



Krzysztof Maliszewski

Uniwersytet Śląski

(Nie)koniecznie realizm – uwagi krytyczno-afirmatywne do perspektywy realistycznej w pedagogice

1.

Jednym z podstawowych stanowisk filozoficznych, jakie bierze się pod uwagę jako fundament projektów pedagogicznych, jest tzw. realizm¹. W poszukiwaniu jasno określonych koncepcji wychowania bądź źródeł polskiej myśli pedagogicznej często się dziś do tego pojęcia sięga. Sprawa jest jednak złożona i wymaga pewnej ostrożności.

Realność to niezwykle istotna kategoria myślenia pedagogicznego, deficytowa w dzisiejszej edukacji, generującej olbrzymie pokłady pozorów: zredukowanej aż po fałsz wizji życia ludzkiego, nieautentycznych odniesień kulturowych, marketingowego oszustwa, biurokratycznej iluzji etc., ale niekoniecznie *realizm* – przynajmniej w pewnych ujęciach – pozwala sprostać przenikliwości i złożoności pedagogicznego rozpoznania. Moim celem jest zwrócenie uwagi na kilka możliwych ograniczeń perspektywy realistycznej. Nie chodzi mi w żadnym razie o jej wykluczenie z dyskursu, jako że i na tym gruncie możliwe są – ufam – głębokie wglądy i pouczające konfrontacje, ale o uwypuklenie pułapek, w jakie przy braku ostrożności wpaść możemy, w dobrej wierze zatroskani o to, jak *naprawdę jest*.

Dodać należy, że tekst niniejszy nie stanowi całościowego oglądu kategorii realności ani krytycznego przeglądu różnych wersji reali-

¹ Por. G. Gutek: *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Przeł. A. Kacmajor, A. Sulak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003.

zmu w humanistyce. Rozważania można byłoby poszerzyć na przykład o wątki dotyczące struktury świata realnego (Nicolai Hartmann), zmysłu rzeczywistości (Isaiah Berlin), prawdy bycia (Martin Heidegger), *Realnego* (Jacques Lacan), typów realizmu (Gaston Bachelard) i o wiele innych tropów. Gdybym chciał się zmierzyć wprost z *realnością*, dokładniej również – niż to robię na tych stronicach – opisałbym realizm w ujęciu Thomasa Nagela czy kategorię *rzeczywistej obecności* sformułowaną przez George’a Steinera, nie pominąłbym także filozofii obecności ani problemu realności aksjologicznej. Końca nawarstwień teoretycznych przy tak skrojonej kwestii próżno szukać. W gruncie rzeczy tekst ten powstał z niemożności sprostanania zadaniu przywołania realności w ramach jednego artykułu. Stanowi zatem tylko „przygotowanie gruntu”, „głos w dyskusji” ze skromnym zamiarem uczulenia na niektóre pułapki uproszczonego dyskursu.

2.

Po pierwsze, zestawianie i przeciwstawianie sobie systemów filozoficznych – na zasadzie: oto tu mamy realizm uznający niezależne od naszych umysłów istnienie świata i badający to, co *jest*, a tam idealizm, który zależność świata od zawartości umysłu zakłada i to, co się świadomości *jawi*, analizuje – to czynność naukowo uzasadniona (jako konstruowanie orientacyjnych map dyskursu), ale w gruncie rzeczy marginalna, pomocnicza tylko, bo na typologii i konwencjach akademickich, a nie na realnych wydarzeniach, na *znaczącym*, a nie *znaczonym* ani *rzeczy samej*, skupiająca naszą uwagę.

Jeśli takie wspomagające syntezy – będące zawsze idealizującym uproszczeniem – stają się głównym punktem odniesienia organizującym pracę poznawczą, wówczas blokują myślenie, zamykając je w zestawach formuł, autorów, pytań etc. Refleksja jest zasadniczo poszukiwaniem i przekraczaniem granic, a nie etykietowaniem. Tak więc realizm – podobnie jak idealizm, naturalizm, pragmatyzm, egzystencjalizm i dowolny inny „izm” – może stać się pułapką i zadziałać jak każda silna teoria – sprawić, że będziemy znajdować w świecie jedynie to, co zostało w gotowej postaci zaprogramowane w obranej tradycji.

Bardzo trafnie zauważył Rafał Godoń, że w ramach tzw. uniwersalnych zagadnień – możemy dodać: także systemów i skonwencjonalizowanych stanowisk epistemologicznych – człowiek nie jest zaskoczony „rzeczą”, tylko elementem w zestawie – elementem, którego wcześniej nie dostrzegł. Jest to *nota bene* destrukcyjne edukacyjnie, ponieważ mamy w takiej sytuacji do czynienia z pomnożeniem informacji (dogodnym dla studentów, którzy chcą się wyuczyć na pamięć zestawu

problemów wraz z odpowiedziami), ale jednocześnie z kompromitującą arefleksyjnością (dostrzeganą przez tych, którzy nie chcą gotowej wiedzy, tylko włączenia w dyskusję na bazie istotnych dokonań kulturowych). Pedagogicznie znaczące doświadczenie problemu filozoficznego nie ma charakteru powtórzenia, wyartykułowania istniejącego dylematu albo zestawu właściwości, lecz przeciwnie – wprowadza niepokój i dyskomfort jako przedproże wędrówki ku rzeczywistości².

Powtórzmy: operowanie kategoriami „system”, „postawa” czy „szkoła” to gest pomocniczy, orientujący w możliwych punktach zaczepienia myśli, ale myślenie na serio, droga do tego, co *jest*, wymaga zdolności do transgresji – w imię zainteresowania rzeczywistością trzeba umieć, chociażby laboratoryjnie, opuszczać realizm: „Rzeczywistość przekracza wszelkie nasze każdorazowe sposoby jej opisywania i pojmowania, jest czymś, co po wsze czasy domagać się będzie od nas pojęciowych i teoretycznych rewolucji, ciągłego sprzeniewierzenia się ustanowionym przez nas samym normom i kryteriom myślenia i poznania”³.

3.

Po drugie, realistyczna perspektywa – pretendując do obiektywnego opisu bytu – pomija wymiary kluczowe antropologicznie i pedagogicznie. Tym samym okazuje się redukcyjna i, wbrew własnym założeniom, nie ujmuje adekwatnie realnego świata.

Co może oznaczać obiektywne ujęcie rzeczy? To poznanie niezależne od konstrukcji i sytuacji podmiotu. Być może nie ma w świecie niczego, czego nie dałoby się uchwycić ogólną racjonalną świadomością, wedle niezawodnej miary, a co wymagałoby specjalnego, partykularnego „punktu widzenia” zanurzonego w czasie i przygodnych okolicznościach. Tu jednak – na co zwrócił uwagę między innymi realistycznie nastawiony filozof amerykański Thomas Nagel – pojawia się trudność. Czym są te subiektywne punkty widzenia? Czym jest *praca umysłu*, która wytwarza obiektywną koncepcję świata? Jeśli świat jest obiektywnie pojmowalny (czyli w sposób niezależny od budowy i historii podmiotu), to jaką rolę odgrywają w nim historyczne podmioty? Obiektywność w tej wersji okazuje się redukcyjna, niezdolna

² Por. R. G o d o Ń: *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2012, s. 61–62.

³ M. P o r ę b a: *Co to jest rzeczywistość?* Warszawa: Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi, 2014, s. 34.

do uwzględniania życia umysłu⁴. Pisał Jacek Filek: „»Jest« jako bycie w trzeciej osobie jest przedmiotowe, zdystansowane. Jako takie pozostaje »nieme« wobec podmiotowości i bliskości. Będąc przecież mową, przemilcza jednak i tego, który mówi, i tego, do którego mówi, choć nieustannie coś sprawozdaje”⁵. Można, oczywiście, uznać, że stany subiektywne są częścią świata, elementem natury, ale jeśli nie ma to być tylko uprzedmiotawiający wybieg, któremu znów wymknie się istotny wymiar rzeczywistości, to trzeba dopuścić je do głosu – uwzględniać przed-założenia, przeżycia, impulsy, schematy pojęciowe, idee, wyobrażenia, język etc.

Myśl realistyczna – wedle własnej samowiedzy – koncentruje się na przedmiocie. Gdy staje się nim człowiek, realizm ujmując go także przedmiotowo: opisuje ludzką naturę, a nie ludzkie doświadczenia i przeżycia⁶. Niemniej jednak jeśli nie bierze się pod uwagę doświadczeń (*Erfahrung*) i przeżyć (*Erlebnis*), wówczas nie obejmuje się całości rzeczywistości, pomija się to, co dla człowieczeństwa i wychowania specyficzne i kluczowe.

Stawką jest tu wgląd w dojrzewanie i kształtowanie tożsamości. Z rozważań Paula Ricoeura wiemy, że tożsamość to nie tylko trwałość w czasie i jedyność rzeczy (*idem*), ale także bycie sobą (*ipse*) i że te dwa wymiary aktywnie dochodzą do głosu w narracji: „Tę funkcję zapośredniczącą, którą tożsamość narracyjna spełnia między biegunami bycia tym samym i bycia sobą, potwierdzają przede wszystkim wyobrażeniowe zmiany, jakim opowieść poddaje tę tożsamość. Prawdę mówiąc, nie jest tak, że opowieść tylko dopuszcza te zmiany: **ona je rodzi, poszukuje ich**. W tym sensie okazuje się, że na literaturę składa się rozległe laboratorium, w którym dokonuje się doświadczeń myślowych”⁷. W perspektywie pedagogicznej liczą się nie tylko i nie tyle metafizyczna koncepcja natury ludzkiej i osobiste predyspozycje, ale przede wszystkim to, co człowiek jest w stanie pomyśleć, poczuć, wyobrazić sobie, odkryć w pracy opowieści, w konfrontacji ze słowem i z życiem.

⁴ Por. T. Nagel: *Widok znikąd*. Przeł. C. Cieśliński. Warszawa: Fundacja „Aletheia”, 1997, s. 19–22.

⁵ J. Filek: *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*. Kraków: Znak, 2001, s. 23.

⁶ Por. J. Horowski: *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2015, s. 36.

⁷ P. Ricoeur: *O sobie samym jako innym*. Przeł. B. Chełstowski. Warszawa: PWN, 2003, s. 245, podkr. (czcionka pogrubiona) – K.M.

Bez podmiotowej perspektywy nie jest uchwytna także etyczność. Nie chodzi o moralność w znaczeniu reguł kierujących życiem społecznym. Normy mogą funkcjonować nawet bez poręczenia wewnętrznego ze strony sumienia. Wystarczy respekt dla kultury, tradycji czy społeczności połączony z obawą przed sankcjami. Wola przestrzegania zasad wypływa ze znajomości świata, w którym się żyje, i ze zdrowego rozsądku, biorącego pod uwagę korzyści i kontrolę społeczną. Natomiast w etyczności – wrażliwości sumienia – perspektywa pierwszoosobowa (wraz z relacjami, w jakie wchodzi, i sytuacjami, na jakie natrafia) jest niepomijalna⁸. Wnikliwie zanalizował ten charakter etyczności Leszek Kołakowski w słynnym eseju *Etyka bez kodeksu*, w którym pokazał, w jaki sposób powinność różni się od reguły prawnej i że nie daje się oddzielić od zwrotów okazjonalnych (przede wszystkim: „ja”): „Moje poczucie powinności w danej sytuacji nie może uchodzić za dedukcję z ogólnie obowiązującej normy; sytuacja, w której oceniam siebie, nie daje się zamienić na sytuację »obiektywną«, którą każdy ma prawo albo ma obowiązek w ten sam sposób ocenić. Decyzja moja, na przykład co do wyboru między moim a cudzym interesem, w danej sytuacji nie może się odwoływać wyłącznie do ocen, jakie ma prawo przyjąć osoba trzecia w stosunku do tej sytuacji; akt mojej akceptacji pewnego obowiązku bywa nieprzetłumaczalny na regułę powszechną, a moja sytuacja – nieopisywalna jako obiektywnie dana i podległa takiej samej ocenie dla każdego obserwatora. Okoliczność tę można by mianować »współczynnikiem *cogito*«, towarzyszącym ocenie sytuacji moralnych, a więc tym współczynnikiem, którego przeniesienie do formuły wyrażonej w trzeciej osobie prowadzi do sprzeczności”⁹.

Nie wydaje się, aby można było ująć człowieka i jego formację z pominięciem kategorii tożsamości czy etyczności, a więc pojęć odsyłających do subiektywnej strony rzeczywistości. Nazbyt wiele tracimy w takim cięciu.

4.

Za realistyczną perspektywą często kryje się lęk przed subiektywizmem, widmo relatywistycznych ekscesów. Wydaje się, że jeśli nie uznamy niezależnej od umysłu rzeczywistości, jeśli nie będziemy poznawać tego, co istnieje naprawdę, zamiast tego, co tylko jawi się wła-

⁸ Por. A. Przyłębski: *Etyka w świetle hermeneutyki*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2010, s. 179–190.

⁹ L. Kołakowski: *Etyka bez kodeksu*. W: Idem: *Kultura i fetysze. Eseje*. Warszawa: PWN, 2000, s. 161.

dzom poznawczym, to utracimy kontakt z rzeczywistością, nie zdołamy odróżnić prawdy od iluzji, faktów od wyobrażeń, a tym samym zamieszkamy w dowolności.

Nie uważam tej obawy za nieuzasadnioną. Nie brakuje ani szaleńców, ani ślepców, ani żadnych władzy cyników, którzy własnymi fantasmagoriami destruują siebie oraz nękają innych. Edukacja notorycznie pada ofiarą epistemologii pozoru – uzasadniania fikcji działań rozwojowych, fundowanych na bazie subiektywnie przyjmowanych celów (politycznych, administracyjnych, gospodarczych, wyznaniowych etc.), a bez analizy realnie istniejących sprzeczności, napięć i imponderabiliów. A jednak odcinanie bieguna subiektywizmu nie jest lekarstwem na tego typu przypadłości. Błąd tkwi tutaj w dualistycznym ustawianiu obiektywizmu i subiektywizmu, a więc w braku uwzględnienia ich dialektycznej zależności.

Obiektywizm i subiektywizm są nie do pogodzenia, nie ma tu żadnej harmonijnej integracji perspektyw. Pisał o tym Thomas Nagel: „Punkt widzenia bezosobowy obejmuje świat, w którym zawiera się jednostka i jej osobista perspektywa. Punkt widzenia osobisty natomiast traktuje czynniki uwzględniane w refleksji bezosobowej tylko jako część pełnego obrazu świata każdej jednostki”¹⁰. Aliści to właśnie pokazuje ich nieuchronne antynomiczne powiązanie, które musimy respektować, jeśli nie chcemy skazać się na zredukowany obraz świata. Obiektywność jest kwestią stopnia, a nie ostatecznego opuszczenia perspektywy. Uznajemy, że punkt widzenia danej osoby może ulec wypaczeniu na skutek przypadkowych właściwości jej konstytucji albo położenia i dlatego pragniemy widzieć bardziej „zewnątrznie”: „Celem jest usunięcie tych cech naszego przedrefleksyjnego spojrzenia na świat, dzięki którym rzeczy jawią się nam tak, a nie inaczej, i przez to poznanie rzeczy takimi, jakimi rzeczywiście są. Uciekamy od tego, co subiektywne, pod presją założenia, że wszystko musi być czymś nie z jakiegoś punktu widzenia, lecz samo w sobie. Uchwycić to, odrywając się coraz bardziej od naszego punktu widzenia – to **nieosiągalny ideał**, ku któremu zmierza dążenie do obiektywności”¹¹. Dlaczego to dążenie jest nieziszczalne? Ponieważ obiektywizm – jako epistemologiczne stanowisko – jest z natury cząstkowy, nie może uchwycić aspektów subiektywnych. Nagel przyznaje: „Być może najlepszego czy najprawdziwszego obrazu nie uzyskuje się przez wykraczanie jak najdalej poza siebie”¹².

¹⁰ T. Nagel: *Pytania ostateczne*. Przeł. A. Romanuk. Warszawa: Fundacja „Aletheia”, 1997, s. 248.

¹¹ Ibidem, s. 250, podkr. – K.M.

¹² Ibidem, s. 254.

Nie można wypędzić z bytu – o ile zależy nam na *realności* – ani myśli, wrażliwości, wyobraźni, czasu historycznego, ani czegoś niezależnego od nich. Kondycja człowieka jest kondycją zapośredniczenia. Jeśli zakładamy, na przykład, że istnieje niezależna od historycznie i kulturowo uwarunkowanych poglądów oraz doświadczeń struktura natury ludzkiej, to i tak mamy w nią wgląd poprzez medium języka, wartości, tradycji intelektualnej, doświadczeń etc. tego, który zabiera w tej sprawie głos, a więc z lokalnej perspektywy. W gruncie rzeczy nie potrafimy spojrzeć na rzeczywistość z uprzywilejowanego i nieusytuowanego punktu obserwacyjnego, niemniej jednak jesteśmy w stanie zdobywać dystans do każdorazowego ograniczonego wglądu przez uruchomienie perspektywy po prostu różniącej się, a czasem obejmującej problematykę pierwotnego stanowiska. Oczywiście ta inna lub szersza optyka również jest podmiotowo i historycznie uwarunkowana, więc praca poznawcza nie ma końca. Obiektywizacja następuje w toku nakładania na siebie perspektyw, dialektycznego porównywania i włączania kolejnych punktów widzenia; subiektywność nie jest tutaj aberracją, lecz koniecznym momentem *bardziej* zewnętrznego i bezosobowego punktu widzenia.

Subiektywizm – o ile nie zrywa sprzężenia z dążeniem do obiektywizmu – nie oznacza fanaberyjnej dowolności, tylko podmiotowość. W tej wersji broni subiektywizmu Michał Paweł Markowski: „Otóż jest to dla mnie postawa podmiotu, który chce się czegoś o sobie dowiedzieć, dzięki czytaniu tekstów, chce zdefiniować własną tożsamość, określić swoje relacje ze światem, w tym także – pewnie przede wszystkim – z tradycją, z którą się czuje związany, i ludźmi, do których mówi”¹³. Subiektywizm nie musi się kojarzyć z fałszem i fikcją, może natomiast z poważną – poświadczoną własnym życiem – pracą nad rozeznaniem swojego miejsca w bycie i z odpowiedzialnością wobec tego, kto do mnie mówi, a kto nie jest mną (wobec czego należy mu się respekt i troska, by go nie zawłaszczyć osobistą narracją, ale też nie zbyć bezosobowym dyskursem). Subiektywizm jako pełne podmiotowe zaangażowanie może być – jak przekonuje George Steiner – ruchem ku „rzeczywistej obecności” i świadectwem etyczności: „Autentyczne doświadczenie rozumienia, kiedy przemawia do nas drugi człowiek bądź wiersz, należy do brzemiennej w odpowiedzi odpowiedzialności”¹⁴.

Defektem niektórych wersji realizmu jest zatem redukujące antynomie myślenie dualistyczne, zamiast dwoistej, dialektycznej oscy-

¹³ M. P. M a r k o w s k i: *Pochwała subiektywizmu*. <http://www.newsweek.pl/pochwala-subiektywizmu,45340,1,1.html> [27.04.2016].

¹⁴ G. S t e i n e r: *Rzeczywiste obecności*. Przeł. O. K u b i Ń s k a. Gdańsk: słowo/obraz terytoria, 1997, s. 11.

lacji między niewspółmiernymi dążeniami. Agnieszka Lenartowicz-Podbielska pokazała, jak ważna jest strategia wysubtelniania analizy przez dostrzeganie stanów pośrednich, chroniąca filozofię i naukę przed pochłonięciem przez skrajność: „Wydaje się, że zderzenie kategorii **napięcia**, **niekonsekwencji** i **pośredniości** tworzy pewną spójną całość, wyznaczającą współcześnie istotne »sposoby mierzenia« – nie tylko relatywizmu, ale również innych, istotnych dla filozofa – i w ogóle humanisty – pojęć. Jest to jednocześnie wyraz dążenia humanisty do mierzenia się ze złożonością świata. Powstała w ten sposób miara, pozwalająca na miarkowanie się, na powściąganie roszczeń do rozstrzygania dylematów i do rozcinania sprzeczności, stwarza szansę na możliwie najpełniejsze zobrazowanie zjawisk, które często pozostają nie dość przeanalizowane z powodu »obcinania biegunów«, zawężającego perspektywę do tej, która [...] uznana została za własną”¹⁵.

Podsumujmy: jeśli realizm nie uwzględnia perspektywy ludzkiego doświadczenia, jeśli pomija wglądy filozofii podmiotu i filozofii dialogu, to: 1) albo nie jest zdolny uchwycić istotnych – zwłaszcza z humanistycznego, w tym pedagogicznego, punktu widzenia – składników rzeczywistości, oferując fragmentaryczny oraz uproszczony jej obraz, a tym samym mocno traci na „realistyczności”; 2) albo uznaje sferę subiektywności i intersubiektywności za aberrację, generującą wyłącznie iluzje i odpowiedzialne przez odwrót od prawdy za wszelkie kryzysy kultury i upadki człowieka, a wtedy „realizm” taki w dogmatyczną ideologię się zamienia, do dialogu niezdolną i przed rzeczywistością zamkniętą.

5.

Po trzecie zatem, pewnym wersjom nieumiarkowanego realizmu grozi upadek w ideologię, czyli przeobrażenie własnych zasobów światopoglądowych w jednostronną, zamkniętą doktrynę, służącą nie rozpoznawaniu struktury świata, lecz mobilizacji grupowej w ramach „szkoły”. Niezdolność do generowania Bachtinowskiego *efektu pogranicza*, gdzie owocność własnych wglądów uzależniona jest od realnego kontaktu z myślą *niewspółobecną*, może zamienić deklaratywnie obiektywny realizm w skrajnie subiektywny eksces. Można nie zadać sobie trudu, aby wnikać w myśl współczesną (w jej inspiracje, uzasadnienia, „stany pośrednie”, dialektyczne sploty, inwencje językowe), a mimo to

¹⁵ A. Lenartowicz-Podbielska: *Między nadmiarem a niedomiarem relatywizmu. Pytanie o transcendentalizm kulturowy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2003, s. 61.

utrzymywać, że – skoro wypływa ona z innych źródeł i opiera się na innych przesłankach niż filozofia realistyczna – nie jest warta uwagi albo – co gorsza – odpowiada za wszelkie możliwe kryzysy moralności i kultury. Realizm używany jest czasami jako tuba resentymentu wobec współczesności. Niektórzy reprezentanci realizmu ani nie przyglądają się uważnie światu, ani nie studiują poważnie tekstów spoza swojego kręgu, tylko zachowują się jak ideolodzy opisani przez Richarda Rorty'ego: „Nie czytają oni filozofii, lecz po prostu wynajdują tytuły i zdania, na które reagują z oburzeniem”¹⁶.

Tego niebezpieczeństwa dotyczyła część polemiki, jaką z tomistycznym realizmem toczył Józef Tischner. Pokazywał, że w wydaniu niektórych realizm funkcjonuje nie jak stanowisko metafizyczne, ale jak cnota, z kolei idealizm to w ich ustach zarzut, inwektywa rzucona w stronę przeciwników. W blokującej myślenie wojnie „swoich” z „obcymi” nie liczy się już to, że źródła kulturowych kryzysów są złożone i niekoniecznie intelektualne (więc na przykład opisywanie pewnych doświadczeń nie jest tożsame z ich propagowaniem, a krytyczne myślenie, które testuje wartości, nie oznacza praktycznego nihilizmu), ani to, że większości współczesnych myślicieli nie da się łatwo zaklasyfikować wedle uproszczonego schematu realizm – idealizm, ani to wreszcie, że duża część najnowszej filozofii, obarczana winą za moralną deprawację ludzkości, zawiera głębokie chrześcijańskie czy biblijne inspiracje¹⁷. Tischner wyczulony był na sytuacje, w których realizm stanowił jedynie fasadę, pustą deklarację, chwyt retoryczny. Mówił: „Pod etykietą realizmu proponuje się ucieczkę od rzeczywistości, co więcej – ocenia się tę rzeczywistość jednostronnie negatywnie”¹⁸.

I nie jest to, niestety, kwestia przeszłych debat. Sam niedawno uczestniczyłem w seminarium, na którym pewien prominentny (we własnym kręgu) uczony lubelski – półżartem, ale z nieukrywaną satysfakcją – opowiadał o „nawróceniach” fenomenologów na realizm; inna „realistka” opowiadała o „zainfekowaniu” idealizmem; natomiast kolejny uczestnik spotkania bez najmniejszego śladu wstydu i poczucia własnej miary wrzucał hurtem idealistyczną twórczość Nietzschego, Kanta, Rousseau, Locke'a do worka opatrzonego etykietą: „czysty irra-

¹⁶ R. Rorty: *Spełnianie obietnicy naszego kraju. Myśl lewicowa w dwudziestowiecznej Ameryce*. Przeł. A. Karalus, A. Szahaj. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2010, s. 134.

¹⁷ Por. J. Tischner: *Wstęp. Filozofia i chrześcijaństwo*. W: *Filozofia współczesna*. Red. J. Tischner. Kraków: Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, 1989.

¹⁸ *Oby wszyscy tak milczeli o Bogu! Z ks. Józefem Tischnerem rozmawia Anna Karoń-Ostrowska*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2015, s. 134.

cjonalizm, czyli głupota”. Charakterystyczny język, w którym to, co nie jest identyfikowane jako realistyczne, utożsamiane jest z grzechem, herezją, chorobą albo ciemnotą, potwierdza wciąż aktualną diagnozę Tischnera.

Niestety nawet arcyważną i niezwykle potrzebną troskę o kontakt z rzeczywistością można zamienić w zaszpunktowaną ideologię awersji do świata i ludzi.

6.

Na zakończenie, a w nawiązaniu do pierwszego zastrzeżenia, warto poczynić jeszcze uwagę metodologiczną. „Szufladkowe” uprawianie humanistyki, w którym najpierw mamy wyraźnie określone założenia i ramy w postaci dyscypliny, systemu, teorii czy metody (czyli konstrukt umysłowy), a następnie umieszczamy w tych ramach to, co one same z góry dopuszczają, to mało owocna strategia poznawania bytu. W ten sposób w każdej badanej przez siebie rzeczywistości na przykład „szufladkowy” historyk wychowania znajdzie tylko to, co już jest podręcznikowo wyznaczone kanonem problemów i autorów w tej subdyscyplinie; „szufladkowy” realista teistyczny we wszystkim doszuka się konceptów Tomasza z Akwinu; „szufladkowa” feministka na każdym kroku odkryje nierówność i dyskryminację płciową; a „szufladkowy” strukturalista nie zobaczy nic poza bezosobowymi układami. Cała złożoność i niezwykłość przedmiotu ginie w takim podejściu. Niczym za dotknięciem Midasa każda rzecz zmienia się w „to samo”.

Oczywiście, nie sposób prowadzić eksploracji bez założeń teoretycznych, zawsze uruchamiamy w badaniu jakąś perspektywę oraz przywołujemy określoną tradycję kulturową. Ważne jednak, na ile potrafimy je *przemieszczać* – wprowadzać w kulturowy dialog i przekształcać w poszukiwaniu ważnych miejsc¹⁹. Współczesne strategie badawcze – na przykład analiza kulturowa Mieke Bal – akcentują zawieszanie dyscypliny czy metody na rzecz koncentracji uwagi na *przedmiocie* poprzez studiowanie tzw. *wędrówki pojęć*, w której pojęcie nie jest zwykłą etykietą, ale kategorią – miniaturową teorią umieszczającą rzecz w kontekście, a tym samym ją objaśniającą²⁰.

¹⁹ O transdyscyplinarnej strategii badań pisałem w: K. Maliszewski: *Pedagogika filozoficzna jako ruch transdyscyplinarny*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2016, T. 1, nr 2.

²⁰ Por. M. Bal: *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych*. Krótki przewodnik. Przeł. M. Bucholc. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury, 2012.

Zaznaczałem na początku, że zestawianie systemów czy przegląd w ramach jednego systemu to czynność pomocnicza i nie może stać się punktem centralnym badania, jeśli nie chcemy uciec od rzeczywistości. Nie tyle jest ważne, czy dany autor wpisywał się w taki albo inny nurt filozoficzny bądź pedagogiczny, ile – przede wszystkim – co miał istotnego do powiedzenia o rzeczywistości człowieka i o wychowaniu. Zadaniem realistycznie zorientowanego badacza nie jest szufladkowanie twórcy wedle obranej wcześniej ideowej matrycy, lecz pokazanie, dlaczego warto go czytać i aktualizować, w czym realnym jego myśl pomaga się zorientować, z jakim problemem sobie poradzić, do jakich sprzżeń z wysiłkiem innych jego myśl jest zdolna.

Lech Witkowski na przykładzie pedagogiki kultury pokazał, że warunkiem uznania też nie może być *uprzednie* wpisanie ich w obszar dyscypliny czy nurtu. Grozi nam wtedy pułapka nieodróżniania ważkich i charakterystycznych idei od też banalnych, ale i tak przywoływanych oraz afirmowanych na mocy obranego schematu. Istotne jest to, w jaki sposób tradycję, którą badamy, potrafimy włączyć w krwiobieg myślenia. Nauka nie jest kolekcjonowaniem „poglądów”, lecz analizą kategorii i problemów. Nie chodzi o rekonstruowanie świadomości autora, ale o to, co *realnie* zyskujemy dzięki jego wskazaniom²¹.

Myśl jest realistyczna nie wtedy, gdy stanowi jeden z wielu „izmów” – porządkującą dane matrycę intelektualną – lecz gdy wnika w świat i ma o nim coś ważnego do powiedzenia, obojętnie, czy z pomocą narzędzi Platona czy Arystotelesa, Tomasza z Akwinu czy Jacques’a Derridy.

7.

Najmocniejszą stroną realizmu w jego nieideologicznej wersji jest, w moim przekonaniu, część tego, co w nim zostało subiektywnie założone, aksjologiczny podkład, motor emocjonalny, ukryte pożądanie, mianowicie: tęsknota za rzeczywistością, pragnienie obecności, skłonność transcendentna. Nie jest wszystko jedno, czy wierzymy, że nasze wyobrażenia o dobru i złu i o tym, co dzieje się w wychowaniu, naprawdę do czegoś się odnoszą, czy że stanowią jedynie kulturową grę. Realistyczna perspektywa nie pozwala nam zapomnieć o biegunie rzeczywistości. Jednak gdy przyjmuje postać sztywnego paradygmatu, zamkniętej szkoły, torpeduje własne dążenie. Realizm

²¹ Por. L. Witkowski: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Impuls, 2013.

w takim wypadku trzeba urealnić, otworzyć go na transformujący dialog i doświadczenie.

Bibliografia

- Bal M.: *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*. Przeł. M. Bucholc. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury, 2012.
- Filek J.: *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*. Kraków: Znak, 2001.
- Godoń R.: *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2012.
- Gutek G.: *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Przeł. A. Kacmajor, A. Sulak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003.
- Horowski J.: *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2015.
- Kołąkowski L.: *Etyka bez kodeksu*. W: Idem: *Kultura i fetysze. Eseje*. Warszawa: PWN, 2000.
- Lenartowicz-Podbielska A.: *Między nadmiarem a niedomiarem relatywizmu. Pytanie o transcendentalizm kulturowy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2003.
- Maliszewski K.: *Pedagogika filozoficzna jako ruch transdyscyplinarny*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2016, T. 1, nr 2.
- Nagel T.: *Pytania ostateczne*. Przeł. A. Romaniuk. Warszawa: Fundacja „Aletheia”, 1997.
- Nagel T.: *Widok znikąd*. Przeł. C. Cieśliński. Warszawa: Fundacja „Aletheia”, 1997.
- Oby wszyscy tak milczeli o Bogu! Z ks. Józefem Tischnerem rozmawia Anna Karoń-Ostrowska. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2015.
- Poręba M.: *Co to jest rzeczywistość?* Warszawa: Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi, 2014.
- Przyłębski A.: *Etyka w świetle hermeneutyki*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2010.
- Ricoeur P.: *O sobie samym jako innym*. Przeł. B. Chełstowski. Warszawa: PWN, 2003.
- Rorty R.: *Spełnianie obietnicy naszego kraju. Myśl lewicowa w dwudziestowiecznej Ameryce*. Przeł. A. Karalus, A. Szahaj. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2010.

- Steiner G.: *Rzeczywiste obecności*. Przeł. O. Kubińska. Gdańsk: słowo/obraz terytoria, 1997.
- Tischner J.: *Wstęp. Filozofia i chrześcijaństwo*. W: *Filozofia współczesna*. Red. J. Tischner. Kraków: Instytut Teologiczny Księża Misjonarzy, 1989.
- Witkowski L.: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Impuls, 2013.

Netografia

- Markowski M.P.: *Pochwała subiektywizmu*. <http://www.newsweek.pl/pochwala-subiektywizmu,45340,1,1.html> [27.04.2016].

Krzysztof Maliszewski

(Not) Necessarily Realism – the Critical-Affirmative Comments to the Point of View of Realism in Pedagogy

Summary: The “reality” is an important category of pedagogical thinking. Education generates enormous layers of simulations today. But realism as an epistemological stance – at least in some shots – it is not able to meet this category. The text shows the dysfunctionality of disputes and reviews in the humanities (including those in pedagogy) that are carried out according to the dualistic division of the epistemological basis in philosophy between realism and idealism. Paradoxically, it could dissuade the interest in reality as a crucial category for education and pedagogical thought. The tradition of realism is worth to read again and look for its potential, but it can't mean building a museum in the midst of debates in the humanities. You need to open realism to a dialogue and an experience.

Key words: philosophy of education, reality, realism, perspective, subjectivity, desire of presence

Krzysztof Maliszewski

(Nicht)unbedingt: Realismus – kritisch-affirmative Bemerkungen über realistische Betrachtungsweise in der Pädagogik

Zusammenfassung: „Realität“ ist eine wichtige Kategorie in der Pädagogik. Die Bildung erzeugt heutzutage Unmengen von Schein, doch der Realismus als ein epistemologischer Standpunkt ist nicht im Stande, der Kategorie gewachsen zu sein. Der vorliegende Beitrag veranschaulicht die ganze Nutzlosigkeit

keit der Auseinandersetzungen und Zusammenstellungen in Geisteswissenschaften (darunter in der Pädagogik), die nach dualistischer Einteilung von epistemologischen Grundlagen der Philosophie in Realismus und Idealismus erfolgen. Das kann paradoxerweise von dem Interesse an der Realität als der für Erziehung und Bildung bedeutendsten Kategorie abbringen. Es ist der Mühe wert, die Tradition des Realismus neu zu definieren und nach deren Leistungsfähigkeit zu suchen; das soll aber nicht heißen, dass man unter den geisteswissenschaftlichen Diskussionen ein Freilichtmuseum bauen sollte. Der Realismus muss für Dialog und Erfahrung offen werden.

Schlüsselwörter: Philosophie der Erziehung, Realität, Realismus, Perspektive, Subjektivität, Wunsch nach Präsenz