

Rola edukacji (edukacjologii) w ograniczaniu negatywnego wpływu nauki na kształtowanie osobowości i wyłanianie się podmiotowości

Kiedy w lustrzanym odbiciu
Odnajdujesz siebie.
Wiedz!, że to edukacja
Prowadzi Cię ku jego ukształcalności.

Tytuł niniejszego artykułu w sposób jednoznaczny wyznacza pole naszych dociekań. Niewątpliwie zawiera on w sobie możliwą odpowiedź, która odbiega od przyjętych społecznie ustaleń i z punktu widzenia nauki, zdaje się być politycznie niepoprawna. Nie chodzi jednak w naszych rozważaniach o prowokowanie czy marketingowe dążenie do wzrostu zainteresowania wśród czytelników tematem czy zagadnieniami, o których będą czytać. Naszym zasadniczym celem będzie wykazanie edukacyjnej zależności między nauką (teoriami wychowania), a kształtowaniem się osobowości wraz z wyłanianiem się podmiotowości.

Zależność, o której tu będzie mowa, jak można się domyślać tworzy możliwość, z której jasno wynika, że nauka wraz ze swoimi „strukturyzującymi” mechanizmami może mieć negatywny wpływ na kształtowanie czy rozwój osobowości, a tym samym na podmiotowość. Nie ma w tym stwierdzeniu nic nadzwyczajnego, ponieważ każda teoria ma wady i zalety, a także zagorzałych zwolenników, jak i przeciwników. W każdym razie, powyższe założenie sugeruje z jednej strony, że jeżeli naukowe formuły wychowania – bo to do nich będziemy w domyśle nawiązywać – są (mogą być) sprzeczne z istotą stawania się podmiotem, a nade wszystko z tworzeniem osobowości, to za ten stan rzeczy winą powinno obarczyć się pedagogikę – jej dążenie do bycia nauką. Z drugiej zaś strony sugeruje się – łagodząc już nieco wcześniejsze stanowisko, że podmiotowe i osobowe „formowanie” człowieka nie może dokonywać się bez wsparcia nauki, ponieważ już samo mówienie o podmiocie zakłada istnienie „struktury”, która refleksywnie, a więc i w jakiś sposób zracjonalizowany odnosi się do siebie. Szukając zatem związków między nauką a osobowością i podmiotowością sięgniemy do fenomenologicznych i neurofizjologicznych podstaw stawania się człowiekiem, co jednoznacznie wskazuje, że nie będą nas tu interesować deliberacje na temat dziedzin i rodzajów wychowania – skupimy się na tym, co te rozważania powinno poprzedzać i na ile są one zasadne z punktu widzenia kształtowania się osobowości, świadomości i podmiotowości oraz jaką rolę w tym kreowaniu ma pełnić edukacja, którą ostatecznie sprowadzimy do edukacjologii.

Powyższe założenia nie oznaczają w sposób bezdyskusyjny, że naukowe koncepcje kształcenia czy interesującego nas tu wychowania są niewłaściwe, błędne czy nie stosowne. Przyjmujemy stanowisko, z którego wynika, że sama nauka ma swoje formalne i strukturalne ograniczenia, których bezrefleksyjne przekładanie na rozwój osobowości musi mieć dla tej ostatniej negatywne skutki. Nikt też nie ukrywa, że choć żyjemy – jak to się nam stara wmówić i wpoić – w społeczeństwie wiedzy, to nie może być tak, że cała wiedza/kultura będzie sprowadzana do treści naukowych, albowiem grozi nam bezwzględna ideologizacja, instrumentalizacja, technologizacja i unifikacja wychowania¹. Codziennosc sprowadzana do zasad funkcjonowania społeczeństwa wiedzy i to pod przewodnictwem nauki musi budzić uzasadniony niepokój, tym bardziej, że kultura życia codziennego rządzi się swoimi prawami. Nie można zapominać, że „... zwyczajna kultura jest przede wszystkim praktyką naukową o niepowtarzalności, która wywraca na drogą stronę nasze myślowe nawyki, gdzie naukowa racjonalność oznacza poznanie tego, co ogólne w oderwaniu od okoliczności i przypadkowości. Na swój własny pokorny i uparty sposób zwyczajna kultura podważa arsenał naszych procedur naukowych i naszych kategorii epistemologicznych, ponieważ nie przestaje łączyć na nowo wiedzy z niepowtarzalnością, odnosząc je obie do konkretnej, uszczegółowionej sytuacji, oraz dokonywać wyboru swych własnych narzędzi myślenia i technik użycia do naszych kryteriów”². I choć nauka jest dobrem wypracowanym historycznie, kapitałem „wymyślonym”, „nowożytnie” paradygmatyzowanym³ i w tym przypadku ideowo zobiektywizowanym jako na przykład istnienie trzeciego świata w ujęciu K. R. Poppera⁴, to zapewne kiedyś zostanie ona zastąpiona inną formą poznania i

¹ P. Drucker, *Post-Capitalist Society*, New York 1993.

² M. de Certeau, L. Giard, P. Mayol, *Wynaleźć codzienność. 2. Mieszkać, gotować*, tłum. K. Thiel-Jańczuk, Kraków 2011, s. 236.

³ T. S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowej*, tłum. H. Ostromecka, Warszawa 1968.

⁴ K. R. Popper, *Wiedza obiektywna: ewolucyjna teoria epistemologiczna*, tłum. A. Chmielewski, Warszawa 2002.

„indoktrynowania” ludzkiej świadomości lub sprowadzona do roli pośredniej w kształtowaniu ludzkiej osobowości, sytuując się gdzieś obok „myślenia” magicznego, irracjonalnego, artystycznego, potocznego itp.. W każdym razie zasadniczy problem, jaki pojawia się wraz z nauką jest taki, że zawłaszcza sens ludzkiego istnienia, ograniczając czy wręcz marginalizując inne możliwe sposoby ludzkiej egzystencji. Jej dominacja wynika z tego, że w swojej „naturze” racjonalizuje i obiektywizuje rzeczywistość, a skoro istotą podmiotowości jest subiektywizm, to każdy podmiot potrzebuje obiektywnego środowiska, aby „odnaleźć” się między innymi podmiotami. Wydaje się, że nauka jest człowiekowi niezbędna do życia, - wiadomo, że doskonale sprawdza się w technologii, ale w rozważaniach natury teoretycznej, choćby już na polu fizyki zaczynają pojawiać się kłopoty. A skoro „królowa nauk” od przeszło 30. lat nic nowego nie wniosła do wiedzy i płące swoje teoretyczne rozważania w kwarkach, których istnienia nigdy nie da się udowodnić⁵, to w jakim świetle stawia się nauki społeczne, a tym bardziej humanistyczne, które pragną wzorować się na ścisłych? I wydaje się, nie bez uzasadnienia, co też dosadnie wykazał w swoich pracach M. Foucault⁶, że wdrażanie w życie społeczne naukowych formuł, zasad, aspektów itd. i to na wzór nauk ścisłych, jest prostym mechanizmem implementowania przejawów władzy – formą indoktrynacji i zniewolenia. Albowiem, a jest to tylko niestosowny przykład, jeśli faszyci w XX w. wykorzystali i „naginali” poglądy F. Nietzschego do uwiarygadniania swojej ideologii nadczłowieka, to – jak się zdaje - uczeni „zbezczęścili” „nauki o duchu” W. Dilthey'a⁷, „zabijając” tego ducha u jego podstaw. Bo jeśli księży późnego średniowiecza przyczynili się do „samobójstwa” Boga, to być może uczeni postnowożytności „zabijają” naukę!? I warto tu zapamiętać słowa K. R. Poppera, „Mówienie o „celach” naukowej działalności brzmi może trochę naiwnie, ponieważ różni uczeni mają różne cele, sama nauka zaś (cokolwiek to słowo znaczy) nie ma celów”⁸.

Tego typu dywagacje, na dzień dzisiejszy mają esejistyczny wymiar, toteż wróćmy do naszego głównego tematu. Zasadnicza teza, którą będziemy tu bronić i teoretycznie omawiać ma następującą formułę: Człowiek jest istotą cielesną, toteż jego osobowy, jak i podmiotowy rozwój dokonuje się za sprawą doznań o emocjonalnej sygnaturze, których urealnianie jest zależne od edukacji pojętej jako edukacjologia. Sformułowana teza w pełni nie oddaje złożoności omawianych tu poglądów, za którymi kryje się ontyczna, wielowarstwowa struktura wyłaniania się podmiotu. Jej teoretyczne uwierzytelnienie, będzie wymagało od nas ustosunkowania się do kilku zagadnień, wraz z próbą odpowiedzi na następujące pytania. Czy nauka spełnia pokładane w niej oczekiwania? Jak powiązać subiektywnie istniejącą podmiotowość z obiektywną racją nauki? W jaki sposób ciało tworzy osobowość i prowadzi do wyłaniania się podmiotowości? W jaki sposób podmiotowość ugruntowuje, urzeczywistnia zmysłowe i mentalne doznania? Dlaczego edukacja sprowadzona do edukacjologii ma być tą nauką, która w rzeczy samej ma odpowiadać za kształtowanie osobowości? Jak należy pojmować fenomenologię? To tylko niektóre z pytań, na które będziemy szukać odpowiedzi w tym artykule.

A struktura naszej wypowiedzi będzie miała następujący przebieg. Na samym początku, mianem wprowadzenia podamy kilka ogólnych informacji na temat nauki. Zawarte w nich treści odsłonią jej zalety oraz wady. Ponieważ nowożytnemu rozwojowi nauki pojmowanej jako praktyka społeczna towarzyszyło nowe, subiektywne i cielesne spojrzenie na podmiotowość, to tej kwestii poświęcimy następną część naszych rozważań. W zasadniczej mierze skoncentrujemy się na fenomenologicznym podejściu do ciała, poprzez które będziemy rozpatrywać związek między trzema rzeczywistościami: ciałem (byciem), cielesnością (bytnością) i podmiotowym urzeczowieniem doznań (różnią). W tej części pracy odwołamy się do poglądów M. Heideggera, M. Henry'ego, J. Derridy, K. R. Popera i G. Fregego i wykazemy, że treści nauki są na stałe wpisywane w strukturę ludzkiej egzystencji. Faktem jest, że nasze dywagować będą omawiane w płaszczyźnie fenomenologii, to dla innego ich ujęcia – zrozumienia i wyjaśniającego uzasadnienia, dopełnienia - omówimy te same (podobne) treści odwołując się do badań neurofizjologicznych. Ostatecznie postaramy się wykazać, zgodnie z zawartym na początku mottem, że to edukacja wpisywana w cielesność ciała ma decydujący wpływ na kształtowanie osobowości. Powyższy punkt widzenia wynika z drugiej stawianej tu tezy, że edukacja jest pedagogicznym prowadzeniem (*ago*), „agotycznym” działaniem ku/do „ukształcalności”, gdzie ukształcalność to pojęcie wywiedzione z języka niemieckiego (*bildsamkeit* - kształtowanie) i pośrednio z francuskiego (*perfectibilite* – zdolność do doskonalenia się) stworzone w tym

⁵. L. Smolin, *Kłopoty z fizyką. Powstanie i rozkwit teorii strun, upadek nauki i co dalej*, tłum. J. Kowalski-Glikman, Warszawa 2008.

⁶. M. Foucault, *Nadzorować i karać*, tłum. T. Komendant, Warszawa 2009.

⁷. W. Dilthey, *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*, tłum. E. Paczkowska-Lagowska, Gdańsk 2004.

⁸. K. R. Popper, *Wiedza obiektywna ...*, s. 231.

drugim przypadku przez J. Rousseau⁹. Zaznaczam tu również, iż tworząc w tym przypadku termin edukacjologia, będziemy mieć na uwadze taką dziedzinę wiedzy naukowej, która dotyczy rozwoju osobowości i która kształtuje swój przedmiot poznania poprzez zwracanie się do swoich źródeł, czyli do polityki, etyki, historii i estetyki, - podobnie jak to czyni politologia odwołująca się do teologii, filozofii, prawa i historii¹⁰.

Powszechnie wiadomo, że nauka od zawsze towarzyszyła człowiekowi, jeśli spojrzymy na nią, jak na przejaw racjonalnego działania, sprowadzonego do narzędziowego osiągania celów. Jej ślady spotykamy już u ludów pierwotnych, gdzie stosowano np. w trakcie polowań na określone zwierzęta swoiste metody postępowania usprawniane poprzez eliminowanie błędnych decyzji, które były przekazywane kolejnym pokoleniom. Zdolność ludzkiego umysłu do przekazywania i gromadzenia informacji, przyczyniła się do tworzenia coraz bardziej złożonych instrumentów radzenia sobie w życiu codziennym, w sensie technicznym i myślowym (intelektualnym). Ten ostatni czynnik został sprowadzony do aktu poznania i zdolności przewidywania, co doprowadziło do „epistemologizacji świata”. Przejawiało się to między innymi w zastępowaniu Weberowskiego „odczarowywanego świata” „metodologizacją” epistemologii, co w konsekwencji doprowadziło do wypracowania w Europie, poczynając od XVI w., praktyki naukowej jako społecznej świadomości, a więc uzależniającej sposoby myślenia, postrzegania i działania od naukowej formy, która zaczęła wyznaczać granice racjonalnego funkcjonowania człowieka w świecie. To też odwołując się do eksperymentu, do zaprojektowanych wcześniej doświadczeń, których rezultaty poddawano logiczno-matematycznym analizom i obliczeniom, wypracowano aspekty epistemologii i metodologii, charakteryzujące się obiektywnością, pewnością, wiarygodnością, prawdziwością, intersubiektywnością itd., co przyczyniło się do powstania nauk ścisłych z fizyką na czele, jako tej dziedziny wzorcowego poznania i wyjaśniającego rozpoznawania swojej ontycznej przestrzeni, do której powinny odwoływać się inne dyscypliny nauki. Umownie przyjmuje się, że okres Oświecenia uzbrojony w narzędzia pozytywizmu stanowi kulminację naukowego funkcjonowania człowieka w świecie, do której – jak się zdaje – nawiązuje współczesność. Ówczesna wiara w nieograniczony postęp nauki, jak i formułowane wobec niej zastrzeżenia, znalazły swoje odzwierciedlenie w pojawieniu się tzw. nauk społecznych i humanistycznych. Wyłaniające się z nich „nowe” spojrzenia na indywidualne, jak i zbiorowe obszary życia ludzkiego, wypracowywały swoje przedmioty, których poznanie, wprawdzie przyczyniało się do poszerzania wiedzy na ich temat, ale w niektórych przypadkach, w szczególności w tych, w których mamy do czynienia z rzeczywistością uduchowioną, psychiczną, zaczęły pojawiać się problemy. Jednym z nich jest to, że nauki humanistyczne w pełni nie opierają się na kryteriach charakteryzujących myślenie naukowe, podległe naukom ścisłym i nie zawsze dążą do wyjaśniania zjawisk. Zasadniczo, ugruntowane są na kategorii rozumienia, a proces uzasadniania wymaga przyjęcia określonych sądów¹¹, które mogą mieć nienaukowe źródła.

Droga do uwiarygodnienia, jak i upowszechnienia nauki, jako „siły” przewodniej dla racjonalnego funkcjonowania człowieka w świecie, była i jest zawila. Nauka ma na sumieniu wiele zafalszowań i nieetycznych wykroczeń. Zdarzało się, że z historii nauki usuwało się czynniki irracjonalne i przypisywało koryfeuszom wiedzy wiele odkryć niezgodnych z prawdą¹². Na przykład dominikanina G. Bruno, uczyniono „męczennikiem nauki”, a który w rzeczy samej „został spalony na stosie jako reformator religijny, a nie filozof przyrody”¹³. Nie inaczej było z ikoną fizyki klasycznej, tj. Newtonem. L. Verlet¹⁴, w tym temacie pisze: „Nieortodoksyjne [czyli teologiczne i okultystyczne] rękopisy Newtona były badane w XVIII i XIX wieku przez członków [naukowego] establishmentu, którzy podejmowali decyzje przeciw ich publikowaniu, żeby nie zniszczyć świetlanego wizerunku herosa”¹⁵. W sposób podobny przekazano potomnym istotę konfliktu Galileusza z Kościołem. Uważany za „ojca nowożytnej nauki” Galileusz nie potrafił udowodnić empirycznie heliocentrycznej wizji świata, a Kościół uznał wizję Kopernika jako możliwą hipotezę. Toteż zasadne wydają się słowa: „... atutem Galileusza jest spór z Kościołem o heliocentryzm, centralny dla ideologii paradygmatu mechanistycznego. Dlatego Galileusz staje się

⁹. D. Stępkowski SDB, *Przedmowa tłumacza*, [w:] D. Benner (wybór) *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie*, Warszawa 2008, s. 8 – 9.

¹⁰. R. Skarżyński, *Podstawowy dylemat politologii: dyscyplina naukowa czy potoczna wiedza o społeczeństwie*, Białystok 2012.

¹¹. W. Marciszewski, *Nauka*, [w:] *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, Ossolineum 1987, s. 412 – 421.

¹². A. Koestler, *Lunatycy*, tłum. T. Bieroń, Poznań 2002.

¹³. M. Brykczyński, *Mity nauki. Paradygmaty i dogmaty*, Warszawa 2011, s. 27.

¹⁴. L. Verlet, „ $F = MA$ ” and the Newtonian Revolution: An exit from religion through religion, [w:] *History of Science*, 34.

¹⁵. Za M. Brykczyński, *Mity nauki. ...*, 37.

bohaterem heliocentryzmu, mimo że nic nie wniósł do mechaniki nieba, a nawet odrzucił jej nowoczesną wersję. Mit nadrabia te niedostatki i wzbogaca naukowy życiorys Galileusza”¹⁶.

Powszechnie wiadomo, że wiedza naukowa charakteryzuje się usystematyzowaniem logicznym, uteoretycznieniem, samokontrolą, posiada moc wyjaśniającą, prognostyczną, jest prawdziwa, pewna, ogólna, ścisła, heurystyczna, intersubiektywnie sprawdzalna itd¹⁷. Jej dążenie do obiektywizacji, pewności i jasności, jak i jej ogromny wpływ na wytwory życia społeczno-kulturowego stanowią miarę dla osiągania przez ludzi dobrobytu i szczęścia. Jednym z celów wiedzy naukowej jest stwarzanie teorii, na które składają się pojęcia, ich definicje, sformułowane aksjomaty i twierdzenia. Powstające w ten sposób zbiory systemów myślowych, koncentrują się wokół swojego tematycznego rdzenia, dopełniając go zracjonalizowaniem systemowym faktów, wraz z wyjaśnieniem przyczyn ich zaistnienia, co znajduje zastosowanie w przewidywaniu zdarzeń i tworzeniu nowych systemów teoretycznych i praktycznych (urządzeń). Warto tu wspomnieć, że myślenie naukowe nie jest jedynym rodzajem ludzkiej wiedzy. Obok niego funkcjonuje poznanie potoczne, artystyczno-literackie, spekulatywne czy irracjonalne¹⁸. Jest to dlatego ważne, ponieważ edukacja jest czymś więcej niż opisujące jej przedmiot naukowe formuły.

W każdym razie nauka stanowi podstawowe zaplecze poznania rzeczywistości i na przestrzeni wieków wypracowała swoiste zasady dopełniające jej sens i struktury „wnikania” w to, co poprzez nią jest odkrywane. Przy czym zasady te niejednokrotnie budzą wiele wątpliwości. Przykładowo, okazuje się, że korelacja, która stanowi ważny element badań, nie musi warunkować więzi przyczynowej. Na bazie korelacji można starać się udowodnić dwie sprzeczne hipotezy. Tak też i determinizm, który ma stanowić podstawę nauki, nie zawsze znajduje swoje fizyczne potwierdzenie. W fizyce bowiem przyjmuje się również, że wiele zdarzeń nie ma przyczyn. B. Russell pisze „Moim zdaniem, zasada przyczynowości [głosząca, że każde zdarzenie ma jakąś przyczynę] jest, podobnie jak wiele innych przekonań podtrzymywanych przez filozofów, jednym z relikwów minionej epoki; przetrwała ona, podobnie jak monarchia, tylko dlatego, że błędnie uważa się ją za nieszkodliwą”¹⁹. W podobny sposób należy myśleć o języku nauki, który ma doprowadzić do myślenia naukowego w „czystej postaci”. Okazuje się, że problem z językiem, który coś definiuje, polega na tym, że zawiera w sobie wiele znaczeń, których dookreślenia, co jedynie tylko coś przybliżają, ukierunkowują czy mówią o pokrewieństwie. O tej i innych wadach języka pisze L. Wittgenstein. W jednym z fragmentów *Dociekań filozoficznych*, czytamy: „Przypatrzmy się np. kiedyś temu, co nazywamy „grami”. /.../ Gdy im się bowiem przypatrzysz, to nie dojrzyś wprawdzie niczego, co byłoby wszystkim wspólne, dostaniesz natomiast podobieństw, pokrewieństwa – i to cały ich szereg”²⁰.

Te, jak i inne argumenty, pozwalają niektórym dowieść, że „... wiedza ani nie jest przekonaniem, ani nie jest prawdziwa, ani uzasadniona”²¹. Faktem jednak jest, że nikt w sumie nie potrafi w sposób przekonujący i jednoznaczny uzasadnić, dlaczego nauka tak dobrze funkcjonuje we współczesnym społeczeństwie. Zazwyczaj przytacza się wyjaśnienia tworząc konteksty historyczne, polityczne, społeczne, pedagogiczne itp., a także przywołuje się samą strukturę nauki i jej osiągnięcia z dziedziny techniki i technologii. Jednym z ciekawszych tropów jest sprowadzenie ludzkiego istnienia do ideologii, dzięki której człowiek żyje w świecie uporzadkowanym, wyidealizowanym i zautomatyzowanym. A jedną z jej konsekwencji jest to, że, „Czytając tekst, automatycznie i nieświadomie przetwarzamy to, co widzimy, dokonując „poprawek” zgodnych z oczekiwaniami, jakie ukształtowały się w nas w procesie wielu zwykłych lektur”²². Z kolei, inną jej konsekwencją jest to, że fakty są ustanawiane przez dawne ideologie, przez co „... żadna teoria nigdy nie jest zgodna ze wszystkimi znanymi faktami ze swojej dziedziny”²³. W tym miejscu warto przywołać komentarz J. Golinowskiego na temat „nieprzemakalności” pewnych obszarów dyskursu naukowego, w którym stwierdza: „E. Gellner wskazuje, że styl myślenia zaproponowany przez naukę nowożytną stał się dominujący, ponieważ umożliwił on Europejczykom wytwarzanie technologii oferującej jej posiadaczom ogromną przewagę nad zwolennikami innych stylów myślenia. Nauki społeczne pełnią ważne, w znacznej mierze utajone, bo wytwarzane nieintencjonalnie, funkcje legitymizujące nowoczesny ład społeczny.

¹⁶ M. Brykczyński, *Mity nauki*. ..., 104.

¹⁷ J. Losee, *Wprowadzenie do filozofii nauki*, tłum. T. Bigaj, Warszawa 2001.

¹⁸ K. Matraszek, J. Such, *Ontologia teoria poznania i ogólna metodologia nauk*, Warszawa 1989.

¹⁹ Za R. M. Martin, *W tytule tej książki są dwa błędy*, tłum. B. Stanosz, Warszawa 2011, s. 249.

²⁰ L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, tłum. B. Wolniewicz, Warszawa 2000, nr 66, s. 50.

²¹ A. Chmielewski, *Wstęp*, [w:] K. R. Popper, *Wiedza obiektywna...*, s. XXI.

²² R. M. Martin, *W tytule* ..., s. 208.

²³ P. K. Feyrabend, *Przeciw metodzie*, tłum. s. Wiertlewski, Wrocław 1996, 48.

Stanowią ważny składnik cyklu: władza – wiedza – władza. Konstytuują swoje odrębności, badając zjawiska stanowiące produkty uboczne działania systemów władzy²⁴. Nauka ma zatem zalety i wady, których będziemy odkrywać coraz więcej. Faktem jest, że w zasadniczej mierze spełnia oczekiwania społeczne, a przede wszystkim uczonych, których „utrzymuje”. Jednak głębsza jej wivisekcja odsłania niedostatki, które budzą niepokój i zatroskana refleksję.

Po tych rozważaniach na temat nauki, w tym momencie zauważmy, że wraz z formowaniem racjonalnego i obiektywnego jej oblicza, przez którą to „maskę” człowiek dostrzega swoje kulturowe „zakorzenie” w świecie, zaczyna się kształtować za sprawą Kartezjusza subiektywny obraz bycia człowiekiem, sprowadzony do pojęcia podmiotowości²⁵, które to odsłania fenomen duchowego istnienia, jako bytu zjawiskowego, immanentnego, nie mającego bezpośredniego kontaktu ze światem fizycznym. I jeżeli powyższe stanowisko jest prawdziwe, to czy to, co dzieje się w rzeczywistości, osiąga w jakiś sposób to, co zakrywa podmiotowość? Nauka dotyczy świata „zewnętrznego”, a próby jej odniesienia do struktury duchowej zawsze budziły wątpliwości, tym bardziej, że jest narzędziem zawłaszczającym, indoktrynującym. I jeśli na kanwie fenomenologii nie udowodni się jej zasadności, to pedagogika naukowa z osobowością i podmiotem w jej „środku”, nie powinna mieć racji bytu. A jednak, trzeba mieć nadzieję, że fenomenologia tego nie uczyni, albowiem to w pedagogice (edukacji) - nie do końca unaukowanej, należy dostrzegać szansę na odejście od technologicznego funkcjonowania człowieka, który w sposób totalitarny sprowadza wszelkie działania do kategorii pracy, wpisując ekonomię politycznego władania w sposoby myślenia i funkcjonowania człowieka. O tym, w nieco innych kontekstach pisali przykładowo: M. Foucault²⁶, H. Arendt²⁷, S. Filipowicz²⁸, czy P. Bourdieu²⁹.

Zasadnicze pytanie, które należy w tym miejscu postawić brzmi: Jak obszar świata cielesnego, wsparty w tym przypadku teoriami wychowania, może wpływać na duchową, nierozciąglą „rzecz”?

Jak wiadomo, Kartezjusz formułując swoje słynne zdanie „myślę więc jestem” przyczynił się do odejścia od przedmiotowego traktowania ciała wprowadzając je w przestrzeń subiektywnych odczuć, przeżyć doznań itp. W nieco inny sposób kwestię subiektywnego poznania rozwinął Maine de Biran³⁰. Przemieścił mianowicie rozumienie *cogito*, jako „ja myślę o czymś”, w kierunku „ja myślę, a myśląc mogę działać”, co czyni „Ja” pierwotną siłą, dzięki której każdy może myśleć o tym, o czym chce, patrzeć na to, co pragnie widzieć, dotykać to, co sprawia mu przyjemność itd. Wyłaniający się w ten sposób podmiot traktuje ciało jako coś subiektywnego, nad czym posiada władzę urzeczywistniania swoich pragnień czy możliwości poprzez myślenie. Tak pojęty podmiot różni się od wizerunku tego, który był rozwijany od czasów antycznych i który sytuował myślenie w obszarze doświadczenia. Podmiot sprowadzony do świadomości był sytuowany w umyśle, z którego „emanowały” myśli i poprzez racjonalność których świat podlegał ustrukturyzowanym formom. Im to też podlegały doznania zmysłowe i tym samym sens bycia człowiekiem. Takie spojrzenie na podmiot nadal jest uobecnianie w świecie zdominowanym przez naukę i jeśli okaże się, że jest błędny, to szykuje się nam przemiana światopoglądowa jaka dokonała się między XV a XVII wiekiem.

To podwójne usytuowanie bycia człowiekiem, z jednej strony jest warunkowane zmaterializowanym światem podporządkowanym nauce, a z drugiej strony wiedzione jego subiektywnymi, świadomymi odczuciami na temat istnienia własnej podmiotowości (świadomość, jaźni, Ja, Dasein, dusza itp.). Te dwie struktury poznawczej emanacji i istnienia łączy ludzkie ciało, które – zdaniem E. Husserla - stanowi granicę dla dwóch sposobów ujmowania rzeczywistości, a mianowicie przyrodniczej i personalistycznej³¹, z których pierwszy koncentruje się na doświadczeniach wraz ze stanami psychicznymi i podporządkowuje je naukom ścisłym, natomiast drugi jest ujmowaniem świata poprzez siebie, poprzez doznającą cielesność. Dalej w tych fenomenologicznych rozważaniach na temat podmiotowości poszli M. Merleau-Ponty i M. Henry. Ten pierwszy, wyłaniający się tutaj dualizm świata zewnętrznego i wewnętrznego przewycięża lokalizując podmiotowość w obszarze ciała, w jej możliwościach percepcyjnych. W swojej najważniejszej książce stwierdza: „Jeśli, zastanawiając się nad istotą podmiotowości, odkrywam jej związek z istotą ciała i z istotą

²⁴ J. Golinowski, *Perspektywa porządku postpolitycznego: w stronę technologii władzy*, Warszawa 2007, s. 34.

²⁵ R. Descartes, *Medytacje o pierwszej filozofii*, tłum. M. I K. Ajdukiewicz, Warszawa 1958.

²⁶ M. Foucault, *Trzeba bronić społeczeństwa; wykłady w Colege dr France*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 1998.

²⁷ H. Arendt, *Korzenie totalitaryzmu*, tłum. m. Szawiel, D. Grinberg, Warszawa 1993.

²⁸ S. Filipowicz, *Demokracja. O władzy ilizji w świecie konsumpcji*, Warszawa 2007.

²⁹ P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja: Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa 2011.

³⁰ Maine de Biran, *Ouvres completes*, Geneve-Paris 1982.

³¹ E. Husserl, *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, t. 2, tłum. D. Gierulanka, Warszawa 1974.

świata, znaczy to, że moje istnienie jako podmiotowości stanowi jedność z moim istnieniem jako ciałem i istnieniem świata i że ostatecznie konkretny podmiot, którym jestem, jest nieodłączny od tego ciała³². Podmiot nie jest w tej strukturze czymś wyabstrahowanym, transcendentnym, jest czymś, co na trwałe wpisane jest w ludzką cielesność. Z kolei, M. Henry³³ w jednej ze swoich prac udawania, że ciało obejmuje byt subiektywny, jak i byt transcendentny. Pierwszy odnosi się do cielesności a drugi to ciało przedmiotowe. Cielesność (la chair) nie jest wytworem świata, nie jest przedmiotem, ponieważ jest „produktem” subiektywnym, odczuwalnym od wewnątrz i nie zdolnym do transcendencji, do oglądania siebie. Cielesność – jak konstatuje M. Murawska interpretując jego prace, „... nie ukazuje się w świecie, ponieważ jest niewidzialna. Odczuwamy ją, doświadczamy jej, ale nie możemy jej zobaczyć”³⁴. Cielesność jest żywym ciałem i dlatego staje się warunkiem i możliwością doświadczania tego, co jest na zewnątrz ucieleśnionego człowieka. Natomiast ciało przedmiotowe może być traktowane jako narzędzie, umożliwiające dostęp do tego, co na zewnątrz człowieka i dlatego przedmioty ludzkiego doświadczenia wraz z całą ich fizycznymi, biologicznymi i chemicznymi podstawami podlegają badaniom naukowym. Dla M. Henry'ego upodmiotowione ciało jest zespolone ze sferą subiektywnego, wewnętrznego istnienia z cielesnością, która jest warunkiem doświadczania świata fizycznego, ale nie bezpośrednio lecz transcendentnie. Tym samym odchodzi on od traktowania ciała na sposób intencjonalny, które wrzuca jednostkę w obszar istnienia świata materialnego. To dzięki cielesności świat przedmiotowy może zaistnieć, ale na sposób podmiotowy, ucieleśniony. M. Henry pisze: „... jeśli wszystkie władze naszego ciała mogą działać tylko w życiu, to stanowi to całkowite odwrócenie tradycyjnej koncepcji ciała, która nasz ogranicza. To nie nasze światowe ciało umieszczone w tym świecie czy otwarte na niego, określa źródłową rzeczywistość naszego ciała, to nasze żywe ciało w samoimpresyjności, w której wszystkie władze zostają umieszczone w sobie samym i tym samym mają możliwość przejawiać się, daje nam dostęp do ciała – czy chodzi o zmysłowe ciało świata, o nasze własne zmysłowe ciało czy wreszcie o samo ciało intencjonalne. Tylko nasze żywe ciało daje nam dostęp do tego ciała i przez nie do tych ze świata jedynie dlatego, że daje nam dostęp do siebie samego – gdyż jest dane impresyjnie sobie tam, gdzie dokonuje się wszelka donacja, w życiu i przez nie³⁵”. To życie jako ogólna idea, jako fenomen umożliwia doświadczanie samego siebie, przez co staje się samoistną władzą ustanawiająca porządek świata przedmiotowego, a więc i naukowego.

Niewątpliwie ciało przedmiotowe podlega poznaniu naukowemu, ale cielesność czy inaczej, duchowa struktura bycia istotą ludzką sprawia tu pewne kłopoty, z którymi borykają się nauki humanistyczne. Bo jeśli przyjmiemy, że ciało przedmiotowe jest ufundowane na podmiotowej refleksji, a cielesność na podmiotowej refleksyjności, będącej zwrotną pracą ucieleśnianych myśli, to mamy tutaj do czynienia z dwoma różnymi, nieprzystającymi do siebie formami poznania. Problem, który tu się wyłania, polega na tym, że jeśli z jednej strony mamy naukowe formy poznania rzeczywistości, a z drugiej cielesną duchowość, która do tej formy nie przystaje, to pojawia się bardzo ważne pytanie, czy naukowe koncepcje wychowania nie są czasami martwymi strukturami, nie mającymi żadnego lub prawie żadnego wpływu na podmiotowość i dalej na kształtowanie się osobowości? A jeśli taki wpływ jest, to czy czasami nie powinno się podporządkować edukacyjnej formy poznawania, kształtowania – konkretnie „uksztalczalniania” człowieka, fenomenologicznemu ucieleśnieniu?

Pytanie jest dlatego ważne, ponieważ dokonujemy tutaj ontologiczne przesunięcie z naukowego tworzenia człowieka wzorowanego na treściach świata przedmiotowego, do fenomenologicznego doznawania siebie jako podmiotu „wsobnie” istniejącego. I aby zrozumieć te różnice, należy odwołać się do obszaru kumulującego dorobek ludzkiej myśli, ponieważ pozwoli on nam odsłonić narzędziowy charakter nauki i jego możliwy lub „urojony” wpływ na przejawianie się podmiotowości i tym samym na kształtowanie się osobowości. W tym celu odwołam się do dwóch propozycji, a mianowicie to koncepcji trzeciego świata K. R. Poppera i trzeciego królestwa G. Fregego. Propozycje te będą stanowić dodatkowy, czwarty wymiar dla fenomenologicznie odsłanianej się struktury, w relacji ciało-cielesność-świat fizyczny z naukowym myśleniem.

Niezależnie od tego, czy treści myślenia naukowego umieścimy w trzecim świecie, czy w trzecim królestwie, człowiek zobligowany jest do poznawczego działania, ale i to nie wystarczy, albowiem – jak stwierdza H. Arendt, myślenie musi przystawać do działania, musi mieć wymiar refleksyjny (zwrotna praca

³². M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia percepcji*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Warszawa 2001, s. 430.

³³. M. Henry, *Philosophie et phenomenologie du corps. Essai sur l'ontologie biranienne*, Paris 1997.

³⁴. M. Murawska, *Filozofowanie z zamkniętymi oczami. Fenomenologia ciała Michela Henry'ego*, Wrocław 2011, s. 95.

³⁵. M. Henry, *O fenomenologii*, tłum. M. Drwięga, Warszawa 2007, s. 218.

myśli), bo w przeciwnym razie prowadzi do błędnych wniosków, które w obszarze życia praktycznego okazują się bezmyślne, a w relacjach międzyludzkich niemoralne³⁶. Kwestia wiarygodności poznania zawsze będzie poprzedzona wiarygodnością działania. Niebezpieczeństwo, z jakim mamy do czynienia w odniesieniu do trzeciego świata, polega na tym, zgodnie z przemyśleniami K. R. Poppera³⁷, że zawiera on w sobie treści (poglądy, teorie, twierdzenia, hipotezy itp.) całkowicie stworzone przez człowieka. Przyrost wiedzy, jaki ma tu miejsce, polega na tym, że pojawiające się problemy przymuszają do poszukiwania rozwiązań poprzez eliminację błędów. Świat ten istnieje w sposób niezależny od człowieka, ale z uwagi na to, że skupia w sobie jego myślowe wytwory, to jest od niego zależny. Ten stan rzeczy ma swoje wady i zalety. Zaletą jest to, że w tym świecie koncentruje się idee nauki, które mają wymiar obiektywny i też ten fakt wymusza na jednostkach myślenie i działania, których refleksywność zwrotnie powinna wymuszać obiektywne rozwiązywanie problemów. Z kolei wadą jest to, że człowiek jest istotą historyczną, poznawczo uzależnioną od przemian społeczno-kulturowych, co znajduje swoje odzwierciedlenie w paradygmatycznym przejawianiu się samej nauki, o czym pisał między innymi T. S. Kuhn³⁸, i dlatego obiektywność podlega relatywizacji. Z kolei trzecie królestwo myśli obiektywnych zaproponowane przez G. Fregego³⁹ istnieje w sposób całkowicie niezależny od człowieka, którego zadaniem jest odkrywanie prawdy, toteż poznanie naukowe dopuszcza „... myśli fałszywe; nie jako prawdy, rzecz jasna, lecz jako coś nieodłącznego od poznania. Droga do prawdy wiedzie bowiem często przez fałsze i wątpliwości”⁴⁰. Tego typu poznanie nie jest platońskim przypomnieniem (anamnezą)⁴¹, ale poznawczym działaniem, które może być niezgodne z treściami trzeciego królestwa. W każdym razie obie propozycje nie są bez wad, ponieważ trzeci świat Poppera może zawierać w sobie treści błędne, również zideologizowane i nieprawdziwe (w dziejach nauki mamy wiele takich przykładów⁴²), a trzecie królestwo Fregego może prowadzić, do stworzenia przez człowieka czwartego królestwa – królestwa anty-myśli i treści para-obiektywnych.

Bez względu na krytyczne spojrzenie na obie propozycje, można się zgodzić, mając teraz na uwadze podwójną strukturę naukowego poznania, że pierwsza traktowana jest jako narzędzie kreacji, a druga ma wpływ na szeroko pojęte postrzeganie, myślenie i działanie. W tym pierwszym przypadku, ciało oferuje cielesności naukową (ideową) formę umożliwiającą urealniania emocjonalnych doznań. Natomiast w drugim przypadku, nauka ma w jakimś stopniu wpływ na powstawanie cielesności. Złożoność tego procesu polega na tym, że nauka nie wyznacza tu metodologicznych ram postępowania, ale jest już wpisana w doznania – jest ogólną formą dla treści, które stają się jakieś dzięki cielesności, a konkretnie jej podmiotowemu istnieniu. Tu możemy już stwierdzić, że na cielesność składają się osobowość i podmiotowość.

Te dość śmiałe, acz na ten moment nie do końca jasne stanowisko dotyczące relacji nauki i cielesności, nakazuje nam teraz przywołać pedagogikę, której edukacyjnym celem – w związku z interesującym nas tematem – jest wychowanie, a więc wpływanie na cielesność, na jej osobowość. Wydaje się, że pedagogika obok filozofii i teologii jest jedną z niewielu dziedzin, które ukierunkowują swoje odkrywcze i kreacyjne działania na różnie pojmowaną podmiotowość i osobowość. To jej ukierunkowanie predestynuje ją do zawłaszczania kapitału innych dyscyplin nauki i treści szeroko pojętej wiedzy, by z ich naukowym dorobkiem wkroczyć w przestrzeń fenomenu ciała wykorzystując przy tym swoją edukacyjnie „ukształceniową” formę. A stanie się to możliwe, gdy edukacją okaże się „agotyczną” (ago – prowadzić) siłą wpisującą się w afektywnie funkcjonujące ciało. Ten punkt widzenia jest dlatego ważny, ponieważ wyłaniająca się tu rozbieżność poznawcza i istotowa w nieprzystawaniu do siebie świata przedmiotowego i cielesności, granicą której jest ciało, może stanowić duże zagrożenie dla dalszego istnienia tej dyscypliny wiedzy naukowej. Z drugiej strony, pedagogika okazuje się dyscypliną wyjątkową, próbującą poprzez dorobek własny i innych kierunków szeroko pojętej wiedzy wkroczyć w subiektywnie istniejącą cielesność.

Czy tego typu działanie, - jeśli i nawet oparte na ukształceniowości - ma rację bytu? Przykładowo, jeżeli teraz patrzę na ten tekst, - widzę go i ujmuję w swoim widzeniu czy wzrokowym postrzeganiu, to przecież nie przynależy on do mojego, cielesnie wewnętrznego „widzenia”. I jeśli nawet przyjmujemy, że proces widzenia, akt postrzegania przynależy do mnie, to przecież widzę coś dzięki swojemu ciału, które przynależy do mnie

³⁶. H. Arendt, *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz, Warszawa 1991.

³⁷. K. R. Popper, *Wiedza obiektywna: ewolucyjna teoria epistemologiczna*, tłum. A. Chmielewski, Warszawa 2002.

³⁸. T. S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowej*, tłum. H. Ostromecka, Warszawa 2011.

³⁹. G. Frege, *Pisma semantyczne*, tłum. B. Wolniewicz, Warszawa 1977.

⁴⁰. Ibidem, s. 134.

⁴¹. Platon, *Menon*, tłum. W. Witwicki, Kety 2003, 81c.

⁴². A. Koestler, *Lumatycy*, tłum. T. Bieroń, Poznań 2002; C. Sagan, *Umysł Broca*, tłum. P. Amsterdamski, Poznań 2003.

na tyle, na ile mogę się nim posługiwać. A jeśli jeszcze spojrzymy na to zagadnienie z innej strony, to nie może być tak, że całkowicie wyprę się swojej cielesności, bo kiedy czytam ten tekst, to jestem jakiś, – nie jestem nic nie czującym podmiotem, bo wówczas stałbym się przedmiotem, – jestem emocjonalnie jakoś nastrojony przez samo patrzenie. Tekst zatem jest dla mnie czymś obcym, transcendentnym, czymś, co nie przynależy do mnie, ale w czym mogę w sposób „niewidzialny” jakoś współuczestniczyć. Samo zaś patrzenie, podobnie jak myślenie, słuchanie, dotykanie itd. ustala granice między cielesnością a przedmiotowością, między patrzącym a postrzeganiem – granice, do których nie mam wglądu patrzący, gdyż jest niemożliwe widzenie tego, czym się patrzy, ale dzięki którym czuje i ma wgląd we własne doznania. Dlatego między patrzeniem patrzącym, a przedmiotem postrzeganym pojawia się uchwytujące ten przedmiot ciało. M. Henry w nawiązaniu do dotyku poznającego pisze: „Otóż, jeśli zastanowimy się nad relacją istniejącą między ciałem poznającym i ciałem poznanym, relacją, która odkrywa się przed nami jako wewnętrzna dla samego dotyku, ponieważ powstaje między dotykiem dotykającym, a przedmiotem przez niego dotykany – przedmiotem, którym okazuje się być przede wszystkim moje własne ciało, jako właśnie przedmiot dotyku – jeśli pytam dalej, które z tych dwóch ciał, ciało dotykające czy ciało dotykane, jest bardziej fundamentalne, zostajemy w sposób oczywisty doprowadzeni do tego pierwszego, do dotyku dotykającego, bez którego nie byłoby niczego dotykanego dla nas. Tym samym ciało-przedmiot z racji oczywistego podporządkowania odsyła do ciała-podmiotu, które stale je ugruntowuje”⁴³. Odejście zatem od podmiotowości ufundowanej na intelekcie, na intencjonalnej świadomości, tak jak to widział przykładowo E. Husserl, jest jednocześnie przejściem z koncepcji podmiotu poznającego do idei podmiotu odczuwającego. Fenomenologia Merleau-Ponty'ego⁴⁴ jest przykładem przeciwstawiania podmiotowi świata zmysłowo ucieleśnionego, złożonego – dosłownie i w przenośni - z przedmiotów naukowo poznawanych i kreowanych. W takiej sytuacji, z punktu widzenia podmiotu, nie jest już istotne „jak ciało poznaje”, ale „jak odnosi się do siebie” w swoim wewnętrznym doświadczeniu, które dopełnia się poprzez wolę i władzę, które może dowolnie wykorzystywać prowadząc się (ago) agotycznie ku spotkaniu ze światem przedmiotowym, umownie nazywanym rzeczywistym. Jak zatem z powyższego wynika rola pedagogiki, a konkretnie edukacji nie powinna opierać się o schematy, których teorie wychowania odnoszą się do jakości uczuć o statusie statycznym, a jeśli już, to na takich teoriach, w których uwzględnia się własności podmiotowości, a więc jej władzę do działania, wolność wyboru, dziejowy charakter i podnoszącą jakość odczuć. Tym samym edukacja powinna być tu ukierunkowana na polityczność, etyczność, historyczność i estetyczność. Zanim to zagadnienie omówimy, to w pierwszej kolejności musimy powrócić do usytuowania podmiotu w strukturze funkcjonowania ciała-mózgu

Wiemy już, że mówiąc o podmiotowym ugruntowaniu przedmiotów świata rzeczywistego, należy odwołać się do podstaw bycia cielesności, czyli do ciała, do jego – że tak powiemy - zjawiskowości, „wrażeniowości”, „doznawalności”, a więc do tego, w czym coś się zjawia i zanika. W związku z powyższym, u podłoża konstytuowania się ciała należy doszukiwać się czegoś, co określa się mianem fenomenu. Jak zatem będziemy rozumieć fenomen?

Pojęcie *fenomen* – jak pisze M. Heidegger, należy odnieść się do słowa *phainomenon*, które znaczy: „to, co się jawi”, „to, co się ukazuje”, „to, co rozświecila”, a także to, co „samo jest formą medium”⁴⁵. Fenomen w znaczeniu ogólnym oznacza „zjawisko”, a także „przejaw”, tak jak przejawia się ból głowy, acz bólu nie widać. Dla starożytnych Greków, to, co się ukazuje miało charakter bytowy, acz Platon w *Państwie*⁴⁶ przywołuje mit jaskini, aby uświadomić swoim czytelnikom, że ludzie żyjąc w świecie rzeczywistym, widzą tylko cienie wyłaniające się ze świata idei. W związku z powyższym, fenomen „może pokazywać się jako coś, czym nie jest, może „tylko wyglądać tak jak ...”⁴⁷. Ostatecznie M. Heidegger stwierdza, że jest to, to-co-się-ukazuje-w-sobie-samym, a więc jest i tym, w czym coś staje się widoczne, jako jawne samo w sobie⁴⁸, pojmowanym jako medium, umożliwiając poznanie siebie samego.

Fenomen jest zatem tym, dzięki czemu coś jest czymś, a więc w sensie metafizycznym fenomen jest byciem bytu, którym jest dla nas ciało. To dzięki fenomenowi ciało pokazuje się jako coś, czym nie jest, ponieważ jest byciem, na który składają się egzystencja i essentia (esencja). Zdaniem M. Heideggera, byt

⁴³. M. Henry, *O fenomenologii...*, s. 207.

⁴⁴. M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia...*

⁴⁵. M. Heidegger, *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Warszawa 1994, s. 40.

⁴⁶. Platon, *Państwo*, Kęty 2003.

⁴⁷. M. Heidegger, *Bycie...*, s. 41.

⁴⁸. Ibidem, s. 40.

ma swoją istotę i istnienie, natomiast bycie ma *egzystencje* i *essentie*⁴⁹. Takie spojrzenie nie do końca jest zgodne ze zdrowym rozsądkiem, acz jest bliskie poglądom Platona czy Kanta. Odbiega też od rozważań filozofów antycznej Grecji, którzy w każdym byciu (pojmowanym jako byt) wyróżniali istotę (treść) oraz istnienie (akt urzeczywistniający), ponieważ nie zwrócili uwagi na kwestie bycia, bycia bytu. Bardziej pogłębione studia w tym temacie odnajdujemy w pismach św. Tomasza z Akwinu⁵⁰. Wychodząc od poglądów Arystotelesa dotyczących substancji, a więc tego, co powstaje i ginie, tego, co realizuje w sobie akt (aktualizacja) i możliwość, - kategorie istnienia pojmował, jako to, co nadaje istocie byt, dzięki czemu czymś jest. Uważano wówczas, że tą najwyższą substancją jest Bóg, który nie ma istoty, i dlatego z niego emanują (łac. emano „wpływać”, „wydzielać z siebie”), a konkretnie urzeczywistniają się wszelkie treści. Warto tutaj zwrócić uwagę na te zdanie, w którym czytamy, że „istnienie nadaje istocie byt”.

W tradycyjnym i zdroworozsądkowym spojrzeniu na ciało, z uwagi na jej materialną treść, jest ono utożsamiane z bytem. W naszym, fenomenologicznym ujęciu dokonujemy przesunięcia ciała do sfery zjawiskowej, do bycia. Zwróćmy uwagę na to, że bycie, jakim jest teraz ciało zawiera w sobie egzystencję i essencję. Egzystencja odnosi się do istnienia w ogóle, a essencja do istot, do tego, co stanowi zasadniczą treść tego, dzięki czemu coś jest właśnie tym, czym jest. A ponieważ egzystencja daje możliwość urzeczywistnienia się czemuś poprzez essencję, to właśnie fenomen jest miejscem, z którego wyłania się możliwość ukonstytuowania się bytów. Fenomen jako miejsce bycia bytu stwarza warunki do egzystencjalizacji essencji. Oznacza to, że jest też miejscem, w którym dopełnia się egzystencjalna emanacja dążąca do urzeczywistniania swoich doznań essencjonalnych poprzez wyłaniający się z tego bycia byt - cielesność sprowadzona do realnie istniejących: osobowości i podmiotowości. Subtelność prezentowanej tu „ontologizacji” świata polega na tym, że w obszarze fenomenu ciała, po stronie essencji pojawiają się tylko doznania, odczucia, nastroje, - ogólnie afekty, które nie mają swojej egzystencji. Natomiast po stronie egzystencji musimy mieć do czynienia z tym, co essencji nadaje egzystencję. Powyższy punkt widzenia jest zgodny z poglądami tych fenomenologów, którzy uważają, że treści świata fizycznego nie są dostępne „człowiekowi” bezpośrednio, ale transcendentalnie. Toteż ciało, które treści te odczuwa nie poznaje ich umysłowo, myślowo, ale afektywnie, emocjonalnie, jako wrażenia – być może w postaci qualia, które są „... najczęściej rozumiane jako odnoszące się do „fenomenologicznych” (przeżyciowych, doznaniowych), „jakościowych” lub „wewnętrznych” właściwości doświadczenia i zwykle są przeciwstawiane charakterowi „intencjonalnemu”, „przedstawieniowemu” albo „funkcjonalnemu”⁵¹. Możemy zatem stwierdzić, że treści świata zmysłowego i mentalnego pojawiają się w fenomenie po stronie essencji jako pewne odczucia. Patrząc zatem na coś, widzimy to coś zawsze w formie emocjonalnych odczuć. Specyfiką tych afektywnie doznawanych impulsów jest to, że nie posiadają one egzystencji. A tym, co tym emocjom nadaje bytujące ukonstytuowanie jest egzystencja. Jak w takim razie należy pojmować egzystencję, która nadaje doznaniom essencji formę?

I właśnie w tym miejscu należy sięgnąć do trzeciego świata K. R. Poppera i trzeciego królestwa, G. Fregego. Powyższe propozycje sugerują, że istnieje jeszcze jedna rzeczywistość, w której kumuluje się wiedza obiektywna albo zawierają się prawdy wieczne. Obie propozycje odnoszą się do racjonalnego, naukowego podejścia do świata, a przecież fenomen ciała ma wymiar zmysłowy. Dlatego proponujemy, co też czynili i Popper i Frege odwołać się do poglądów Platona, który wyróżnił świat treści doskonałych, składających się z idei⁵². W tym świecie mieściły się „formy” najdoskonalsze, do których powinien zwracać się człowiek, aby uszlachetniać swoją naturę i ulepszać rzeczywistość, w której przyszło mu egzystować. My, Platoński świat idei będziemy pojmować nieco inaczej, łącząc go w jakieś części z poglądem św. Tomasza na temat substancjalności Boga. W naszym rozumieniu idee to struktury skupiające w „jednym” wszystkie możliwe formy. Przykładowo idea teorii wychowania zawiera wszystkie teorie, - no właśnie – albo które powstały, albo wszystkie ich możliwości. W tym miejscu nie będziemy tego rozstrzygać, acz w tym artykule opowiadam się za indywidualnym kumulowaniem wszelkich doświadczeń. W każdym razie, ważne jest to, że istnieje „świat” idea i że jego egzystencja prowadzi (ago) do urzeczywistnienia się essencji „odczuwanych” przez ciało. Zwróćmy uwagę na fakt, że fenomen jest miejscem, w którym zessencjalizowane egzystencjalnie bycie uzyskują status bytu i dlatego doznania ciała materializują się i

⁴⁹. M. Heidegger, *Bycie...*, s. 58 i nast.

⁵⁰. Św. Tomasz z Akwinu, *Byt i istota*, Kęty 2009.

⁵¹. M. A. Goodale, D. A. Weswood, *Ewolucja poglądu na dwoiste widzenie: odrębne lecz wzajemne oddziałujące szlaki korowe dla percepcji i działania*, [w:] A. Klawiter, (red.), *Formy aktywności umysłu. Ujęcie kognitywistyczne*, Warszawa 2008, s. 202.

⁵². Platon, *Parmenides*, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1961.

mogą pojawiać się w ludzkiej podmiotowości, jej świadomości, jako coś realnie istniejącego. Egzystencja sprowadzona do idei, zawiera w sobie wszystkie możliwe formy urzeczywistnienia esencji, której konkretyzacja substancjalnie jest zbieżna z emocjonalnymi doznaniem. W ten sposób fenomen ciała od strony esencji uprzedmiotawia doznaniem i pośrednio (bo niezbędny jest podmiot) czyni je bytami aktualnie istniejącymi z określona istotą, a od strony egzystencji wzbogaca swoje idee o nowe możliwości formalne. A gdzie w takim razie zawiera się podmiot?

W klasycznym, racjonalnym i zmaterializowanym podejściu do bytu i bycia, byt powinien być utożsamiany z ciałem, w obszarze którego urzeczywistnia się istota i istnienie w postaci realności czy poczucia realności świata, a bycie należało by identyfikować z fenomenem, z którego wyłania się na bazie esencji i egzystencji podmiotowość. Wynikałoby też z tego, że jeżeli rzeczą bycia jest być byciem bytu, to podmiotowość powinna być byciem dla ciała, a przecież ma być odwrotnie. Podejście fenomenologiczne, do którego się odwołujemy, jasno mówi, że ciało ma prowadzić do wyłaniania się podmiotowości, które poprzez cielesność (np. dotykający dotyk) ugruntowuje sens istnienia świata przedmiotowego. W takiej sytuacji wydaje się jasne, że to ciało jest byciem, fenomenem esencjalizujących się doznań zmysłowych z ideowo dopełniającym się egzystowaniem, na bazie których wyłania się wspomniana cielesność, będąc bytem dla tworzącej się osobowości i ujawniającego się podmiot. Naszym zdaniem tak pojęta cielesność nie powinien być określony jako byt, ale jako „bytność”, - jako ten specyficzny byt, który jest „niesiony” przez bycie, które zwraca się ku niemu, aby ugruntować, urzeczywistnić się i przekształcić poprzez bytność w możliwy do zaistnienia w ludzkiej świadomości, byt byt „rzeczy” (emocji) urzeczywistnionych.

Złożoność tej struktury polega na tym, że ciało w sposób bezpośredni nie materializuje swoich doznań i nie czyni świata realnym poddając się przypadkowości, ponieważ prowadziłoby to do jego całkowitej zagłady. Ciało potrzebuje nośnika, który będzie mieć agotyczną (edukacyjną) moc i władzę, a więc będzie nadzorować, kierować, prowadzić je, przede wszystkim ku biologicznemu przetrwaniu. Tym nośnikiem jest jej cielesność, jej bytność, ze strukturyzującą się osobowością i wyłaniającym się podmiotem. Albowiem ciało będąc fenomenem jest tym, co się ujawnia, co-pokazuje-się-w-sobie-samym i co w tym pokazywaniu prowadzi do przejawiania się skonkretyzowanych egzystencjalnie doznań w cielesności, która jest bytnością dla stwarzanej osobowości i wyłaniającego się podmiotu. A podmiotowość należy uznać świadomą formą ciała, - tym, co – zgodnie z poglądami M. Henry'ego - ugruntowuje fizyczność ciała i doznań zmysłowych. Cały ten proces wyłaniania się podmiotowości można opisać językiem psychologii, poprzez nawiązanie do uczenia się przez niemowlęta rejestrowania doznań. S. L. Greenspan, B. L. Benderly piszą: „Dziecko może czuć się bezpieczne, kiedy mama je obejmuje, lub przestraszyć się, kiedy mama gwałtownie się odsuwa. W miarę jak wzrasta doświadczenie niemowlęcia, sensoryczne impresje coraz bardziej stają się związane z uczuciami. To podwójne kodowanie doświadczenia jest kluczem do zrozumienia, jak emocje organizują intelektualne zdolności i faktycznie tworzą poczucie własnego „ja”⁵³.

Ugruntowanie doznań zmysłowych w świecie rzeczywistym wymaga świadomości, agotycznych predyspozycji, które sprawiają, że cielesność może być jakaś. Przy czym, struktura cielesności ma podwójnie złożenie. Po pierwsze, jest bytnością stwarzanym przez bycie ciała, a po drugie, stanowi podstawę dla swojej istoty i swojego istnienia czyli dla osobowości i podmiotowości. To, co różni bytność od innych bytów (obiektów, procesów czy zjawisk itp.), jest to, że posiada stałe istnienie i zmienną istotę. Stałość istnienia przejawia się w nieustannym uobecnianiu się w sobie samym, z trwałą obecnością w teraźniejszości, bez możliwości wyjścia poza tę teraźniejszość. To bycie teraźniejszością warunkuje podmiotową jedność i tożsamość. Dzięki temu stałemu „czasowieniu”, bytowaniu poza czasem w wiecznej teraźniejszości czy też istnieniu zawsze w tym samym, jednorodnym czasie, istnienie umożliwia wyjście poza siebie, w dowolną przestrzeń. Stałość istnienia przywołuje swoje „Ja” do siebie, czyni je swoim powiernikiem i umożliwia wędrówkę w sobie poza siebie.

Bycie sobą nie znaczy, że „Ja” jest zawsze takie same, ponieważ podmiotowość odzwierciedla się w cielesnej istocie, która – jak pisaliśmy – podlega zmianom. Składają się na nie zessencjalizowane odczucia, emocje, nastroje itp. podległe egzystencjalnej idealizacji, które w cielesności zostają „złożone” po stronie istoty, a więc treści, które ostatecznie składają się na strukturę tworzonej osobowości. Dlaczego osobowością? Czym ona jest i co ją kształtuje?

Przyjęcie tej nazwy może budzić wiele wątpliwości, tym bardziej, że jest ona utożsamiana z duszą, jaźnią, podmiotowością, charakterem czy osobą, a jednocześnie jest centralną kategorią psychologii i

⁵³. S. L. Greenspan, B. L. Benderly, *Rozwój umysłu: emocjonalne podstawy inteligencji*, tłum. M. Koraszewska, Warszawa 2000, s. 29.

antropologii⁵⁴. Innym problem jest jej słabe ugruntowanie metodologiczne i brak jasnych i precyzyjnych podstaw natury filozoficznej⁵⁵. W każdym razie, jest to ta sfera ludzkiego działania czy funkcjonowania, która jest również istotna dla działań edukacyjnych, a to z tej przyczyny, iż odnosi się do zbioru cech, umiejętności i kompetencji, które powinny być kształtowane, wdrażane czy rozwijane.

Osobowość w naszej fenomenologicznej (a ostatecznie fenomenologicznej) strukturze jest bytującym wytworem bycia ciała, wytworem dopełniającym istotową stronę podmiotu, sprawiająca, że podmiot w trakcie swojego działania ukazuje swoją naturę, ducha czy osobowość. Powyższe spojrzenie na osobowość ma wymiar filozoficzny i jego źródła należy doszukiwać się u Platona, który pisząc w tym przypadku o duszy interesujące nas treści zawarł w *Państwie*⁵⁶. Jego propozycja na trwałe wpisała się w antropologiczny światopogląd na temat części ludzkiej duszy, osobowości, posiadanych cnót czy rodzajów aktywności człowieka w procesie poznania. Dusza – jego zdaniem - składa się z części rozumnej i nierozumnej. Część rozumna, intelektualna może wpływać na części nierozumne, a mianowicie na to, co popędliwe (emocje), jak i na to, co pożądlive (temperament). Każdej z wymienionej części duszy przypisał cnoty, - rozumnej mądrość, impulsywnej męstwo, a zmysłowej panowanie nad sobą. W konsekwencji, wiążąc intelekt z mądrością, emocje z charakterem, a pożądlivość z temperamentem, wyznaczył trzy obszary ludzkiej aktywności, które mają tu kolejno wymiar intelektualny, emocjonalny i praktyczny. Wyróżnione przez filozofa trzy rodzaje ludzkiej aktywności wynikają właśnie z faktu, że człowiek jest istotą niedokonaną, niespełnioną, jak gdyby „niedokończoną”, a że jest obdarzony wolną wolą, toteż może decydować o kierunkach kształtowania i rozwoju własnej duchowości czy osobowości. W podręcznikach dydaktyki często nawiązuje się do tych trzech rodzajów aktywności człowieka w procesie poznania, przypisując: intelektowi przyswajanie wiedzy sprowadzonej do faktów, pojęć, teorii i formułowania praw; emocjom poznawanie, rozpoznawanie, przyswajanie, odtwarzanie i tworzenie wartości; praktyce nabywanie i rozwijanie różnych kompetencji, umiejętności⁵⁷. To nieustanne wpisywanie się edukacji w kształtowanie ludzkiej osobowości wymaga od każdej jednostki nieustannej pracy nad sobą, aktywności i zaangażowania poprzez wykorzystywanie narzędziowego charakteru swojego umysłu, których sprawczość będzie praktycznie dopełniać się poprzez ich poznanie i „właściwe” eksploataowanie. W tym momencie warto zwrócić uwagę na pewną różnicę, która nie przystaje do podstawowych założeń Platona. Zgodnie z rzeczoną tutaj koncepcją, to części nierozumne duszy wpływają na kształtowanie intelektu. Dlatego słusznym wydaje się stwierdzenie, że „Popędy i instynkty funkcjonują generalnie poprzez bezpośrednie wyzwolenie odpowiedniego zachowania lub indukowania stanów fizjologicznych, które prowadzą jednostkę do określonego, bardziej lub mniej świadomego zachowania. Niemal wszystkie zachowania wywodzące się z popędów i instynktów przyczyniają się do przetrwania bezpośrednio (poprzez wyzwolenie ocalających życie działań) lub pośrednio (poprzez stworzenie warunków sprzyjających przetrwaniu lub zredukowanie wpływów warunków potencjalnie szkodliwych). Emocje i uczucia, które w reprezentowanym przeze mnie punkcie widzenia nierozłącznie związane są z racjonalnością, stanowią potężną manifestację działania popędów i instynktów”⁵⁸. Zauważmy, że cała ogromna sfera życia duchowego zostaje tu sprowadzona do sfery emocjonalnej, do cielesności, w której należy doszukiwać się źródeł bycia ludzka istotą o prominenjach warunkowanych edukacją.

Zanim skupimy naszą uwagę na powiązaniach nauki (w domyśle teorii wychowania) z cielesnością, w którą wpisuje się edukacja, musimy jeszcze sobie wyjaśnić, na czym polega relacyjny związek między osobowością a podmiotem i w jaki sposób podmiotowość ugruntowuje doznania w świecie realnym, tworząc niejako ten świat.

Jak pamiętamy, teorie przynależą do świata idei, a więc zawierają się w egzystencjalnej płaszczyźnie bycia ciała. Ich urzeczywistnianie dokonuje się wraz z pojawieniem się odpowiednich esencji, a więc takich, które te idee przywołują. Kiedy przykładowo, uczeń słyszy od nauczyciela polecenie zaprzestania rozmów w czasie lekcji, to zmysłowo i mentalnie zakodowane przez niego informacje wzrokowe dotyczące kształtu, wielkości czy barwy, jak i słuchowe odnoszące się do ruchu, odległości itp.⁵⁹, ostatecznie zostają sprowadzone do postaci odczuć jawiących się w ciele jako qualia w obszarze esencji, których to fenomen

⁵⁴. T. Kobierzycki, *Filozofia osobowości*, Warszawa 2001.

⁵⁵. C. S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, tłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki, Warszawa 1990.

⁵⁶. Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, Kęty 2006.

⁵⁷. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987.

⁵⁸. A. Damasio, *Błąd Kartezjusza, Emocje, rozum i ludzki mózg*, tłum. M. Karpiński, Poznań 2002, s. 136..

⁵⁹. A. Klawiter, *Elementy kogniwnistycznej koncepcji słyszenia*, [w:] W. Dziarnowska, A. Klawiter (red.) *Mózg i jego umysły*, Poznań 2006.

przywołuje idee, odpowiadające konkretnej sytuacji. Idee te konkretyzują, formalizują, schematyzują doznania i ujawniają przy okazji teorii, które funkcjonują w jego osobistym trzecim świecie, królestwie itp.. Zakodowane i odczuwane przez ciało informacje jeszcze nie bytują, nie funkcjonują w świadomości, ponieważ ta pojawia się wraz z podmiotem jako przejaw jego refleksji lub refleksywności. A w sumie, pojawienie się świadomości jest procesem złożonym i długotrwałym, gdyż wymaga już „ustrukturyzowanego” cieleśnie mózgu, ogromnej ilości subiektywnych doświadczeń, samoświadomości (refleksywności) i zdeliberowanych emocji i idei⁶⁰. W każdym razie, fenomen bycia, kiedy jest już jakoś ustrukturyzowany i tym samym poznawczo uteoretyczniony, to czeka na ujawnienie-się-w-sobie-samym. Dokonać się to może w płaszczyźnie bytu, w bytującym byciu, w cielesności ciała, w podmiotowości. Jak już wspomnieliśmy, w płaszczyźnie istnienia cielesności pojawia się: osobowość i podmiotowość. W cielesności musi zaistnieć podmiotowość, ponieważ ciało potrzebuje „nadzorcy”, który będzie mieć władzę i wolę, by urzeczywistnić jego doznania i nadać ciału władzę i wolę za pośrednictwem w świadomym działaniu. A świadomość ujawnia się poprzez odnoszenie się istnienia podmiotu do swojej istoty, którą to jest osobowość. Wyłaniający się tu podmiot to rzeczywisty byt, który nie ma struktury przedmiotowej, rozciągłej, zmaterializowanej itp. - jest czymś, co może powiedzieć tylko o sobie „jestem, bo czuję”. Ale to odczuwanie staje się jakieś, staje się zmienne i zróżnicowane, a to dlatego, że podmiot posiada istnienie a nie ma istoty, która w tym przypadku jest osobowość. Stawanie się zatem jakimś – ucieleśnionym podmiotem wymaga „nadawania” istocie, czyli osobowości własnego istnienia, dzięki czemu osobowość urzeczywistnia się, - poprzez podmiot urealnia treści bycia jako rzeczywiste, składające się przy tej okazji na kształowany charakter, temperament i intelekt.

I jeśli teraz wrócimy ponownie do naszego przykładu z rozmawiającym uczniem w czasie lekcji, to mamy do czynienia z sytuacją, w której młody człowiek doznał zmysłowych i mentalnych odczuć, następstwem których musiały być przywołane idee odsłaniające swoją egzystencję, prowadząc do ujawnienia się cielesnego bytu, po pierwsze, w formie istoty, kumulującej konkretne odczucia ucznia w jego osobowości, a po drugie, w formie podmiotu – „nośnika” tych odczuć. Przy czym, ujawniające się byt po stronie istoty, odsłania jej niepowtarzalną specyfikę, której jakości zmysłowe i mentalne są wpisywane w osobowy umysł, tworząc jego charakter, temperament i intelekt.

Można zapytać, po co nam tak złożona struktura do odsłaniania i ugruntowania tego, co znajduje się niejako poza ludzkim ciałem? Dzieje się tak, ponieważ ciało potrzebuje podmiotu, aby dokonać się urzeczywistnienie świata materialnego, będącego u swoich fenomenalnych źródeł tylko i wyłącznie zbiorami doznań zmysłowych i mentalnych. Przy czym, sam akt urzeczywistniania jest zależny od tworzącej się bytności zależnej – o czym będzie mowa - od edukacji. A stwarzanie cielesnej bytności wcale nie musi być tożsame ze źródłem doznań, ponieważ to idee ostatecznie decydują o ich przejawianiu się w bytności. Prowadzi to nas do wniosku, że może istnieć głęboka przepaść między źródłem doznań a światem przez podmiot ugruntowywany. A na czym polega to ugruntowanie, czy też materializowanie, realne uobecnianie doznań?

Nie da się ukryć, że w pewnym stopniu doprowadziliśmy do „rozsypania” Heideggerowskich ustaleń na temat Dasein, jestestwa, podmiotowości, ale też bezsprzecznie należy przyznać, że poruszamy się w nieco innej optyce uwierzytelniania rzeczywistości. Faktem jest, o czym pisał J. Derrida⁶¹, że Heidegger swoje rozważania na temat bycia sytuuje w obszarze metafizyki nastawionej na uobecnianie rzeczy. Dlatego, aby przewyciężyć płynące z tego ograniczenia, wprowadza do swoich rozważań anty-metafizycznych, kategorię różni, przy pomocy której wykazał niewspółmierność między słowem pisanym i mówionym, a także między byciem a bytem. Dla nas istotne jest to, iż „... jeśli różnia jest („jest” również przekreślam) tym, co umożliwia uobecnianie bytu-obecnego, to sama nigdy jako taka nie może się uobecnić. Różnia nigdy nie oddaje się obecności. Nikomu. /.../ Mało tego, to ona, już tylko otwierając przestrzeń, w której ontoteologia – filozofia – tworzy swój system i własne dzieje, włącza ją w siebie, wpisuje i bezpowrotnie przekracza⁶²”. Naszym zdaniem różnia może być rozumiana na kilka sposobów. Można w niej upatrywać mechanizm, dzięki któremu każda struktura może przekraczać swoją formę, na sposób podobny do dekonstrukcji. My opowiadamy się za takim jej ujęciem, dzięki któremu odsłaniają się wszelkie negacje negacji tworząc zwarty system, tak jak to mam miejsce w przypadku alfabetu, gdzie uobecniająca się litera „a”, nie jest „b”, „c” itd., ale właśnie dlatego, że litery „b”, „c” itd. nie mogą się uobecnić, to musi pojawić się litera „a”, skoro system

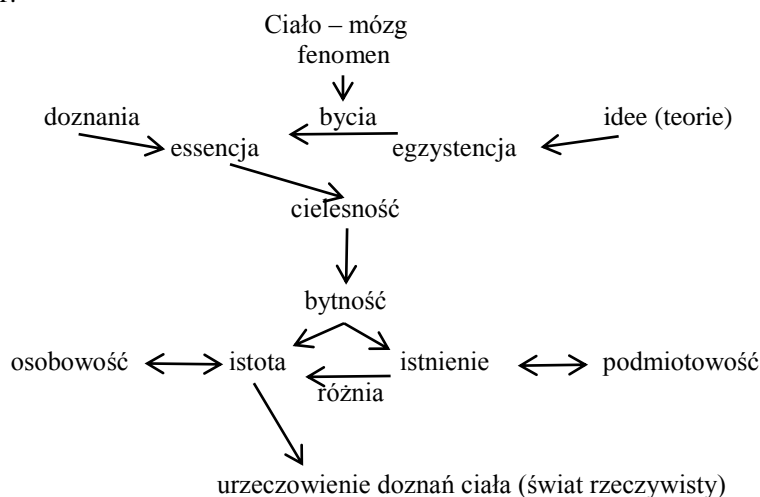
⁶⁰ S. L. Greenspan, B. L. Benderly, *Rozwój umysłu...*, s. 135.

⁶¹ J. Derrida, *O gramatologii*, tłum. B. Banasiak, Warszawa 1999.

⁶² J. Derrida, *Różnia*, tłum. J. Margański, [w:] tenże, *Marginesy filozofii*, Warszawa 2002, s. 32.

alfabetu ma w tym systemie być obecny. Różnią jest „przestrzeń” „nie jest”, przymuszająca jakąś treść tej przestrzeni do uobecnienia się. W takim razie, jeżeli bycie ciała jest sprowadzone do obecności bytującej cielesności, która ma uobecnić bycie, to podmiot, który nadaje istnienie istocie musi być różnią. W ten sposób doznania podlegają uobecnieniu, tworząc świat rzeczywisty (patrz diagram 1.). Różnią jest zatem ta siłą sprawczą, która spaja przyczynia się do jedności doświadczanego świata i tożsamości jednostki z jej światem.

Diagram 1.



Źródło: opracowanie własne

Odpowiedzialność podmiotu za losy własnego ciała-umysłu, jak i kreowanego za jego pośrednictwem świata rzeczywistego, wymagają zrozumienia świata, jego poznanie i wpływanie na to, co się w nim dzieje. Już I. Kant⁶³ zwrócił na to uwagę, twierdząc, że w poznaniu nie chodzi o zestawianie faktów, ale o to, jak działa świat i jak sobie z nim radzić. Tym tropem poszli J. Piaget (częściowo), D. Goleman, A. Damasio dowodząc, że emocje obok intelektu mają istotny wpływ na sprawdzanie rzeczywistości i jej osąd, ocenę, oraz że emocjonalna adaptacja poprzedza poznanie. Podmiot zatem ma skupiać w sobie zdolności adaptacyjne i poznawcze, acz należy pamiętać, że to treści doznań osobowościowych przymuszają go, z punktu widzenia różni, do konkretnych działań. A treści te, to w gruncie rzeczy emocje i warto o tym pamiętać, albowiem „Historycznie rzecz biorąc, emocje postrzegano na bardzo wiele sposobów /.../ Nasze obserwacje rozwoju sugerują jednak, że być może najbardziej krytyczną rolą emocji jest tworzenie, organizowanie i koordynowanie wielu najważniejszych funkcji umysłu. W istocie, intelekt, akademickie zdolności, poczucie własnego „ja”, świadomość i moralność mają wspólny początek w naszych najwcześniejszych i późniejszych emocjonalnych przeżyciach. Choć może się to wydawać nieprawdopodobne, emocje są w rzeczywistości architektami niezliczonych operacji poznawczych podczas całego życia. Faktycznie to one umożliwiają twórcze myślenie”⁶⁴. Wykazano też, że istnieje wzajemna zależność między rozwojem mózgu a działaniem pod przewodnictwem emocji⁶⁵. Utożsamiając zatem osobowość z uczuciami, należy stwierdzić, że mają one moc porządkowania doświadczeń poprzez reakcje podmiotu, który „... rozróżnia nie poprzez świadome uczenie się czy nieświadome reguły, czy też poprzez przykład, ale poprzez przenoszenie własnego zestawu emocjonalnych sygnałów z przeszłości z jednej sytuacji do drugiej”⁶⁶. Emocje umożliwiają rozróżnianie i uogólnianie, przez co mają wpływ na ludzkie wypowiedzi, zachowania i nawet myślenie, ponieważ „... myślenie wymaga dwóch składników. Musimy mieć przynajmniej częściowo ukształtowaną emocjonalną strukturę, która sortuje i organizuje zdarzenia i

⁶³. I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, t. 1. tłum. R. Ingarden, Warszawa 2010.

⁶⁴. S. L. Greenspan, B. L. Benderly, *Rozwój umysłu...*, s. 16.

⁶⁵. M. T. Greenberg, J. L. Snell, *Rozwój mózgu a rozwój emocjonalny: rola nauczania w kształtowaniu płata czołowego*, [w:] P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań 1999.

⁶⁶. S. L. Greenspan, B. L. Benderly, *Rozwój umysłu...*, s. 35.

idee, nawet zanim zacniemy używać słów i symboli...⁶⁷. Jak z powyższego wynika emocje i idee stanowią zasadniczy mechanizm kształtowania i porządkowania informacji kumulujące się w umyśle, kształtując w ten sposób cielesność. Podsumowując, można z punktu widzenia neurofizjologii⁶⁸ stwierdzić, że cały proces dochodzenia do myślącego podmiotu, rozpoczyna łączenie się przeróżnych doznań w schematy podlegające dwóm odczuciom: miłe i niemiłe. Ich odczuwanie i porządkowanie ma przebieg indywidualny, i odnosi się do zaspakajania pragnień oraz przejawów intencji. Uschematyzowane odczucia prowadzą już na wyższym poziomie do kształtowania relacji z innymi poprzez odczuwanie miłości i empatię. Pojawiająca się zdolność odczuwania siebie i siebie w innym stanowi załączek do kształtowania się osobowości i wyłaniania się świadomości oraz podmiotowości. Świadomość działań charakteryzuje się ukierunkowaniem uczuć na cele, a podmiotowość staje się coraz bardziej niezależna. Umysł ludzki zaczyna działać w coraz większym stopniu afektywne poprzez wzmoczoną aktywność, elastyczność doznań i poszerzający się wachlarz empatycznych ocen. W chwili, kiedy pojawi się zdolność łączenia motorycznych zachowań z pragnieniami, to zaczyna kształtować się symboliczna interakcja z innymi podmiotami. Jej następstwem jest stworzenie wewnętrznego świata opartego na symbolizowaniu, wyobraźni, koncentracji uwagi i angażowaniu się w różne przedsięwzięcia. W końcu, każde nowe doświadczenie zostaje przez podmiot wciągnięte w utrwalone już struktury i ma przebieg racjonalny, co świadczy o rozwoju jego zdolności rozumienia, organizowania, uogólniania, abstrahowania, kojarzenia itp..

Patrząc teraz fenomenologicznie, powoływany do istnienia przez fenomen ciała podmiot, który staje się jakiś dzięki osobowości i który ugruntowuje doznania zmysłowe oraz mentalne tworząc podstawy ku ich realnemu doświadczeniu, pozwala nam teraz mówić o teoriach wychowania przynależnych do świata nauki. Nie da się ukryć, że ich źródła zawierają się w świecie idei, i poprzez ich fenomenalną egzystencję stają się częścią osobowości. Kumulujące się w niej impresje jakościowych doznań mają wpływ na kształtowanie się charakteru, temperamentu i intelektu. Wpływ ten przejawia się w tym, że razem z podmiotem stanowią jednorodną całość, przymuszając w ten sposób podmiotowe „Ja” do aktywności, działania, co w sumie stanowi załączek do podejmowania decyzji, analizy doznań, ich interpretacji, a więc wyłaniania się myślenia-świadomości.

Omówiona tu propozycja urzeczywistniania się doznań ciała, ma przebieg procesualny, dziejowy i rozwojowy, przyczyniając się ostatecznie do nieustannego kształtowania się osobowości i wyłaniania się podmiotowości, która jest niezbędnym warunkiem dla istnienia świata rzeczywistego, ale też i osobowości. Osobowość interesuje nas teraz dlatego, ponieważ jest tym do czego w swoim wychowawczym działaniu odnosi się pedagogika prowadząc „agotycznie” jednostkę ku wyższym strukturom rozwoju jego charakteru, temperamentu i intelektu. Przy czym, sam akt agotycznego prowadzenia dokonuje się za sprawą edukacji, którą w tym miejscu należy pojmować jako narzędzie prowadzące do ukształcalności osobowości, o czym pisaliśmy na samym początku artykułu. Narzędziowy charakter edukacji oznacza, że dzięki niej, coś jawi się w jakiś sposób. Istotą każdego narzędzia jest bycie „czymś do tego, ażeby ...” i „ażeby” odsłania „... służebność, przydatność, stosowalność, dogodność ...”⁶⁹. Edukacja zatem służy „ażeby” ukształtowała się osobowość. I jeśli bycie czymś odnosi „ażeby” do czegoś, co też wskazuje na dopasowywanie się narzędzia do czegoś, z czym się jednoczy w osiąganym celu, to możemy paralelnie powiedzieć, że bycie edukacji odnosi się do kształtowania osobowości, co wskazuje na dopasowanie się edukacji do osobowości, z którą utożsamia się w osiągniętym celu. „Ażeby” odsłania zatem służebną rolę edukacji, jej dostosowywanie się, które jednocześnie jest zastosowaniem. O efektywności edukacji świadczy jej ukształcalność, która stanowi wyraz jej skuteczności i poręczności. M. Heidegger pisze: „Sposób bycia narzędzia, w którym ujawnia się ono samo w sobie, nazywamy poręcznością”⁷⁰. Bycie poręcznym oznacza nie mniej ni więcej, jak tylko dostosowywanie się do służenia do „bycia do czegoś”. W poręczności ujawnia się przydatność, toteż edukacja służy do tego, aby ukształcać osobowość. Dlaczego tym narzędziem ma być edukacja?

Niewątpliwie sprowadzenie edukacji do podstawowego narzędzia, które dopełnia sens stawania się człowiekiem, wynika z tego, że to dopełnianie podlega nieustannemu rozwojowi i to nie tylko w sensie indywidualnym, ale i społecznym, jak i gatunkowym, ogólnoludzkim. Człowiek rodząc się obdarzony jest wolną wolą, co pozwala mu podejmować niezależne decyzje, ale też pojawia się w świecie jako istota „niedokonana” i życiowo bezradna, co obliuguje go do wykonania ogromnej pracy na rzecz własnego

⁶⁷. Ibidem, s. 37 – 38.

⁶⁸. Ibidem, s. 58 – 118.

⁶⁹. M. Heidegger, *Bycie ...*, s. 96.

⁷⁰. Ibidem, s. 98.

przetrwania. I choć na samym początku swojego egzystowania w świecie, to opiekunowie zapewniają mu poczucie bezpieczeństwa i pokazują sposoby radzenia sobie w różnych sytuacjach, to ostatecznie w swoim byciu skazany jest na własne ciało, które musi nieustannie urzeczywistniać. Proces urzeczywistniania ciała jest procesem wyłaniania się podmiotowości, a więc takiej formy istnienia, która może zadbać o własne przetrwanie w świecie. Z punktu widzenia fenomenologii, proces urzeczywistniania ciała polega na jego cielesnym urzeczywistnianiu przez realnie istniejący podmiot.

Cielesne urzeczywistniania swojego ciała dokonuje się w skończonej rzeczywistości, a więc takiej, w której ciało podlega jej prawom. A skoro prawa te są skończone i w swoim źródle dążą do skończoności, toteż z uwagi na skończoność życia, człowiek musi postępować tak, aby przetrwać w tej rzeczywistości jak najdłużej. To dostosowywanie się do tej rzeczywistości jest naturalnym dążeniem, wysiłkiem, pracą człowieka-podmiotu do przetrwania. W takim razie człowiek został wyposażony lub też sam wypracował takie narzędzie, które będzie pełnić wobec niego – jak pisał M. Heidegger - „służebne, przydatne, stosowalne i dogodne” zadania. Przyjmując, że tym narzędziem jest edukacja, odwołujemy się tym samym do jej etymologii i takich pojęć, jak: *educere*, *educare*, *edocere* i wspomniany oraz wywodzący się z języka niemieckiego *bildsamkeit* - ukształcalność. A dlaczego edukacja?

„E-ducere” oznacza *wy-dobywanie* czyli *wy-prowadzanie*, *ujawnianie*, a także *wyzwolenie*. Można zatem widzieć w nim pedagogiczną (ago-tyczną) siłę prowadzącą do zmiany, czy też do ujawniania tego, co ukryte. *Educere* - do czego jeszcze wrócimy - zawiera w sobie moc, jeśli nie sprawczą, to prowadzącą do ujawniania tego, co ukryte i w takim razie może być sprowadzona do fenomenu, który coś odsłania i przyczynia się do wyzwolenia bycia ciała w cielesności (patrz diagram 1). Kolejne pojęcie to „*educare*”, które znaczy kształcić, czyli w tym przypadku jest narzędziem kształtującym, zmieniającym, wychowującym, instruującym, uczącym. *Educare*, zatem sytuuje się w przedmiocie, „obiekcie”, który przekształca, będąc dla niego wsparciem i jego nośnikiem. Można widzieć w nim również dodatkowa siłę agotycznego prowadzenia, które działa w swoisty dla siebie sposób, a sposób ten będzie zależny od treści tworzących jego istotową strukturę. Trzecie pojęcie to „*edocere*”. Jego znaczenie jest niezwykle istotne, ponieważ w pedagogicznej relacji prowadzenia, gdzie „nauczyciel prowadzi ucznia”, *edocere*, „... wiąże się ze sferą wychowania, z jego rozumnością i zdolnością do poznania obiektywnego z zachowaniem zasad logiki, dialektyki i metodologii poznania naukowego”⁷¹. I choć *edocere* kładzie nacisku na wszechstronny rozwój jednostki podporządkowany intelektowi, to należy mieć tu również na uwadze charakter i temperament.

Naszym zdaniem, trzy wyróżnione pojęcia edukacji ostatecznie składają się na ukształcalność, która jest zasadniczą funkcją edukacji wpisanej na trwałe w cielesność. Ukształcalność ma w sobie siłę formułującą, wywodzącą się z prowadzących przekształceń (*educare*), których celem jest kształcące, instruujące ukazywanie (*educere*) i pobudzanie (*edocere*) ukrytych predyspozycji osobowości. Ukształcalność jako siła sprawcza edukacji jest jej działaniem w wymiarze *wykonawczym*, a więc takim, w które jest wpisane spełnienie. Zgodnie z ustaleniami V. Turnera na temat wykonania, można je odnieść do prowadzącego (edukacyjnego) przejawiania się formy – no właśnie – *prowadzącej* do „dochożenia do spełnienia” czy wykonania⁷². „Właśnie w sensie „doprowadzenia do spełnienia” czy „wypełnienia” wykonania (performances) w działaniu organizacji są najbardziej twórcze, ponieważ w tym właśnie sensie wykonanie urzeczywistnia znaczenie jakiejś formy strukturalnej...”⁷³. I jeśli cielesność jako byt pojmować będziemy organizacyjnie, to edukacja będzie tą siłą czy mechanizmem *wykonawczym*, która poprzez swoją ukształcalność będzie prowadzić do „dochożenia do spełnienia”, co oznacza, że będą w niej pojawiać się tylko te działania, które będą realizować dopełnianie się doświadczanego przez podmiot poczucia rzeczywistości⁷⁴. W takiej sytuacji, bez edukacji, nie może być mowy o podmiocie, o kształtowaniu jej (cielesności) osobowości i tym samym człowieczeństwie. Edukacja musi być zatem na trwałe wpisana w sens bycia człowiekiem, w jego cielesność - wykonawczo upodmiotowionej przez „ukształcalność”. Tym samym doszliśmy tu do miejsca, w którym należy wyjaśnić, rolę edukacji w kształtowaniu osobowości i związek tej ostatniej z nauką.

⁷¹. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 509.

⁷². V. Turner, *Social Dramas and Stories About Them*, [w:] *Critical Inquiry*, t. 7, 1980.

⁷³. M. E. Pacanowsky, N. O'Donnell-Trujillo, *Komunikacja organizacyjna jako forma* [w:] *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania*, (red.) A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszko, Warszawa 1996, s. 290 - 291.

⁷⁴. Może się wydawać, że wykonanie jest warunkowane społeczną dramą, która składa się z czterech faz: wyłomu, kryzysu, wyrównania, reintegracji lub schizmy i ma wymiar społeczny, ale V. Turner widział w tym schemacie uniwersalną formę dostosowywania się do nowych okoliczności, a więc musi zachodzić tutaj zależność biologiczna, genetyczna.

I aby to sobie jasno wyjaśnić, odwołamy się do myślowej abstrakcji. Wyobraźmy sobie maszynkę do mielenia mięsa i ją należy utożsamiać z cielesnością. Produkty mięsne, które do niej wkładamy, to treści odczute zmysłowo i umysłowo, które uległy ideowej konkretyzacji. Wśród tych treści mamy również teorie naukowe. Cały mechanizm, który mieli mięso to edukacja. Jej zasadnicze elementy, którymi są: educare, educere i edocere składają się na przekładnię ślimakowa tego urządzenia. Natomiast nakładka z otworami, przez które na zewnątrz wydobywa się zmielone mięso to ukształcalność. Kształty tych otworów świadczą o charakterze, temperamencie i intelekcie.

Warto w tym miejscu zauważyć, że przykład z maszynką do mięsa, który ma nam pomóc w wyobrażeniu sobie procesu oddziaływań edukacyjnych na kształtowanie osobowości, choć ma pełnić funkcję pomocniczą, to pozwala uświadomić sobie treści, na które powinno zwrócić się uwagę. Prawdą jest, że umysł ludzki, jego ciało, a w szczególności cielesność to nie maszynka. Niemniej jednak fenomen bycia ciała, jak i cielesność ludzkiego bytu to narzędzia, czy też urządzenia przetwarzające. Warto się zastanowić, na ile substancje ciała i cielesności, a więc bycia i bytu oraz esencji z egzystencją i istoty z istnieniem są koherentne. Wydaje się, że mamy tu do czynienia z różnymi substancjami. Oznaczałoby to między innymi, że od strony substancjalnej, zmysły (budowa) ciała doznającego powinny diametralnie różnić się od samych doznań. Cielesność jest narzędziem przetwarzającym, prowadzącym do „jakiegoś” ukształcenia tego, co pojawiło się – mówiąc w „duchu” cybernetyki - na jego wejściu. Przy czym, i na to warto zwrócić baczną uwagę, bo to odpowiada temu, o czym pisaliśmy na temat podmiotowości i jego ujawnianiu się w trakcie powstawania cielesności, gdzie podmiotowość nadaje istnienie osobowości, - że ukształcalność musi być tożsama (nie identyczna) z podmiotowością. Związek ten wynika też z tego, że formy ukształcalności będą wynikiem uobecniającej się różni powstającej wskutek zwracania się podmiotu, właśnie ku ukształcalności, a nawet i wcześniej, ku: educare, educere i edocere edukacji.

Cielesność jest zatem procesem, przetwarzającym określone doznania, które podlegają oddziaływaniom idei, wśród których są i formy podpadające pod trzeci świat, trzecie królestwo itp.. Zadaniem tych idei jest między innymi ujmowanie w sposób naukowy, steoretyzowany danych esencjalnych i wprowadzenie ich w mechanizm cielesności powołany przez fenomen bycia, ciała. W takim przypadku, teorie nauki są określonymi strukturyzującymi formami, które sprawiają, że treści doznań stają się jakieś. A ponieważ założyliśmy tu, że w obszar idei wpisują się te urzeczywistniane cielesnie i podmiotowo dane, które podmiot sam doświadcza, toteż, w ideach nie mogą się zawierać formy, które wcześniej nie wpisałyby się w osobowość. Nie znaczy to, że nic nowego nie może pojawić się w obszarze idei. Kiedy nowe doznania mentalne, takie jak na przykład teorie pojawiają się w przestrzeni esencji ciała, to ich egzystencjalna „niby” konkretyzacja dopełnia się poprzez stematyzowane idee. Inaczej mówiąc, jeżeli ktoś czyta po raz pierwszy książkę dotyczącą poglądów – powiedzmy - J. Korczaka, to pomijając idee alfabetu i słownika języka polskiego, które konkretyzują rozpoznawanie liter i rozumienie słów, pojawia się również idea poglądów dotycząca przykładowo wychowania, która nadaje nowym danym „para-konkretną” egzystencję. Nie może nadać konkretnej, ponieważ mamy do czynienia z nowymi informacjami, których jeszcze nie ma w płaszczyźnie idei i dlatego bycie poszukuje podobnej. W takiej sytuacji, bycie ciała dąży do tego, aby w płaszczyźnie teorii wychowania znaleźć formę, która będzie bliska tym, które czytelnik doznaje. Przy czym może być tak, że ciało nie znajdzie niczego w idei, co mogłoby stanowić podstawę do para-konkretyzacji i wówczas doznania nie wpiszą się w cielesność. Brak zatem możliwości para-konkretyzacji może być wynikiem braku erudycji, co uniemożliwia zrozumienie czytanego tekstu. W każdym razie, jeśli pojawi się para-konkretyzacja, to struktura narzędziowego charakteru cielesności nie ulegnie zmianie, zakłóceniu będzie podlegać podmiotowe odnośnienie do kreowanych treści osobowości. Brak konkretyzacji pojawiający się w istnieniu cielesności wymusi poprzez edukację na osobowości refleksję, która poprzez ugruntowującą się tutaj różnię urzeczywistnia istnienie nowych treści. Ostatecznie prowadzi to do przemian w osobowości i wpisanie nowych danych w obszar idei ciała.

Kiedy pojawiają się nowe formy w egzystencji idei oznacza to oczywiście jej przyrost i przemiany dokonujące się w osobowości. Przemiany te mogą mieć, zależnie od punktu widzenia, negatywny lub pozytywny przyrost. Analogicznie patrząc na teorie, każda nowa koncepcja wychowania powinna wywołać prowadzące działania edukacyjne, wymusić na podmiocie aktywne odnośnienie się do tych działań i naznaczać osobowość nowymi emocjami przekładającymi się na przemiany w obszarze charakteru, temperamenty czy osobowości. Powyższe wnioski prowadzą zawsze do źródeł do bycia ciała. Wynika z nich również to, że bycie ma wpływ na byt, a więc i na narzędziowy charakter edukacji. Powyższe stanowisko prowadzi niezbiecnie do wniosku, że teorie mają wpływ na edukację, na kształtowanie się narzędzia „ażeby” i ostateczną odkształcalność osobowości. W takim razie, w jaki sposób edukacja może ograniczać negatywny

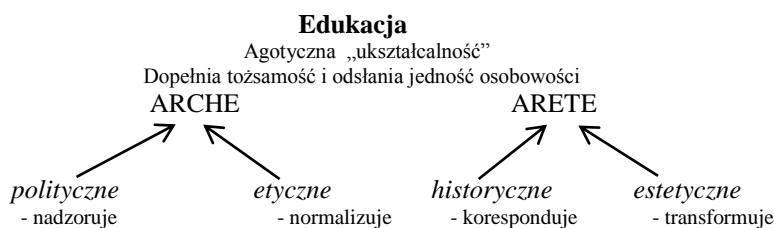
wpływ nauki na kształtowanie osobowości? Rozwiązanie tego problemu wydaje się być proste. Jeżeli egzystencja idei konkretyzuje doznania esencji i przyczynia się wyłaniania bytu i wpisanego w niego narzędzia, jakim jest edukacja, to należy w egzystencji bycia nieustannie „pracować” nad ideą edukacyjnego narzędzia. Tworzenie takiej idei powinno wykraczać poza obszar nauki, mieć wymiar metanaukowy, paradygmatyczny i wiedzotwórczy. I choć na ten moment należy przyjąć, iż idea ta powinna być sprowadzona do edukacjologii, czyli nauki dotyczącej ukształcalności, to ostatecznie powinna zmierzać do odsłaniania fenomenu edukacji prowadzącego do kreowania osobowości i wyłaniania się podmiotowości, i takim ujęciem prowadzącej (agotycznej) edukacji powinna zajmować się fenomenologia.

Wypracowanie takiej idei daje możliwość wkroczenia w struktury wiedzy naukowej, przekraczać jej granice i modelować osobowość nie tylko w oparciu o racjonalność unaukowioną. „Umasowienie” nauki oczywiście ujednocila narzędzie edukacji, przyczynia się do obiektywizacji ugruntowywanych doznań i komunikacji. I jeżeli rzeczywiście tak jest, to powinniśmy cieszyć się z istnienia takiej idei. Jednak wadą (dla niektórych zaletą) takiego podejścia jest to, że następuje unifikacja osobowości, a podmiot podlega technologizacji. Jego reakcje stają się automatyczne, mało refleksyjne i bezkrytyczne, a osobowość zostaje zamknięta w określonych strukturach – schematach odczuwania, działania, myślenia.

Niewątpliwie nauka jest sztuką badania, odkrywania i ugruntowywania swoich odkryć, które urzeczywistniając się decydują o współczesnym obliczu świata. Niewątpliwie też, przyjmując nasz punkt widzenia na temat cielesności i jej edukacyjnej formy, to edukacja bada, odkrywa i ugruntowuje treści nauki. Co więcej treści te zawsze zakładają obecność podmiotu, które go wytwarzają, tak jak badacz jest nieodzownym elementem każdego zjawiska, które bada. W związku z powyższym, edukacja jest czymś ponadnaukowym, czymś, co czyni człowieka człowiekiem, albowiem bycie istotą ludzką nie może ograniczać się tylko i wyłącznie do teorii wiedzy naukowej.

W zaproponowanej tu propozycji badania edukacji poprzez fenomenologię i wypracowanie nie tyle przedmiotu ale narzędzia edukacji poprzez sprowadzenie go – jeszcze jednak – do wiedzy naukowej, czyli edukacjologii, jest dowodem na akademickie rozprzestrzenianie się władzy w życiu społecznym. Nie ma w tym niczego złego, ponieważ dzieje ludzkości rządzą się swoimi prawami. W każdym razie mówiąc o wypracowaniu narzędzia edukacji należy sięgnąć do mechanizmów, które to narzędzie kształtują. Na samym początku wspomniałem, że politologia, która dziś ma inne cele niż edukacja, dąży do odnajdywania swoich podstaw w teologii, filozofii, prawie i historii. Naszym zdaniem, acz jest to kwestia wymagająca dyskusji, narzędzie edukacji powinno być modyfikowane poprzez politykę, etykę, historię i estetykę. Wybór tych czterech dziedzin wiedzy ma swoje historyczne uzasadnienie. Albowiem, jeżeli sięgniemy do czasów antycznych poszukując początków zinstytucjonalizowanych form edukacji, które wówczas były sprowadzane do pojęcia paidei, to ich źródła należy wiązać z takimi zjawiskami życia społecznego, jak arche i arete⁷⁵. Arche utożsamiane było z początkiem, z tym, co stanowi zarzewie rozwoju i w przypadku kształcenia młodych ludzi np. w Atenach było kojarzone z edukacją elementarną. Natomiast arche było sprowadzane do cnoty i odnosiło się do kształcenia już na wyższym poziomie, głównie realizowanym przez filozofów i sofistów. Umownie przyjmujemy, że arche było modelowane przez politykę i etykę, a arete przez historię i estetykę (patrz diagram 2).

Diagram 2



Źródło: opracowanie własne.

Można i należy się zastanawiać, dlaczego właśnie te, a nie inne czynniki czy mechanizmy zostały przez

⁷⁵. M. Dembiński, *Pedagogika jako podstawa bycia człowiekiem i fundament europejskiej cywilizacji*, [w:] Studia z Teorii Wychowania, nr 1, 2010.

nas aż tak wyróżnione. Można pójść tropem Arystotelesa⁷⁶, który do filozofii praktycznej sprowadził politykę, etykę, ekonomię i retorykę jako podstawy ludzkiego rozwoju i egzystencji. Można odwołać się do stanowiska E. Finke⁷⁷, który do pierwszych trzech dodał estetykę, religię i pedagogikę. My zwróciliśmy się bardziej ku historii, upatrując w tych czterech czynnikach praktyczną moc urzeczywistniania, która wprowadza teorie, schematy czy wzorce do w życie realne, co pozwala widzieć w edukacji narzędzie, które w sposób rzeczywisty, faktyczny i pragmatyczny prowadzi człowieka ku spotkaniu siebie. Naszym zdaniem, to dopełnianie własnej osobowości poprzez wyróżnione tu czynniki, do których odnosi się podmiotowość gwarantuje osobowości tożsamość z własnym „Ja” i jedność ze światem.

Wyróżnione cechy dopełniają edukacyjne działania w tym sensie, że polityka pozwala nadzorować, etyka normalizować, historia spajać, a estetyka przekształcać. Każda z tych dziedzin wyznacza też obszar edukacyjnych oddziaływań, które ostatecznie składają się na jej ukształcalność. Polityka wyznacza przestrzeń władania i podlegania, etyka rozgranicza dobro od zła, to co słuszne, od tego, co nie powinno mieć miejsca. Historia ustala sensy, prawdy i prawdopodobieństwa, a estetyka dąży do nieustannego poprawiania, doskonalenia tego, do czego się odnosi. Tym samym edukacja przejawia się jako narzędzie cielesności, które staje się ukształcalną realnością osobowości, której charakter, temperament i intelekt wzbogacane są przez doznania ciała egzystencjalnie konkretyzowane przez politykę, etykę historię i estetykę. Przy czym, ostateczne urzeczywistnianie tych doznań dokonuje się za sprawą bezrefleksyjnie, refleksyjnie lub refleksywnie (zwrotna praca myśli) wyłaniającej się podmiotowości.

Podsumowując, już niejako krytycznie, nie da się ukryć, że mamy tu do czynienia z bardzo złożoną koncepcją bycia człowiekiem, urzeczywistniania postrzeganego zmysłowo i mentalnie świata oraz edukacji, która w tej koncepcji pełni zasadniczą, kreatywną rolę. Można się zastanawiać, jaki jest sens w przewracaniu do góry nogami ustalonych schematów doświadczania siebie i rzeczywistości, skoro dotychczasowe wydają się być stosowne przy uzasadnianiu i wygodne w użyciu. Nie wiadomo też, po co deprecjonować wartość nauki, kiedy uczoność jest miarą mądrości. Z kolei, czynienie z edukacji narzędzia, które ma być miarą wszech rzeczy, może a nawet powinno wywołać fale krytyki. Więcej,

Niemniej jednak, zawsze będzie jakieś „edukacyjne” nie-mniej i jednak.

⁷⁶. Arystoteles *Etyka nikomachejska*, [w:] Arystoteles, tłum. D. Gromska, L. Regner, W. Wróblewski *Dzieła wszystkie*, t. 5, Warszawa 1996.

⁷⁷. Za D. Benner, *Pedagogika ogólna*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika, t. 1: Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2006.