

Adolf E. Szołtysek

Wokół reinterpretacji Arystotelesowskiej kategorii "paidagogike" w perspektywie ja-podmiotu i człowieka jako istoty społecznej

Folia Philosophica 4, 137-148

1987

Artykuł został zdigitalizowany i 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.

Wprowadzenie

Niniejszy szkic jest próbą reinterpretacji wybranych kategorii Arystotelesa, bezpośrednio związanych z refleksją nad ja-podmiotem i człowiekiem jako istotą społeczną lub państwową (*politikon dzoon*¹). Wydaje się, że antropologiczne pytania postawione przez Arystotelesa nadal frapują badaczy swą aktualnością, choć od ponad dwu i pół tysiąca lat filozoficzno-antropologiczna myśl ludzka przechodziła rozmaite koleje. Szczególnie wiek XIX charakteryzuje się wyodrębnieniem z filozofii różnych dyscyplin humanistyczno-społecznych, ustanawiając dla siebie własny przedmiot badań i swoiste narzędzia badawcze. W konsekwencji tych działań refleksja filozoficzna została zastąpiona badaniami empirycznymi tzw. faktów, zapoczątkowanymi przez Augusta Comte'a², twórcy pozytywizmu. Spośród jego poprzedników można wyróżnić co najmniej dwóch myślicieli, którzy wstrząsnęli podwalinami filozofii, a tym samym nauki, mianowicie Arystotelesa i Immanuela Kanta,

przy czym każdy z nich inaczej sformułował fundamentalny postulat, determinujący odmienną teorię nauki, a tym samym filozoficzny obraz świata. Fundamentalne pytanie Arystotelesa brzmiało: *dia ti*³ (dla-



ADOLF E.
SZOŁTYSEK

Wokół reinterpretacji
Arystotelesowskiej kategorii
„paidagōgikē” w perspektywie
ja-podmiotu i człowieka
jako istoty społecznej



¹ Arystoteles: *Polityka*. Przeł. Z. Piotrowicz, Warszawa 1964, ks. I, rozdz. 1.

² A. Comte: *Rozprawa o duchu filozofii pozytywnej. Rozprawa o całokształcie pozytywizmu*. Przeł. B. Skarga i W. Wojciechowska, Warszawa 1973, s. 126.

³ Arystoteles: *Metafizyka*. Przeł. K. Leśniak, Warszawa 1983, ks. V; 1013a i 1013b.

czego); odpowiedzią na pytanie o przyczyny była metafizyka. Kant postawił teoriopoznawcze pytanie zupełnie inaczej: Co w moim akcie poznania jest mi dane „od zewnątrz”, a co ja sam do niego wnoszę?⁴ Natomiast Comte'a pytanie — które utorowało drogę naukom pozytywnym — brzmiało: Jak? Ostrze filozofii pozytywnej oraz nauk pozytywnych było i jest zwrócone przeciw wszelkim próbom wykraczania poza fakty, tym samym przeciwko doszukiwaniu się przyczyn faktów. Łatwo zauważyć, że pytanie „Jak?” zawładnęło umysłami uczonych doby współczesnej; wszak w europejsko-amerykańskich koncepcjach nauk humanistyczno-społecznych i przyrodniczych dominuje Comte'owska teoria nauki, która aktualnie przejawia silne tendencje matematyzujące i operacjonistyczne.

Wydaje się, że fascynacja badaczy badaniami empirycznymi spowodowała powiększenie dystansu między naukami humanistyczno-społecznymi a refleksją filozoficzną. Zarazem można jednak zauważyć, że coraz częściej wśród badaczy humanistów⁵ dochodzi do przewartościowania badań empirycznych przez podkreślenie ich małej zawartości scjentyistycznej czy wręcz potocznego sensu. Wszak wszelka empiryczno-statystyczna analiza ja-podmiotu prowadzi do *quasi*-naukowych konstrukcji spekulatywnych, gdyż analiza faktów empirycznych *de facto* jest analizą skutków, a nie przyczyn tych skutków. Kwestię tę jasno ujął Arystoteles: „[...] poznanie i zdolność rozumienia należą raczej do wiedzy niż do doświadczenia i sądzimy, że ludzie wiedzy są mądrzejsi od empiryków, bo mądrość zależna jest we wszystkich przypadkach raczej od wiedzy. A dzieje się tak dlatego, ponieważ tamci znają przyczynę, a ci nie; empirycy znają skutek, ale nie znają przyczyny, a teoretycy znają i skutek, i przyczynę [...] Jest więc rzeczą jasną, że mądrość jest wiedzą o pewnych zasadach i przyczynach.”⁶

Niniejszy szkic w całości dotyczy filozoficznej refleksji nad zasadami i przyczynami głębokiej sprzeczności między ja-podmiotem a człowiekiem jako istoty społecznej lub państwowej. W obrębie tej dialektyki ukazano status *paidagōgikē*, który ze swej istoty eksponuje nie ja-podmiot, lecz człowieka jako istotę społeczną lub *politikon dzoon*, zawsze uwikłaną w kulturowo-społeczne kodyfikacje, determinujące jego *ethos*.

Tekst ten nie jest pisany przez pedagoga i nie dotyczy tzw. rze-

⁴ I. Kant: *Krytyka czystego rozumu*. T. 1. Przeł. R. Ingarden. Warszawa 1957, s. 202—219.

⁵ Por. K. Mannheim: *Ideology and Utopia. An Introduction to the Sociology of Knowledge*, New York 1977, rozdz. 1.

⁶ Arystoteles: *Metafizyka...*, s. 5.

czywistości pedagogicznej. Większość używanych tu terminów to w refleksji filozoficznej nazwy uznanych kategorii. Ich potoczne odczytanie gubi właściwy im sens, a tym samym zniekształca intencje autora.

Arystotelesowska koncepcja człowieka

Znamienna dla racjonalizmu Arystotelesa jest jego myśl zawarta w pierwszych zdaniach *Metafizyki*: „Wszyscy ludzie z naturą dążą do poznania, czego dowodem jest ich umiłowanie zmysłów [...] Z natury zwierzęta rodzą się obdarzone zdolnością do spostrzegania, ale tylko u niektórych, nie u wszystkich, ze spostrzeżeń tworzy się pamięć [...] A więc inne zwierzęta żyją za sprawą wyobrażeń i pamięci z małym udziałem doświadczenia, gdy tymczasem rodzaj ludzki żyje również za sprawą umiejętności i rozumowania. Z pamięci rodzi się u ludzi doświadczenie.”⁷ Z Arystotelesowską opozycją: *psyche* — *noesis* związana jest koncepcja władz zmysłowo-umysłowych ja-podmiotu. W zakresie władz zmysłowych wyróżnia zmysły zewnętrzne (zmysł wzroku, zmysł słuchu itd.) i zmysły wewnętrzne, czyli zmysł wspólny, pamięć bierną, pamięć czynną i instynkt. Zgodnie z wykładnią Arystotelesa⁸ i Tomasz z Akwinu⁹, wyróżnione zmysły są właściwe rodzajowi zwierzęcemu, tym samym i gatunkowi (zawierającemu się w rodzaju), jakim jest człowiek. W tym kontekście na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że kluczowy zmysł wewnętrzny, czyli instynkt (pojmowany jako władza osądu w zakresie pożyteczności lub szkodliwości odbieranych doznań) jest doskonały tylko i jedynie u zwierząt, natomiast u człowieka niedoskonałość instynktu jest dowartościowana intelektem, dlatego też przyjmuje postać uświadomionego instynktu, czyli intuicji¹⁰. Na marginesie tego wywodu warto zwrócić uwagę na fakt, że niektóre szkoły psychologiczne i pedagogiczne — mocno osadzone w skinnerowskim¹¹ behawioryzmie (dającym się sprowadzić do modelu *S — R*) — rozpatrują człowieka przede wszystkim na poziomie władz zmysłowych, ignorując tym samym władze umysłowe, które odróżniają go od zwierzęcia.

⁷ Ibidem, s. 6.

⁸ Arystoteles: *O duszy*. Przeł. K. Leśniak. Warszawa 1972, ks. 1; 402a—411b.

⁹ Zob. Tomasz z Akwinu: *Traktat o człowieku*. Przeł. S. Swieżawski. Poznań 1956, kwestia 78—84.

¹⁰ Ibidem, s. 225. Por. H. Bergson: *Oeuvres, Edition du centenaire*. Paris 1963, s. 610.

¹¹ B.F. Skinner: *Verbal Behavior*. New York 1957, s. 29. Por. N. Chomsky: *Recenzja z książki Verbal Behavior B.F. Skinnera*. Przeł. T. Hołówka. W: *Lingwistyka i filozofia*. Red. B. Stanosz. Warszawa 1977, s. 22—81.

W ramach władz umysłowych ja-podmiotu da się wyróżnić władze umysłowo-teoretyczne (będące podstawą intelektualnego poznawania), władze umysłowo-praktyczne (determinujące sferę kreowania i postępowania) i władze umysłowo-wolitywne, będące podstawą wyznaczania celów, pożądań, zamierzeń. Zbieżność wymienionych władz ujawnia się w aktach intelektualno-pożądawczych, czyli w intencjach; wszak w każdej intencji uchwycony jest czynnik poznawczy i pożądawczy. Tym samym — kategorycznie odrzucając Platona i Kartezjusza koncepcję idei wrodzonych — twierdzimy, że nie jest możliwe poznanie czegokolwiek z pominięciem zmysłów; każdy akt poznania teoretycznego zapośredniczony jest przez zmysły¹². Tak więc źródłem wszelkiego intelektualnego poznania jest poznanie zmysłowe. Sam zaś akt poznania da się sprowadzić do wchłaniania — odzwierciedlania formy rzeczy poznawanej. Jednocześnie należy podkreślić komplementarność poznania zmysłowego i poznania umysłowego; tak jak poznanie zmysłowe nakierowane jest na ujmowanie tego, co ze swej natury jest jednostkowe, tak poznanie umysłowe ze swej natury generalizuje to, co jednostkowe, poprzez ujmowanie tworów uniwersalnych lub transcendentálnych¹³.

Władze zmysłowoumysłowe stanowią o naturze psychiki ja-podmiotu Psychika nowo narodzonego człowieka w pełni ujmuje potencję jego świadomości. Przecież ciągle stawanie się świadomości indywiduum (od momentu jego zaistnienia) sprowadza się do aktualizacji potencji w warstwie kulturowo-językowej, która umożliwia komunikowalność stanów świadomości zarówno w zakresie myślenia zmysłowo-obrazowego, jak i myślenia umysłowo-pojęciowego. Tym samym jądrem świadomości jest psychika, która zarazem stanowi jej władzę. Tak więc da się wyakcentować dwa konstytutywne składniki świadomości: psychikę (która stanowi pierwotny i naturalny wątek ontyczny świadomości) i wtórny względem niej wątek ustanowiony społecznie i historycznie, poprzez kulturowe kodyfikacje wspólnoty. Zarazem swoiste kodyfikacje społecznej przestrzeni kulturowej stanowią „paradygmatyczny gorset” świadomości społecznej, która ma bezpośredni wpływ na kształtowanie świadomości indywiduum. Warto dodać, że proces stawania się świadomości zawiera pierwiastek konfliktogenny, który da się sprowadzić do opozycji psychicznego imperatywu kategoryjnego, względem imperatywu społecznego, ujętego w kulturowych kodyfikacjach. Wspomnianego konfliktu — wyznaczającego dramatyczny rys świadomości — nie da się usunąć. Kon-

¹² Zob. Tomasz z Akwinu: *Traktat...*, kwestia 81. Por. K. Marks: *Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne*. W: K. Marks, F. Engels: *Dziela*, T. 1. Warszawa 1975, s. 586.

¹³ Zob. M. A. Krąpiec: *Metafizyka*. Lublin 1984, s. 127.

flikt ten staje się zarazem podstawą permanentnego wytrącania z bierności świadomości indywiduum i świadomości społecznej.

Psychiczne władze umysłowe — decydujące o intelektualno-pożądawczej warstwie świadomości — odróżniają człowieka od zwierzęcia¹⁴; one decydują o tym, że ja-podmiot jest jednością w pełni suwerenną i autonomiczną: jego wolność ujawnia się w całkowitym panowaniu nad tym, czego chce w zakresie poznania i pożądania. Wolność ja-podmiotu determinuje odpowiedzialność za sprawstwo czynu, lecz odpowiedzialny jest człowiek zawsze wobec kogoś. W ten oto sposób jawi się druga perspektywa: człowieka jako istoty społecznej, zakotwiczonej w historycznie ustanawianych kodyfikacjach kulturowo-społecznych.

Psychiczne władze zmysłowo-umysłowe ja-podmiotu jednoznacznie określają zakres i głębię urzeczywistniania się świadomości indywiduum, którą u nowo narodzonego człowieka można sprowadzić do nie zapisanej tablicy. Arystotelesowska koncepcja *tabula rasa* ma swoją wykładnię w jego teorii potencji i teorii aktu¹⁵. Wszak ja-podmiot — jako zaistniały był jednostkowy — jest konsekwencją złożenia możliwości z jej urzeczywistnieniem. Wyróżniona tu dychotomia (*potentia* — *actus*) jest zespolona z realnym istnieniem-byciem ja-podmiotu, któremu przyporządkowana jest realna istota-treść. Tym samym dychotomia *esse* — *essentia* w pełni wyczerpuje bytowość ja-podmiotu; wszak to, co istnieje, jest zawsze realne, konkretne. Nie istnieje zatem człowiek w ogóle, lecz ten oto Piotr, czyli ja-podmiot, który z jednej strony określony jest przez możliwość i jej urzeczywistnienie, z drugiej strony zaś — przez swoje istnienie, któremu jednoznacznie przyporządkowana jest natura-treść-istota.

Dialektyczna sprzeczność ja-podmiotu i człowieka jako istoty społecznej

Zarysowana tu perspektywa uniemożliwia — wbrew niektórym kierunkom filozoficznym (np. egzystencjalizm), psychologicznym (np. behawioryzm) lub pedagogicznym (np. poznańska szkoła wychowania) — zasadność jakichkolwiek koncepcji zakładających zmiękanie ja-podmiotu; wszak ja-podmiot realnie istnieje dzięki swej naturze, ściśle przyporządkowanej jego istnieniu. Istnienie i istota ja-podmiotu pozostaje więc poza wszelkim stawianiem się w sensie fundamentalnym; wszak ontyczna zasada tożsamości¹⁶ traktuje o relatywnej tożsamości

¹⁴ Zob. Arystoteles: *Kategorie i Hermeneutyka z dodaniem Isagogi Porfiriusza*, Przeł K. Leśniak, Warszawa 1985, s. 8.

¹⁵ Arystoteles: *Metafizyka...*, ks. III, 1003a.

¹⁶ Ibidem, ks. VII, 1031a—1031b.

istoty i istnienia. Tym samym wszelkie koncepcje filozoficzne, psychologiczne, socjologiczne i pedagogiczne, które programowo zakładają zmienianie ja-podmiotu w ramach „kształtowania osobowości” — w przedstawionej perspektywie — dotyczą cech akcydentalnych, natomiast na pewno nie bytowej warstwy konstytutywno-fundamentalnej. Formułowane w obrębie tej czy innej „teorii” wychowania, cechy akcydentalne uzyskują status cech konstytutywnych ze względu na skuteczność osiągnięcia celu edukacyjnego. W tym ujęciu zarówno nauka, jak i ideologia ustawicznie próbują zinstrumentalizować ja-podmiot, ukazując jemu perspektywę człowieka jako istoty społecznej lub człowieka jako istoty państwowej albo przypisując mu swoiste imiona, jak np. *homo creator*, *homo faber*, *homo rapax* lub *homo novus*. Te i inne przymioty-cechy-funkcje ukazują wieloujawnieniowość człowieka jako istoty społecznej. Wszak z perspektywy istnienia-istoty ja-podmiotu przypadłością jest przypisywanie mu np. funkcji robotnika, generała, biskupa, studenta lub gangstera. Dowolna funkcja społeczna jest więc akcydentalna w stosunku do ja-podmiotu, lecz zarazem konstytutywna w stosunku do człowieka jako istoty społecznej lub *politikon dzoon*¹⁷, zawsze zdeterminowaną światopoglądowymi historyzmami¹⁸. Społeczne funkcje-cechy-przymioty uzyskują kulturowy status zhierarchizowanych wartości, przy czym kodyfikacje w różnych wspólnotach przyjmują różne konfiguracje. Pomimo różnych kodyfikacji niezaprzeczalnie najwyższą wartość stanowi realnie istniejący ja-podmiot, który ze swej psychofizycznej natury jest jednością-dobrem-prawdą (*unum-bonum-verum*), dla którego jedynym horyzontem czasowym jest terażniejszość, w której permanentnie zbiega się przeszłość i przyszłość. W owym „teraz”¹⁹ zbiega się cała rzeczywistość ontyczna i historyczna, ono zarazem wyznacza ja-podmiotowi najgłębszy sens: jest celem dla samego siebie. Natomiast w perspektywie człowieka jako istoty społecznej cel zastąpiony zostaje środkiem do osiągnięcia celów założonych przez wspólnotę. Tak jak w perspektywie człowieka jako istoty społecznej, indywiduum jest sprowadzone do jednostki-funkcji, będącej częścią całości, jaką stanowi wspólnota społeczna, tak w perspektywie człowieka jako istoty państwowej indywiduum sprowadzone jest do jednostki-funkcji-obywatela, który nie należy do siebie, lecz do wspólnoty państwowej, stanowiąc jej integralną część. Dialektyczna sprzeczność między wyróżnionymi perspektywami tkwi w tym, że w konsekwencji „ciśnienia” społecznego lub państwowego (poprzez

¹⁷ Zob. Arystoteles: *Polityka...*, s. 131.

¹⁸ Zob. F. Engels: *Dialektyka przyrody*. Przeł. T. Zabiłdowski. Warszawa 1979, s. 24.

¹⁹ Zob. J. Bańka: *Ja teraz. U źródeł filozofii człowieka współczesnego*. Katowice 1983, s. 13.

historycznie ustanowione kodyfikacje) osobowość-dobro ja-podmiotu ulega zniekształceniu czy wręcz unicestwieniu w przypadku, kiedy człowiek jest zdegradowany do funkcji społecznej lub państwowej. Wydaje się, iż z niniejszego wywodu wyłania się pewna prawidłowość: między ja-podmiotem a jednostką-funkcją zachodzi stosunek odwrotnie proporcjonalny; im bardziej człowiek utożsamia się z funkcją społeczno-państwową, tym mniej utożsamia się z samym sobą.

Dialektyczna sprzeczność ja-podmiotu i człowieka jako istoty państwowej

Według Arystotelesa własnością każdej wspólnoty państwowej jest określona doktryna polityczna, determinująca społeczno-obywatelskie więzi tejsze wspólnoty. Jakość tych więzi można sprowadzić do swoistej dla danej wspólnoty kodyfikacji, która jest egzemplifikacją przyjętego przez państwo światopoglądu²⁰. Światopoglądowa doktryna stanowi modelowy wyznacznik kształtowania-edukowania obywatela danej wspólnoty²¹. Istota kształtowania przymiotów obywatela w procesie edukacji sprowadza się do „optymalnego doboru narzędzi i środków”, umożliwiających „urabianie” cech-funkcji, jakie indywiduum musi nabyć, by tenże relatywnie utożsamiał się z określoną światopoglądową doktryną²², stanowiącą fundament każdego ustroju. Zespół cech-funkcji rzeczywistych, wpojonych w procesie edukacji, musi być maksymalnie zbliżony do zespołu cech-funkcji nałożonych; wszak zespolenie funkcji nałożonych z funkcjami rzeczywistymi gwarantuje identyfikację obywatela ze wspólnotą państwową.

W teoriopoznawczej perspektywie da się wyróżnić naturalne istnienie-istotę ja-podmiotu i człowieka jako istotę społeczno-państwową, określoną przez ustanowione funkcje-przymioty, kreujące obywatela-chłopa, obywatela-generała, obywatela-studenta lub obywatela-biskupa. Dialektyczna sprzeczność rozpatrywanego problemu tkwi w tym, że z perspektywy wspólnoty państwowej najwyższą wartością jest polegliwy obywatel, natomiast z perspektywy ja-podmiotu — pełnowymiarowa wolność, stanowiąca podstawę tożsamości z samym sobą, a nie z funkcją społeczno-państwową. Dialektyczny umiar tkwi w tym, by cały proces edukowania-kształtowania pożądaných przymiotów — ze względu na założoną światopoglądową doktrynę — uznawał niezbywalne prawo ja-podmiotu do wolności bycia sobą, ja-podmiot zaś uznawał niezbywalne

²⁰ K. Mannheim: *Ideologia i utopia*. Przeł. U. Niklas. W: *Problemy socjologii wiedzy*. Red. J. Niżnik. Warszawa 1985, s. 312.

²¹ Ibidem, s. 331.

²² Ibidem, s. 332.

prawo wspólnoty do urabiania postaw prospołecznych, sprowadzających się do przyjmowania przez ja-podmiot koniecznych funkcji nakładających się na jego umiejętności, ze względu na interes wspólnoty. Wydaje się niemożliwe utrzymanie pełnej zgodności między ja-podmiotem i obywatelem; wszak permanentny konflikt między wartościami odczuwanymi a wartościami uznawanymi jest podstawą ewolucji czy wręcz rewolucji, przy czym konfliktogenny jest nie ja-podmiot, lecz urabiane przez *politikon dzoön* funkcje społeczno-państwowe, które są źródłem mniej lub bardziej sprawiedliwej hierarchizacji obywateli, podziałów na warstwy społeczne, klasy.

W przedstawionej perspektywie da się postawić tezę, iż pedagodzy, głoszący hasło edukacji permanentnej lub kształcenia ustawicznego, nie zawsze zdają sobie sprawę ze wspomnianego konfliktu; wszak lansując tezę „wszechstronnego rozwoju osobowości”, mają zazwyczaj na uwadze dobro społeczno-państwowe (które jest podstawą urabiania świadomości indywiduum), lecz nie dobro ja-podmiotu, dla którego wszelkie doktryny mają charakter akcydentalny. Przecież każda koncepcja pedagogiczna ma zawsze określony światopoglądem cel lub jest formułowana zgodnie z określoną doktryną, z czego nie zawsze zdają sobie sprawę pedagodzy. Mam na uwadze przede wszystkim pedagogów konstruujących spekulatywne koncepcje, oparte na *quasi*-naukowej przesłance, zakładającej rozłączność pedagogiki względem doktryn światopoglądowych lub polityki państwowej. Każde państwo — w imię zachowania tożsamości wspólnoty — wypracowuje swoiste środki i metody edukacji członków wspólnoty. Oczywiście, środki i narzędzia optymalizujące skuteczność zarówno w zakresie wychowania, jak i nauczania, są ściśle przyporządkowane aktualnej doktrynie światopoglądowej, która stanowi cel-wzorzec dla istoty społecznej i obywatela. Problem ten jasno ujął Arystoteles: „[...] nie ulega żadnej wątpliwości, że pracodawca powinien się zająć w pierwszym rzędzie wychowaniem młodzieży. Jeżeli tak się w państwie nie dzieje, to cierpią na tym ustroje, gdyż obywatele muszą być odpowiednio do każdego ustroju wychowani. Każda forma ustroju ma swoisty charakter, który zapewnia jej trwałość [...] Ponieważ zaś całe państwo ma tylko jeden cel, więc oczywiście i wychowanie musi być jedno i to samo dla wszystkich, i państwo jako całość musi wziąć troskę o nie na siebie, a nie osoby prywatne, jak bywa dzisiaj [...] Wspólne zadania wymagają przecież wspólnego przygotowania. Zarazem nie trzeba sądzić, że ktoś z obywateli do siebie samego należy, przeciwnie, wszyscy należą do państwa, bo każdy z nich jest częścią państwa [...] Jasną jest tedy rzeczą, że wychowanie musi być uregulowane w drodze prawa i że przeprowadzić powinno je

państwo.”²³ Wydaje się, iż cytowany wywód Arystotelesa pozostał w pełni aktualny. Prawidłowo kształtowana edukacja sprowadza się do tego, by dobro obywatela mało różniło się od dobra ja-podmiotu. Niektóre teorie edukacji dostrzegają ten problem z pożytkiem dla ja-podmiotu i obywatela wspólnoty państwowej. Ja-podmiot ze swej natury jest wszakże istotą samotną, co gwarantuje mu wolność, a samotność przezwycięża przez partycypowanie w interakcjach społecznych, przy czym zakres tych interakcji reguluje on sam: jest to jego niezbywalne prawo naturalne. Inaczej ten problem kształtuje się w przypadku obywatela: nałożone „z zewnątrz” przymioty-funkcje obligują go do określonych, wymuszonych interakcji ze względu na dobro wspólnoty państwowej.

Spółeczno-państwowy status „paidagōgikē”

W literaturze przedmiotowej można wyróżnić koncepcje²⁴, zakładające „naukowy światopogląd”. Analogicznie można by ukuć nazwę „światopoglądowa nauka”, tylko że z zamiany form rzeczownikowych na formy przymiotnikowe nic płodnego teoriopoznawczo nie wynika. Wobec tego zasadna jest teoriopoznawcza rozłączność nauki (która zajmuje się tylko i wyłącznie ujmowaniem prawdy, odkrywanej przez podmiot poznający) i światopoglądu, kreowanego przez istotę społeczną. W tym kontekście da się wyraźnie określić, dlaczego pedagogika jest nauką praktyczną²⁵: ze swej istoty spełnia określone funkcje społeczno-państwowe²⁶ i z tej racji zawsze jest uwikłana w światopoglądowe doktryny teistyczne lub ateistyczne. Tym samym każdy pedagog — zarówno teoretyk, jak i praktyk — pełni funkcję służebną względem swego mecenasa²⁷, czyli tej czy innej instytucji społecznej lub państwowej. Starogrecka koncepcja *paidagōgos* jest więc nadal aktualna. Według Arystotelesa *paidagōgikē* zawiera wiedzę teoretyczną i praktyczną w zakresie wychowania i nauczania, przy czym zakresy te w swej opozycji stanowią nierozzerwalną jedność. Tę jedność przykładowo da się przyrównać do kartki papieru: jej *verso* stanowi nauczanie, *recto* zaś — wychowa-

²³ Arystoteles: *Państwo...*, s. 117.

²⁴ Por. M. Scheler: *Problemy socjologii wiedzy*, Przeł. S. Czermak. W: *Problemy socjologii wiedzy...*, s. 237; Z. Cackowski: *Główne pojęcia materializmu dialektycznego*. Warszawa 1974, s. 19.

²⁵ Zob. Arystoteles: *Polityka...*, ks. VII. Por. A. Komeński: *Wielka dydaktyka*. Wrocław 1956, s. 4.

²⁶ Por. J. Legowicz: *Życie dla życia*. Warszawa 1984, s. 179.

²⁷ Zob. B. Suchodolski: *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*. „*Myśl Filozoficzna*” 1955, nr 3 i 4. Por. idem: *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa 1959, s. 16.

nie; niepodobna rozciąć pierwszego, nie rozcinając równocześnie drugiego. Podobnie w pedagogice nie da się oddzielić wychowania od nauczania: można dojść do tego jedynie poprzez refleksję teoretyczną, której wynikiem będzie albo czysta teoria wychowania, albo czysta teoria nauczania. Wtenczas jednak te „czyste teorie” są spekulatywnymi konstrukcjami intelektualnymi, oderwanymi od głębokiej dialektyki praktyki społeczno-państwowej.

Dychotomia wychowanie — nauczanie zawiera głęboką sprzeczność, konstytuującą jedność pedagogiki. Nauczanie wszak odwołuje się do władz umysłowo-poznawczych, czyli intelektu ja-podmiotu zarówno uczącego, jak i nauczanego, natomiast proces wychowania odwołuje się przede wszystkim do władz woli i motywacyjno-uczuciowych, dzięki którym „urabiane są” pożądane funkcje-przymioty ze względu na określoną doktrynę teistyczną lub ateistyczną. Tak więc istotą wychowania jest kształtowanie świadomości indywiduum według wzorca-matrycy świadomości społecznej, ujętej w kulturowo uznanych lub narzuconych kodyfikacjach danej wspólnoty. Wspomniany proces zawsze odwołuje się do dobra społecznego lub państwowego, a więc ze swej natury nie ma na uwadze urzeczywistnienia dobra ja-podmiotu, gdyż rozwój osobowości jest zawsze ujmowany przez pryzmat uznanego dobra wspólnoty lub doktryny.

W procesie wychowania zawsze występują dwie strony: wychowujący i wychowywany, przy czym wyróżnikiem intensyfikującym ten proces jest pozytywny klimat emocjonalny, decydujący o głębi empatii, a tym samym o spolegliwości wychowywanego w stosunku do wychowującego. Zasada partnerstwa sprowadza się do wzajemnego uznawania podmiotowości ja-wychowującego i ja-wychowywanego. Zasada partnerstwa zostaje zachwiana z chwilą traktowania wychowywanych jako otoczenia podatnego na zmienianie.

Tak jak proces wychowania musi być wyprowadzony z relatywnej tożsamości słowa z postępowaniem (*logos* — *ethos*), tak proces nauczania musi być osadzony w relatywnej tożsamości prawdy ontycznej i prawdy logicznej, ustawicznie odkrywanej przez podmiot poznający²⁸. Naturalną konsekwencją logosu jest *ethos*: najpierw trzeba wiedzieć, aby zasadnie postępować. W literaturze pedagogicznej są lansowane i takie koncepcje, które odwracają tę naturalną sekwencję, programowo powodując groźne następstwa w procesie wychowania przez głoszenie tezy, że „wychowanie polega na zamierzonym wywoływaniu określonych zmian w osobowości człowieka”²⁹. Można postawić pytanie, dlaczego proces wy-

²⁸ Por. S. Ossowski: *O osobliwościach nauk społecznych*. Warszawa 1983, s. 246.

²⁹ H. Muszyński: *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa 1971, s. 35

chowania ma być sprowadzony do „zmian osobowości człowieka”. Cytowana fraza jest wyrazem apoteozy czynu. Już Arystoteles pouczał, że sfera poznawcza (*logos*) musi poprzedzać sferę postępowania (*ethos*): najpierw trzeba poznać, by wiedzieć, co ewentualnie należy zmienić. Konsekwencje odwrócenia tego naturalnego porządku przedstawił Goethe w *Fauście*: Mefistofeles — trawestując formułę „Na początku było słowo” — podpowiada Faustowi: „Na początku był czyn.” Groźne następstwa wynikające z pierwszeństwa *ethosu* przed *logosem* są przedmiotem perypetii Fausta.

Dychotomię nauczanie — wychowanie da się wyprowadzić ze starogreckiej opozycji *dia-logos* — *dialektike techne* (dialog — dialektyka). Tak jak stronami konstytuującymi proces wychowania są wychowujący i wychowywani, tak w procesie nauczania — uczący i nauczani, czyli mistrz i uczeń. Wydaje się, iż istotą scjentyistycznego nauczania jest dialog³⁰ (*dia-logos*), czyli wspólne zbliżanie się do prawdy, natomiast proces wychowania oparty jest na sofistycznej *dialektike techne* — sztuce dowodzenia swojej lub skodyfikowanej racji i odpierania zarzutów, czyli logiki pozorów, nadającej niewiedzy pozory prawdy. Ta niewiedza przyjmuje status doktryny światopoglądowej, zawsze wywodzącej się z subiektywnych przekonań, lecz nie z prawdy. Dlatego też tzw. teorie wychowania są *de facto* doktrynami wychowania, których osnową jest nie rzeczywistość realnie istniejąca, lecz rzeczywistość taka, jaka powinna być — stąd uporczywe dążenie doktrynerów w zakresie wychowania do koncepcji *zmieniania*, by społeczna rzeczywistość pasowała do ich doktryn³¹. Niebezpieczne wydaje się zacieranie różnic między doktryną a teorią; wszak niektórzy pedagodzy swoje doktryny nazywają teoriami wychowania, tym samym przypisują im pozory naukowości. Taki już los pedagogiki jako „nauki praktycznej”, która okrzykiem usytuowana jest na doktrynalnych przekonaniach i na wiedzy teoretycznej. Rzecz w tym, by zachować proporcjonalny umiar, korespondujący z Arystotelesowską koncepcją złotego środka³².

³⁰ Dobrą ilustracją wspomnianego problemu są dialogi Platona. Zob. Platon: *Sofista. Polityk*. Przeł. W. Witwicki. Warszawa 1956, s. 44.

³¹ Zob. Arystoteles: *Etyka nikomahejska*. Przeł. D. Gromska. Warszawa 1956, s. 123.

Адольф Е. Шолтысэк

О РЕИНТЕРПРЕТАЦИИ АРИСТОТЕЛЕВСКОЙ КАТЕГОРИИ
„ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚĒ” В ПЕРСПЕКТИВЕ Я-ЧЕЛОВЕКА И ЧЕЛОВЕКА
КАК ОБЩЕСТВЕННОГО СУЩЕСТВА

Резюме

Настоящий очерк целиком касается философского размышления о принципах и причинах глубокого противоречия между человеком и его воспитанием. Человек рассматривается в трех планах: как я-субъект (когда подчеркивается непередаваемое и некоммуникативное существование реального разумного бытия), как общественное существо (когда подчеркивается передаваемое и коммуникативное психообщественное содержание, сформулированное на основе общественного характера человека, детерминированное культурным пространством общественного сообщества) и как государственное существо — *politicon dzoon* (когда человек становится гражданином, принадлежащим уже не самому себе, а государству). На этой основе обнаружено несколько диалектических противоречий, состоящих в дихотомии воспитание — обучение. Представлен также инструмент, правильно развивающий интеллектуальные черты в области воспитания, предполагающего синхронизм добра я-субъекта, добра общественного характера человека и добра *politicon dzoon*.

Adolf E. Szoltysek

ON THE REINTERPRETATION OF ARISTOTLE'S „ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚĒ”
CATEGORIES IN THE PERSPECTIVE I-MAN AND MAN AS A SOCIAL
BEING

Summary

This article is devoted to philosophical reflections on the principles and causes of the deep contradictions arising between a man and his education. Man is conceived in three perspectives: man as an I-subject (in which the untransmittable and incommunicable existence of the real understanding being is given first place), man as a social creature (in which chiefly the transmittable and communicable psychosocial content is stressed, formulated on the basis of man's social nature, determined by the culture scope of the social community) and man as a political being — *politikon dzoon* (in which man becomes a citizen belonging not to himself but to the state community). On these foundations are presented several dialectical contradictions inherent in the dichotomy: education — teaching. Also shown is the tool for right shaping of the intellectual and volitional characteristics in the sphere of education, assuming the common ends of the right of I-subject, the right on man's social nature and the right of *politikon dzoon*.