęciem ontologicznym: rzetelne myślenie o edukacji jest zatem myśleniem prawdziwie filozoficznym.

Jeśli chodzi o niemiecki obszar językowy, to przede wszystkim trzeba odwołać się do niewielkiego tekstu Käte Meyer-Drawe, *Aneignung-Ablehnung-Anregung*¹³, gdyż stanowi on coś w rodzaju uproszczonej klasyfikacji niemieckiej myśli pedagogicznej, odwołującej się do Heideggera. Autorka wyróżnia dwa zasadnicze podejścia do problemu: z jednej strony pedagogikę zorientowaną filozoficznie, która, jeśli od-

¹³ K. Meyer-Drawe, *Aneignung-Ablehnung-Anregung. Pädagogische Orientierungen an Heidegger*, [w:] A. Gethmann-Siebert, O. Pöggeler (ed.), *Heidegger und die praktische Philosophie*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1989.

wołuje się do Heideggera, to zazwyczaj dokonuje czegoś w rodzaju przyswojenia jego myśli. Z drugiej zaś strony mamy myślenie w kategoriach nauk społecznych, które bierze za dobrą monetę krytykę Heideggera dokonaną przez Lukácsa i Adorno i odrzuca w całości Heideggerowskie myślenie jako z natury niekrytyczne, uwikłane w rzeczywistość społeczno-ekonomiczną. Krytykę tę często wzmacnia się utożsamieniem filozofii Heideggera z jego zaangażowaniem politycznym. Jako że podejście takie nie liczy się zupełnie z filozoficznymi motywami myśli Heideggera i nie zadaje sobie trudu podjęcia z nim rozmowy (a czasem nawet trudu lektury), nie będziemy się przy nim zatrzymywać. Jeśli zaś chodzi o pierwsze podejście, to mamy tu do czynienia z kilkoma istotnymi nazwiskami w niemieckiej filozofii i pedagogice, jakimi są na przykład Eugen Fink i Theodor Ballauff. Sama autorka proponuje coś w rodzaju trzeciej drogi, która nie „eksploatowałaby” Heideggera pedagogicznie, lecz traktowała jego myśl raczej jako bodziec do myślenia o wychowaniu. Rolą takiego myślenia miałyby być raczej podejmowanie pewnych pytań niż wierne kroczenie Heideggerowskimi ścieżkami. Choć Meyer-Drawe odnosi się z dystansem do tego, co nazywa „przyswojeniem” Heideggera przez myśl pedagogiczną, to trzeba tu wyraźnie wyodrębnić postawę intelektualną Eugena Finka. Postawa ta jest wyjątkowa z tego względu, że nie może tu być mowy o żadnym przyswojeniu, lecz raczej o czymś przeciwnym – o wyjściu myśli filozoficznej ku refleksji pedagogicznej. Fink bowiem, w przeciwieństwie do większości filozofów wychowania, był filozofem w sensie instytucjonalnym, uczniem Husserla i Heideggera i zainteresował się kwestią wychowania jako filozof, a filozofię wychowania uprawiał z czysto filozoficznej perspektywy. Jako profesor filozofii i nauk o wychowaniu we Fryburgu Bryzgowijskim szukał filozoficznych podstaw wychowania w inspiracjach Heideggerowskich, którymi przeniknięte są jego książki¹⁴, i rozwijał je twórczo (ugruntowując pedagogikę

¹⁴ Por. np. E. Fink, *Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung*, Königshausen & Neumann, Würzburg 1992, gdzie w dużej mierze na Heideggerowskich podstawach, a wbrew scjentyzmowi, ugruntowuje on pedagogikę w filozofii,

filozoficznie, opracowując fenomenologicznie problem świata czy ontologiczny sens zabawy). Nie próbował zaś wyciągnąć wprost pedagogicznych wniosków z Heideggera, jak to czyni wielu filozoficznie zorientowanych pedagogów.

Tej dwubiegunowej klasyfikacji nie poddaje się również obroniona w 1975 roku na wydziale filozoficznym uniwersytetu we Fryburgu Bryzgowijskim rozprawa doktorska Uwe Horna¹⁵ na temat pedagogicznego wymiaru ontologii Arystotelesa, Hegla i Heideggera. Dysertacja ta jest dla nas z kilku powodów interesująca. Po pierwsze, podobnie jak prace Finka, myślenie w niej zawarte instytucjonalnie i faktycznie dokonuje się w imieniu filozofii. Autor wolny jest zatem od „interesu pedagogicznego”, a jego zapytywanie o wymiar pedagogiczny jest zapytywaniem filozoficznym. Po drugie, autor za podstawę swych rozważań o Heideggerze przyjął właśnie *Sein und Zeit*. Po trzecie, stawia on pytanie o podstawy czy warunki możliwości kształcenia i wychowania, zgodnie z intencją samego Heideggera umiejscawiając zagadnienie na płaszczyźnie ontologicznej. Pedagogiczny wymiar Heideggerowskiej (ale także Arystotelesowskiej i Heglowskiej, tylko inaczej) ontologii mieści się w pojętym w najszerszym sensie dialogu bycia i nie-bycia. Osłą rozważań Horna o Heideggerze jest kwestia autentyczności wychowania, stanowiąca aktualizację wymiaru pedagogicznego jego myśli. Z naszego punktu widzenia ważne jest to, że autor unika przeciwnej intencji Heideggera naiwnie antropologicznej interpretacji *Sein und Zeit*. Zdaje on sobie sprawę z tego, że w *opus magnum* Heideggera nie znajdzie się obrazu człowieka, lecz struktury (owszem, ludzkiej) otwartości, które jednak służą postawieniu pytania o bycie jako takie. I to w byciu jako takim należy szukać wymiaru pedagogicznego. Wymiar ten ontologicz-

a także na tych samych podstawach rozwija problem wolności i światowości człowieka w jego aspekcie pedagogicznym.

¹⁵ Por. U. Horn, *Dialogische Bildung und pädagogische Dimension. Versuch einer Studie zur Frage nach der Verhältnis von Sein und Nichtsein im Hinblick auf die ontologische Dimension des Pädagogischen unter besonderer Berücksichtigung von Aristoteles, Hegel und Heidegger*, Bamberg 1975.

nie ugruntowany jest w czasowości i związnym z nią wieloaspektowym nie-byciu *Dasein*.

Tej pułapki niekrytycznego ujęcia *Sein und Zeit* jako podstawy do wyciągania „pedagogiczno-antropologicznych konsekwencji” nie unika inny, wcześniej opublikowany doktorat Sybille Dudy¹⁶. Autorka zresztą, mimo pierwotnych deklaracji, że praca będzie pokazywać drogę stawiania się sobą przede wszystkim na podstawie analityki *Dasein* z *Sein und Zeit* i że ta analityka stanie się podstawą pedagogicznej antropologii, wyodrębnia z dzieła jedynie te fenomeny, które uważa za bliskie wychowaniu, takie jak jak lęk, publiczna wykładnia, sumienie, po czym rozwija dalej swą antropologię na podstawie analiz techniki i języka z dzieł późniejszych. Jak zobaczymy dalej, kwestia antropologiczności myśli Heideggera będzie musiała zostać postawiona, lecz nie może stanowić milczącego założenia interpretacji jego dzieła.

Przykładem podejścia „przyswajającego” może być natomiast stosunkowo nowa książka autorstwa Andreasa Nießelera, *Vom Ethos der Gelassenheit. Zu Heideggers Bedeutung für die Pädagogik*¹⁷. Nić przewodnią książki wyznacza Heideggerowskie pojęcie wyzwolenia, dość swobodnie przeniesione na teren wychowania. Autor odwołuje się do późnej myśli Heideggera, tworząc zbiór dość luźno powiązanych ze sobą refleksji na temat człowieka, świata, kształcenia. Tłem jest oczywiście Heideggerowska krytyka techniki, a także próba rozwinięcia innych, nie-technicznych możliwości myślenia o wychowaniu: *poiesis* i *p o z w a - l a n i e b y ć*. Na uwagę zasługuje część poświęcona pojęciu *paideia*, jako specyficznej formie wyzwolenia. Całości wyraźnie brak jednak ontologicznej podbudowy; autor niejako *u o n t y c z n i a* to, co u Heideggera stanowi wymiar ontologiczny, sprowadzając filozofię edukacji do roli zastosowania w praktyce myśli wielkiego filozofa. Książka zatem plasuje się między pierwszą a drugą drogą uprawiania filozofii wychowania.

¹⁶ S. Duda, *Selbstwerdung und Sprache bei Martin Heidegger als Grundlage für eine pädagogische Anthropologie*, Verlag Notring, Wien 1971.

¹⁷ A. Nießeler, *Vom Ethos der Gelassenheit. Zu Heideggers Bedeutung für die Pädagogik*, Königshausen & Neumann, Würzburg 1995.

Jak widać, dotychczasowe publikacje, śledzące związki Heideggera z pedagogiką czy z filozofią edukacji, koncentrują się raczej na późnej myśli niemieckiego filozofa. Publikacje, które biorą pod uwagę *Sein und Zeit*, zazwyczaj (wyjątkiem jest tu wyżej wzmiankowana praca doktorska Horna) czynią to w sposób mniej czy bardziej fragmentaryczny, wykorzystując w swych rozważaniach jakieś pojedyncze zjawisko wy-preparowane ze struktury tego dzieła¹⁸. Większość autorów jednak za

¹⁸ W tym kontekście trzeba wymienić kilka drobniejszych publikacji. Przede wszystkim dwa artykuły niemieckie: jeden z nich podejmuje problem nauczania w perspektywie krytyki opinii publicznej z *Sein und Zeit*, w szczególności chodzi tu oczywiście o fenomeny gadaniny, ciekawości i dwuznaczności. Por. A. Mayer, *Martin Heidegger's Beitrag zur Pädagogik*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1960, Heft 2, Jahrgang 6, s. 138–148. Drugi zaś omawia między innymi pedagogiczny problem stawania się człowieka w perspektywie czasowości. Por. H. Pfeiffle, *Was sagt Heideggers Denken der Pädagogik*, „Wiener Jahrbuch für Philosophie” 1976, No. 9, s. 250–260. W prasie anglojęzycznej zaś w ostatnich latach również pojawiły się teksty biorące pod uwagę *Sein und Zeit*, choć też bardzo wycinkowo. Jeden z nich został wygłoszony na konferencji Philosophy of Education Society of Great Britain i dotyczy – inspirowanej Heideggerowską fenomenologią nastrójów – pedagogiki stosowanej w adaptacji uchodźców. Nie trzeba dodawać, że tekst ten przenosi tę fenomenologię na płaszczyznę psychologiczną. Por. S. Dobson, *A Pedagogy of Moods – Towards a Framework of Research Inspired by the Work of Martin Heidegger*, Philosophy of Education Society of Great Britain, Annual Conference 2002, New College, Oxford. Drugi artykuł stanowi porównanie Deweyowskiej koncepcji środowiska uczenia się z Heideggerowską ontologią i właściwym jej przeformułowaniem relacji podmiot–przedmiot. Por. T. C. Ream, T. W. Ream, *From Low-Lying Roofs...* Trzeci tekst rozpatruje wczesną myśl Heideggera jako filozofię konserwatywnej stabilności i kontynuacji (kontrastującej z modernizmem Giddensa) i odnosi się do etycznego wymiaru relacji nauczyciel–uczeń. Por. J. F. Donnelly, *Continuity, Stability and Community in Teaching*, „Educational Philosophy and Theory” 2006, Vol. 38, No. 3, s. 311–325. Często wykorzystuje się antykognitywizm i hermeneutykę pierwszego działu *Sein und Zeit* w celu sformułowania jakiejś koncepcji uczenia się i nauczania. Por. np. P. Ashworth, *Understanding as the transformation of what is already known*, „Teaching in Higher Education” April 2004, Vol. 9, No. 2, s. 147–158; J. F. Donnelly, *Schooling Heidegger: on being in teaching*,

przedmiot swych rozważań obiera wiele zagadnień, z których osiowym jest kwestia techniki, pedagogicznie wyjątkowo płodna, oraz uwagi Heideggera o nauczaniu, które można znaleźć w pracy *Co zwie się myśleniem*¹⁹. Drugim leitmotywem jest oczywiście Heideggerowska interpretacja Platońskiego pojęcia *paideia*, jako że oferuje niekwestionowane i bezpośrednie przełożenie filozofii na sprawy edukacji²⁰.

„Teaching and Teacher Education” 1999, 15, s. 933–949; W. Okshevsky, *Epistemological and hermeneutic conceptions of the nature of understanding: The cases of Paul H. Hirst and Martin Heidegger*, „Educational Theory” Winter 1992, Vol. 42, No. 1, s. 5–23.

¹⁹ Poza omówionymi książkami Petersa (gdzie problem techniki podejmuje osiem na dziesięć zamieszczonych tam tekstów) i Thomsona, kwestie te stają się tematem m.in. następujących tekstów: P. Standish, *Heidegger and the Technology of Further Education*, „Journal of Philosophy of Education” 1997, Vol. 31, No. 3, s. 439–459; M. Bonnett, *Education in a Destitute Time*, „Journal of Philosophy of Education” 1997, Vol. 17, No. 1, s. 31–33; P. Gibbs, P. Angelides, *Accreditation of Knowledge as Being-in-the-world*, „Journal of Education and Work” September 2004, Vol. 17, No. 3, s. 333–346; D. Waddington, *A Field Guide to Heidegger: Understanding „The Question Concerning Technology”*, „Educational Philosophy and Theory” 2005, Vol. 37, No. 4, s. 567–583. Problemy techniki i myślenia są również „stosowane” w bardzo szczegółowych kwestiach, jak na przykład kwestia praktyk wspólnot akademickich (por. P. Gibbs, P. Angelides, P. Michaelides, *Preliminary thoughts on a praxis of higher education teaching*, „Teaching in Higher Education” April 2004, Vol. 9, No. 2, s. 49–60), formy kształcenia w interaktywnych muzeach (por. R. Walton, *Heidegger in the Hands-on Science and Technology Center: Philosophical Reflections on Learning in Informal Settings*, „Journal of Technology Education” 2000, Vol. 12, No. 1, s. 49–60), czy też techniki w perspektywie edukacji muzycznej (por. J. Mansfield, *The Global Musical Subject, Curriculum and Heidegger’s Questioning Concerning Technology*, „Educational Philosophy and Theory” 2005, Vol. 37, No. 1, s. 133–148).

²⁰ W tym kontekście trzeba odnotować również inspirowane myślą Heideggera potyczki niemieckiej filozofii wychowania z dziedzictwem humanistycznym i związanym z nim ideałem samodoskonalenia się człowieka. Por. np. H. H. Groothoff, *Humanismus gestern und heute. Zu Kants konstruktivem und Heideggers kritischem Beitrag zur humanistischen Ethik, Politik und Pädagogik*,

W nawiązaniu do tych pomysłów, a uprzedzając trochę analizę sposobu filozofowania Heideggera i ostatni rozdział tej pracy, warto powrócić na chwilę do znaczenia greckiego słowa *paideia*, pobrzmiewającego jeszcze w polskich wyrazach *pedagogika* i *pedagog*. Jak wiadomo, ów grecki wyraz ma znaczenie podwójne. Z jednej strony odnosi się bowiem do procesu kształcenia, z drugiej – do wyniku tego procesu. *Paideia* to z jednej strony nadawanie kształtu, z drugiej sam ów kształt: chyba najlepszym tłumaczeniem tego greckiego słowa jest niemieckie *Bildung*²¹, oznaczające zarazem kształcenie, jak i to, co już ukształtowane, co jest celem kształcenia – kulturę. Dlatego źródłowo pojęta filozofia wychowania musi być również filozofią kultury. Nie chodzi jednak w żadnym razie o to, że sfera kultury jest bliska człowiekowi, a więc, że filozofia kultury jest bliższa pedagogice niż na przykład ontologia. Nie o taką filozofię kultury i nie o taką ontologię będzie tu chodziło. Filozofia kultury, jaka nas będzie interesować, to nie filozoficzna refleksja nad kulturą, ani filozofia traktująca o kulturze, jako pewnej dziedzinie. Kultura jest tu rozumiana raczej jako „międzyludzka przestrzeń wytworów znaczących i sensów społecznie uprzedmiotowionych”²². Kultury

„Pädagogische Rundschau” 1990, 44, s. 541–555; F.-P. Hager, *Heideggers Lehre von der Seinsvergessenheit und Ballauffs Kritik an der Selbstermächtigung des Menschen durch Bildung*, „Pädagogische Rundschau” 1990, 44, s. 557–576.

²¹ Choć trzeba zaznaczyć, że stosunek samego Heideggera do znaczenia *paideia* nie był jednoznaczny. W wykładach o Platonie czytamy bowiem: „*Παιδεία* to nie *Bildung*, lecz *ἡ ἡμετέρα φύσις*, to co włada (*waltet*) jako nasze najbardziej własne bycie”. M. Heidegger, *Vom Wesen der Wahrheit. Zu Platons Höhlengleichnis und Theätet*, Freiburger Vorlesung Wintersemester 1931/32, Gesamtausgabe, Band XXXIV, Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main 1988, s. 114. Natomiast, w opublikowanej wersji tych wykładów Heidegger przystaje na to tłumaczenie, choć dystansuje się od niego cudzysłowem: „Najstosowniej, aczkolwiek nigdy w pełni poprawnie, nazwie *παιδεία* odpowiada niemieckie słowo «kształcenie» (*Bildung*)”. M. Heidegger, *Platona nauka o prawdzie*, tłum. S. Blandzi, [w:] M. Heidegger, *Znaki drogi*, tłum. różni, Spacja, Warszawa 1999, s. 192, dalej cytowane w tekście jako PNP.

²² M. J. Siemek, *Myśl drugiej połowy XX wieku*, [w:] M. J. Siemek, *Filozofia, dialektyka, rzeczywistość*, PIW, Warszawa 1982, s. 54.

w tym znaczeniu nie ma powodu odróżniać od innych dziedzin rzeczywistości, a tym bardziej przeciwstawiać jej naturze.

Filozofia paidei to zatem filozofia kultury w sensie jak najbardziej współczesnym. Jako pewna całość sensów kultura jest uprzednia i logicznie wcześniejsza od procesu jej przyswajania przez tych, którzy podlegają kształceniu.

Różne dziedziny, w tym ściśle przyrodoznawstwo (wraz ze swoimi badaniami – niegdyś antytetycznej do kultury – natury), istnieją w sposób kulturowy. Znika zatem stary podział na sferę humanistyczną i naturalistyczną czy przyrodniczą. Marek J. Siemek nazywa to „nowym, epistemologicznym pojęciem kultury”²³. Wydaje się, że jest ono tyleż epistemologiczne, co ontologiczne. Epistemologiczne jest dlatego, że stanowi miarę i podstawę wszelkiego możliwego poznania (zarówno „ściśłego”, jak i „humanistycznego”). Ontologiczne jest dlatego, że „jako swoiście dziejowa realność pierwotnego procesu sensotwórczego, która stanowi źródło i nieprzekraczalny horyzont wszelkiej znaczącej obecności jako podstawowej formy ludzkiego doświadczenia świata”²⁴, odsyła wprost do kontekstu pojawiania się bytu, jego warunków możliwości, słowem – by użyć pojęcia, które będzie nam odtąd stale towarzyszyć – b y c i a owego bytu.

Filozofia wychowania, *Sein und Zeit* i różnica ontologiczna

Powtórzmy: filozofię wychowania interesuje filozofia kultury nie dlatego, iżby ta ostatnia była jakąś dziedziną humanistyki, a zatem czymś bliższym pedagogice niż filozofia kosmosu. W pojętej jak wyżej filozofii kultury filozofia kosmosu się bowiem mieści – o tyle, o ile jest to dziedzina sensotwórcza. I nie chodzi o to, że zakres filozofii kultury jest szerszy niż wszystkich innych dziedzin tak, że wchłania je w swój

²³ *Ibidem*, s. 55.

²⁴ *Ibidem*.

obszar, znacząc wszystko i nic zarazem. Chodzi tu bowiem o różnicę poziomów: filozofia kultury jako filozofia konstytucji sensu to filozofia podstawy i możliwości uprawomocnienia poszczególnych dziedzin przedmiotowych. W pracy tej jej sens będzie przede wszystkim ontologiczny. Filozofia zatem to nie jakaś dziedzina pokrewna pedagogice ze względu na wspólny „interes humanistyczny”. Jest ona zakorzeniona i zawarta w samym sensie pojęcia *paidei* i z niego wyrasta. Filozofia wychowania i kultury tedy to pewna organiczna jedność skupiona w tym źródłowym sensie.

Dochodzimy zarazem do tego, co wydaje się najwartościowsze i najgłębsze w filozofii wychowania, a co można określić jako namysł nad jego warunkami możliwości. Namysł taki wyklucza traktowanie filozofii jako ogólnej teorii i poszukiwanie jej praktycznego zastosowania. Nie potrzebuje on doszukiwać się w filozofii treści pedagogicznych, ani tropić ich u poszczególnych myślicieli. Ogólne warunki możliwości bycia człowieka w świecie, rozumienia, podmiotowości są zarazem warunkami możliwości wychowania (stanowiącego jednocześnie *modus* i projekt owego bycia). Dla filozofii wychowania w tym sensie nie jest sprawą najważniejszą, czy Heidegger wypowiedział się na temat uniwersytetu i czy napisał tekst o pojęciu *paidei*, czy też nie. Ważne jest natomiast to, że przemyślał i sformułował jakąś koncepcję bycia, człowieka i świata, że podjął próbę rozumienia otaczającej nas faktyczności i poszukiwał jej podstawy. U źródeł każdej teorii wychowania leży bowiem jakieś rozumienie człowieka, świata, języka i zachodzących między nimi relacji. Chodzi o to, na ile owo rozumienie jest przemyślane i świadome, na ile dana teoria dokonała namysłu nad własnymi przesłankami.

Jak zobaczymy (szczególnie wyraźnie w czwartym, ostatnim rozdziale tej pracy), ponieważ różnica ontologiczna pomaga zdefiniować na nowo tożsamość filozofii, tym bardziej może okazać się pomocna w określeniu, czy nawet znalezieniu tożsamości filozofii wychowania, to jest przede wszystkim w uchwyceniu różnicy między tym, co filozofię wychowania tworzy, a tym, co nią z pewnością nie jest. Kontekstem dla projektu sensu filozofii wychowania, jaki ma się stać celem tej pracy,

ma być wczesna myśl Martina Heideggera, a w zasadzie jej podstawowa struktura, pozwalająca, jak można sądzić, na zaprojektowanie całościowego i przełomowego sensu filozofii wychowania, świadomej swych własnych przesłanek ontologicznych. Na razie warto zaznaczyć to, że kontekst ten nie jest przypadkowy, lecz wynika z faktu, że myślenie w różnicy ontologicznej pozwala na najradykałniejsze postawienie kwestii ontologii. Postawienie kwestii ontologii to nie wyznaczenie pewnego zakresu badań filozoficznych, lecz wydobywanie na jaw podłoża, w którym dokonują się wszelkie ludzkie sprawy, także wychowanie.

W pracy tej ograniczam się do tego obszaru twórczości Heideggera z bardzo ważnego powodu. Jak widzieliśmy, ani *Sein und Zeit*, ani kwestia różnicy ontologicznej nie jest tematem w filozofii wychowania czy edukacji wyeksploatowanym²⁵ (ta druga kwestia nie jest zresztą w ogóle w filozofii szeroko omówiona). Z przyczyn, które skądinąd są

²⁵ Co prawda, w obu wyżej wzmiankowanych doktoratach kwestia różnicy ontologicznej została dostrzeżona. U Dudy pojawia się nawet uwaga, że „myślenie pedagogiczne może zostać odnowione za pomocą pojęcia i istoty różnicy ontologicznej” (S. Duda, *Selbstwerdung und Sprache...*, s. 76), jednak pozostaje ona jedynie deklaracją, gdyż nie pojawia się ani wykładnia samej różnicy, ani pokazanie, na czym to odnowienie myślenia ma polegać. Autorka ogranicza się do stwierdzenia, że „stawanie się sobą dokonuje się w ramach różnicy ontologicznej” (s. 98), po czym wspomina o tej sprawie jeszcze parę razy w kontekstach wskazujących na to, że różnica ontologiczna jest dostępna jedynie życiu zdecydowanemu, autentycznemu (por. np. s. 102). Zobaczymy dalej, że sprawa nie jest tak prosta.

Z kolei Horn w sposób nieuzasadniony na gruncie wczesnej filozofii Heideggera interpretuje różnicę ontologiczną jako różnicę między byciem jako takim a byciem bytów (por. U. Horn, *Dialogische Bildung...*, s. 8, 92), podczas gdy, jak zobaczymy, podstawowy sens różnicy ontologicznej to jednak różnica między byciem a bytem. Choć w późniejszych dziełach, a niekiedy i w samym *Sein und Zeit* sens różnicy przesuwają się w kierunku rozróżnienia w byciu samym (zob. Zakończenie), to takiej jej interpretacji nie można potraktować jako definicji, a tak właśnie czyni autor wspomnianej pracy. Zresztą, podobnie jak Duda, nie robi on z tego spostrzeżenia większego użytku, a raczej czyni go jedynie *implicite*, rozpatrując sens bycia i nie-bycia pewnego bytu.

rozumiałe, filozofia wychowania, jeżeli w ogóle zajmowała się Heideggerem, to koncentrowała się raczej na jego późniejszej filozofii, bądź uwzględniając ontologiczny projekt *Sein und Zeit* jedynie jako tło, bądź też w ogóle nie biorąc go pod uwagę. Poza paroma fragmentarycznymi aplikacjami nie powstała w zasadzie żadna praca, która *Sein und Zeit* uwzględniałaby w filozofii wychowania w sposób całościowy (choć w filozofii – nazwijmy ją *per se*, mimo iż w kontekście tej pracy nie ma to uzasadnienia – *Sein und Zeit* doczekało się niewyczerpanego zbioru interpretacji i komentarzy). Nie wchodząc w skomplikowany problem relacji między wczesną i późną filozofią Heideggera, warto odnotować, że on sam podkreślał, iż lektura *Sein und Zeit* jest konieczna dla tych, którzy chcą zrozumieć jego późniejsze pisma²⁶. Tymczasem, jak można było zauważyć, brak uwzględnienia wczesnej filozofii Heideggera, a w szczególności, choćby *implicite*, podstawowej opozycji, w jakiej się ona tworzyła, prowadzi niekiedy²⁷ do spłaszczenia i przeinaczenia również późniejszych myśli filozofa, stawiając je często w roli jakiejś ogólnej idei, którą można dowolnie „stosować” w różnych dziedzinach (czy to afirmatywnie, czy to krytycznie). Trzeba powiedzieć, że filozofii wychowania nie wolno wykręcać się od trudu uchwycenia sensu całości, wzięcia na siebie odpowiedzialności za owo *j a k o* widzenia świata, które jest warunkiem i koniecznym tłem wszelkich szczegółowych implikacji. Filozofia wychowania, która nie chce wziąć na siebie tego ciężaru, nie jest *f i l o z o f i ą* wychowania, lecz nauką szczegółową o wychowaniu.

Praca ta zatem, wykorzystując przewodnią, choć nie sformułowaną jeszcze wprost, myśl wczesnego Heideggera, podejmuje próbę odcięcia się od trzech wymienionych wyżej dróg uprawiania filozofii wychowa-

²⁶ Por. M. Heidegger, *List o humanizmie*, tłum. J. Tischner, [w:] M. Heidegger, *Znaki drogi*, s. 283, 295 (dalej cytowane w tekście jako LH), a także M. Heidegger, *W drodze do języka*, tłum. J. Mizera, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Warszawa 2000, s. 101 (dalej cytowane w tekście jako DJ).

²⁷ Wyjątkiem jest tu książka Thomsona, o czym już była mowa, choć i ona w jednym drobnym aspekcie „zaniedbuje” kwestię różnicy; zob. rozdział IV.