

ADAM CHMIELEWSKI

UWAGI O WYCHOWANIU I FILOZOFII

I. WPROWADZENIE

Dosyć powszechne jest w środowiskach humanistycznych przekonanie o konieczności stwarzania w procesie dydaktycznym wszystkich typów i poziomów nauczania wiedzy specjalistyczno-zawodowej, techniczno-operacyjnej, z wiedzą ogólną, dającą całościowy pogląd na świat, czyli z wiedzą filozoficzną. Pogląd ten jest zapewne słuszny i zasługuje na praktyczną realizację. Jednak ta praktyczna realizacja będzie musiała się oprzeć na teoretycznie poprawnym rozpoznaniu związków pomiędzy różnymi typami wiedzy, a zwłaszcza między wiedzą naukową i wiedzą filozoficzną. Jednym bowiem z najbardziej szkodliwych przesądów panujących w kulturze współczesnej jest przekonanie, że pomiędzy wiedzą naukową, a wszelką inną, budowaną poza naukowymi laboratoriami wiedzą zachodzi jakaś wyraźna linia naturalnego podziału. Przesąd dotyczący naturalnego podziału wiedzy na różne dziedziny, takie jak chemia, fizyka czy biologia można obalić wykazując, iż są to różne fragmenty czy realizacja pewnej określonej, jednej teorii lub idei dotyczącej zasad konstytucji świata (która sama nie jest trywialną koniunkcją różnych, *chemicznych, biologicznych* czy *fizycznych* danych) i że nazwy te są raczej określeniami dla aspektów administracyjnej organizacji badań naukowych aniżeli nazwami dla różnych diametralnie od siebie procesów. Trudniej jednak obalić przesąd dotyczący podziału całej wiedzy na wiedzę naukową i wiedzę nienaukową, ponieważ jest on podtrzymywany zarówno przez adherentów wiedzy wyłącznie naukowej, czyli scjentyistów, jak i zwolenników poglądu o uzależnieniu konstrukcji nauki od innych, bardziej pierwotnych rodzajów wiedzy, czyli antyscjentyistów.

Z konieczności odsuwając to zagadnienie, same w sobie bardzo ważne i pilne, na plan drugi, chciałbym tutaj zwrócić uwagę na różne, a nawet przeciwstawne konsekwencje przekonania o naturalnym podziale wiedzy na naukę i nie-naukę (*scil.* filozofię) dla dziedziny pedagogiki. Stanowisko *scjentyistyczne* uznając nie-naukę za jakiś szczególny typ zbłąkania umysłu, wręcz za nie-wiedzę, kwestionuje sensowność wpajania jej w młode umysły. Antyscjentyzm, odwrotnie, dostrzegając, że wiedza naukowa dzieli

cechy problematyczności z każdą inną wiedzą, usilnie podkreśla konieczność zespolenia nauczania specjalnego z ogólnym, filozoficznym, światopoglądowo-orientującym.

Pragnę w tym miejscu poddać dyskusji dwa projekty sytuujące się po antyescjentystycznej stronie tego sporu. Propozycja pierwsza, przedstawiona przez profesora Juliana Aleksandrowicza¹, jest stanowczą eksplikacją idei zespolenia nauczania medycyny z nauczaniem wiedzy humanistycznej. Drugi projekt² przedstawiony przez Andreję Folkierską poświęcony jest głównie próbie odpowiedzi na pytanie o to, jaka filozofia jest nam teraz (w nauczaniu nauczycieli, ale też w ogóle) potrzebna. Obie te propozycje są dla mnie pretekstem do rozmyślań na temat relacji pomiędzy kształceniem i wychowaniem oraz między nauką i filozofią.

Podkreślając swoje poparcie dla intencji obojga autorów, pragnę poddać rozważaniom niektóre spośród ich sformułowań. Czynię tak w nadziei, że dzięki takiej dyskusji uda się może samą ideę wyrazić jaśniej i w mniej kwestionowalny sposób, co może mieć znaczenie dla czasu jej praktycznej realizacji. W ostatniej, najobszerniejszej części tego tekstu relacjonuję efekty własnych prób zrozumienia tych skomplikowanych zagadnień.

II. LEKARZ FILOZOFEM?

Intencje prof. Aleksandrowicza nie są zbyt odległe od wzoru Filozofa, jaki pozostawił w spadku Arystoteles³. Czytamy bowiem w artykule: *Poznajemy, lub mamy możliwość poznania takiej ilości dokładnych szczegółów, że przerastają one nasze możliwości percepcji i wyobraźni. I — paradoksalnie — te liczne, ciekawe, nieraz genialnie odkrywane szczegóły o człowieku przesłoniły nam samego człowieka. Nasza coraz bogatsza wiedza jest zdeintegrowana. Więc coraz więcej spośród nas staje się specjalistami „od remontu” różnych części organizmu, a coraz rzadziej lekarzami w hipokratesowskim sensie⁴. Z dzisiejszej perspektywy na surowy osąd zasługuje cały nurt pozytywistyczny, którego centrum*

¹ J. Aleksandrowicz: *O pożytkach historii i filozofii dla nauczania medycyny*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1.

² A. Folkierska: *Filozofia w kształceniu nauczycieli*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 4.

³ *Sądzimy więc, że, po pierwsze, mędrzec (filozof) musi posiadać wiedzę możliwie o wszystkich rzeczach, mimo iż nie będzie posiadał wiedzy o każdej poszczególniej rzeczy*. Arystoteles: *Metafizyka*. Warszawa 1983.

⁴ J. Aleksandrowicz: op. cit., s. 4.

promieniującym na Europę Środkową był Wiedeń. To również w tamtejszej słynnej ongiś habsburskiej szkole lekarskiej „wyzwolono” medycynę z hipokratesowskich ograniczeń etycznych. Pojawił się — pokutujący do dziś — terapeutyczny nihilizm. (...) Lata pięćdziesiąte naszego stulecia przyniosły tryumf mechanicyzmu, którego szczytowymi osiągnięciami były późniejsze lądowania na księżyciu oraz sukcesy w biologii molekularnej. Jednak w tym czasie zaczęły się pojawiać wątpliwości co do słuszności kartezjańsko-newtonowskiego paradygmatu⁵. I dalej: *Dzisiaj stopniowo wyłania się nowy obraz człowieka, wstrząsający, odpychający. Wyłania się obraz człowieka jako istoty racjonalnej, manipulującej światem oraz ludźmi, istoty, która przekształca swój los w świecie obojętnym wobec jej pragnień. Dlatego współczesny człowiek jest przede wszystkim zainteresowany wzrostem swego materialnego dobrobytu. Rozumie on, że nauka jest najbardziej wiarygodną formą wiedzy, lecz szczególnie często wolną od etycznych skrupułów, gdyż niestety jest ona dziś przeważnie ujęta w ramy neopozytywistycznej filozofii i wypływającej z niej skali wartości⁶.* Być może, że prof. Aleksandrowicz zamierzał potraktować niektóre z przytoczonych wyżej sformułowań jako figury retoryczne, tkwi w nich jednak możliwość wywoływania nieporozumień. Nie jest bowiem prawdą, że odpychający obraz człowieka wyłania się stopniowo. Sugerowałoby to, że ten proces, który na dodatek nie wiadomo, gdzie miałby się dziać (w Europie czy Azji? A może w Ameryce?) został zainicjowany nie dalej niż dwadzieścia, może trzydzieści lat wstecz, ale nie więcej. Takie ujęcie sprawy może zasłonić nam ten fakt, że bardziej odrażający obraz swej twarzy człowiek ukazał sobie samemu nie w latach pięćdziesiątych, lecz w trzydziestych i czterdziestych XX wieku, gdy w głębokim poczuciu odpowiedzialności *wszystkich za wszystko* zbudował najokrutniejsze systemy totalitarne, które później starły się w najbardziej odrażającej wojnie i wzajemnej eksterminacji. Zostawmy jednak w spokoju II wojnę światową. Musimy zatem sobie uświadomić, że w każdej epoce miały miejsce różne, odpychające często rzeczy: niewolnictwo, gwałt, wyzysk, mord i nieszczęście. Bez wątplenia żadna epoka nie wynalazła nikczemności tak dobrze zorganizowanej jak obóz koncentracyjny, ale dlaczego odpowiedzialny za to ma być pozytywizm, to pozostaje zupełnie niejasne. Nie wiadomo również dlaczego dążenie do materialnego dobrobytu miałyby być odpychającą konsekwencją racjonalnego działania? Czyżby takie skłonności ludzie poczęli zdradzać dopiero niedawno, z chwilą upowszechnienia się neopozytywizmu, czy też już wcześniej, od czasów Newtona? Dlaczego wreszcie dążenie takie miałyby być gananne?

⁵ Ibidem, s. 5.

⁶ Ibidem, s. 8.

W omawianym artykule pada imię Hipokratesa w związku z przekonaniem, że restytucja jego nauki, wierność jej zasadom dobrze zrobi świadomości lekarza, pacjentowi i przyczyni się do ogólnospołecznego dobra. Zbyt wiele zagadnień należałoby omówić, aby przynajmniej zasygnalizować wszystko to, co wynika z przysięgi Hipokratesa⁷. Mówi się w przysiędze tej przede wszystkim o zakazie aborcji, najbardziej kontrowersyjnych i najbardziej emocjonujących problemach współczesnej medycyny i deontologii. Zakazy te są jednak problematyczne w świetle doświadczeń praktycznych i moralnych medycyny współczesnej w takim samym stopniu, w jakim były problematyczne, kwestionowalne i faktycznie łamane w czasach samego Hipokratesa i kiedykolwiek przed nim i po nim. Medycyna zawsze wikłała się w sytuacje, w których rozważania o eutanazji są jak najbardziej na miejscu. Zabiegi usuwania ciąży są odrzucane przez nieliczne grupy społeczne z Kościołem katolickim na czele, ale tylko wyjątkowy zapał religijny może uniemożliwić dostrzeżenie faktu, iż zło, jakim jest usunięcie płodu często jest jedynym możliwym sposobem uniknięcia wielokroć większego zła czy to z moralnego, czy społecznego, czy też biologicznego punktu widzenia.

Osobiste doświadczenia każdego czytelnika, który miał nieszczęście być kiedyś pacjentem, daje z pewnością powody do podejrzeń, iż realnym problemem współczesnego kształcenia lekarzy nie jest brak wrażliwości, jakieś neopozytywistyczne nieopamiętanie w bezmyślnym stosowaniu inżynierskich technik w leczeniu, lecz najzwyczajniejszy brak kompetencji, braki w zaopatrzeniu gabinetów w najprostsze wyposażenie, coż dopiero mówić o wyrafinowanych urządzeniach diagnostycznych. Jeżeli komuś istotnie zdarzyło się poczuć w gabinecie lekarskim jak przedmiot, który nic nie czuje, i nic nie rozumie (a któż nie miał takiego doświadczenia?), to powodem tego nie była chyba nadmierna racjonalność lekarza, ale najzwyczaj-

⁷ Ze względu na dyskusje warto przedrukować jej tekst. Nie jest to jednak możliwe ze względów obiektywnych. Interesującą dyskusję problemów zawartych w przysiędze Hipokratesa zawiera wstęp do książki *W kręgu życia i śmierci. Moralne problemy medycyny współczesnej*. (Wybór oraz redakcja naukowa Zbigniew Szawarski). Warszawa 1987. Warto zwrócić uwagę na to, że H i p o k r a t e s po powrocie na rodzinną wyspę Kos założył szkołę medyczną i *szpital*, gdzie leczył i nauczał swej sztuki każdego, kto tego chciał, i kto mógł za to zapłacić. Pokusy materialne nie były więc mu obce. W dwadzieścia lat po śmierci Hipokratesa lekarze zebrali się i ułożyli to, co nazywa się teraz przysięgą Hipokratesa i co jest w istocie głównie zespołem ustaleń cechowych. Od tej pory na wyspie Kos, a stopniowo i gdzie indziej nowo wykształcony lekarz musiał składać tę właśnie przysięgę zanim dopuszczono go do praktyki. Panuje jednak przekonanie, że każdorazowo, ilekroć nowi lekarze składają przysięgę jego imienia, z całą pewnością H i p o k r a t e s *przewraca się w grobie*, ponieważ leczył on i uczył adeptów dobrej sztuki za dobre pieniądze i wzywał do tego samego swych uczniów. Istotnie, medycyna współczesna odeszła od starożytnego ideału.

czajniejszy brak dobrych manier. Jest on częstszy chyba niż brak wykształcenia humanistycznego. Można zapytać, co jest powodem tego, że lekarz przejawia brak dobrych manier? Czy brak wrażliwości? Nieumiejętność holistycznego myślenia o każdym pacjencie? Kto jednak zachowałby wrażliwość w sytuacji, gdy zamiast po hipokratesowsku leczyć, przyjmuje na akord i ogląda swego pacjenta zaiste w *holistycznej* perspektywie: jako drobny element w strumieniu przepływających przez gabinet lekarza cierpień, którym on, sparaliżowany własną niemocą, zaradzić nie może. Może gdyby ten artykuł został napisany gdzie indziej, przez kogo innego, na przykład przez lekarza belgijskiego, byłby bardziej wiarygodny. Ale wtedy być może zawierałby inne idee.

III. NAUCZYCIEL HERMENEUTA?

Andrea Folkierska podjęła się natomiast zbadania tego, jaką filozofię należy stosować w kształceniu nauczycieli: *Chodzi o pytanie, czy współczesnemu nauczycielowi borykającemu się (...) z opanowaniem lawinowo narastających informacji z zakresu jego własnej dyscypliny naukowej filozofia w ogóle do czegokolwiek jest potrzebna czy też może stanowi ona intelektualnie niekiedy interesujący, acz w istocie zbędny dodatek do tzw. wiedzy fachowej* ⁸. Rozsądek oraz odrobina znajomości realiów szkoły polskiej każe z podejrzliwością odnosić się do stwierdzeń o istnieniu nauczyciela, który boryka się z czymś innym aniżeli dyrektorem szkoły, własną niekompetencją i analfabetyzmem w klasie. Ale ponieważ dzięki temu pytanie wydaje się nie mieć najmniejszego związku z rzeczywistością, tym bardziej wydaje się być interesujące.

Folkierska wychodzi od spostrzeżenia, że istnieją trzy typy filozofii, dwa złe, jeden dobry. Jej zadanie polega na tym, żeby wykazać dlaczego zła filozofia nie nadaje się w kształceniu nauczycieli i dlaczego stosowna w tym celu jest filozofia dobra. Pierwszy typ złej filozofii to filozofia pojęta jako prenauka lub metanauka: *Filozofia jako metafizyka byłaby dostarczycielką swoistej wiedzy o realnych problemach bądź przez naukę rozwiązanych, bądź też takich, które na swe rozwiązanie dopiero czekają. W pierwszym przypadku byłaby filozofia jedynie historią problemów już rozwiązanych, a zatem nie pobudzającą do rozwoju nauki, w drugim zaś — miałaby ona wartość płodną heurystycznie, dawałaby orientację w zadaniach stojących przed nauką, pobudzałaby naukową inwencję* ⁹. Ale taka filozofia jest wyrazem scjentyzmu, który nie dostrzega niepewności

⁸ A. Folkierska: op. cit., s. 69.

⁹ Ibidem, s. 70.

wiedzy dostarczanej przez naukę. Niepewność ta jednak jest faktem ustalonym, w związku z czym Folkierska uznaje za absurdalny *scjentyzm pokutujący jeszcze w świadomości potocznej i świadomości nauczycieli, który nie wytrzymuje próby konfrontacji z samowiedzą współczesnej nauki. Stąd też, jak nie widać dostatecznych racji dla kształcenia nauczycieli w duchu scjentyzmu, tak też nie widać tych racji dla ich kształcenia filozoficznego, jeśli filozofią rozumie się jako prenaukę*¹⁰. Drugim typem filozofii, która mogłaby mieć ewentualne znaczenie dla pedagogiki to antropologia filozoficzna, czyli taka koncepcja filozoficzna, w której *pytanie filozoficzne staje się pytaniem o człowieka, a filozofia zostaje zdefiniowana jako filozofia człowieka (...) miejsce pytania o ontologię świata przedmiotowego zajmuje (w tej filozofii) pytanie o ontologię świata podmiotowego, a pytaniem fundamentalnym staje się pytanie o ludzką „naturę”*¹¹. Reprezentantami takiej filozofii są w szczególności doktryny inspirowane koncepcją człowieka zawartą w *Rękopisach ekonomiczno-filozoficznych z 1844 roku* Karola Marksa. Ale i ten typ filozofii utracił swą ważność współcześnie na równi z filozofią pierwszego rodzaju: *Markowska analiza społeczeństwa burżuazyjnego jest jednym z przejawów całościowego horyzontu współczesnej myśli filozoficznej, która konstytuuje się jako myśl krytyczną gdzie krytyka oznacza całościową zmianę teoretycznego pola problemowego tradycyjnej filozofii. Z tego punktu widzenia antropologia filozoficzna jako filozofia człowieka należy do nieaktualnego już pola problemowego, tak samo zresztą jak filozofia nauki*¹². W związku z czym z tej filozofii w kształceniu żaden pożytek.

Trzecie, jedynie słuszne rozwiązanie to filozofia jako poszukiwanie totalności sensu: *W przeciwieństwie do tradycyjnej myśli filozoficznej nową samoświadomość filozofii można najlepiej ująć jako ciągle ponawiany wysiłek zdania sprawy z całości ludzkiego doświadczenia. Tym samym ową podmiotowo-przedmiotową dychotomię współczesna myśl filozoficzna ujmuje nie tyle jako wykluczające się stanowiska, ile przeciwnie, jako całość znaczącą, jako faktyczną całościową relację, która przez to właśnie, iż jest ujęta jako całość, staje się — właśnie ona sama — „przedmiotem” współczesnej myśli filozoficznej*¹³. Dzięki takiej filozofii nauczyciel może próbować wyjścia z zamkniętego obszaru wiedzy fachowej, a tym samym rzeczywiście ją rozumieć: *Hasła neutralności czy obiektywności jako żądania stawiane niekiedy pod adresem nauczycieli pozostać muszą jedynie hasłami, których urzeczywistnić nie sposób. Nie wynika z tego też wcale,*

¹⁰ Ibidem, s. 13.

¹¹ Ibidem, s. 73.

¹² Ibidem, s. 11.

¹³ Ibidem, s. 82.

że zadaniem czy celem filozofii byłoby nauczenie nauczycieli rozumienia. Każda myśl jest myślą rozumiejącą, gdyż rozumienie jest ludzkim byciem; filozofia stara się natomiast ujawnić warunki możliwości owego rozumienia, pokazać, jak to się dzieje, że w ogóle rozumiemy, i co właściwie rozumiemy¹⁴. Intencje autorki zmierzają chyba do wskazania, że dwa pierwsze projekty filozofii nie przynoszą żadnej korzyści w nauczaniu, natomiast trzeci — prezentujący filozofię hermeneutyczną, czyli filozofię rozumienia, przydaje się — jej zdaniem — szczególnie w kształceniu nauczycieli. Jednakże w ujęciu autorki, nikt nie powinien zajmować się nauczaniem nauczycieli rozumienia, dlatego że, skoro nauczyciel w ogóle myśli, to już coś rozumie.

Folkierska dopisuje na koniec, że *brak świadomości (co do źródeł filozofii współczesnej) prowadzić musi do nazywania filozofią tego, co już dawno filozofią być przestało i czego z tej racji wpajać w umysły nieprofesjonalnych filozofów chyba nie warto*¹⁵.

Podstawowym nieporozumieniem, na którym opiera się powyższa argumentacja jest przekonanie, że istnieje coś takiego jak filozofia, świadomość potoczna, świadomość nauczycieli i że rzeczy te istnieją w taki sposób, że można je przedstawiać i ustawiać jako stoły i krzesła. Nauka tworzy, poznaje, wytwarza, zmienia, przetwarza, jak również nie dostrzega, nie rozumie, niszczy, prowadzi do katastrofy. Nie zgadzam się ze scjentyzmem w żadnej postaci, ale jeżeli kiedykolwiek zacznę się z nim zgadzać, uczynię to pod wpływem argumentów, jakie przeciw niemu wysunęła Folkierska. Sposób mówienia, jaki stosuje autorka, jest typowym przypadkiem błędu hipostazy: skoro istnieje jakieś słowo w języku, to z konieczności istnieje również coś, dla czego słowo to mogłoby się stać nazwą. Inaczej bowiem nie miałyby znaczenia, które przecież najwyraźniej posiada, skoro jest w użyciu. Autorka jest przekonana, że myśl ludzka, niedługo potem, gdy się narodziła, stworzyła słowo *filozofia* i od razu zaczęła poszukiwać rzeczy, dla której termin ten mógłby się stać nazwą. Myśl ludzka błąkała się przez dwadzieścia kilka stuleci po różnych krajinach nadaremno, różnym przedmiotom wymyśloną przez siebie nazwę doczepiała, ale, jak czytamy, robiła to błędnie, ponieważ jeszcze nie czytała ani Heideggera, ani Gadamera, ani Folkierskiej. Dopiero teraz słowo *filozofia* znalazło obiekt, do którego pasuje jak ulał i jest to ta jedynie słuszna filozofia, a Folkierska jej prorokinią na niwie pedagogicznej.

Czytamy, że prawdziwa filozofia oddzieliła się od nauk po to, aby je przekraczać i zbadać, odsłonić ich ukryte *przedsądy*. Jednak dzięki temu

¹⁴ Ibidem, s. 84.

¹⁵ Ibidem, s. 85.

przekraczaniu i rozumieniu ulubiona filozofia autorki staje się *nauką* o nauce, czyli metanauką w dokładnie takim samym sensie, w jakim metanauka jest filozofią neopozytywistyczną. Jest to oczywiście metanauka inna, bo hermeneutyczna. Tamta, jak powszechnie wiadomo, była *analityczna*. Różnica polega na tym, że pierwsza jest wierna prawidłom logicznym (tak pogardzanym przez hermeneutykę), a zwłaszcza zasadzie wyłączonego środka, druga zaś wierna jest zasadzie koła hermeneutycznego. Czytelnik winien mocno uważać, żeby nie pomylić koła hermeneutycznego z kołem błędnym, co się niestety ku powszechnemu ubolewaniu często zdarza.

IV. HOLIZM: POKUSY I NIEBEZPIECZEŃSTWA

Należy zauważyć, że wskazani autorzy reprezentują tendencję filozoficzną zwaną holizmem. Holizm głosi, że byty takie jak organizm, osobowość, grupa społeczna, świadomość, naród, kultura, środowisko naturalne i właściwie każdy relatywnie samodzielny fragment rzeczywistości jest czymś więcej niż zwykłą sumą elementów nań się składających. Całość taka jest w pewnym sensie pierwotna wobec swych części oraz ma wobec swych części moc determinowania, określania ich sposobu istnienia: poza nią jej części właściwie nie mogą istnieć. Skoro tak, to na nic się nie zda składanie sensu totalności z sensu drobin wchodzących w skład totalności. Trzeba więc od razu uchwycić sens totalności i uchwyciwszy go nadać *ex post* sens *cząstkowy* poszczególnym jej częściom. Nikomu się jeszcze nie udało uwiarygodnić metody uchwytowania sensu *od razu* i nowoczesna hermeneutyka w osobie Gadamera ogłosiła, że tego nie da się zrobić i że nie ma też takiej potrzeby. Mimo to próby takie cieszą się ogromnym powodzeniem. Holizm ekologiczny, do którego akceptacji w nauczaniu lekarzy wzywa artykuł prof. Aleksandrowicza stwierdza, że organizm i jego stan są uzależnione od całości wpływów środowiska, w którym przebywa. Jest to pogląd słuszny. Organizm ludzki, przedmiot zabiegów lekarza, jest swoistą strukturą psychofizyczną, na którą nieustannie wpływa niezliczona ilość różnych czynników będących warunkiem jej istnienia. Jest połączony ze środowiskiem w sposób podobny do zasady ujemnego sprzężenia zwrotnego i łączność ta sama z kolei nasuwa analogie z zachowaniami organicznymi. Są to jednak tylko analogie. Oczywiście filozoficzne zrozumienie takiego poglądu wielce się może przyczynić do wzrostu wrażliwości lekarza, jego kultury, szerokości spojrzenia na pacjenta, a nawet do trafności w diagnostyce. Nie wiem tylko czy będzie miało również zbawienny wpływ na efektywność ich zabiegów terapeutycznych.

Nie znam nikogo, kto nie pragnąłby, aby lekarze poza wybitną wiedzą fachową i ogromną kulturą osobistą posiadali również głębokie zrozumienie wielu problemów historii, filozofii, metodologii, ekologii i byli świadomi powszechnych wzajemnych związków, ale nie czuję się przekonany, że taki filozofujący lekarz byłby lepszym terapeutą od *neopozytywistycznego* inżyniera od naprawy moich nerek. Artykuł zdaje się sugerować, że mądrość, głębsze zrozumienie raczej całego pacjenta, a nie tylko jego choroby, pokierowałoby stosowaniem technik terapeutycznych jakoś inaczej. Ale jak — *inaczej*? Czy idzie o to, aby mądrość humanistyczna nakazywała specjalistom-filozofom zawieszanie stosowania technik medycznych tam, gdzie lekarz *inżynier* byłby je bezkrytycznie zastosował dla ratowania życia? Czy znaczy to, że techniki medyczne są stosowane zbyt często i niepotrzebnie? Jeżeli są one rzeczywiście niepotrzebnie stosowane, to są niepotrzebnie stosowane, a to świadczy o braku kwalifikacji lekarza, a nie o zbędności takich technik czy o braku humanistycznego współodczuwania z bólem pacjenta. Wydaje się, że idzie raczej o to, aby pacjent był traktowany jako człowiek cierpiący i rozumiejący swoje cierpienie, który może współpracować z lekarzem po partnersku w usuwaniu swej niedomogi. Nie uważam jednak, aby dodatkowe kilkadziesiąt godzin wykładów i ćwiczeń z historii, filozofii czy empatii mogło cokolwiek zmienić w nastawieniu lekarzy, ponieważ problem nie polega na tym, że lekarze posiadają luki w swym wykształceniu, choć rzeczywiście mogą je mieć i mają, ale w tym, że nie mają dobrych manier.

Oczywiście, że nie o dobre maniere tu chodzi. Idzie o coś daleko, daleko więcej, czego dobre, kulturalne obyczaje i miłe zachowanie jest zaledwie drobną cząstką i znakiem. Tego zaś brakuje dzisiaj nie tylko lekarzom i nauczycielom, ale robotnikom i inteligentom, dorosłym i wychowywanym dzieciom, nam wszystkim. I właśnie to coś winno być codziennie obecne na ulicy, w klinice, na boisku, w klasie, w każdym geście i w każdym słowie każdego człowieka, a nie tylko w takim czy innym geście dla dobrze wykształconych. Idzie o ucywilizowanie. Zaniepokojeni barbarzyństwem epoki autorzy apelują o jedność wychowania i nauczania, sami jednak myślą w kategoriach rozdziału tych procesów i pragną co najwyżej je połączyć, zamiast ujrzeć, że są one już od zawsze autentyczną, nierozzerwalną jednością. Tyle, że całość ta w naszym społeczeństwie od zawsze kuleje.

Jeżeli idzie o poszukiwanie totalności sensu przez nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich wołałbym, aby zamiast przekonywania uczniów o tym, że całość bytu fizycznego czy biologicznego ma taki czy inny sens, starali się nauczyć ich logiki i roli prawa wyłączonego środka w tej logice, w prawidłowym myśleniu i w budowie teorii naukowych. Studiowanie hermeneutyki i jej kół pozostawiłbym na zajęciach uniwersy-

teckie. Byłoby oczywiście znakomicie, gdyby nauczyciel i cała jego klasa doskonale znał teorie Newtona, Linneusza, Darwina, Faradaya, Boyle'a i Mariotte'a, na wrywki recytował Goethego i Shakespeare'a, jak też wiedział wszystko o prześwicie, *Mitdasein* i trwodze. Nie wynika stąd jednak, że akurat na nauczycielu spoczywać musi obowiązek znajomości tej filozofii. Po co skazywać tak nieliczną i znękaną kompleksami i reformami kastę nauczycielską na tak wielkie nieszczęście. Dłaczegóż to oni mieliby się zaznajamiać zamiast z nowymi pomocami dydaktycznymi i antologią tekstów pod tytułem *Hermeneutyka w szkole. Podręcznik dla uczniów i nauczycieli*, antologie której wydania — z uwagi na popularność tej filozofii wśród teoretyków wychowania — rychło należy się spodziewać?

Nauczyciel winien nie tylko uczyć, ale i wychowywać, wiadomo jednak, że nie tylko nauczyciel wychowuje. Dokłada swoje — w bardzo szkodliwy sposób — telewizja, kino, pisma, dopiero potem zaznacza się wpływ rodziny, podwórka, ulicy. Jednak sytuacja szkolna często kompromituje w oczach uczniów wzorce godne naśladowania tylko dlatego, że są przedstawiane. Jedynym niezawodnym sposobem wychowywania w szkole, o jakim mogę myśleć, że z pewnością nie zostanie nigdy skompromitowany w oczach uczniów to przejawianie w pracy nauczycielskiej bezwzględnej uczciwości, rzetelności i pilności w wykonywaniu fachowego zadania. Z całą pewnością jednak najprędzej wychowywanie uczniów skompromituje się poprzez czcze gadulstwo o rzetelności i pilności. Dlaczego na dodatek poprzez takie gadulstwo należałoby kompromitować i zozydzać młodym ludziom różne koncepcje deontologiczne, etyczne czy filozoficzne, tego nie potrafiam zrozumieć.

V. CZŁOWIEK FILOZOFEM?

Prof. Aleksandrowicz z naciskiem podkreśla, że nie można być dobrym lekarzem, nie posiadając osobowości dojrzałej, świadomej, odpowiedzialnej. Tę myśl można uogólnić i przenieść jej stosowalność na inne obszary przestrzeni ludzkiej: czy można być w ogóle człowiekiem, jeśli się nie posiada osobowości dojrzałej, głęboko świadomej, odpowiedzialnej? Czy bez takich cech można być w ogóle istotą ludzką? Jakże trudno, wszyscy wiemy z gorzkiego doświadczenia, nazwać kogoś pozbawionego podobnych cech człowiekiem. Ale jeżeli zawahamy się i udzielimy na powyższe pytanie odpowiedzi negatywnej, to nagle liczebność gatunku ludzkiego niepokojąco nam zmaleje. Stajemy wówczas zdumieni tym wynikiem i znów pytamy: co to znaczy być człowiekiem?

Związek pojęcia wychowanie z pojęciem człowieczeństwa jest oczy-

wisty. Cóż zatem mamy na myśli, gdy mówimy, że ktoś jest człowiekiem wychowanym, lub że ktoś nim nie jest? Zazwyczaj chyba to, że realizuje on w życiu, w praktyce, pewne ideały, przestrzega jakichś zasad, uważa wartości uznane w społeczności, do której należy za pozytywne, ma głęboką świadomość siebie, posiada własne poglądy na różne sprawy i wyraża je, nie zmusza jednak nikogo, kto ich nie akceptuje, do ich przyjęcia i tak dalej. Czasami zwrot *być dobrze wychowanym* oznacza tyle, co być kulturalnym, mieć dobre maniery, ale zarazem mieć także to coś, skąd dobre maniery się wywodzą; ktoś, kto jest *tylko* kulturalny, tj. poprawnie się zachowuje, jest raczej dobrze wytresowany, ale nie jest dobrze wychowany. Natomiast o tym, kto jest źle wychowany, nie mówi się, że realizuje złe ideały, lub że przestrzega złych zasad, że uważa wartości uznane przez grupę, do której należy za negatywne, itd. Tak się nie mówi o osobie źle wychowanej. Chociaż dobrze wychowany Hindus i Europejczyk przejdą innego rodzaju procesy wychowania i jeden mógłby powiedzieć o drugim, że przestrzega *złych* zasad, ale nie będzie mógł powiedzieć, że nie został wychowany. O tym, kto jest źle wychowany, myślimy, że nie został on wcale wychowany. Złe wychowanie, to zazwyczaj brak jakiegokolwiek wychowania, albo wychowanie pod pewnym względem niepełne. Być wychowanym znaczy być dobrze wychowanym. Natomiast w zwrocie *nie być wychowanym* lub *być nie wychowanym* zawiera się silny odcień kwalifikacji negatywnej, bo być źle wychowanym, znaczy tyle samo, co nie być wcale wychowanym.

Ale o kimś, kto nie był wychowywany, mówi się w teorii wychowania, że został *wychowany naturalnie*, tj. że z konieczności został poddany wychowaniu, tyle, że naturalnemu, z czego wynika, że nie istnieje osoba, która nie została wychowana, albowiem każdy został wychowany: naturalnie, albo celowo. Z tego wszystkiego czasami chce się wysunąć wniosek, że dobrze wychowany może być tylko ten, kto został wychowany w szkole, jak gdyby tylko ta instytucja mogła odnosić sukcesy w wychowaniu i tylko ona była wyłącznie odpowiedzialna za wychowanie młodych pokoleń. Założenie to uważam za fałszywe. Ale towarzyszy mu często *implicite* przekonanie, że kto zdołał uniknąć procesu wychowania w szkole, choć został wychowany naturalnie, jest trochę kimś, kto wcale nie został wychowany, w związku z czym jest przypuszczalnie źle wychowany. Tę konsekwencję również uważam za fałszywą.

Wychowanie to proces realny. Wychowanka nie będącego jeszcze w pełni człowiekiem, albo będącego człowiekiem ukształtowanym nieprawidłowo, wyposażamy w takie cechy, dzięki którym staje się w pełni człowiekiem (Człowiekiem). Zauważmy od razu, że wyrażenie *być człowiekiem* w tych i podobnych sformułowaniach zachowuje się dokładnie tak samo, jak wyrażenie *być wychowanym*. Upraszczając całą rzecz widzimy, że je-

zyk każe nam stwierdzić iż ten, kto został wychowany jest człowiekiem, natomiast ten, kto nie został wychowany, nie jest człowiekiem. Skrajnym przypadkiem kogoś, kto nie został wychowany i z tego powodu nie został człowiekiem był Kaspar Hauser. Niezwykłość tego wypadku polega na tym chyba, że owa istota mogła zostać człowiekiem, ale z powodu kolei losu zostało jej to uniemożliwione. Na przestrzeni dziejów filozofii pozycję dominującą zyskały sobie dwie przeciwstawne wizje człowieka i w zależności od tego, którą z nich przyjmie się za słuszną, stawanie się człowiekiem będzie pojmowane jako *odkrywanie* jaźni lub jej *tworzenie*.

Prawdziwe *ja*, które trzeba wydobyć z własnych głębi, uznać za swoje i utożsamić z nim, jest zespołem możliwości, uzgodnień, skłonności i talentów, które tkwią w człowieku od momentu jego powstania. Ich wydobycie polega na odkrywaniu swojego charakteru, który jest już *gotów* i pozostaje tylko doń dotrzeć. Odkrywanie własnego ja może zakończyć się sukcesem, jeżeli zostaną wykryte pewne stosunkowo nieliczne możliwości, które wchodzi w skład *prawdziwego, autentycznego ja*. Potencjalnie nieskończona ilość takich możliwości zawartych w jednym człowieku jest przez tę doktrynę logicznie wykluczona.

Ideę odkrywania samego siebie wyrażają takie powiedzenia jak *poznaj samego siebie, stań się tym, kim jesteś, bądź sobą*. Tkwi ona również w stwierdzeniach o tym, że ktoś nie był sobą, gdy coś uczynił i wielu innych. Te potoczne wypowiedzi, związane są czy wręcz wywodzą się ze starogreckiej doktryny eudajmonizmu, za której twórcę tradycyjnie uważa się Sokratesa. Myśl ta, obecna w różnych postaciach u wielu filozofów greckich, jest fundamentalną częścią epistemologii, etyki i psychologii Platona. Poprzez niego przedostaje się do tradycji chrześcijańskiej, przez co nabiera szczególnego znaczenia, na trwałe wrastając w kulturę zachodnioeuropejską. Dusza ludzka w filozofii Platona jest miejscem przebywania prawdziwej jaźni. Człowieka można, według niego, zdefiniować jako *duszę, która przywdziewa ciało*, nie zaś jako zespolenie dwóch równoprawnych pierwiastków, materialnego i idealnego. Zaiste równoprawność ta jest wykluczona. W takiej koncepcji stać się człowiekiem znaczy poznać swą duszę, uaktualnić to, co w niej zostało zapisane i uśpione. Można to uczynić poprzez właściwe kierowanie rozwojem myśli ludzkiej. Blisko spokrewniona jest z nią koncepcja eudajmonizmu Arystotelesa, dla którego człowiek jest zespoleniem formy, będącej duszą i materii, będącej ciałem, i oba te pierwiastki są równie niezbędne, aby ukonstytuować człowieka. Każdy człowiek posiada własną naturę i winien starać się żyć w zgodzie z nią, co polega na aktualizacji potencjalności tkwiących w jego duszy. Ale proces aktualizacji nie polega bynajmniej na uleganiu temu, ku czemu człowiek ma *naturalne* skłonności, bowiem takie postępowanie doprowadzić może do utożsamienia słabości wobec łat-

wych pokus z zadaniem prawdziwej aktualizacji możliwości ludzkich. Proces ten polega na zmuszaniu się do wytrwałej pracy, do wysiłku i dyscypliny w celu realizacji celów, których prawość i właściwość została ukazana badaniem racjonalnym i prawdziwym rozpoznaniem miejsca swego w świecie. W nagrodę starania takie przynieść mogą to szczególne poczucie zgodności ze sobą, które nazywa się eudajmonią. Bliskie eudajmonizmowi jest pojęcie samorealizacji w rozumieniu Abrahama Maslowa, dla którego stawanie się człowiekiem, samorealizacja jest ciągłą aktualizacją możliwości, zdolności i talentów, wypełnianiem misji, powołania, losu czy przeznaczenia, jest uzyskiwaniem coraz pełniejszej znajomości i coraz głębszej akceptacji własnej osoby, jest nieustannym dążeniem do jedności, integracji i synergii wewnętrznej¹⁶.

Znakiem ostatniego czasu w filozofii są koncepcje, które przeciwstawiają się tezie o istnieniu takiego prawdziwego ja, które byłoby koordynatorem wszystkich świadomych działań umysłowych człowieka. Niektóre z poczynań filozoficznych spod znaku antykartezjanizmu można uznać za dzieło dekompozycji *Ego*, destrukcji jaźni jako ośrodka świadomości ludzkiej. Niektóre z nich ujmują owo *ja* jako rezultat różnych sił i czynników działających na *puste miejsce*, w którym być może uda się zaszczerpić istność ludzką, redukowaną do tych zewnętrznych, społecznych, lingwistycznych czy biologicznych oddziaływań i procesów. Ten prąd został zainicjowany przez brytyjską filozofię empirystyczną, zwłaszcza H u m e' a. Obecnie radykalna dekompozycja jaźni odbywa się na wiele różnych sposobów. Holistyczną odmianą takiej koncepcji są np. doktryny strukturalistyczne. *Jaźń, podmiot, ego, centrum psychiczne jest dla (strukturalistów) niczym więcej jak tylko narzędziem funkcjonalnym geometrii lub archeologii lingwistycznej. Odrzucenie jaźni wśród strukturalistów przybiera postać od uznawania świadomości za czysto subiektywne zjawisko do zaprzeczenia w ogóle jej istnieniu*¹⁷. Najradykalniejszym chyba programem destrukcji podmiotowości jest filozofia Jacquesa D e r r i d y. Na podobne wątki natknąć się można — poza nurtem heglowskim — także w filozofii Whiteheada; rozważania tego rodzaju nie były obce również Bertrandowi Russellowi, ale zachował on pojęcie podmiotowości jako niezbędny warunek budowy jakiegokolwiek teorii epistemologicznej. Inną koncepcją z kręgu filozofii analitycznej, która podejmuje krytykę pojęcia jaźni jest teoria umysłu Gilberta R y l e' a odrzucająca kartezjański ideał ducha zamieszkującego maszynę. Podobnie w egzysten-

¹⁶ Por. na ten temat uwagi A. S. W a t e r m a n a: *Identity Formation: Discovery or Creation*. „Journal of Early Adolescence” 1984, vol. 4, nr 4, s. 333.

¹⁷ J. F i z e r: *Deconstruction of the Subject in the Light of Ingarden's Epistemology*, „Reports on Philosophy” 1986, nr 10, s. 19.

cializmie Sartre'a jaźń wyłania się z nicości na mocy wyboru jakiejś jednej spośród nieskończonej liczby możliwych realizacji własnego bytu. Człowiek nie posiadający *natury*, która skłaniałaby go w *naturalny* sposób do tego czy innego sposobu istnienia, posiada tylko istnienie i pozostaje całkowicie wolny w tym, co obierze za sposób istnienia, a brak wewnętrznej natury powoduje, że nie odczuwa żadnego oporu, ani nie wzdraga się, ani nie skłania ku żadnej z możliwych dróg bycia i nie daje mu wskazania i pomocy w wolnym, a więc nieznośnie trudnym wyborze.

Z poczuciem, że życie jest zbiorowiskiem nieskończonej ilości możliwych wyborów, które człowiek może swobodnie i dowolnie obierać do realizacji egzystencjalnej łączy się często poczucie wolności i potęgi jednostki. Poczucie takie jest prawdopodobnie niezbędnym warunkiem normalnego funkcjonowania człowieka, pragnącego mieć pewność, iż są drogi istnienia, że w każdej chwili będzie mógł wybrać, porzucając tę, po której właśnie kroczy: *Gdy odczuwam swą wolność i potęgą, świat staje przede mną otworem; mogą zostać kim zechcą, a droga, po której idą nie jest koleiną czy torem, po którym jestem popychany bezwolnie przez potężniejsze ode mnie siły. Mam więc zdolność wyboru i tworzenia, i samokreacji.* Ale to poczucie wszechmocy po pewnym okresie przeradza się w następnym etapie w przekonanie, że owa nieskończoność moich możliwości jest zarazem nieokreślonością. W staraniu o poczucie potęgi i wolności czai się niebezpieczeństwo życia bezkształtnego, niezdefiniowanego, niezauważalnego, nijakiego. Pragnąc bowiem być, przynajmniej w możliwości, wszystkim, mogę, praktycznie, okazać się nikim. Ponieważ aby stać się kimś, czegoś dokonać, trzeba się temu oddać całkowicie, zdecydowanie i bez reszty: dokonywanie czegoś jest zarazem stawianiem się kimś. Trzeba więc uznać pewne możliwości za nieosiągalne. Ale w pragnieniu pokonania swej nijakości musi zawierać się jakaś decyzja, wybór, zdecydowane postanowienie. Akt wyboru może dokonać się dzięki mej woli i tylko moja wola będzie dla niego uzasadnieniem. Pozbawiony jest więc sankcji konieczności, jaką byłby zyskał, gdyby wybór został wymuszony. Decyzja pozostaje całkowicie i boleśnie arbitralna. Nie mając tej zwalniającej od odpowiedzialności cechy jaką jest nieuchronność, odpowiedzialność za mój wybór pozostaje przy mnie. Ale który, ten czy inny mój wybór będzie słuszny? Strach przed zastojelem wynikającym z trwania w niezdecydowaniu i nieokreśloności pociąga za sobą pragnienie opowiedzenia się; wybór i odpowiedzialność za jego konsekwencje rodzi strach przed delinacją swej wszechmocy i nakazuje powstrzymać decyzję. A jej brak znów rodzi strach przed niezdefiniowaniem.

Fenomen ten, znany chyba niejednemu czytelnikowi, występuje w sytuacjach, w których człowiek pod hasłem wszechstronnego rozwoju własnej osobowości usiłuje zaszczerpić w swej duszy możliwie największą

ilość uzdolnień. Im jednak większą ilość ich kultywuje w sobie człowiek, tym większe jest prawdopodobieństwo, że padnie ich ofiarą.

W doktrynie o jaźni jako bycie odkrywanym przewija się gdzieś głęboko założenie, że życie ludzkie musi mieć jakiś sens, który daje się odcyfrować, że człowiek ma swoje wyznaczone konstrukcją własnego wnętrza i zewnętrznego świata miejsce w kosmosie, że jego zadaniem jest znaleźć to miejsce i wypełnić misję, do której został wyznaczony przez Byt. W koncepcjach o jaźni jako efekcie samokreacji, w przeciwieństwie do samorealizacji, należy odrzucić przekonanie, że życie ludzkie może mieć jakikolwiek inny sens, aniżeli ten, jaki człowiek sam nadaje swemu życiu świadomym i indywidualnym wysiłkiem we współdziałaniu, dialogu, i konwersacji ze wspólnotą.

Która z tych koncepcji jest prawdziwa? Trudno rozstrzygnąć, sądzę, że żadna z nich nie może rościć sobie pretensji do pełnego wyjaśnienia i wyczerpania problematyki kształtowania osobowości. Są one raczej kontradyktoryjnymi metaforami tworzącymi różnorodne konstrukty teoretyczne, które pojmowane absolutystycznie budzą sprzeciw. Nie można bowiem przyjąć, że człowiek jest *tabula rasa* jakimś *pustym miejscem* i wychowanie, to jest przekazany mu zespół wartości, uczyniło go człowiekiem. Nie jest prawdą, że człowiek jest *już gotów* z chwilą przyjścia na świat, a jego wychowanie polega na nauczaniu go posługiwania się tym, co nosi w sobie od początku.