

**Małgorzata Przanowska**  
*Uniwersytet Warszawski*

## **Filozofia a pedagogika – polisemiczność odniesień. Rekapitulacja wprowadzająca**

### **Summary**

PHILOSOPHY AND EDUCATION – THE POLYSEMY OF RELATIONS. AN INTRODUCTORY RECAPITULATION

In the text the author presents an introductory reflection on “The Pedagogical Quarterly” special issue *Philosophy and education – the polysemy of sources, contexts and borderlines*. She gives an outline of the main content of different articles collected in the issue, giving a justification of the way in which they are ordered. In this way the issue is presented as a conversation in which the point of view of the other is emphasised, rather than a random enumeration of collected standpoints. Thus, the author (being aware that the organisation of the contents already denotes an interpretation) not only draws the readers’ attention to the meaningful ambiguity of different terminological interpretations, but presents as well a conviction of the philosophical core of education itself, and vice versa the educational aspect of philosophy (considered as a shaping experience of understanding, rather than hyper-intellectualisation imposed on human lives).

**Key words:** general pedagogy, philosophy of education, philosophical pedagogy, practice vs theory.

red. Paulina Marchlik

Trzy pierwsze artykuły zamieszczone w prezentowanym zeszycie „Kwartalnika Pedagogicznego” zostały wygłoszone podczas X Polskiego Zjazdu Filozoficznego w Poznaniu we wrześniu 2015 roku. Miała wówczas miejsce dyskusja

panelowa pod tytułem *Filozofia a pedagogika. Źródła, konteksty, granice*<sup>1</sup>. Prace nadesłane do „Kwartalnika Pedagogicznego” wpisują się w ową dyskusję, stanowiąc jej ważną i rozszerzającą pierwotne ujęcie kontynuację. Autorzy zamieszczonych w nim prac podkreślają, między innymi, wagę otwarcia się na aspekt poliemiczności „źródeł, kontekstów i granic”. Całość utrzymuje się w „przestrzeni” wyznaczonej przez układ kolejnych artykułów. Przyświecająca pracy idea rozmowy wyraziła się tu poprzez stawianie coraz to nowych i kolejnych pytań w odpowiedzi na wybrane kwestie. Wszak filozofia w jej najszerszym rozumieniu to udział w *continuum* nigdy niekończącego się dialogu. Redaktorzy zeszytu zajęli pozycję słuchających i – milcząco – pytających, dlatego nie zamieścili w oddzielnych tekstach swojego głosu w dyskusji. Być może znajdzie się ku temu sposobność w innych okolicznościach. Wsluchując się w polifoniczność ujęć – szerokiego, może nawet zbyt szerokiego – „tematu”, dostrzec można interesującą warstwę tego, co wyrażone „między słowami”. Redaktorzy starali się układem tekstów wzmocnić głosy nadesłane, dając w ten sposób Czytelnikowi okazję do podjęcia własnej dialogującej interpretacji tytułowego zagadnienia. Zeszyt może być przyczynkiem do dyskusji nad współczesnymi problemami definicyjnymi ujawniającymi się wewnątrz samej pedagogiki. Na przykład takie terminy jak „pedagogika ogólna”, „pedagogika filozoficzna”, „filozofia edukacji”, „filozofia wychowania” – z całą precyzyjnością, ale również ambiwalencją i interpretacyjną dynamiką ich rozumienia przez poszczególnych autorów – mogą być potraktowane jako „główni bohaterowie” zamieszczonych tekstów. Z punktu widzenia redaktorów zeszytu (i pierwszych czytelników całego tomu), badanie zróżnicowania interpretacyjnego samych tych terminów jest, z jednej strony, interesującym *par excellence* przedsięwzięciem intelektualnym; z drugiej zaś strony, sama ta terminologiczno-pojęciowa różnorodność, nieostrość rozumienia

---

<sup>1</sup> W tym miejscu – jako inicjatorka, organizatorka oraz moderatorka dyskusji – pragnę podziękować nie tylko współpracownikom z Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Filozofii Edukacji Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego za sugestie i wsparcie przy realizacji zamysłu, ale również wszystkim filozofom i pedagogom, którzy odpowiedzieli na zaproszenie do wzięcia udziału w panelu lub z zainteresowaniem zareagowali na pomysł jego zorganizowania. Szczególnie dziękuję – Komitetowi Programowemu X Zjazdu Filozoficznego oraz zaproszonym Profesorom: Marii Reut, Stanisławowi Galkowskiemu, Sławomirowi Sztobrynowi i Krzysztofowi Maliszewskiemu; serdecznie dziękuję wszystkim osobom biorącym udział w dyskusji. Ze swojej strony pracę nad redakcją zeszytu dedykuję – również jako podziękowanie – wszystkim moim nauczycielom (szczególnie miłośnikom mądrości), cichym, ale zawsze dynamicznym wychowawcom-przyjaciółom oraz akademickim pedagogom, którzy czynili zrozumiałym konieczność i ulotność wszelkich podziałów – przyp. M.P.

świadczyc może nawet bardziej niż wybory literaturowe pedagogów-akademików o „istotowej” filozoficzności pedagogiki. Jeśli przedstawić ową „filozoficzność” jako „gościnność myślenia”, „otwartość interpretacyjną” wobec „samej rzeczy”, „rzetelność badania” nie zaś jako skrajny, a co z tym powiązane pusty (bo oderwany od życia), „hiper-intelektualizm teoretyczny”, sprawa ta nie musi budzić obaw czy też skrajnej dezaprobaty. Taki pogląd nie zmienia jednak przeświadczenia, że pedagogika może bronić własnej odrębności względem filozofii, szczególnie, gdy mowa o nich w kontekście dziedzin akademickich. Zdziwienie mogłaby jednak budzić sytuacja, w której reprezentanci, powiedzmy, pozytywistycznie naukowej pedagogiki (a zarazem adwersarze pedagogiki rozumianej jako „tylko subiektywny” namysł nad wychowaniem i kształceniem) nie dostrzegaliby filozoficznych źródeł własnej formacji intelektualnej i związanej z nią praktyki badawczej, to znaczy domagające się interpretacji byłoby niedostrzeżenie przez nich tego, że sami uprawiają pewien rodzaj filozofii. Problemem wówczas nie byłoby to, że określone badacze deprecjonują inny typ filozoficznego doświadczenia lub nieustannie go kwestionują, ale to, że *en bloc* odrzucają filozofię w pedagogice. Postępowanie takie w pewnym stopniu charakteryzowałoby się dogmatyzmem i ideologią, tym bardziej niebezpieczną dla samej pedagogiki, im mniejsza byłaby świadomość zasięgu ich występowania i siły niejawnego oddziaływania. Nie wchodząc w dalsze rozważanie tego problemu, pozostaje podzielić się sposobem odczytania wybranych wątków tekstów; ich interpretacja zadecydowała o układzie całości zeszytu.

W artykule *Po(k)ruszyć sen – pedagogika filozoficzna jako wybuchowe poszukiwanie*, Krzysztof Maliszewski podnosi kwestię pedagogiki filozoficznej i filozofii wychowania dostrzegając, że różne dziedziny kultury charakteryzuje rodzaj nieredukowalnego napięcia. Potrzeba zatem praktyki interpretacji, która dostrzeżę z jednej strony, nachylenie ku całościowemu ujęciu wychowania przez pryzmat filozoficznych wglądów w świat (wrażliwość filozoficzna), z drugiej zaś nakierowanie ku całościowemu ujęciu świata przez pryzmat doświadczenia wychowania (wrażliwość pedagogiczna). Obie wrażliwości dostępne są wówczas, gdy zdajemy sobie sprawę z „bezdomności myślenia filozoficznego” – dlatego w praktyce interpretacyjnej, podkreśla Maliszewski, nie daje się tak łatwo dokonywać jednoznacznych klasyfikacji. Specyfiką pedagogiki jest to, że kształcenie ma generować „przestrzeń subwersyjnego myślenia” (tj. wywrotowego, krytycznego namysłu), „dialogowego konfrontowania stanowisk”, co służy rozbudzaniu aktywności duchowej; tymczasem obecna polityka oświatowa skierowana jest przede wszystkim na instrumentalizm. Maliszewski, przywołując myśl

Sergiusza Hessena (który przecież pokazywał istotę paradoksu odmawiania pedagogice filozoficzności), przeciwstawia proces ideologizacji dynamice „poszukiwania prawdziwych problemów”, ekstrapolacji w duchu tradycji sokratejskiej w ujęciu Karla Jaspersa (akcentującego poszukiwawczy charakter filozofii) i myśli Jeana Bruna. Pedagogika filozoficzna to dla Maliszewskiego poszerzanie wyrażalności sfery wychowania.

Wątek sokratejskiej postawy podejmuje w badaniu fenomenu etyczności (i/jako praktyczności) Maria Reut. Autorka w tekście „*Etyka praktyczna*”, *otwartość i dramat rozumienia. Uwagi o relacji filozofii i pedagogiki*, zwraca uwagę między innymi na to, że praktyczność w pedagogice (ale nie tylko w niej) utożsamiona została z technicznością (powtarzalnością). Powoduje to wytworzenie się oczekiwania na porady i rozstrzygnięcia, których dostarczać ma dobrze skonstruowana teoria (utożsamiana z filozofią). Praktyczność przypisywana pedagogice staje się wówczas realizacją „pożądanych” stanów rzeczy, zauważa Reut. Jest to przykładowe ujęcie relacji między filozofią a pedagogiką traktowanych odpowiednio jako teoria i praktyka wychowania. Takie ujęcie może hierarchizować dziedziny, szukać zależności, formułować wzajemne oczekiwania itp. Autorka kieruje jednak uwagę na wątek etyczności, szczególnie fenomenu działania i doświadczenia wyboru moralnego. Zwrot ten umożliwi autorskie odczytanie dyskutowanej kwestii. Reut ukazuje problem relacji naturalizm *versus* antynaturalizm. Podejmuje również wątek badań metodologicznych, aby dojść następnie do przekonania, że „uświadomiona dylematyczność, dramatyzm i otwartość działania pedagogicznego (jako sfery niezwykle wyraźnego i dotkliwego ujawniania się dylematów moralno-praktycznych), a także niesprowadzalność uzasadnień tego działania do obszaru zastosowań jakiegokolwiek teorii, prowadzą ku myśleniu o uwarunkowaniach interpretacji. Pedagogiczność właśnie jest przestrzenią szczególnie wyraźnie i dramatycznie doświadczanej niewystarczalności, a czasem wręcz zwodniczości ogólnej teorii w konkretnym działaniu. W odróżnieniu od wyjaśniania (w dyscyplinach opierających się na ogólności praw) rozumienie i odniesienie się do konkretnej sytuacji nie polega na potraktowaniu jej jako konkretnego przypadku ogólnej prawidłowości opisywanej przez prawo (nauki). Z tego między innymi powodu ja–podmiot nie może uwolnić się od odpowiedzialności”, stwierdza Reut (s. 42–43). Poruszana tematyka osadzona jest na kanwie hermeneutycznego ujęcia problemu zastosowania (aplikacji/rozumienia/interpretacji) i jego znaczenia w rozumieniu relacji teoria-praktyka.

Kwestia relacji teorii i praktyki przewija się również – choć w zupełnie inny sposób i z odmienną, żeby nie powiedzieć kontrastującej, perspektywy myślowej – w wypowiedzi Stanisława Gałkowskiego, który pyta: „Po co pedagogice

filozofia?”, „Po co filozofii pedagogika?”. Czytając tekst *Filozofia a pedagogika – współzależności i granice* nie sposób pominąć konstatacji, że dyskusja o różnych zależnościach teorii (filozofii) i praktyki (pedagogiki) może zostać krytycznie skonfrontowana z przekonaniem, że filozofia i pedagogika to dwa rodzaje namysłu nad tą samą rzeczywistością. Gałkowski proponuje poszukiwanie *pedagogia communis* – tego co wspólne dla refleksji o wychowaniu w tradycji i współczesności obu dziedzin akademickich, zwracając uwagę na znaczenie etyki i antropologii filozoficznej, szczególnie na zagadnienie poglądów moralnych. W rezultacie swoich rozważań Gałkowski stwierdza, że wychowanie potrzebuje myślenia metafizycznego i stanowi „kuchenne drzwi” dla tez metafizycznych.

W charakterystycznym dla siebie stylu, Jarosław Gara dokonuje – jak głosi tytuł jego artykułu – refleksyjnej problematyzacji tego, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* oraz tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne*. Gara w zdecydowany sposób wskazuje na nieprzekraczalne granice między filozofią a pedagogiką: o ile pedagogika jako dyscyplina akademicka w sposób jawny głosi potrzebę filozofii, o tyle filozofia nie potrzebuje pedagogiki do kształtowania swojej tożsamości; ponadto pedagogika potraktowana jako filozofia stosowana jest czymś innym niż tylko zbiorem czysto filozoficznych punktów widzenia. Właściwa dla relacji pedagogika-filozofia jest asymetria. Niemniej jednak relacja pozostaje wzajemna: pedagog musi zdawać sobie sprawę – powiada Gara – że tworzy warunki wychowania potencjalnego filozofa, zaś filozof musi mieć świadomość, że stając się pedagogiem może dopiero przekazać, upowszechnić swoją filozofię. Współczesne zawężenie filozofii i pedagogiki do perspektywy specjalizacyjno-zawodowej przeczy doświadczeniu filozoficznemu, w którym możliwe jest istnienie tego, *co pedagogiczne* i odwrotnie: doświadczeniu pedagogicznemu, w którym możliwe jest to, *co filozoficzne*. Gara podkreśla w końcowej części tekstu, że relacja filozofii i pedagogiki odpowiada relacji tego, co duchowe względem tego, co witalne.

Zagadnienia przedstawione w pierwszych czterech artykułach kierują uwagę ku kwestii pedagogiki ogólnej oraz pedagogiki filozoficznej. Z tego względu kolejny tekst inspiruje do poszukiwania odpowiedzi na tytułowe pytanie Dariusza Stępkowskiego: *Dlaczego konieczna jest filozoficzna pedagogika ogólna. Rozważania w kontekście eseju J.F. Herbarta „O ciemnej stronie pedagogiki”*. Podtytuł artykułu określa kontekst teoretyczny pracy Stępkowskiego, kontekst ważny ze względu na Johanna Friedricha Herbarta, filozofa, którego habilitacja a następnie objęcie w Getyndze w 1802 r. stanowiska habilitowanego docenta pedagogiki, uważana jest za datę powstania naukowej, akademickiej dziedziny

„pedagogika”<sup>2</sup>. Herbart objął w 1809 r. katedrę filozofii w Królewcu (po przesławnym Immanuelu Kancie) i założył pierwsze seminarium nauczycielskie, otwierając tym samym nową tradycję kształcenia nauczycieli. Herbart użył również po raz pierwszy określenia „pedagogika ogólna”, które przypisał samodzielnej nauce o kształceniu i wychowaniu.

Warto podkreślić, że dla Herbarta – o czym przekonująco pisze Stępkowski – etyczność była jasną, psychologia zaś ciemną stroną pedagogiki. Stępkowski analizuje pojęcie formy jako „zwornika” myśli pedagogicznej i filozoficznej, dzięki któremu filozofia jest pedagogiką, pedagogika zaś filozofią. Autor formułuje dalej przekonanie, że Herbartowska analiza pojęcia cnoty, która odpowiada w istotnej mierze pojęciu formy, ma zarazem charakter filozoficzny i pedagogiczny. W takim ujęciu filozoficzna pedagogika ogólna nie będzie tożsama z filozofią wychowania traktowaną wyłącznie jako filozofia. Tekst Dariusza Stępkowskiego to zatem dyskusja nad współczesnym rozumieniem filozofii wychowania i pedagogiki ogólnej, która wywodzi się z filozofii. Kłopot w tym, że zadanie wyznaczone pedagogice przez Herbarta charakteryzuje się pewną dwoistością przesądzającą, z jednej strony, o istotnej, trudnej zawłości relacji filozofia a pedagogika, z drugiej zaś, dwoistość owego zadania umożliwiła pokazanie – jak to określił autor – filozoficznej odrębności pedagogiki ogólnej i filozofii wychowania, jeśli ta druga zostanie utożsamiona z filozofią (rozumianą – jak można sądzić – jako specjalistyczna dziedzina akademicka).

Katarzyna Wrońska pyta z kolei o pedagogikę filozoficzną, przywołując myśl Bronisława Trentowskiego, szczególnie jego dialektyczną ideę różnojedni opisaną w książce *Chowanna* z 1842 roku. Wrońska definiuje pedagogikę jako filozofię stosowaną (powołuje się przy tym na rozstrzygnięcie definicyjne Hessena) oraz stawia pytanie o to, jak dzisiaj uprawiać pedagogikę filozoficzną. W odpowiedzi na tę kwestię rozważa różnicę między pedagogiką filozoficzną a filozofią edukacji; ponadto proponuje własną metodę pedagogiki filozoficznej – jest nią: analiza myśli filozoficznej i wyprowadzanie często ukrytych konsekwencji dla teorii i praktyki edukacyjnej oraz odkrywanie koncepcji pedagogicznych w myśli filozoficznej, co może zwrócić wzrok na filozofię, która zazwyczaj pomija wątki pedagogiczne w koncepcjach filozoficznych określonych myślicieli.

---

<sup>2</sup> Na marginesie przypomnieć można, że w 1876 r. miała miejsce I Międzynarodowa Konferencja Nauczycieli w Filadelfii, natomiast dopiero trzy lata później, w 1879 r. powstało pierwsze laboratorium psychologiczne Wilhelma Wundta, które uznawane jest za cezurę dla naukowej, akademickiej psychologii. Dla socjologii z kolei rok 1895, rok objęcia przez Émila Durkheima pierwszej katedry socjologii w Europie, stanowi datę inauguracyjną naukową socjologię.

Wydaje się, że taka propozycja może zostać ulokowana w nurcie „implikacyjnym” pedagogiki rozumianej jako namysł nad wychowaniem; ponadto stanowi autorską propozycję poszukiwania „metody” pedagogiki filozoficznej, metody, która miałaby uporządkować niejednoznaczności interpretacyjne i definicyjne w rozumieniu pedagogiki filozoficznej i filozofii edukacji. Jednocześnie sam artykuł staje się egzemplifikacją zaprezentowanej koncepcji. Autorka pokazuje interpretację rozumienia różnojedni Trentowskiego, zaznaczając, który aspekt jego teorii (tj. kwestia deklasacji płci żeńskiej) należy odrzucić w kontekście współczesnym, nie tracąc z oczu ważnych dla pedagogiki rozstrzygnięć dotyczących edukacji jako takiej.

Wojciech Hanuszkiewicz poświęcił swoją uwagę Paulowi Natorpowi. W tekście *Problem autonomii kształcenia w pedagogice Paula Natorpa* przedstawia go jako współtwórcę pedagogiki społecznej. Hanuszkiewicz – nawiązując w swojej analizie do myśli Hessena – podejmuje wątek autonomii kształcenia, wskazując na krytyczny potencjał pedagogicznej myśli Natorpa. Rozważa między innymi Kantowską kwestię prawa moralnego i wspólnoty oraz partykularności celów i woli heteronomicznej w konfrontacji ze wspólnotą braterstwa i braterską miłością; stwierdza, że propozycję Natorpa należałoby czytać jako koncepcję racjonalności emancypacyjnej.

Wątek krytyczno-emancypacyjnego potencjału myśli filozoficznej i pedagogicznej podejmuje Paulina Sosnowska, która zestawiając myśl Hannah Arendt z subwersyjną pedagogiką Henry’ego Giroux wskazuje na wspólne dla nich przekonanie o atrofii życia publicznego. W tym kontekście, przywołując Giroux’ego figurę publicznego intelektualisty, krytykuje pedagogikę neoliberalną, która przyczynia się do utrwalania (jeśli nie pogłębiania) wspomnianej atrofii. Rozważania Sosnowskiej prowadzą do konstatacji, że neoliberalna polityka w uniwersytecie oznacza ograniczenie myślenia.

Z wątkiem „uniwersyteckim” łączy się tekst *Czy może istnieć edukacja bez filozofii?* Urszula Zbrzeźniak przedstawia w nim krytykę instrumentalnego i utilitarnego myślenia, dostrzegając nie tylko konieczność debaty na temat uniwersytetu, ale również włączania do niej refleksji nad szkolnictwem podstawowym i średnim. Brak szerokiej dyskusji na temat postaci, jakości i formy kształcenia na wcześniejszym niż akademicki etapie edukacyjnym przyczynia się do upadku demokratycznej edukacji. Zbrzeźniak eksponuje model edukacji demokratycznej powiązanej z budowaniem tożsamości społeczeństw opartych na demokracji liberalnej. Punktem wyjścia jest tutaj przekonanie, że nie może istnieć edukacja bez filozofii, o ile ta pierwsza nie chce utracić tożsamości kulturowej i świadomości kształcenia kolejnego pokolenia społeczeństwa obywatelskiego.

Ogólnie rzecz ujmując, teksty Wojciecha Hanuszkiewicza, Pauliny Sosnowskiej i Urszuli Zbrzeźniak podejmują wątek edukacji krytycznej o silnym potencjalnie emancypacyjnym, apelują również o przywrócenie wysokiego poziomu kształcenia akademickiego, a przynajmniej o nie ograniczanie myślenia w kształceniu uniwersyteckim. Otwierają również przestrzeń krytycznego odczytania (i pogłębionego rozumienia) kondycji współczesnej edukacji i współczesnego społeczeństwa.

Ostatni element części „Artykuły” to odczytanie koncepcji Rudolfa Steinera jako pedagogiki osłaniającej. Katarzyna Więckowska w artykule *Pedagogika osłaniająca. O filozoficznych przesłankach praktyki pedagogicznej przedszkola waldorfskiego* zapoznaje z własną interpretacją pedagogiki waldorfskiej. Ukazuje ją – *implicite* – jako filozofię *sui generis* przedszkolnych „oddziaływań wychowawczych”, które *de facto* nie są już oddziaływaniami w znaczeniu pozytywistycznej separacji teorii od praktyki, ale stają się doświadczeniem życia samego wychowawcy. Autorka skupia się na pierwszych siedmiu latach dziecka podkreślając wagę tego okresu życia człowieka. Mamy tutaj do czynienia z ideą pedagogiki alternatywnej, mocno pajdocentrycznej z wyraźnym położeniem krytycznego akcentu wobec współczesnej technologizacji edukacji przedszkolnej.

Ten ważny, aczkolwiek pozornie lokujący się na marginesie rozważań nad relacją pedagogiki i filozofii artykuł, zamyka pierwszą, aby otworzyć kolejną część tekstów zebranych w dziale „Materiały i sprawozdania z badań”. Jednak, trzeba jeszcze wspomnieć o tekście anglojęzycznym zamieszczonym w dziale „Colloquia”. Tekst Katarzyny Gurczyńskiej-Sady *Can we breed a genius. Comments on Nietzsche's writings* podejmuje pedagogicznie klasyczne pytanie: czy można wychować geniusza? Sprawa ta – co warto dodać, zarysowując szerszy kontekst problemu – przynależy do kwestii „mocy pedagogicznego oddziaływania”, a także wpisuje się w krytyczną refleksję nad współczesną edukacją formalną. Samo pytanie w kontekście pedagogicznym było, zdaje się najczęściej, a co najmniej w sposób najbardziej ewidentny, łączone w XX wieku ze stanowiskiem behawiorystycznym; niemniej w odróżnieniu od podejścia Nietzschego, który upatruje cech egzystencjalnych w przyrodzonych właściwościach ludzi, behawiorysty odpowiadali na zapotrzebowanie społeczne „wytwarzania” określonych jednostek, które jako „maszyny gotowe do startu” podlegać miały – z wykorzystaniem metod warunkowania klasycznego bądź instrumentalnego – niezwykle silnym wpływom. Zakładano bowiem – w myśl idei Johna B. Watsona – że człowiek z natury to *tabula rasa* – czysta, niezapisana karta, żeby użyć starego terminu lub używając metaforyki bardziej współczesnej, człowiek to komputer

gotowy do zaprogramowania. Wrodzona człowiekowi jest zatem swego rodzaju plastyczność, podatność na wpływ. Katarzyna Gurczyńska-Sady dokonuje analizy stanowiska Nietzschego, pytając zarazem o znaczenie interpretacji pism tego filozofa dla współczesnej edukacji. W rezultacie uzasadnia sensowność propagowania nurtu edukacji nieformalnej, np. domowej; podziela bowiem za Nietzschem przekonanie, że ludzką „formowalność” znacząco ogranicza sama natura dziecka.

W każdym razie tekst ten bliższy jest już raczej prezentacji określonej „filozofii wychowania” rozumianej jako całościowa koncepcja kształtowania człowieka, aniżeli „tematycznej” refleksji nad relacją filozofia a pedagogika (co oczywiście nie oznacza, że nic na temat tej relacji nie mówi). W podobnym stylu wypowiada się Daniel Zarewicz, filolog klasyczny, przypominający zasadnicze przekonania Platona dotyczące wychowania. W tekście *Platoński program wychowania zdrowego obywatela*, Zarewicz wymienia kolejne cechy wychowania według Platona, podkreślając znaczenie gimnastyki i muzyki jako podstawy wychowania. Czytając tę opartą na lekturze źródeł rekonstrukcję poglądów Platona, można zauważyć, że zarówno w ćwiczeniach gimnastycznych, jak i muzyce niebagatelną rolę odgrywa rytm oraz doświadczanie harmonii ciała i umysłu. Temat ruchu ciała (i utrzymywania go w określonej kondycji) oraz ruchu muzycznego wyznaczającego porządek, ale zarazem umożliwiającego „rozluźniające napięcie” to sprawy domagające się ponownej interpretacji szczególnie w ramach współczesnej pedagogiki. Dlatego, między innymi, tekst ten stanowi ważny akcent, choć rozwinięcie ledwie zarysowanego tu wątku ruchu i rytmu wymaga nie tylko oddzielnego opracowania, ale również pogłębionej, nowej interpretacji. Tymczasem warto zwrócić uwagę jak mocno filozofia antyczna była pedagogiczna w dzisiejszym rozumieniu tego słowa. Dobrze zatem, że swoje własne, wyróżnione miejsce mogły znaleźć również teksty powstałe na podstawie analizy źródłowych pism dawnych myślicieli.

Drugim tego typu artykułem jest praca Marcina Wasilewskiego *Pedagogika Posejdoniosa z Apamei*. W erudycyjnym opracowaniu, autor dostarcza szeregu informacji na temat wychowania obejmującego pracę zarówno nad intelektem jak i ciałem, przy czym pielęgnacja ciała oznacza udział w *logosie*: ciało to bowiem narzędzie *logosu*. Kształtowanie cnoty odbywa się przez różnorakie środki pobudzające zdolności i umiejętność naśladowania. Równie ważnym poglądem Posejdoniosa jest przekonanie, że istnieje stan pośredni między głupotą a mądrością. Mowa tu o stawaniu się mędrcom, o dochodzeniu do mądrości. *Ad marginem*: jeśli przypomnieć sobie znaczenie greckiego słowa *paidagogos*,

znowu okaże się, że dawni myśliciele-filozofowie, dzisiaj zaliczani do filozofii utożsamianej z nieprzydatnym pedagogice „teoretyzowaniem”, byli pedagogami – podejmowali kształtujący ich samych namysł nad wychowaniem; jeśli z kolei pamiętać, że filozofia była (jest?) ćwiczeniem duchowym, sposobem bycia w doświadczeniu *theoria*, rozumiemy, że sama filozofia to praktyka myślenia, a zatem to takie doświadczenie, które samo siebie uzasadnia w kontekście współczesnych roszczeń do praktyczności. Oczywiście warto mieć świadomość, że współczesne rozumienie praktyki nie nawiązuje już do greckiej *praxis*, ale utożsamione zostało z technicyzmem: praktyka staje się praktycyzmem (żeby nie powiedzieć praktykanctwem), który – jako domena „masowego człowieka” w ujęciu José Ortegi y Gasset – nie zajmuje sprawy z własnych założeń. W kontekście takiego szerszego ujęcia, lektura opracowań tekstów źródłowych staje się niebagatelną inspiracją (nie zaś teorią) dla współczesnej pedagogiki.

Kolejny tekst o wydźwięku filozoficzno-historycznym ma walor opracowania materiałów z badań. Joanna Papiernik w artykule *Problem nieśmiertelności duszy w humanistycznej myśli epoki Renesansu* wprowadza wątek, który pojawił się już w tekście Krzysztofa Maliszewskiego, gdy autor mówił o odwołaniu się do sfery duchowej człowieka. Ten aspekt rozważył również Jarosław Gara w zestawieniu z fenomenem i doświadczeniem witalności życia ludzkiego. Joanna Papiernik proponuje analizę problemu nieśmiertelności duszy w ujęciu humanistów renesansowych, co stanowi szczególną wartość tego tekstu w kontekście historii myśli pedagogicznej i filozoficznej zarazem. Patrząc przez pryzmat wnikliwych dociekań autorki, okres Renesansu jawi się jako fascynująca i dynamiczna epoka pytań na styku antropocentrycznych i teocentrycznych wizji świata. Kształcenie renesansowe twórczo nawiązywało do rzymskiej idei *humanitas* i kreowało własny wizerunek kultury humanistycznej. Dlatego też pogłębione rozumienie głównego wątku debat renesansowych humanistów powinno zwrócić uwagę pedagogów, nie tylko zaś historyków wychowania.

„Materiały i sprawozdania z badań” zamyka bibliografia przygotowana przez Dorotę Michałowską *Wybrana bibliografia do zagadnienia: Filozofia a pedagogika. Źródła, konteksty, granice*. Autorka dokonała wyboru prac powstałych wokół tytułowego problemu. Motywem przygotowania bibliografii była chęć wzbudzenia zainteresowania zakresem, różnicowaniem i bogactwem ujęć, które w większym lub mniejszym stopniu, bardziej lub mniej bezpośrednio podejmują tytułowy wątek. Lista lektur to zaledwie wstępna, ale już dość obszerna propozycja ułatwiająca zainteresowanym własne poszerzone i pogłębione badania.

Układ zeszytu *Filozofia a pedagogika – polisemiczność odniesień...* stanowi zatem pewną interpretacyjną całość, jednak nie domkniętą i ostatecznie określoną, ale siłą rzeczy, rozpieraną i otwieraną przez potencjał zagadnień i „energetykę” treści kolejnych prac. Dlatego żadna wprowadzająca rekapitulacja nie może zastąpić doświadczenia ich osobistej lektury.