

Krzysztof Śleziński

Kognitywna rola języka filozofii w pedagogice

Cieszyński Almanach Pedagogiczny 3, 11-19

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Krzysztof Śleziński

Kognitywna rola języka filozofii w pedagogice

Aktywność pedagogiczna jest uwarunkowana odpowiednim rozumieniem otaczającej nas rzeczywistości. Wraz z ukazywaniem się prac filozofów, psychologów i językoznawców zdobywamy nowe, pojęciowe możliwości pełniejszego rozumienia przestrzeni edukacyjnej. Wziąwszy pod uwagę kognitywną rolę języka filozofii w pedagogice, dokonamy próby poszerzenia rozumienia nie tylko problematyki podmiotu, ale przede wszystkim rozumienia samego siebie.

Języka nie można zamknąć w sferze jedynie komunikacji, przekazywania informacji, gdyż jego rola najpełniej ukazuje się w dialogu¹. Język ma podstawowe znaczenie w szeroko rozumianych procesach myślenia i poznania. Umożliwia zaistnienie odpowiednich przekonań, poszerza kompetencje poznawcze, konstytuuje obraz otaczającego nas świata. Istnienie zatem określonych myśli i aktywności poznawczych jest związane z istnieniem języka. Nie jest także możliwe, aby aktywność poznawcza dopuszczana w naszym umyśle mogła się obejść bez języka.

Do celów niniejszego artykułu nie będziemy podejmowali próby rozstrzygnięcia tego, czy język strukturalizuje „od wewnątrz” nasze procesy poznawcze i je integruje, czy jest jedynym sposobem umożliwiającym dostęp do naszej świadomości. Przyjmiemy natomiast, że język jest określonym systemem znaków i nośników znaczeń oraz pewnym systemem wiedzy. Interesować nas będą jego forma materialna oraz moc kognitywna. Forma materialna zostanie sprowadzona do obecności językowych nośników, pojęć, umożliwiających naszą zdolność myślenia o konkretnych zagadnieniach, a nazwana tu „moc kognitywna” – do nabycia nowych kompetencji poznawczych w rozwiązywaniu pojawiających się problemów.

¹ U. OSTROWSKA: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, s. 15–41.

Uprzedmiotawiająca rola języka i zdolność myślenia refleksyjnego

Klasyfikowanie przedmiotów, cech lub zdarzeń związane jest z użyciem treści konceptualnych, czyli pojęć. Rzeczywistość staje się dla nas dostępna tylko w takim zakresie, w jakim operujemy odpowiednimi myślami i pojęciami. Oznacza to, że nie potrafimy dostrzec i rozróżnić w rzeczywistości czegoś, czego nie potrafimy ująć pojęciowo i określić językowo. Mówiąc o treściach konceptualnych, mówimy jednocześnie o pojęciach, dzięki którym uzyskujemy określone odniesienie do rzeczywistości, przy czym każda wymiana pojęć, nawet o tym samym odniesieniu (przykładowo: uczeń, wychowanek), powoduje pojawienie się dwóch odmiennych sposobów myślenia i ujmowania rzeczywistości². Dzięki treściom konceptualnym, które ściśle złączone są z posługiwaniem się określonym językiem, nabywamy swoistego sposobu widzenia i rozumienia świata³. Mając to na uwadze, należy stwierdzić, iż wszelką reifikację rzeczywistości, związaną z dostrzeganiem przedmiotów mających dające się sklasyfikować właściwości, trzeba uznać za językowo zależną. Można zatem powiedzieć, iż „rzeczywistość jest widziana poprzez język”.

Koncentrując się na problemie reifikacji, należy odróżnić to, co z jednej strony jest odbieraniem dźwięków i widzeniem, a z drugiej – ujmowaniem rzeczywistości w kategoriach cech i odrębnych przedmiotów. Czymś innym jest dostrzeganie, a czymś innym tworzenie takich reprezentacji, w których mamy ujęte przedmioty wraz z przysługującymi im cechami. Problematyka ta zostanie przedstawiona w opisanych w dalszej partii tekstu próbach dookreślenia podmiotu czy rozumienia samych siebie. Bez języka każde ujęcie rzeczywistości byłoby kategorialnie odmiennym odniesieniem się do rzeczywistości i sprowadzałoby się do rejestrowania faktów⁴. Zaprezentowane stanowisko wiążące myślenie z językiem, procesem werbalnym, prowadzi do konstatacji, iż wszelkie akty poznawcze, w których udział mają myśli i pojęcia, są językowo powiązane⁵.

W dążeniu do zrozumienia samych siebie uwagę należy skierować na naszą zdolność do samoświadomości i refleksji. Uświadamianie sobie własnej podmiotowości jest ważnym intelektualnym działaniem pedagoga, bez którego to działania nie można by było doskonalić i ewaluować, w ramach – rzecz jasna – systemu dydaktycznego opartego na podstawach programowych, własnego systemu nauczycielskiego. Podejmowanie takiej aktywności wykracza poza zwy-

² S. KRIPKE: *Nazywanie a konieczność*. Tłum. B. CHWEDOŃCZUK. Warszawa: „Pax”, 2001, s. 141–145.

³ H. PUTNAM: *Wiele twarzy realizmu i inne eseje*. Tłum. A. GROBLER. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998, s. 231–262.

⁴ Problematyka faktu zasługuje na odrębne omówienie, które w tym artykule pomijam.

⁵ A. GUT: *Rola języka w poznaniu*. W: *Przewodnik po epistemologii*. Red. R. ZIEMIŃSKA. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2013, s. 389–393.

kłże dostosowywanie się do zmieniających się teorii pedagogicznych w próbach, przykładowo, rozumienia roli wychowawcy i wychowanka. Wartość naszego świadomego życia zależy od naszej zdolności do monitorowania własnych myśli – zdolności do rewizji lub oceny naszych przekonań. W tym zakresie, powołując się na wypracowaną przez Paula Ricoeura koncepcję podmiotowości, ukazana zostanie zarówno reifikująca rola języka, jak i rezultat myślenia refleksyjnego o sobie samym jako innym.

Filozoficzno-pedagogiczna problematyka rozumienia samego siebie

W celu poszerzenia rozumienia podmiotowości w pedagogice sięgnąć należy do analiz filozoficznych z zakresu filozofii dialogu i hermeneutyki.

Filozofia dialogu pozwala dostrzec sytuację podmiotu w relacji do innych osób. Zdaniem Martina Bubera, nie można być osobą w sobie samym, nie wchodząc w relacje z innymi. Osobowy wymiar bytu ludzkiego ukazuje się w spotkaniu z innym⁶. Wchodzenie w autentyczną relację z odrębną i autonomiczną drugą osobą uczy nas odpowiedzialności przez rozpoznanie bezpośredniości, wzajemności i wyłączności spotkania dokonującego się zawsze w terażniejszości. Spotkanie staje się jednocześnie wezwaniem, które zostaje zauważone i rodzi wspólnotę, wzajemną odpowiedzialność wzywanego i wzywającego⁷. Wspólnota ta nie jest bezosobowym *My*, w którym zanikają indywidualność, wzajemność i odpowiedzialność. Człowieka zatem, jako osoby, nie można traktować ani jako elementu kolektywu, ani jako swego rodzaju indywiduum, celebryty, narcyza wpatrzonego w samego siebie. Zdaniem Bubera, między indywidualizmem i kolektywizmem sytuuje się wspólnota. W indywidualizmie człowiek jest sam dla siebie odniesieniem, a w kolektywizmie, poprzestając na postrzeganiu całości-społeczności, w ogóle nie dostrzega się człowieka. W pierwszym przypadku oblicze człowieka jawi się jako zniekształcone, a w drugim – zakryte⁸.

Filozofom dialogu nie jest obca problematyka dobra i zła, która może zostać spożytkowana na gruncie pedagogicznym. Buber dobro i zło ujmuje w kategoriach dwóch popędów. Pierwszy o wielkiej mocy jest ślepy, a drugi, choć słaby, ma świadomość kierunku. Stwórca dał człowiekowi dwa przeciwstawne sobie popędy „jako dwóch służących, którzy wszelako mogą mu służyć tylko,

⁶ T. GADACZ: *Historia filozofii XX wieku*. T. 2. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, 2009, s. 569–573.

⁷ M. BUBER: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Tłum. J. DOKTÓR. Warszawa: „Pax”, 1992, s. 85.

⁸ M. BUBER: *Problem człowieka*. Tłum. J. DOKTÓR. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993, s. 88.

rzeczywiście współdziałając ze sobą”⁹. Oba popędy są niezbędne człowiekowi. Buber przyrównuje je do dwóch wołów użytych do orki. Dobry wół jest mocny, ale ślepy i sam ciągnąć pługu nie może. Z kolei zły, będąc słabym i namiętnym, posiada wiedzę o kierunku prowadzenia orki. Dlatego tak jak w przypadku orki, tak i w wychowaniu, „Zjednoczyć oba popędy, znaczy nadać pozbawionej kierunku potencji namiętności kierunek, który czyni ją zdolną do wielkiej miłości i wielkiej służby. Tylko w ten sposób, nie inaczej, może człowiek stać się całym, zamierzonym w stworzeniu, człowiekiem”¹⁰.

Buber dodaje, iż nie ma rzeczywistego zła, kiedy oba popędy pozostają w zjednoczeniu. Zło urzeczywistnia się wówczas, gdy zły popęd oddziela się od dobrego i usamodzielnia. Dla dobra ucznia zatem nie należy tłumić złego popędu, ale umiejętnie łączyć go z popędem dobrym. Należy emocjom, impulsywności i popędliwości odpowiednio nadawać kierunek, wyjaśniając i wskazując cele służące dobru ucznia. Cele te jednak nie mogą być zbyt odległe, gdyż pojawiające się zniechęcenie czy brak sukcesu rodzącego w uczniu niezadowolone mogą przekierkować aktywność ucznia na inne cele, przynoszące łatwą przyjemność. Z kolei w wychowaniu autorytarnym wspieranie jedynie rozumu, dostrzegającego główny cel swych zmagają, oraz ograniczanie woli w wolności wyboru kierunku zmierzania do celu, z jednoczesnym niedostrzeganiem ważności emocji i nieangażowaniu ich w wychowywaniu i kształceniu ucznia, może skutkować jego biernością i zniechęceniem¹¹.

W badaniach pedagogicznych często zwraca się uwagę na kategorię podmiotu. Pod adresem dotychczasowego jej rozumienia wysuwa się liczne zastrzeżenia. Z jednej strony odsuwa się kartezjańskie rozumienie *cogito*, któremu odmawia się bezpośredniej pewności i źródłowej podstawy poznania wszelkiego bytu. Z drugiej strony, w duchu postmodernizmu, podmiotowi odmawia się wewnętrznej jedności i możliwości konstytuowania wszelkiego sensu¹². Pomiędzy tymi dwoma skrajnymi stanowiskami mieści się Paula Ricoeura koncepcja podmiotu rozumianego jako poznawanie siebie samego w perspektywie innego, która może poszerzyć rozumienie kategorii podmiotowości w pedagogice.

Zdaniem Ricoeura, „ja” ma zawsze charakter refleksyjny, określa siebie poprzez swoje zapośredniczenie w działaniu – bycie sobą wyraża się w wypowiedzi

⁹ M. BUBER: *Ja i Ty...*, s. 184.

¹⁰ *Ibidem*, s. 186.

¹¹ Korzystając z nauczycielskiego doświadczenia, stwierdzam, iż, mimo bogatej literatury pedagogicznej przybliżającej różne wartościowe nurty wychowania, między innymi: nieautorytarnego w dziele Thomasa Gordona, niedyrektywnego w myśli Carla R. Rogersa, wychowania integralnego w dokonaniach Volkera Buddrusa i Heinricha Baubera czy tworzenia systemu nauczycielskiego na podstawie pedagogiki *Gestalt* (zob. np.: B. ŚLIWERSKI: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998), w naszych szkołach przeważa pedagogika autorytarna.

¹² M. KOWALSKA: *Wstęp. Dialektyka bycia sobą*. W: P. RICOEUR: *O sobie samym jako innym*. Tłum. B. CHEŁSTOWSKI. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003, s. VII–XIII.

dziach typu: „ja mogę”, „ja robię”. Dla Ricoeura nie istnieje uniwersalny model działania, lecz istnieją różne jego odmiany i modalności, które dają się sprowadzić do relacji: opisywać – opowiadać – nakazywać¹³. Różne rodzaje działań jednoznacznie dookreślają ową relację, która może odzwierciedlać postrzeganie świata z pewnej perspektywy, poruszanie się w świecie, wytwarzanie czegoś materialnego, dokonywanie wyborów moralnych czy działanie w środowisku społeczno-kulturowym. W każdym z zasygnalizowanych przypadków działanie ma inny sens, co oznacza, że jedność osoby nie jest oczywista. „Sobość” w różnych rodzajach aktywności ukazuje się w innym wymiarze, w innym sensie, dlatego jedność bycia sobą nigdy nie jest dana jednoznacznie i nie można jej doświadczyć na sposób pewności Kartezjańskiego „ja myślę”, ale wielości i możliwości działania typu „ja mogę”. I chociaż wewnętrzna tożsamość i jedność siebie jest problematyczna, to jednak można mówić o analogicznej jedności siebie, ale w perspektywie jedności w różnorodności odmian działania, której odpowiadają wspólne cechy. Jedną z takich cech jest to, że każdy podmiot działający jest także podmiotem doświadczającym i cierpiącym. W myśli Ricoeura wiąże się to z problemem własnego ciała, które zaświadcza o zakotwiczeniu „sobości” w świecie materialnym, i problemem innego człowieka oddziaływającego na „tego-który-jest-sobą”.

Relacja między „byciem sobą” a „byciem innym” ma charakter dialektyczny, wieniący dialektykę refleksji i analizy oraz dialektykę *idem* i *ipse*¹⁴. W relacji tej, w rozumieniu „bycia sobą” należy odejść od potocznego jego znaczenia jako bezkompromisowego demonstrowania indywidualnych preferencji, nieulegania zewnętrznym wpływom, nieliczenia się z normami życia społecznego. Z kolei „bycia innym” w refleksji Ricoeura nie należy rozumieć jako przeciwieństwa „bycia takim jak inni” ani „bycia czymś/kimś innym”¹⁵. W rozumieniu „bycia takim jak inni” przyjmowana jest tożsamość typu *idem*, która filozofa nie interesuje, gdyż oznacza tożsamość rzeczową. Według tego rozumienia za tożsamość należałoby uznać cechy wyglądu zewnętrznego, charakter przejawiający się w pewnego typu zachowaniach czy kod genetyczny. W rozumieniu „bycia sobą” nie można też zgodzić się na przeciwieństwo „bycia czymś/kimś innym”, które nie wyklucza „bycia sobą”, ale tego wręcz się domaga; „bycie sobą w przypadku siebie samego zakłada inność w stopniu tak głęboko wewnętrznym, że jedno nie

¹³ Ibidem, s. 36, 190–191.

¹⁴ „Mówić: *ten-który-jest-sobą* nie znaczy mówić: *ja*. *Ja* się ustanawia – albo zostaje obalone. *Sobość* jest zawarta jako to, ku czemu zwraca się refleksja w operacjach, których analiza poprzedza powrót do samego siebie. Na tej dialektyce analizy i refleksji zaszczerpia się dialektyka *ipse* i *idem*. Wreszcie dialektyka tego samego i innego wieniący dwie pierwsze dialektyki”. P. RICOEUR: *O sobie samym jako innym...*, s. 33–34.

¹⁵ Na błędność rozumienia „bycia innym” w kategoriach przeciwieństwa „bycia takim jak inni” i „bycia czymś/kimś innym” zwraca uwagę Małgorzata KOWALSKA: *Wstęp. Dialektyka bycia sobą...*, s. XXIII.

daje się pomyśleć bez drugiego; że jedno przechodzi raczej w drugie, jak powiedziałoby się w języku heglowskim”¹⁶. Inność jest zatem konstytutywna dla „bycia sobą”. Ze względu na to, że każda inność ma inny sens – inność świata, inność własnego ciała, inność innego człowieka – i jest czymś wewnętrznym oraz własnym dla „tego-który-jest-sobą”, sprawia, że lepiej rozumiemy siebie samego jako innego. „Sobość” nie jest zatem zamkniętą monadą, lecz doznawaniem czegoś, co płynie z zewnątrz: z doświadczenia własnego ciała czy doświadczenia innego człowieka. Dookreślanie „bycia sobą” jest możliwe w dwóch wymiarach: przez doznawanie inności jako czegoś wewnętrznego i własnego dla „tego-który-jest-sobą”, oraz przez możliwości działania.

Szczególną postacią inności jest doznawanie własnej cielesności, dzięki której „ten-który-jest-sobą” jest zakorzeniony w realnym świecie¹⁷. Zakorzenie to jest warunkiem możliwości działania. Dzięki ciału możemy oddziaływać na świat, ale jednocześnie nasza cielesność skutecznie ogranicza swobodę naszych działań. Każdy podmiot będąc realizującym się w działaniu projektami, poprzez cielesność doświadcza czegoś innego niż pełnej realizacji rzucanych w świat projektów. Ciało jest przynależne przyrodzie i podlega jej prawom. Doświadczamy zatem cielesności jako czegoś własnego i zarazem jako czegoś innego. Tak więc, działania w świecie są możliwe dzięki ciału, które jest warunkiem tego, że „ja mogę”. Jednocześnie, jako materialne, ciało stawia opór działaniu i dzięki temu możliwe jest faktyczne działanie. Gdyby realizacja jednostkowych celów nie napotykała oporu związanego z obiektywnymi właściwościami świata materialnego, nie byłoby mowy o realnym działaniu. Cielesność łączy doznawanie i działanie, bierność i aktywność, świat subiektywnych celów i przestrzeń praw świata materialnego.

Podmiot jednostkowy, który jest możliwością działania i zapośredniczoną przez działanie refleksyjnością, nie może się zamykać w sobie, lecz musi otwierać się na inność. Dla „bycia sobą” konstytutywne jest odniesienie nie tylko do inności własnej cielesności, ale także do inności rozumianej jako inny człowiek¹⁸. Każde działanie przenosi nas do bycia poza sobą, zarówno w świecie materialnym poprzez cielesność, jak i w relacji z innymi podmiotami. W relacji tej bowiem, doznając cudzej podmiotowości, stajemy się biernym przedmiotem działania innego podmiotu. To źródłowe doświadczenie innego człowieka ma, zdaniem Ricoeura, charakter wezwania. „Ten-który-jest-sobą” doświadcza go w sposób bierny. Przychodzące z zewnątrz, od innego, wezwanie czegoś ode

¹⁶ P. RICOEUR: *O sobie samym jako innym...*, s. 9.

¹⁷ Ibidem, s. 530–546.

¹⁸ Ibidem, s. 546–549. Należy zauważyć, iż analizę otwartości na drugiego człowieka w realizmie życia ziemskiego jako sceny dramatu, przeprowadził Józef Tischner w *Filozofii dramatu* (J. TISCHNER: *Filozofia dramatu*. Karków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, 2006). Omówienie tego zagadnienia w kontekście pedagogiki dialogicznej przekracza jednak ograniczone ramy niniejszego artykułu.

mnie potrzebuje, czegoś ode mnie wymaga. Dzięki refleksji, będąc podmiotem wzywaniem, zdobywam świadomość inności od podmiotu działającego. Pojawiająca się wewnętrzna inność nie świadczy o podmiotowej dwoistości, możliwości oddzielenia podmiotu doznającego od podmiotu działającego, ale prowadzi do uświadomienia sobie, że jestem sobą samym jako innym.

Podmiot przyjmujący wezwanie, chociaż pozostaje bierny, to jednak nie rezygnuje z bycia sobą. Pomiędzy poszczególnymi „sobościami” zachodzi relacja symetryczności, wzajemności między byciem sobą i innością innego. „Ten-który-jest-sobą” nie jest rezultatem istnienia innych podmiotów. Każdy pozostaje sobą. Oddziaływanie podmiotów wchodzących w relację wzajemności splata działania każdego podmiotu z działaniami innych ludzi. Pod wpływem innego człowieka sam dla siebie staję się inny. W innym człowieku mogę rozpoznać odpowiednik mnie samego jako innego, jako moje inne „ja”.

* * *

Zaprezentowane badania pełniejszego poznania samego siebie, a tym samym podmiotu badawczego, ukazują przebieg myślenia pojmowanego jako proces słownej eksplikacji podjętej problematyki. Poprzez zachodzącą w języku naturalną konceptualizację czy też uprzedmiotawiającą rolę języka – wzbogacającą ogląd samych siebie – dostrzegamy „życie i rozwój” znaczeń językowych (dzięki stałemu procesowi konceptualizacji). Powołując się na klasyczne już analizy Hansa-Georga Gadamera, należy przyjąć, iż „Językowa wykładania świata poprzedza wszelką myśl i wszelkie poznanie. Ucząc się jej, wychowujemy się w świecie zarazem. Dlatego to właśnie język jest właściwym śladem naszej skończoności. Język ma nas zawsze już za sobą. Miernikiem właściwego mu sposobu bycia nie może być świadomość jednostki. [...] Ale też nie jest obecny w zespole wielu takich świadomości¹⁹. Język jest prawdziwym centrum ludzkiego bytowania. To, że ludzkie doświadczanie świata ma charakter językowy, stanowi nic przewodnią od czasów greckiego myślenia o bycie w kategoriach logosu, przez Georga W.F. Hegla filozofię ducha absolutnego, badania Hermanna L.F. von Helmholtza, Wilhelma von Humboldta, aż po współczesność²⁰.

Analizy hermeneutyczne ukazują nam to, że nasza świadomość ma zawsze charakter językowy. Można przenieśnię powiedzieć, że jesteśmy „ogarnięci przez język”. Wychowujemy się, poznajemy otaczającą nas rzeczywistość i w końcu poznajemy nas samych, ucząc się mówić i jednocześnie ucząc się przyporządkowywać słowa temu, co poznawane. Nauka mówienia jest „oswajaniem” i poznawaniem świata takiego, jakim go napotyamy²¹. Język zatem nie tylko za-

¹⁹ H.-G. GADAMER: *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. Tłum. M. ŁUKASIEWICZ, K. MICHAŁSKI. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2000, s. 57.

²⁰ H.-G. GADAMER: *Język jako horyzont ontologii hermeneutycznej*. W: IDEM: *Prawda i metoda*. Tłum. B. BARAN. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004, s. 613–636.

²¹ H.-G. GADAMER: *Rozum, słowo, dzieje...*, s. 55–56.

pewnia możliwość opisu wyjaśniającego zachowanie własne i innych osób oraz funkcjonowanie świata, lecz jest także tym, co sprawia, że nasze myśli stają się dostępne introspekcyjnie. Możliwe okazuje się więc budowanie wiedzy zarówno naukowej, jak i potocznej.

Pedagogika, która postawą swoich przedstawicieli otwiera się na język filozofii, zdobywa w ten sposób nowy, pełniejszy wgląd w analizowane problemy, które, tak jak w przypadku poznania samych siebie, stoją w horyzoncie epistemologicznej nieskończoności. Odcięcie pedagogiki od tej perspektywy poznawczej może doprowadzić do jałowości i stagnacji jej dalszego rozwoju²². Pedagodzy, roszcący sobie pretensje do opisu przestrzeni edukacyjnej, nie mogą pozbawiać pedagogiki – jako nauki – wymiaru humanistycznego, w naturalny sposób wpisane w jej dziedzinę badań.

²² Powołując się na słowa Lwa Szestowa, można się zgodzić, że „Im bardziej koncentrujemy się na naukach pozytywnych, tym bardziej oddalamy się od tajemnicy życia. Im bardziej doskonalimy mechanizmy naszego myślenia, tym trudniej dotrzeć do źródła bytu”. Por. L. SZESTOW: *Ateny i Jerozolima*. Tłum. C. WODZIŃSKI. Kraków 2009, s. 430.

Krzysztof Śleziński

Cognitive role of philosophical language in pedagogy

Summary

The remarks presented above concern the cognitive role of philosophical category of subject in pedagogy. Many parts of the article are devoted to recognizing oneself. Furthermore, the remarks presented above constitute the argument for the impossibility of carrying a demarcation line between philosophy and pedagogy. This article presents remarks on results of philosophy of language and their practicality in pedagogy.

Key words: philosophy in pedagogy, thinking and cognition in pedagogy, philosophy of dialog, philosophy of language, Paul Ricoeur

Translated by
Krzysztof Śleziński

Krzysztof Śleziński

Kognitive Rolle der philosophischen Sprache in der Pädagogik

Zusammenfassung

Der Artikel handelt über kognitive Rolle der philosophischen Kategorie des Subjektes in der Pädagogik. Ein großer Teil des Textes ist der Selbstverständnis gewidmet. Der Verfasser präsentiert außerdem die Argumente dafür, dass es unmöglich ist, zwischen der Philosophie und Pädagogik inhaltlich zu unterscheiden. Er bringt die Ergebnisse der Forschungen über die Sprachphilosophie und deren Anwendung in der Pädagogik vor.

Schlüsselwörter: Philosophie in der Pädagogik, Denken und Erkenntnis in der Pädagogik, Philosophie des Dialogs, Sprachphilosophie, Paul Ricoeur