

JAROSŁAW GARA

Wydział Nauk Pedagogicznych

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6251-5972>

Forum Pedagogiczne  
9 (2019) 2, cz. 1

Wpłynęło: 17.01.2019

Zatwierdzono do druku: 24.04.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.13

## JANA PATOČKI DOŚWIADCZENIE „JEDNOŚCI PIERWOTNEGO ŚWIATA” JAKO PRZESŁANKA MYŚLENIA I DZIAŁANIA PEDAGOGICZNEGO – IMPLEMENTACJE (CZĘŚĆ DRUGA)

„Bycie w świecie jest perspektywą, ale taką perspektywą, w której rzeczy dopiero mogą być tym, czym są – i perspektywą, która się rozpościera również bez nich i przed nimi”

(Patočka 1986, s. 65).

**Streszczenie:** Jan Patočka swoim życiem i twórczością w pełni zasłużył na miano współczesnego Sokratesa. Bieg jego życia i meandry twórczości tworzyły puzzle doskonale uzupełniające się i zależne od siebie. Zainteresowania filozoficzne czeskiego fenomenologa oscyływały wokół doświadczenia „jedności pierwotnego świata”, w którego centrum znajdował się świat naturalny. Poddając analizie strukturę doświadczenia tego świata, autor niniejszego opracowania bada takie kategorie, jak: czas, cielesność, dom, otwartość, praca. Następnie rekonstruuje jedną z opcji odczytywania filozofii wychowania Patočki i ewolucji jej podstawowych zagadnień. Kluczową ideą w tej filozofii jest ruch, jako coś, co specyfikuje otwartą strukturę istnienia człowieka. W tym kontekście w sposób heurystyczny zostały sformułowane podstawowe kierunki myślenia i działania pedagogicznego, które implikuje tytułowe doświadczenie „jedności pierwotnego świata”. Artykuł publikowany jest w dwóch częściach, które stanowią integralną całość autorskiego ujęcia tytułowego problemu. Część pierwsza artykułu ma charakter studialnej rekonstrukcji. Część druga publikacji ma charakter autorskich implementacji twórczości Jana Patočki.

**Słowa kluczowe:** Jan Patočka; fenomenologia; świat życia; filozofia wychowania; egzystencjalne poruszenie.

### Egzystencjalna inwersja znaczeń i funkcji „dyskursu heretyckiego”

Ujmowane i uwyrażniane filozoficznie wymiary „jedności pierwotnego świata” (z jej centralną ideą świata naturalnego/świata przeżywanego) oraz aspekty historyograficznej systematyzacji koncepcyjnej specyfiki filozofii wychowania Patočki

(z jej centralną ideą ruchu/nurtów poruszenia egzystencjalnego) można uczynić punktem wyjścia w próbie heurystycznego sformułowania/dookreślenia możliwych inspiracji i znaczenia owych reprezentacji poznawczych dla współczesnego myślenia oraz działania pedagogicznego. W takiej próbie heurystycznego odniesienia i zastosowania myśli czeskiego fenomenologa przede wszystkim chodzi więc o autorskie wydobywanie i wyeksponowanie określonych implikacji na rzecz dziejowo odmiennych uwarunkowań czasu i miejsca w sposobie problematyzowania doświadczenia owej „jedności pierwotnego świata”.

Zgodnie z przywołanym sposobem uporządkowania i odczytania filozofii wychowania Patočki w jej całościowej wymowie, idea ruchu/poruszenia jest tym, co nadaje jej swoistość i oryginalność. Idea egzystencjalnego „bycia w ruchu” w sposób szczególny wyeksponowana zostaje zarówno w filozoficznie problematyzowanej kategorii „troski o duszę”, jak i kategorii „duszy otwartej”. W obu przypadkach szczególnego znaczenia nabiera też negatywny moment „bycia w ruchu”, zawarty zarówno w nawiązaniu Patočki do metafory platońskiej jaskini, jak i komeniologicznej pielgrzymki. Zgodnie z podejściem czeskiego fenomenologa sama metafora ruchu, odczytana w świetle interpretacji jaskini Platona ukazuje prymarne znaczenie starogreckiej kategorii *paideia*. W takim ujęciu *paideia* – jak stwierdza Patočka – to „w pierwszym rzędzie *periagoge*, zwrot duszy odwracającej się od cieni udających rzeczywistość po to, żeby skierować się ku wolnej przestrzeni wznoszenia się” (cyt. za: Środa 1992, s. 42). Owa „troska o duszę” wyraża się bowiem w „intelektualnym wysiłku rozświetlania niewiedzy” oraz „wyprowadzania jej ze świata pozorów i mniemań”<sup>1</sup>.

„Troska o duszę” to dla Patočki troska o życie autentyczne: „to właśnie ten projekt życia, który zakłada ciągłe poszukiwanie prawdy, sprawiedliwości i dobra, mimo świadomości, że ich ostateczne uchwycenie nie jest możliwe” (Jarmuszcak 2013, s. 189). Życie autentyczne, inaczej niż w przypadku człowieka mitycznego, wydobywa się z półmroku, w którym światem postrzeganym rządzą cienie rzeczywistości, na wzór życia w platońskiej jaskini. Świat postrzegany oczami mitu to uproszczony świat, gdzie biegiem ludzkiego życia kierują zewnętrzne i tajemne względem niego samego siły. Taki człowiek jest aktorem spektaklu, który został już wyreżyserowany przez siły zewnętrzne względem jego własnego czasu i miejsca, *hic et nunc*. Mit, powierzając władzę nad ludzkim życiem tajemnym i ukrytym siłom, zwalnia go zarazem z odpowiedzialności za bieg zdeterminowanego przeznaczeniem losu/fatum życia. Z tego też względu sytuacja „człowieka, który otrząsa się z mitu, nosi te same znamiona co zarzewie herezji”. Herezja oznacza

<sup>1</sup> „Czy to przypadek – stwierdza Heidegger w nieco innym kontekście problemowym, choć nie bez związku z tym, o czym mówi Patočka – że Grecy wypowiadali się na temat istoty prawdy za pomocą negatywnego wyrażenia (ἀ-λήθεια)? Czy w takim wyrażeniu się jestestwa nie daje o sobie znać pierwotne rozumienie bycia siebie samego, rozumienie, choćby tylko przedontologiczne, tego, że bycie-w-nieprawdzie stanowi istotowe określenie bycia-w-świecie?” (Heidegger 2004, s. 282).

bowiem wybór, jej struktura wymaga podmiotowego wyboru, który implikuje „odpowiedzialność za podejmowane decyzje i ponawiane akty wiary” (Jarmuszcak 2013, s. 189). Egzystencjalne wymiary prawdy, dobra i sprawiedliwości w świecie przeżywanym urzeczywistniane są niezależnie od dogmatycznej prawomyślności głoszonych sądów oraz kanonicznego orzekaniem o czystości „artykułów wiary”. Świat życia (naturalny/przeżywany/postrzegany) nie jest światem zadekretowanym dogmatycznie, a jego algorytmy stałości i zmienności nie są oparte na kanonicznych konstrukcjach wyodrębnianych i konstataowanych normatywnie.

Można założyć, że „troska o duszę”, jako ruch zwracania się w określonym kierunku, to projekt wewnątrzsterownego życia, autonomicznego nadawania kierunku własnej egzystencji oraz ciągłego „bycia w drodze”. To egzystencjalny ruch, który polega na powstrzymaniu „ruchu spadania” oraz wzmożeniu „ruchu wznoszenia” (Środa 1992, s. 42). „Ruch wznoszenia”, ujmując rzecz egzystencjalnie, nie polega jednak na kurczowym trzymaniu się zadekretowanych, sztywnych wzorców i utartych ścieżek, które w określonym czasie i miejscu potwierdzały swą historyczną adekwatność i sytuacyjną kompletność. Takie wzorce i ścieżki przeradzają się w puste schematy, kosztowne stereotypy, martwe formy i samozachowawcze skrypty, które są podtrzymywane i wciąż na nowo ustanawiane/uświęcane na mocy ceremoniału sukcesji oraz reprodukcji określonych rytuałów społeczno-kulturowych. „Ruch życia” w swym zasadniczym strumieniu nigdy nie jest skierowany na to, czego już nie ma (przeszłość), lecz na to, co dopiero ma być (przyszłość). „Ruch życia” zmusza do porzucenia relikwów przeszłości oraz do redefinicji wzorców, odnowy/aktualizacji form i skryptów, dekonstrukcji schematów, stereotypów oraz rytuałów myślenia i działania. W innym przypadku ów „ruch życia” rozsadza utarte wzorce i ścieżki, albo owe utarte wzorce i ścieżki dławią i niszczą sam „ruch życia”.

W kontekście tak stawianego problemu szczególnej wymowy nabiera kategoria herezji używana przez czeskiego fenomenologa, obrazoburcza i budząca dysonans w stosunku do raz utrwalonych i skodyfikowanych przez logikę tradycjonalistycznych oraz establishmentowych wzorców czy ścieżek myślenia i działania. Herezja w swojej historiozoficznej intencji, jak się wydaje, reprezentuje bowiem według Patočki przełomowe impulsy dla rozwoju dziejów – paradoksalny „ruch życia”, który rozbija skostniałe, puste i wyjałowione z pierwotnych sensów oraz znaczeń formy i rytuały. Samozachowawczą reakcją na heterogeniczną naturę świata ludzkich spraw jest bowiem odrzucanie i zwalczanie tego, co inne, tzn. „heretyckie”. Zasadniczym pierwiastkiem tego, co heretyckie (gr. αἵρεσις [airesis] – ‘wybierać’) jest bowiem inność jako odstępstwo/odchylenie do tego, co oswojone i uznane, niebudzące wątpliwości z punktu widzenia dotychczas utrwalonych lub uzgodnionych oczywistości. „Czyż przeczuwana przez nas heterogeniczność stosowania odpowiedzialności – jak ujmuje to Jaques Derrida – i jej teoretycznej tematykacji, nawet doktrynalnej, nie jest także tym, co skazuje odpowiedzialność na herezję, ową *airesis*, rozumianą jako wybór, wybieranie czegoś, preferencja, skłanianie się ku czemuś, opowiedzenie się za czymś, to znaczy *airesis* rozumianą jako decyzja?,

ale pojmowaną także jako szkoła (filozoficzna, literacka czy religijna) odpowiadająca temu wyborowi?” (Derrida 1993, s. 152).

W tym znaczeniu zdolność do herezji jest wyrazem afirmacji ludzkiej wolności oraz radykalnego przyjęcia egzystencjalnej odpowiedzialności za swój podmiotowy wybór. Egzystencjalna inwersja znaczeń, o jakiej tu mówimy, przebiega zatem począwszy od herezji, jako naznaczającym stygmacie, a skończywszy na herezji, jako konstruktywnym impulsie; od herezji jako przesłanki odrzucenia i potępienia (afirmacja racjonalności „zamknięcia”) do herezji jako przesłanki brania pod uwagę i do przemyślenia określonych impulsów (afirmacja racjonalności „otwarcia”). Pozytywna funkcja „heretyckiego dyskursu” wyraża się więc w gotowości do „przemyślenia, a potem przyjęcia do wiadomości wszystkiego, co się z ludzką wolnością wiąże: myśli niewygodnych i niepokojących, często niebezpiecznych, jednym słowem heretyckich” (Środa 1997, s. 326). Egzystencjalny wymiar „heretyckiego dyskursu” niesie ze sobą rzeczywiste ryzyko, wyrażające się w konwersji („zwrocie”/„odwróceniu się” na wzór konwersji kajdaniarza w platońskiej jaskini cieni) i apostazji (odrzucenia i wykluczenia spośród tych, którzy niezmiennie uznają, że przyglądanie się cieniem rzeczy stanowi jedyny uprawomocniony sposób wierności względem zastanego świata). Nie ma odpowiedzialności – jak komentuje to francuski filozof – bez dysydenckiego i twórczego zerwania z tradycją, autorytetem, ortodoksją, regułą czy doktryną” (Derrida 1993, s. 153).

Herezja w swej strukturze wyboru wyrażana jest zarówno poprzez „moment negatywny” (odstępstwo od czegoś/odrzucenie czegoś), jak i „moment pozytywny” (przyjęcie czegoś/utożsamienie się z czymś). Herezja zawsze jest zrodzona i umocowana historycznie, w ludzkich dziejach. Dzieje są jedynym aksjomatem, którego herezja nigdy się nie wyrzeka. Stwarzają również perspektywę uwidaczniającą nagromadzenie ludzkiego doświadczenia, i to w nich uobecniane są określone składowe, które mają charakter zarówno ciągłości doświadczeń historycznych, jak i jej braku. Dzieje są areną uwidaczniającą „sprzeczność naszego dziedzictwa” i to z tych sprzeczności, przyjmując określony punkt widzenia, „można wydedukować określoną herezję”, ponieważ historia jest kumulacją elementów wzajemnie ustanawiających się i znoszących. W dziejach jedne „elementy są tłumione i podporządkowywane nowym, silniejszym. Elementy zepchnięte na drugi plan mogą jednak powracać pod różnymi postaciami w różnych momentach, gdyż nigdy nie zostają unicestwione” (Jarmuszczyk 2013, s. 191). „Dyskursy heretyckie” pozostawiają niezatarte ślady na różnych historycznych reprezentacjach uobecniania się człowieka, choć zazwyczaj wolelibyśmy pominąć je w swej pamięci jako kłopotliwe i nie dostrzegać w nich źródeł współczesnych metamorfoz stylu i sposobu życia. Dzieje niosą w sobie herezję, ponieważ w ogóle uwidaczniają polemiczną, tzn. heretycką naturę historii. Zaprzeczanie owej heretogenicznej i polemicznej natury historii prowadzi zaś do mitologizowania rzeczywistości i ponownego zwracania się ku ekspozycji rzeczywistości platońskich cieni widocznych na ekranie skalnej ściany w pokrytej mrokiem jaskini.

Tak rozumiana herezja „tkwi korzeniami w trosce o duszę” (Jarmuszcak 2013, s. 192), ponieważ herezja to „bycie w ruchu”, w drodze, gdzie kluczową rolę odgrywa egzystencjalnie przynależny jej „moment negatywny” (Jarmuszcak 2013, s. 191). Można zatem założyć, że progresywna i prospektywna rola „dyskursów heretyckich” wyraża się przede wszystkim w obrazoburczym skandalu rewizji i naruszania utrwalonego, jak również zabezpieczanego *status quo*. Herezja, niezależnie od swych ideowych treści, zazwyczaj wymierzona jest bowiem przeciwko absolutyzowanemu lub mitologizowanemu obszarom społeczno-kulturowej *praxis* wraz z jej egzystencjalnie „martwymi”/pustymi – pod względem sensu i znaczeń – przestrzeniami, na mocy środowiskowej, społecznej lub kulturowej wiedzy milczącej. „Dyskursy heretyckie”, ujmując rzecz egzystencjalnie, przede wszystkim wyrażają jakieś ideowe lub kontestacyjne poruszenia, które w pierwszym rzędzie zagrażają owym egzystencjalnie „martwym”/pustym przestrzeniom. „Dyskursy heretyckie” poruszają/naruszają bowiem nadwątlone fasady i przesłony różnych zastygłych form „poprawności politycznej” (środowiskowej, społecznej, kulturowej, religijnej) oraz oczywistość i niedyskursywność towarzyszących im narracji.

Warto więc raz jeszcze wyartykułować i to, że tak istotne nawiązania w twórczości Patočka („filozofa/nauczyciela-dysydenta”), zarówno do postaci Sokratesa („filozofa/nauczyciela-wichrzyciela”), jak i Komeńskiego („filozofa/nauczyciela-innowiercy”), są – ujmując rzecz na wskroś egzystencjalnie – bardzo wymowne i znamienne. Wszak każdy z nich, żyjący we własnym świecie, w konkretnych okolicznościach historycznych i społecznych, uznawany był za „heretyka” swoich czasów.

### **Sokratejski wzorzec egzystencjalnego „ruchu wznoszenia” i „bycia w drodze” jako przesłanka myślenia i działania pedagogicznego**

W późnym okresie swojej intelektualnej pracy Patočka podkreślał, że zarówno postać Platona, jak i Sokratesa była uosobieniem „autentycznych ludzi duchowych”. A zatem takich ludzi, którzy byli zdolnymi do wykraczania w kierunku problematyzowania życia oraz formułowania wniosków, w ramach których wskazywali na to, że „możliwe jest jakieś specyficzne, inne życie, inny kierunek życia, coś jakby nowy grunt, na którym dopiero można wymierzyć, co jest, a czego nie ma” (Patočka 1998, s. 222). Tak rozumiany „człowiek duchowy” to ktoś oddany, zgodnie z ideą klasycznej filozofii greckiej, „trosce o duszę”<sup>2</sup>, zdolny zarazem nie tylko do ofiary,

2 W filozofii greckiej koncepcja duszy, do której nawiązuje Patočka, wiąże się w sposób ścisły z ideą ruchu. Istotą duszy jest bowiem ruch, „zdolność do samodzielnego utrzymywania się w ciągłym ruchu”. Dusza jest tym, „co porusza się samo z siebie” i „co w ruchu zamieszkuje”. W tym znaczeniu „ruch duszy” jest dla Patočka odpowiednikiem wolności człowieka, jednego z centralnych pojęć jego filozofii. Wolność jako „ruch duszy” przybiera też w jego ujęciu postać ruchu, który jest „upadaniem” lub „wznoszeniem”. W ruchu „upadku” dusza „staje się obca samej

lecz również do tego, aby rozumieć jej sens i znaczenie (Patočka 1998, s. 229). Troska ta „jest trwającą przez całe życie, zgłębiającą, samokontrolującą, samojednoczącą praktyką myślowo-życiową” (Patočka 1998, s. 111). Rzeczona troska, aby być w drodze do własnej tożsamości i zachować własną tożsamość, jest też, zdaniem Patočki, tym, co stworzyło kulturową tożsamość Europy (Patočka 1998, s. 113). Patočka podkreślał jednak i to, że sam Platon i Sokrates reprezentują zasadniczo odmienne wzorce „ludzi duchowych”, z których uosobienie Sokratesa ideowo było bliższe jego własnej filozoficznej myśli oraz ideałom „człowieka duchowego”. Z tego też względu symbolikę sokratejskiego „ruchu wznoszenia” i „bycia w drodze” traktować będą jako jedną z zasadniczych heurystyk w próbie problematyzowania doświadczenia „jedności pierwotnego świata” na rzecz wyeksponowania określonych implikacji myślenia i działania pedagogicznego.

Droga „człowieka duchowego”, reprezentowana przez Platona to „emigracja wewnętrzna, wycofanie się z życia publicznego, z kontaktu i konfliktu ze światem”. W odróżnieniu od tego droga „człowieka duchowego”, reprezentowana przez Sokratesa, to „pokazywanie ludziom rzeczy, jakimi w rzeczywistości są, pokazywanie im, że świat jest ciemny, problematyczny” i że nie posiadamy go w takim stopniu, w jakim można go posiadać (Patočka 1998, s. 223). „Sokrates” to człowiek w drodze do potwierdzenia i zachowania własnej podmiotowej tożsamości na agorze publicznie dowodzonych, uznawanych lub zwalczanych racji. „Człowiek duchowy”, uosabiany przez Sokratesa, nie twierdzi więc, że już coś osiągnął lub raz na zawsze wszedł w posiadanie określonych doskonałości. „On jedynie chce tego, on zdąża w tym kierunku, on się tylko o to stara. On tylko jest w drodze” (Patočka 1998, s. 226). „Sokratejski zwrot” nie opiera się ani na „raptownej przemianie”, ani na nagłym przekształceniu „w istotę doskonałą”, lecz na permanentności egzystencjalnego aktu całożyciowego bycia w drodze (Środa 1992, s. 45). Sokrates to człowiek, który w obliczu środowiskowo naruszonego *status quo* oraz związanych z tym wrogich reakcji preparowania niesprawiedliwych i oszczerczych zarzutów nie zapiera się tożsamości własnej drogi oraz towarzyszących jej racji myślenia i działania.

Sokrates z Aten do końca pozostaje synem własnego czasu i miejsca, nierozwalnie związanym ze światem, w którym żył. Jego zaś świat miał u podstaw „bycie w ruchu”. Ten świat stworzył go jako Sokratesa, a on do końca był jego częścią, choć inni odmawiali mu prawa do pełnoprawnego uczestnictwa w tymże świecie i reprezentowania go. A gdy zabsolutyzowane „cienie platońskiej jaskini” przeważały nad etosem „uniwersalnej struktury zjawiania się”, świat ten musiał pograć się w mroku, wydając wyrok śmierci na swojego najznakomitszego syna. Sokratesowi zarzucono bezbożność oraz demoralizowanie młodzieży i w ten sposób

---

sobie”. Z kolei ruch „wznoszący” prowadzi duszę do „jedności i zgodności z własną istotą” i to ten „ruch duszy” Patočka utożsamia z „troską o duszę”, platońską ideą, uosobieniem której był dla niego Sokrates (Środa 1992, s. 45; por. Rybák 2019, s. 210–211).

okrzyknięty został „heretykiem” swoich czasów, na łonie własnego świata życia (Laertios 1988, s. 98). Sokrates wybrał śmierć, zamiast skorzystać z łaski wygnania z ateńskiej *polis*, własnej ojczyzny. Nie mógł porzucić tego świata, ponieważ on sam był kwintesencją jego potencjalnej i otwartej struktury. Jego śmierć jako wydarzenie dziejowe stała się rzeczywistym aktem zapanowania półmroku „platońskiej jaskini” nad myśleniem jasnym i wyraźnym kajdaniarzy, zwracających się ku światłu. Półmrok zawsze towarzyszy habitusom przytępionego postrzegania „rzeczy samych”, tak iż kajdaniarze wciąż owładnięci są przez nierzeczywistość świata napierających i sugestywnych ruchów zjawiających się cieni na ekranie skalnej ściany ateńskich dziejów. Paradoxy dziejów utkane są z paradoksów losów konkretnych ludzi jako podmiotów historycznych i aktorów na scenie dziejów. Już wkrótce po śmierci poglądy i działalność Sokratesa zostały na zawsze oczyszczone z piętna zwodzicielstwa i szkodliwości dla Aten, a on sam został w sposób trwały zrehabilitowany jako znamienity obywatel, *primus inter pares* dziedzictwa ateńskiej *polis*. Czas cieni się skończył, a Sokrates stał się nieśmiertelnym piewą wielkości i geniuszu własnego historycznego świata, jego kulturowo-społecznych osiągnięć i praktyk, choć paradoksalność struktury jedności doświadczenia owego „pierwotnego świata” zawierała też w sobie od początku w sposób immanentny potencjalność tragizmu trajektorii losu Sokratesa. W ten sposób owa struktura heretogeniczności i potencjalności starogreckiego świata życia Sokratesa, zawierając w sobie tę źródłową sprzeczność, wykreowała i unicestwiła sposób bycia człowieka, który stał się ponadczasowym symbolem paradoksalności doświadczenia „jedności pierwotnego świata” (aspekt form życia zbiorowego – zbiorowości jako podmiotu odpowiedzialności) oraz autentycznej egzystencji (aspekt form życia jednostkowego – jednostki jako podmiotu odpowiedzialności).

Wzorzec sokratejskiego sposobu bycia to zarazem egzystencjalny wzorzec autentyzmu myślenia i działania pedeutologicznego, którego siła sprawcza zazwyczaj ma charakter odroczonego i dalekosiężnego. Ruch egzystencjalnego poruszenia konstytuowany przez sokratejski wzorzec wymaga czasu, zaangażowania, dojrzałości, zdolności do wysiłku oraz poszukiwania zrozumienia siebie samego w kontekście całości jawiącego się doświadczenia. Siła przekonywania i sugestywność nauk Sokratesa zawsze opierała się na odwoływaniu do doświadczenia wspólnego świata życia jako kontekstu uwidacznianego/potwierdzanego w myśleniu i działaniu konkretnego człowieka jako podmiotu wystawionego na poznawczy dysonans lub do dysonansu takiego sprowokowanego (por. Laertios 1988, s. 93). Wzorzec sokratejski pedeutologicznego myślenia i działania to pieczołowitość oraz uwaga poświęcana małym metodycznym krokom i ich mocnym podstawom na niekończącej się, całościowej drodze do spraw najwyższej rangi. Sokratejski wzorzec wyraża się bowiem w metodycznym założeniu, że zawsze „zaczynać należy od małego”, a sam poprawnie zainicjowany „początek jest już niemałym osiągnięciem” (Laertios 1988, s. 95). Jest to wzorzec wiedzy egzystencjalnie fundamentalnej, wyrażającej się w świadomości otwartego horyzontu świata życia oraz poszerzających się kręgów

jego problematyczności; to sapiencjalna świadomość podmiotu poznania, który dysponując określonymi reprezentacjami poznawczymi ostatecznie „sam nie wie nic poza tym, że wie, iż nic nie wie” (Laertios 1988, s. 95), a zatem ma świadomość swej poznawczej ograniczoności i tego, że poza aktualnymi kręgami doświadczenia zawsze znajduje się to, czego nie można wiedzieć. Dlatego wiedzieć oznacza podążać/nadążać za ruchem zmieniającego się/poszerzającego się doświadczenia „uniwersalnej struktury zjawiania się” fenomenów świata życia.

### **Doświadczenie „jedności pierwotnego świata” jako heurystyka myślenia i działania pedagogicznego**

Myślenie i działanie, odnoszone do obszarów *praxis* wychowania i kształcenia, niezależnie od swych historyczno-kulturowo-społecznych postaci, zawsze stanowią immanentną część doświadczenia „jedności pierwotnego świata”. Jest to bowiem świat, w którym obok pierwotnego doświadczenia zakorzenienia we wspólnym „gospodarstwie domowym” prymarnym doświadczeniem jest również napotykanie innego „człowieka jako sąsiada”. W świecie tym stykamy się z pracą jako celową działalnością ludzką lub sami ją podejmujemy, doświadczając zarazem pierwotnego zróżnicowania i otwartego horyzontu samego stawania się, przekształcania i ewoluowania tegoż świata. W ten sam sposób człowiek doświadcza również różnych form wychowania i kształcenia. Sposób myślenia i działania pedagogicznego jest naturalną częścią struktury „jedności pierwotnego świata” i jawi się zarazem jako fenomen, który posiada własną strukturę, z jednej strony jest ona swoista/osobliwa, a z drugiej strony – pozostaje w stosunku odpowiedniości z prymarnymi momentami i impulsami wpływającymi ze struktury owego świata życia jako świata naturalnego.

W tym znaczeniu świat życia codziennego jest substratem myślenia i działania pedagogicznego. Jednak wraz z ich wyodrębnianiem się w otwartym horyzoncie doświadczenia jawienia się tego świata, myślenie i działanie pedagogiczne stają się swoistym światem odrębnym, który pozostaje w mniejszym lub większym stopniu w stosunku odpowiedniości ze strukturą podstawowych momentów i impulsów implikowanych przez doświadczenie „jedności pierwotnego świata”. „Świat, tak jak go przeżywamy, jest jednością, całością, nie jest zakończony, ale wyznacza istocie wolnej granice wolności. Jedność świata nie jest czymś oczywistym, powstaje w wyniku określonego dążenia, wymaga zajęcia określonej postawy” (Zouhar 2012, s. 511). W ten sposób ludzka egzystencja, rozgrywając się w świecie życia, tak w aspekcie indywidualnym, jak i społecznym określana jest zarazem podstawowymi kierunkami ruchów/poruszeń egzystencji (zakotwiczenia, obrony, transcendencji), które znajdują swoje odzwierciedlenie w myśleniu i działaniu pedagogicznym (por. Zouhar 2012, s. 512).

Odwołując się do teorii „podstawowej struktury myślenia i działania pedagogicznego” i kategorii pedagogicznego *prioprium* Dietricha Bennera, można w sposób

heurystyczny sformułować kilka podstawowych obszarów, które uwidaczniają pedagogiczne implikacje fenomenologii doświadczenia „jedności pierwotnego świata”. Owe obszary doświadczenia będą ukazywać/eksponować kierunek ruchu/poruszenia myślenia i działania na tle systematyczno-historycznej propozycji ujmowania pedagogicznych zasad: konstytutywnych i regulatywnych. Te pierwsze odnoszą się do indywidualnej strony pedagogicznej *praxis* oraz odznaczają się historyczno-apriorycznym obowiązywaniem. Należą do nich **zasada ukształcalności** oraz **zasada wezwania do własnej aktywności**. W odróżnieniu od tego regulatywne zasady myślenia i działania pedagogicznego odnoszą się do społecznej strony pedagogicznej *praxis* oraz odznaczają się historyczno-aposteriorycznym obowiązywaniem. Należą do nich **zasada transformacji społecznych determinacji w pedagogiczne** oraz **zasada niehierarchicznego i ateleologicznego układu różnych obszarów *praxis*** (Benner 2015, s. 73).

Biorąc pod uwagę powyższe rozróżnienia, wyodrębnione zostaną cztery egzystencjalne obszary doświadczenia „jedności pierwotnego świata”, które można skorelować z przywoływanymi zasadami, ujmowanymi w warstwie ich ogólnych zakresów znaczeniowych: 1) doświadczenie „jedności pierwotnego świata” *versus* prymarność egzystencjalnej receptywności, 2) doświadczenie „jedności pierwotnego świata” *versus* prymarność egzystencjalnego „bycia w drodze”, 3) doświadczenie „jedności pierwotnego świata” *versus* prymarność egzystencjalnej potencjalności „światów możliwych”, 4) doświadczenie „jedności pierwotnego świata” *versus* prymarność egzystencjalnej heretogeniczności.

### **Doświadczenie „jedności pierwotnego świata” *versus* prymarność egzystencjalnej receptywności**

Obszar ten można powiązać z ogólnym znaczeniem zasady ukształcalności. Ujmowanie jej w aspekcie negatywnym opiera się na założeniu, zgodnie z którym nie zakłada się jako już istniejących ani też nie odmawia się jako niemogących zaistnieć żadnych określonych zdolności wychowanka. Ujmując zaś tę zasadę w aspekcie pozytywnym podkreśla się to, że wychowanie stwarza wychowankowi możliwość aktywnego współdziałania w kształtowaniu siebie, w związku z czym bieg jego życia nie jest przesądzony na mocy uprzednio przesądzających determinacji, tak wrodzonych, jak i środowiskowych (Benner 2015, s. 84). Zasada ukształcalności afirmuje bowiem wprost „możliwość determinowania człowieka za pomocą *praxis* przez to, że za podstawę odpowiedzialności pedagogicznej przyjmuje nieokreśloność ludzkiego powołania” (Benner 2015, s. 83).

Doświadczenie „jedności pierwotnego świata” opiera się na prymarnym doświadczeniu receptywności tegoż świata, w ramach której otaczający człowieka świat, w którym wychowanek doznaje wpływów wychowawczych też się mu ukazuje w określony sposób pod postacią określonych skryptów myślenia i działania podmiotów wychowawczego działania. W ten sposób relacja wychowawcza

jest receptywnie doznawana przez wychowanka jako integralna część jedności pierwotnie przeżywanego świata. Receptywność podmiotu doznania wyraża otwartość na algorytmy, skrypty i habitusy, pod postacią których w jego własnym doświadczeniu zjawia się/ukazuje się świat relacji i oddziaływań wychowawczych. Receptywność podmiotu doznania określa pierwotną relację z otaczającym go światem, której częścią jest relacja między nim a podmiotem wychowawczego działania. Prymarność egzystencjalnego doświadczenia receptywności wskazuje zatem na swoisty punkt początkowy, ale nie na punkt końcowy doświadczenia oddziaływań o walorze wychowawczym. Nie przesądza ona o tym, dokąd ostatecznie prowadzi droga człowieka, którego przeznaczeniem jest „być w drodze”, a jedynie o tym, jaki jest początek tej drogi, na której oddziaływanie wychowawcze dostarcza impulsu i inicjuje ruch od receptywnego doznania do aktywnego poruszenia, tzn. podejmowania działania rozumianego jako wyprawianie się w drogę ku coraz szerszej zakreślonym kręgom własnej podmiotowej, sprawczej i autonomicznej partycypacji w otaczającym świecie. Receptywny podmiot doznania staje się w tej samej mierze sprawczym podmiotem działania<sup>3</sup>, który współtworzy siebie samego na otwartej ze swej natury drodze „bycia w ruchu” i w jej nieskończonym horyzoncie. Otwarty horyzont „bycia w drodze” implikuje zaś możliwość transcendowania ku kolejnym poszerzającym się kręgom doświadczenia, z których wyłaniają się inne „możliwe światy”. Przeznaczeniem „człowieka w drodze” jest bowiem transcendowanie bazowych warunków własnego receptywnego doświadczenia poprzez stwarzanie siebie samego jako bytu możliwego oraz odkrywanie „możliwych światów”, których załączek immanentnie zawarty jest już w „świecie aktualnym”.

### **Doświadczenie „jedności pierwotnego świata” versus prymarność egzystencjalnego „bycia w drodze”**

Obszar ten można powiązać z ogólnym znaczeniem zasady wezwania do własnej aktywności. Wyraża się ona w założeniu, zgodnie z którym zasadnicza funkcja pedagogicznego myślenia i działania przybiera postać inicjowania podmiotowego ruchu/poruszenia wychowanka do autonomicznego działania. Współdziałanie w ramach interakcji pedagogicznych umożliwia wychowankowi odnajdywanie własnej zindywidualizowanej drogi rozwoju (powołania). Tym samym interakcje pedagogiczne pojmowane są jako wezwanie wychowanka do „współdziałania we własnym procesie” wychowania i kształcenia. Ujmując rzecz antropologicznie należy bowiem stwierdzić, że szczególną własnością człowieka jest to, że jest on

3 W tak konstатовanych zależnościach można doszukiwać się paralelności do sformułowanych fenomenologicznie stanów rzeczy oraz związanych z nimi kategoryjnymi formami powiązań, które obecne są w analizie podstawowej struktury aktów wychowania Jacka Filka. W ramach tej analizy wyróżniane są figury „podmiotu działania”, „podmiotu doznawania”, „relacji wychowania” oraz „rozszczerzenia podmiotów” działania i doznawania (Filek 2001, s. 83–100).

„jedyną istotą potrzebującą pedagogicznej *praxis* i jednocześnie zdolną do niej”. Co więcej, tylko człowiek, biorąc zarazem pod uwagę zasadę ukształcalności, może wzywać i być wzywaniem do aktywności własnej (Benner 2015, s. 91).

Doświadczenie „jedności pierwotnego świata” implikuje zaistnienie rozwojowo prymarnego stanu wyruszenia w drogę i „bycia w drodze”: od tego, co rozgrywa się dziś do tego, co będzie miało miejsce jutro, od tego, co wydarza się w granicach domu do tego, co rozgrywa się poza granicami domostwa, od znanego do nieznanego, a zatem od wąskich do szerokich kręgów egzystencjalnego doświadczenia. Tak rozumiane inicjowanie egzystencjalnego ruchu/poruszenia do „bycia w drodze” pozostaje w ścisłym związku z pedagogiczną **zasadą wezwania do własnej aktywności**, ponieważ wyruszenie i „bycie w drodze” staje się właściwą odpowiedzią, związaną z koniecznością rozwojową. Wezwanie formułowane jest z uwagi na tę właśnie konieczność. Egzystencjalny ruch „bycia w drodze” pozwala wychowankowi na zwrócenie się ku przyszłości, a zatem na wykroczenie poza granice wydzielające przestrzeń tego, co oswojone i znane. W ten sposób wychowanek może podążać drogą poszukiwania i tworzenia aktualnie nieznanymi sobie oraz „możliwych światów”. Ruch „bycia w drodze” jest wyrazem otwartych i niedookreślonych granic możliwości rozwojowych wychowanka. Zawsze znane jest miejsce, w którym ruch „wyruszenia w drogę” zostaje pedagogicznie zainicjowany, nigdy nie możemy jednak ostatecznie znać ani też antycypować kresu owego ruchu. Ostatecznymi punktami odniesienia egzystencjalnego ruchu „bycia w drodze” jest bowiem *uniwersum* świata ludzkich spraw w jego najszerszych – możliwych i niemożliwych do wyobrażenia, z pozycji aktualnego doświadczenia podmiotu wychowania – horyzontach antycypujących prospektywną mnogość docelowych miejsc. Wychowanek wyrusza w drogę i jest w drodze jako istota historyczna, której egzystencja oraz jej bieg są strukturyzowane doświadczeniem własnego czasu, cielesności i domu. Subiektywny sposób doświadczania czasowości, cielesności i zadomowienia określa stopień otwartości i rozległości horyzontów wyruszania oraz „bycia w drodze”; określa współczynnik dynamiki i transgresji w przekraczaniu bazowych i aktualnych warunków rozwojowych oraz transcendowania ku światom odległym, możliwym czy wyobrażonym jako stanom rzeczy, które w ramach podmiotowego projektu „bycia w drodze” są koncipowane jako zadane lub idealne.

Pedagogiczna inicjacja ruchu „bycia w drodze” jest wezwaniem, które ma miejsce w konkretnych uwarunkowaniach i okolicznościach świata życia codziennego podmiotu wychowanego. Upływ czasu oraz zmiana uwarunkowań i okoliczności życia człowieka nie dezaktualizują i nie pozbawiają aktualności imperatywu wezwania do własnej aktywności. Wręcz przeciwnie, egzystencjalne samoznoszenie się wychowania, poprzez spełnienie swych funkcji i zadań, jest wprost proporcjonalne do aktywowania i utrwalania autonomicznego i samosterownego ruchu „bycia w drodze” podmiotu, który doświadczał wychowania. W taki też sposób należy rozumieć dezyderat, zgodnie z którym należy stwierdzić, że teleologicznym

horyzontem sensowności wychowania jest samozniesienie się tegoż wychowania. Jeśli więc ów ruch „bycia w drodze” zyskał swoją perspektywę nieskończonego horyzontu dążeń, celów i życiowych zadań, oznacza to, że samo wychowanie jako celowe wywieranie wpływu wychowującego na wychowywanego osiągnęło swój egzystencjalny kres.

### **Doświadczenie „jedności pierwotnego świata” versus prymarność egzystencjalnej potencjalności „światów możliwych”**

Obszar ten można powiązać z ogólnym znaczeniem zasady transformacji społecznych determinacji w pedagogiczne. Eksponuje ona fakt warunkującego wpływu społecznego na procesy wychowania i kształcenia (Benner 2015, s. 118). Determinanty i roszczenia społeczne nie mogą być jednak absolutyzowane na mocy „domniemania ich oczywistości”, a co za tym idzie, nie mogą też być postrzegane jako nienaruszalne i niedyskursywne. Roszczenia wynikające ze społecznie utrwalonych pewników i oczekiwań powinny bowiem podlegać weryfikacji i w oparciu o nią są dopiero brane pod uwagę, jako zasługujące na to, żeby wyrażać je w formie postulatów „sensownych pedagogicznie”. Tam, gdzie determinacje i roszczenia form życia zbiorowego pozbawione są takich konstruktywnych zasobów, należy w sposób krytyczny inicjować takie przekształcenia środowiska społecznego, które umożliwią i wzmocnią pedagogiczne działania (Benner 2015, s. 119).

Doświadczenie „jedności pierwotnego świata” zawiera w sobie zacytn egzystencjalnej potencjalności „światów możliwych”. Bazowe warunki doświadczenia świata życia codziennego nie mają charakteru statycznego, nie są niezmiennie, ponieważ nie mają charakteru zaświatowego bytu na wzór platońskich idei. Aktualnie doświadczany świat życia codziennego zawsze zawiera w sobie pierwiastki, które są antycypacją możliwości wyłonienia się, odkrycia lub powołania do życia innych rzeczywistych wymiarów lub przestrzeni świata życia. Egzystencjalna potencjalność odkrywania lub konstytuowania nowych wymiarów i przestrzeni świata naszego życia wprost przekłada się w podmiotowej sferze myślenia i działania na zasadę transformacji społecznych determinacji w pedagogice. Skrypty myślenia, algorytmy działania czy wzorcowe habitusy, utrwalone w jawnych lub skrytych obszarach praktyki społecznej oraz kulturowych, społecznych czy środowiskowych rytuałach inicjacji, afirmacji lub stygmatyzacji, nie są dane raz na zawsze i w sposób absolutny. Warunki zastane (bazowe) form życia kulturowego, społecznego czy środowiskowego są bowiem otwartym i zmiennym (nominalnym) obszarem do namysłu, dyskusji i weryfikacji uprawomocnień i adekwatności owych uznawanych i preferowanych skryptów, algorytmów, wzorców oraz związanych z nimi praktyk i rytuałów. Świat ludzkich spraw, którego integralną częścią jest utrwalona i zakładana praktyka, wyrażająca się w określonych aksjomatach i standardach wychowania i kształcenia, nigdy nie jest konstytuowany na mocy sił zewnętrznych względem samych podmiotów tegoż świata. To wolą, siłą i determinacją samego

człowieka, na miarę jego świadomości oraz towarzyszących mu racji myślenia i działania, jest podtrzymywany, rewidowany lub tworzony własny świat człowieka.

Ujmując rzecz od strony obowiązywalności porządku *mondo naturale*, powiemy zatem, że los człowieka jest zależny od nieprzewidywalnych sił i żywiołów świata przyrodniczego, ale patrząc od strony obowiązywalności porządku *mondo civile*, powiemy, że to sam człowiek jest dysponentem losów swojego ludzkiego świata (por. Konersmann 2009, s. 39). Z tej perspektywy w ogóle należy stwierdzić, że w ręce człowieka złożona jest odpowiedzialność za los całego świata: przyrodniczego, kulturowo-społecznego oraz podmiotowego świata subiektywnie przeżywanego „mikrokosmosu”. Wychowanek/uczeń zawsze jest dla wychowawcy/nauczyciela podmiotem relacji, względem którego spełnia się (potwierdza lub zawodzi) jego własna odpowiedzialność, dlatego też to wychowanek/uczeń powinien stać się dla wychowawcy/nauczyciela pierwszoplanową rzeczywistością (Buber 1968a, s. 443). Wychowanek/uczeń w swym potencjale nosi w sobie nieznanne i „możliwe światy”. Dziecko jest nieznanym i „możliwym światem”, a za afirmację i urzeczywistnienie tego świata odpowiedzialny jest właśnie wychowawca/nauczyciel. Prymarna odpowiedzialność pedagogiczna, wypływająca wprost ze świata codziennego życia, określanego praktyką wychowania i kształcenia, zawsze spełnia się i jest zogniskowana mikrostrukturalnie, ponieważ rozgrywa się w bezpośredniej przestrzeni relacji wychowawcy/nauczyciela i wychowanka/ucznia, *face to face* (Kron 2012, s. 152). I to ta właśnie odpowiedzialność za losy konkretnego człowieka nakłada na myślenie i działanie pedagogiczne dodatkową makrostrukturalną odpowiedzialność, zgodnie z którą warunki aktualnego świata życia powinny być poddawane rewizji, weryfikacji lub przekształceniom tak, aby były źródłem racji dostatecznych w przekształcaniu ich standardów i oczekiwań, biorąc pod uwagę kryterium działań „sensownych pedagogicznie”, tzn. gwarantujących właściwe warunki społeczno-środowiskowe oraz samą konstruktywność i prorozwojowość wpływów pedagogicznej *praxis*.

### **Doświadczenie „jedności pierwotnego świata” versus prymarność egzystencjalnej heretogeniczności**

Obszar ten można powiązać z ogólnym znaczeniem zasady niehierarchicznego i ateleologicznego układu różnych obszarów *praxis*. Wyraża ona podejście, zgodnie z którym pedagogiczne działania powinny być powiązane z całokształtem innych obszarów ludzkiej aktywności. Zróżnicowane obszary ludzkiej *praxis* (tj. ekonomia, polityka, pedagogika, etyka, sztuka, religia) traktowane są zaś jako równorzędne i pozbawione uprawomocnień do podporządkowywania sobie innych obszarów ludzkiego myślenia i działania (Benner 2015, s. 138). Obszary te powinny więc być traktowane jako potencjalnie się dopełniające, a nie nawzajem się znoszące, marginalizujące lub antagonizujące rację istnienia innych obszarów ludzkiej *praxis* (Benner 2015, s. 131).

Doświadczenie „jedności pierwotnego świata” paradoksalnie nie ma charakteru homogenicznego, ale opiera się na uznaniu heretogenicznej natury świata życia codziennego jako całości form i treści ludzkiego doświadczenia. Sama różnica/odmienność nie rozbija i nie niweczy „jedności pierwotnego świata”, a wręcz przeciwnie – jest integralną częścią jej pierwotnej struktury. „Jedność pierwotnego świata” zawiera już w sobie pierwiastek innych – choć nieobecnych w prezentystycznych zasobach tego, co jest faktycznością doświadczenia – „możliwych światów”. W tak doświadczanym świecie jako pierwotnej jedności pedagogiczna zasada niehierarchicznego i ateleologicznego układu różnych obszarów *praxis* również staje się czymś oczywistym i nieodzownym.

Doświadczenie czasu, cielesności, domu czy pracy w świecie naturalnym – jak było to już ukazane – jest zarazem doświadczeniem ich heterogenicznych form i treści. Człowiek doświadcza bowiem zarówno subiektywnie (podmiotowo) i obiektywnie (przyrodniczo) upływu czasu. Dodatkowo, zgodnie z ujęciem Patočki, człowiek doświadcza również czasu pierwotnego, tzn. takiego, który jest otwarciem egzystencjalnego horyzontu, czyniąc określone rzeczy, stany rzeczy, procesy i zjawiska dopiero możliwymi do wydarzenia się w przyszłości i na mocy samej potencjalności ich zaistnienia. Doświadczenie cielesności w równym stopniu ufundowane jest na doświadczeniu niejednorodności. Człowiek jako jednostka doświadcza bowiem własnej cielesności, lecz także napotyka na cielesność innych podmiotów, które są uczestnikami świata życia. Doświadczenie ludzkiej cielesności jest doświadczeniem zróżnicowania i odmienności płci, wieku, warunków fizycznych, aparycji itd. W podobny sposób doświadczenie domu ma heterogeniczną naturę; ma ono bowiem swoje poszerzające się kręgi (zakresy) postrzegania i przeżywania tego, czym jest dom, np. dom odsyłający do granic rodziny, regionu, państwa czy planety Ziemia. Tak rozumiany dom jest zaprzeczeniem homogeniczności doświadczenia tego, co jako swojskie i bliskie staje się też źródłem tożsamości i własnej identyfikacji. W końcu doświadczenie pracy również opiera się na doświadczeniu inności. Poszukiwanie lub wykonywanie pracy wymusza bowiem na człowieku, aby opuszczał swój własny dom. Praca konfrontuje człowieka z tym, co inne, z nowymi odpowiedzialnościami i wyzwaniem, nowym trybem wydatkowania czasu i energii życiowej, zmusza do nabywania nowych kompetencji i umiejętności oraz poruszania się w nowym środowisku. „Pierwotna jedność świata życia” jest więc ufundowana w doświadczeniu heterogeniczności jako czymś naturalnym i samooczywistym.

Antropologia kulturowa dostarcza nam niezliczonych faktów, co do tego, jak zróżnicowane mogą być w warstwie swych praktyk, wartości i rytuałów poszczególne światy życia codziennego, przeżywane nie tylko jako własne, ale często również jako jedyne aktualnie doświadczane i znane. Świat ludzkich kultur i form życia zbiorowego ufundowany jest w doświadczeniu heretogeniczności jako czymś naturalnym (Wulf 2016, s. 23). Formy życia ludzkiego ujmowane w przekroju historyczno-kulturowym są nie tylko złożone, ale z antropologicznego punktu widzenia

są wręcz czymś konstytutywnie zagadkowym, niejednoznacznym oraz opartym na różnicowaniu i odmienności form i treści (Wulf 2016, s. 29). Doświadczenie „jedności pierwotnego świata” implikuje możliwość różnych sposobów doświadczania poszczególnych składowych świata życia codziennego – w sposób bezpośredni, na zasadzie dróg okrężnych (zob. Gara 2017a, s. 12–29) lub wyobcowania (zob. Gara 2017, s. 18–21). Myślenie i działanie pedagogiczne odnoszące się do rzeczywistych, a nie zabsolutyzowanych lub zideologizowanych form życia kulturowego i społecznego, musi tym samym opierać się na uznaniu heterogeniczności świata ludzkich spraw oraz samego biegu życia wychowanka jako podmiotu heterogenicznego. Myślenie i działanie pedagogiczne nie może zatem wyrastać z roszczeń zawłaszczania i kolonizacji określonych sfer kulturowej i społecznej *praxis* względem innych równorzędnych i równouprawnionych obszarów ludzkiej *praxis*. Etos wychowania i kształcenia nie może być wyrazem totalności myślenia i działania (zob. Gara 2018, s. 136–143). Autentyczne myślenie i działanie pedagogiczne nie może być zwichrzone racjonalnością roszczenia zawłaszczania, kolonizacji i totalności „molocha zbiorowości” (Buber 1986, s. 920). Pierwotne doświadczenie świata, pozbawione zdogmatyzowanego lub zideologizowanego zapośredniczenia, zawsze bowiem ufundowane jest w różnicowaniu i odmienności doświadczenia egzystencjalnego.

### Zakończenie

W każdym ze wskazanych obszarów doświadczenia „jedności pierwotnego świata” (receptywności, „bycia w drodze”, „światów możliwych”, heterogeniczności), rozpatrywanych w powiązaniu z konstytutywnymi oraz regulatywnymi zasadami myślenia oraz działania pedagogicznego, kluczowym, jak się wydaje, jest sytuowanie owego myślenia i działania w kontekście otwartego horyzontu doświadczenia świata przeżywanego. Każdy z wyodrębnionych obszarów doświadczenia w sposób uprzedni ufundowany jest bowiem w otwartym horyzoncie ludzkiego doświadczenia i ludzkiego świata w ogóle, tzn. w takim horyzoncie, którego nie można dookreślić jako zamkniętej w granicach samej siebie immanencji. Otwarty horyzont doświadczenia świata życia ma swój jednoznaczny i realny fundament, ale zarazem w swoim ruchu transcendencji pozbawiony jest swojego kresu, jednoznacznego zamknięcia samego horyzontu. Horyzont receptywności, „bycia w drodze”, „światów możliwych” i heterogeniczności w doświadczeniu człowieka nigdy się nie wyczerpuje, nie dobiega do swojego końca. Otwarty horyzont doświadczenia nigdy nie jest zamykany perspektywą skalnej ściany, jak to ma miejsce w przypadku platońskiej jaskini cieni, czyniąc zarówno ów horyzont, jak i samo doświadczenie horyzontu czymś zamkniętym. Otwarty horyzont doświadczenia nie dopuszcza skostnienia i stagnacji samego doświadczenia, wytyczając prospektywne kierunki ruchu/poruszenia ludzkiego myślenia i działania, a co za tym idzie, podtrzymując nieustanne egzystencjalne napięcie „bycia w ruchu”.

Podstawowa struktura myślenia i działania pedagogicznego w tej samej mierze wyraża więc nieustannie podtrzymywane sensotwórcze napięcie otwartego horyzontu doświadczania człowieka jako istoty historycznej, usytuowanej egzystencjalnie w swoim własnym świecie życia (Koselleck 2012, s. 411; Wulf 2016, s. 22). Z tego też względu fenomenu edukacji – jak konstatuje to Reinhart Koselleck (2012, s. 431) – „nie da się wystarczająco zdefiniować za pośrednictwem określonych dóbr edukacyjnych czy konkretnej wiedzy edukacyjnej. Choć istnieją jakby wspólne cechy podstawowe właściwe dla typu idealnego edukacji, to stanowią one składnik takiego prowadzenia życia, które wciąż jest na drodze samoodnajdywania”. Zawsze istnieje bowiem niebezpieczeństwo powrotu, gdy człowiek wbrew swojemu przeznaczeniu może zrezygnować z ruchu „bycia w drodze” i ponownie zająć miejsce przed skalną ścianą, która zamyka perspektywę konieczności „bycia w drodze”, pozycjonując się w platońskiej jaskini – w swojej własnej (idealizowanej) lub społecznej (absolutyzowanej) rzeczywistości cieni, zjaw i poruszeń, w których nie ma życiowego ruchu. Z tego też względu nigdy nie można zapominać o uniwersalnej przesłance myślenia i działania pedagogicznego, zgodnie z którą zawsze wtedy, gdy „troskę o człowieka zastępuje pseudotroska, człowiek jest zagrożony” (Filek 2001, s. 100). Rzeczywisty wychowawca/nauczyciel nie tylko stroni od „wzniosłych” fikcji i iluzji, „wychowawczej tandety” i „pedagogicznego kiczu”, ale przede wszystkim „zawsze ma na względzie pełnego człowieka” (Filek 2001, s. 100, 112).

### Bibliografia

- Benner D. (2015). *Pedagogika ogólna*. Stępkowski D. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Buber M. (1968). *Kształcenie charakteru*. M. Ś. (tłum.). „Znak”, 7–8, s. 915–926.
- Buber M. (1968a). *Wychowanie*. Grygiel S. (tłum.). „Znak”, 1, s. 442–461.
- Derrida J. (1993). *Herezja, tajemnica i odpowiedzialność: Europa Jana Patočki*. „Logos i Ethos”, 1, s. 137–158.
- Filek J. (2001). *Fenomenologia wychowania*. W: tenże, *Filozofia jako etyka*. Kraków: Wydawnictwo Znak, s. 82–120.
- Gara J. (2017). *Egzystencjalna problematyzacja poszukiwania, poznawania i tworzenia samego siebie*. „Przegląd Pedagogiczny”, 2, s. 9–33.
- Gara J. (2017a). *Kultura wychowania jako fenomen drogi okrężnej*. „Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”, 1, s. 12–31.
- Gara J. (2018). *Granice dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej. Konceptyjne ujęcie zamysłu i eksplikacji problemu*. „Przegląd Pedagogiczny”, 2, s. 120–147.
- Heidegger M. (2004). *Bycie i czas*. Baran B. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Jarmuszcak M. (2013). *Między tajemnicą a życiem w prawdzie: filozof-heretyk Jan Patočka*. „The Polish Journal of the Arts and Culture”, 5, s. 187–195.
- Konersmann R. (2009). *Filozofia kultury. Wprowadzenie*. Krzemieniowa K. (tłum.). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Koselleck R. (2012). *O antropologicznej i semantycznej strukturze edukacji*. W: tenże, *Semantyka historyczna*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, s. 411–464.
- Kron F. W. (2012). *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia*. Cieślak E. (tłum.). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Laertios D. (1988). *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*. Krońska I., Leśniak K., Olszewski W. (tłum.). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Patočka J. (1986). *Świat naturalny jako problem filozoficzny*. W: tenże, *Świat naturalny i fenomenologia*. Zychowicz J. (tłum.). Kraków: PAT.
- Patočka J. (1998). *Eseje heretyckie z filozofii dziejów*. Czciwor-Piotrowski A., Szczepańska E., Zychowicz J. (tłum.). Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Rybák, D. (2019). *The Ontological Freedom in Jan Patočka's "Natural World as a Philosophical Problem" with Regard to Husserl's Phenomenology*. „Forum Pedagogiczne”, 1, s. 203–212.
- Środa K. (1992). *Jan Patočka – filozof sokratyczny*. „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria”, 4, s. 31–45.
- Środa K. (1997). *Patočka Jan, Kacířské eseje o filosofii dějin*. W: Skarga B. (red.). *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*. T. 5. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 326–331.
- Wulf C. (2016). *Antropologia. Historia–kultura–filozofia*. Domański P. (tłum.). Warszawa: IFiS PAN.
- Zouhar J. (2012). *Moralna transcendencja ludzkiego życia w świecie (Jan Patočka 1946)*. „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria”, 2 (82), s. 509–513.

## JAN PATOČKA'S EXPERIENCE OF THE 'UNITY OF THE PRIMORDIAL WORLD' AS A PREMISE FOR THINKING AND PEDAGOGICAL ACTION – RECONSTRUCTION (PART TWO)

**Abstract:** Jan Patočka's life and works fully deserve to be ascribed the name of contemporary Socrates. The course of Patočka's life is not only complementary to his writings, but, all the same, significant and inspiring. The experience of 'the unity of the aboriginal world' refers to the problem of the natural world as the central problem which determined the philosophical interests of the Czech phenomenologist. In this article the following categories of the structure of the natural world experience: time, carnality, home, and openness have been taken into account. Then, the author attempts to read the evolution of Patočka's upbringing philosophy and reconstructs its basic issues. The key idea of this philosophy of upbringing is expressed in the category of movement as something that

defines the open structure of human existence. In this context, the basic directions of thinking and pedagogical activity, implied by the title experience of ‘the unity of the aboriginal world’, were formulated in a heuristic way. The article is published in two parts, which constitute an integral part of the author’s approach to the problem. The first part of the article is a study reconstruction. The second part of the publication is an original implementation of Jan Patočka’s work.

**Keywords:** Jan Patočka; phenomenology; the natural world; education philosophy; existential movements.

**Jarosław Gara** – doktor habilitowany, profesor nadzwyczajny Akademii Pedagogiki Specjalnej. Wybrane monografie: *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu* (2008); *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania* (2009). Adres do korespondencji: APS, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa, tel. 22 589 36 00 wew. 3440. Adres e-mailowy: jgara@aps.edu.pl.