

 <http://orcid.org/0000-0002-5505-7579>  
*Piotr Zamojski*

Uniwersytet Gdański  
pedpz@ug.edu.pl

## Utrzymywanie się w żywiole myślenia jako zadanie pedagogiki<sup>1</sup>

### Abstract

#### **Endurance in the element of thinking as the task of educational theory**

In this article I investigate the connection between thinking and pedagogy (understood as educational theory). I start with the critique of the domination of instrumental reason, where this domination is depicted as a form of thoughtlessness. Next I analyse a mode of pseudo-thinking, a term grasping the tendency to reduce educational research to intellectual play with multitude of discourses. Finally – following Heidegger – I try to relate to the essence of thinking itself which is grasped in terms of following a thing in its withdrawal. Consequently I develop a thesis that the task of pedagogy is the departure from and focus on things. In conclusion I make an attempt to display some consequences of this standpoint.

**Keywords:** thinking, thoughtlessness, pseudo-thinking, Heidegger, a thing

**Słowa kluczowe:** myślenie, bezmyślność, pseudomyślenie, Heidegger, rzecz

---

<sup>1</sup> Niniejszy artykuł jest zmodyfikowaną i uwspółcześnioną wersją nigdy niepublikowanego wystąpienia autora podczas konferencji „Kondycja pedagogiki – dzisiaj. Kontynuacje, inspiracje i wyzwania pedagogiczne z perspektywy gdańskiej”, która odbyła się w Gdańsku w Dworze Artusa w dniach 6–7 czerwca 2005 r.

*Wszyscy musimy jeszcze być wychowani do myślenia, a przede wszystkim musimy wiedzieć, co to znaczy być wychowywanym, lub nie, w myśleniu.*

(Heidegger, 1999)

Niniejszy tekst jest pierwszą próbą sformułowania tego, co teraz nazywam *pedagogiką skupioną na rzeczy* (Zamojski, 2019), a co w międzyczasie było konceptualizowane jako uwrażliwienie na *kwestie pierwsze w pedagogice* (Zamojski, 2010). Co istotne, owo pierwotne sformułowanie tego zagadnienia jest mocno osadzone w rozwoju polskiej pedagogiki i pokazuje potencjał toczących się w niej dyskursów. Argumentacja prezentowana w niniejszym artykule idzie znanym już tropem badań Roberta Kwaśnicy. Wychodzi zatem od kwestii rozumu instrumentalnego i jego roli w myśleniu o procesach edukacyjnych, po to, aby przejść do związku takiego układu myślowego z ideą nauki nowożytnej i określonym układem społecznym, który generuje niebagatelne etyczne niebezpieczeństwa i – dzięki temu – stanowi wyzwanie pracy nad innym sposobem myślenia o edukacji. Właśnie poszukiwanie parametrów innej niż instrumentalizującej konceptualizacji edukacji jest przedmiotem końcowych części tego tekstu. Ale stawką jest tutaj coś więcej niż tylko przekroczenie horyzontu rozumu instrumentalnego, a właściwie więcej niż wyjście poza tendencję instrumentalizowania edukacji jako takiej. Stawką jest mianowicie traktowanie edukacji *per se* jako sprawy poważnej, wartej namysłu dla niej samej; sprawy, która w intymny – i jeszcze dla nas niejasny – sposób istotowo wiąże się z samym myśleniem jako takim. Ten właśnie trop został w tym tekście wskazany po raz pierwszy i – zdaje się – nie był do tej pory bardziej gruntownie opracowany. Dlatego uznałem, że warto podjąć go ponownie.

Naturalnie, wypowiedzanie się o „zadaniach pedagogiki” jest działaniem ryzykownym i jako takie wymaga kilku zastrzeżeń. Przede wszystkim pisząc o „zadaniach pedagogiki”, mam na myśli opracowanie pewnego poglądu, który nie rości sobie pretensji ani do bycia wyczerpującym, ani jedynym możliwym stanowiskiem w tej sprawie. Chodzi zatem o doprowadzenie pewnej możliwości teoretycznej do jej konsekwencji, a nie o wypowiedź normatywnie narzucającą wszystkim jednakowe standardy. Próba ta nawiązuje w tym sensie do pojęcia *ćwiczenia w myśleniu* wprowadzonego przez Hannah Arendt (2011), która podkreślała eksperymentalny charakter takich ćwiczeń. Pytanie, które przewodziło niniejszej próbie, brzmiało więc: jeśli uznamy, że jako badacze edukacji powinniśmy utrzymywać się w żywiole myślenia, to co mogłoby to oznaczać dla nas i dla pedagogiki (tj. dla wiedzy, którą tworzymy)?

Trzeba również zaznaczyć, że tytułowe wyrażenie „utrzymywanie się w żywiole myślenia” (wprowadzone do języka polskiego przez tłumaczy Martina Heideggera) należy traktować z możliwie największą precyzją. Próbując bo-

wiem zdefiniować myślenie samo – zatrzymujemy ruch myśli i już nie myślimy. Powstaje wówczas wiedza o myśleniu, która różnie je określa: jako wykonywanie operacji logicznych, przetwarzanie informacji, przekształcanie schematów poznawczych czy dokonywanie interpretacji (Guilfort, 1978).

Zawsze jednak gdy chcemy pojąć myślenie, określamy je „jako coś”. W tym „jako co” je określamy, próbujemy je usidlić, zatrzymać. Wówczas właśnie myślenie nam umyka, przeto jedynym sposobem, aby coś powiedzieć o myśleniu, ale go nie zdradzić, jest próba „utrzymywania się w jego żywiole”. Sugeruje to, że myślenie jest pewnym egzystencjalnym stanem, pewnym specyficznym sposobem bycia, który można opuszczać, wychodząc zeń, bądź właśnie można „utrzymywać się w nim”. Oznacza to, że być może nigdy nie uda nam się powiedzieć czegoś definitywnego o myśleniu – choć nie znaczy to, że nic nam się nie uda zrozumieć, próbując refleksyjnie doświadczać naszego bycia w myśleniu. Myślę, że tak można rozumieć prowokujący gest Heideggera, który kończąc swój wykład o myśleniu, bezwstydnie pyta dalej: „co znaczy myśleć?” (Heidegger, 1983, s. 237).

## 1. Bezmyślność

Zadanie myślenia (tj. myślenie jako zadanie) wypływa z obawy przed nie-myśleniem, a właściwie z obawy przed tym, co Arendt (1998; 2006) nazwała bezmyślnością, czyli bezrefleksyjnością ślepego posłuszeństwa – będącą gruntem dla nowej, bo racjonalnej formy zła, tak mocno doświadczonego za sprawą dwudziestowiecznych totalitaryzmów (por. także Adorno, 1979).

Bezmyślność „kalkulującego rozumu, w którego lodowatych promieniach” (Horkheimer i Adorno, 1994, s. 48) dojrzało to zło, skłania nas do postrzegania kształcenia w myśleniu jako pierwszorzędnej sprawy etycznej. Niebezpieczeństwa rozumu instrumentalnego prowadzą do wzmożonej nieufności wobec wszelkich schematów, wzorców, modeli i algorytmów, *które myślą za nas*; zewnętrznych praw, które biorą odpowiedzialność za nasze posłuszne czyny; domagających się posłuszeństwa autorytetów, ale także wszelkich zwalniających nas z myślenia całościowych wizji świata – wszystko jedno, czy będą one malowały obraz spełnionego człowieczeństwa, czy nieuniknionej katastrofy pewnie zmierzającego ku zagładzie świata. Wówczas, gdy ktoś lub coś *myśli za nas*, narażamy się na możliwość mimowolnego, ale jednak świadomego współuczestnictwa w radykalnym złu (zob. Arendt, 1998). Właśnie dlatego myślenie staje się zadaniem koniecznym i ciągłym. Zadaniem najważniejszym.

Jednakże – pomimo całej tej wiedzy o wzmożonym alercie humanistyki po dwudziestowiecznych doświadczeniach „człowieczeństwa” ludzi – wciąż daje

się pedagogikę próbować zawęzić do postaci arefleksyjnej. Nie chodzi tu o jakieś konkretne nurty czy konkretnych pedagogów, lecz o poznawcze nastroje nie przedkładające odpowiedzi nad pytania. Dotykamy tutaj niejednoznaczności związku myślenia i „wiedzenia” – by posłużyć się neologizmem nieobcym dziś pedagogice. Wiedza wszak bywa pojmowana jako efekt myślenia i w pracy badacza jest punktem wyjścia do zadania kolejnego pytania badawczego, jednak – jak pisze Robert Kwaśnica (2003, s. 291) – „[m]yśleć to nie to samo co ‘wiedzieć’ (...) o wiele częściej coś wiemy (mamy wiedzę) niż myślimy”. Zatem o ile myślenie jest poszukiwaniem wiedzy, a każde postawione pytanie domaga się swojej odpowiedzi, to jednak kiedy dana odpowiedź będzie ostatecznie satysfakcjonująca, myślenie ustanie. Wiedza nas usypia. Powoduje, że jakaś część świata zostaje opisana, oswojona i – jako taka – pozostaje „pod kontrolą”, nie prowokując nas dalej do wysiłku myślenia.

W tym sensie pedagogika (pedagodzy), która twierdzi, że dysponuje wiedzą absolutną, wychowuje w bezmyślności. „Rzeczywiście Absolutne Prawdy” można jedynie kontemplować lub (co właściwie sprowadza się do tego samego) tautologicznie powtarzać. Te dwie możliwe postawy ograniczają działanie pedagoga wobec tak usankcjonowanej pedagogicznej Wiedzy do kultycznej czci i/lub mantrycznego dyskursu hasel<sup>2</sup>. Jeśli wie się coś na pewno i ostatecznie, myślenie jest raczej niebezpieczeństwem niż zadaniem. Taka wiedza wymaga od nas uznania i reprodukcji, a nie dalszego poszukiwania. Zadawanie pytań jest tu bowiem pozbawione sensu, a nawet stanowi przejaw ignorancji.

Niekiedy jednak bezmyślność zdaje się wyrażana wprost, i to jako zamierzona. Dzieje się to na przykład wówczas, gdy *a priori* odrzucamy wszelką ścisłą refleksję jako daleką od życia i jego praktycznych problemów, których opracowaniem należy się jak najszybciej zająć. Czego się wówczas nie dostrzega, to że „[k]ażdy ruch ręki w każdym z jej dzieł niesie się przez żywioł myślenia, gestem wchodzi w żywioł myślenia. Każde dzieło ręki opiera się na myśleniu” (Heidegger, 2000, s. 61). Jeszcze przed Heideggerem doskonale wiedział o tym Dewey. Wróć do tego zagadnienia w ostatniej części tekstu.

---

<sup>2</sup> Przy czym powstawanie owych pedagogicznych mantr wymagałoby dalszego badania. Moim zdaniem uprawnione jest stawianie hipotezy, że powstają one dzięki myśleniu, które pierwotnie je ożywia czy też odkrywa jako centralne dla danego dyskursu kategorie. W miarę jak owe odkrycia krzepną – zatrzymuje się myślenie, a kategorie te stają się hasłami. Tym samym niektóre wątki czy też twierdzenia pojawiają się w pedagogice automatycznie – właśnie bezrefleksyjnie. Nie znaczy to, że są to wątki pozbawione sensu, lecz tylko tyle, że ten ich sens jest oczywisty i niekwestionowany. Do takich edukacyjnych mantr można dziś – moim zdaniem – zaliczyć np. kategorie człowieczeństwa, podmiotowości, zniewolenia, manipulacji czy emancypacji pojawiające się w tekstach o orientacji (odpowiednio) personalistycznej, humanistycznej czy krytycznej właśnie w roli pewnych oczywistości.

Ponieważ, jak zauważa Kwaśnica (2003, s. 291), „[m]ożna dużo wiedzieć i umiejętnie z wiedzy korzystać, a przy tym myśleć dość rzadko”, istnieje możliwość bezmyślnego działania. Oznacza to, że nie każde działanie jest praktyką.

Taką możliwością jest działanie procedujące według schematów. Schemat działania oznacza powtarzalność wykonywanych czynności w każdorazowym jego zastosowaniu. Anuluje tym samym właściwą każdej praktyce konieczność ciągłego namysłu projektująco-krytycznego. Namysł ogranicza się wtedy do wyboru odpowiedniego schematu oraz do kontroli jego starannego wdrażania – jest skupiony na środkach i na ich efektywności. Choć w takim wypadku nie jest tak, że całkiem nie myślimy, to jednak namysł, podobnie jak działanie, ma tutaj zautomatyzowany charakter. Obcujemy tu zatem z jakimś pozorem. Frankfurtczycy nazwali taką sytuację procesem reifikacji myślenia, w którym „[m]yślenie urzeczowia się w samoistnie przebiegający, automatyczny proces, skwapliwie upodabniając się do maszyny, którą samo wytwarza, aby ta mogła je ostatecznie zastąpić” (Horkheimer i Adorno, 1994, s. 41). Ponieważ w tym procesie „[p]rocedura matematyczna stała się niejako rytuałem myśli”, który „czyni myślenie rzeczą” (ibidem), rozum staje się „narzędziem kalkulacji, planu, w stosunku do celów jest neutralny, jego żywiołem jest koordynowanie” (ibidem, s. 105). Myślenie bez ryzyka, to znaczy takie, które stroni od pytań, by organizować działanie podług wiedzy wyrażonej w schemacie, oznacza więc pozostawanie w obszarze ślepej aksjologicznie racjonalności instrumentalnej, którą nie obchodzi, „co” jest przedmiotem jej pracy ani też w jakim kierunku praca ta zmierza, byleby tylko praca ta była efektywna.

Jak wiadomo, argumenty przeciw instrumentalnemu rozumowi są podawane w wątpliwość, i to nie tylko z perspektywy ekonomicznej (por. Siemek, 1998). Trudno jednak zaprzeczyć, że o ile wiedza pedagogiczna ma postać schematów przeznaczonych do wdrażania, o tyle sama wychowuje do bezmyślności.

Z drugiej strony poszukiwanie schematów działania, charakterystyczne dla tzw. pedagogiki naukowej (por. Konarzewski, 1995), w owym poszukiwaniu jest myśleniem. Właściwie jest pewną formą myślenia czy też bardziej precyzyjnie: pseudomyśleniem<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Konceptualizacja myślenia nauki czy – jak nazywa to Heidegger – myślenia rachującego albo kalkulującego jako *pseudomyślenia* nawiązuje do analiz Joanny Rutkowiak (2001), w których jedną z możliwości wielu języków pedagogiki są wypowiedzi typu *pseudo*, „będące wyrazem rzekomego mówienia o czymś, podrabiania, zastępowania, fałszywego nazywania (...) są [one] złudne, podobne bowiem do formy czystej, a faktycznie odległe od niej” (ibidem, s. 27).

## 2. Pseudomyślenie

Przede wszystkim jednak nauka w swym ciągle utrzymywanym wysiłku badania jest myśleniem. Na tym polega jej siła i zasługa (Husserl, 1992, s. 17). Z drugiej strony w swym wymiarze technicznym oraz w swym dążeniu do technologizacji swoich ustaleń *przedstawiająco-rachująca* „nauka nie myśli” (Heidegger, 1983, s. 228). To znaczy: ilekroć nauka przechodzi w technikę – zdaniem Heideggera – nauka nie myśli, tylko rachuje (Heidegger, 1977).

Zapewne sama dystynkcja pomiędzy rachowaniem a myśleniem może zostać uznana za kontrowersyjną. Myślenie nauki jednak – wydaje się – do pewnego stopnia może zostać określone jako pseudomyślenie także ze względu na inną swoją właściwość, która początkowo była i w pewnym stopniu nadal jest jej zaletą. Otóż nauka, właśnie za sprawą dbałości o ścisłość swojego rozumowania, uniemożliwia postawienie niektórych pytań. Ekskluzja niedorzeczności już na etapie formułowania problemu badawczego pozwala zajmować się tylko problemami dużej wagi bądź też inaczej: problemami, które w ogóle da się penetrować badawczo. Określenie przez naukę warunków możliwości problemu, o ile ten ma być problemem naukowym (tj. sensownym z punktu widzenia dotychczasowej wiedzy), z jednej strony odróżnia naukę od magii czy różnorakich awanturniczych dyskursów jakiegś (nowej bądź starej, jawnej bądź ukrytej) Prawdy, a w związku z tym jest sednem jej niewątpliwej wartości i mocy; z drugiej zaś strony właśnie uniemożliwia pojawienie się w obszarze nauki innych pytań niż te, które w światopoglądzie naukowym jawią się jako sensowne. Jeśli tak, to okazuje się, że to sama nauka ustala, co jest dla niej sensowne. Sensowność ta z kolei wyznaczana jest przez metodologię oraz zespół teorii, z których każdy problem musi zostać wywiedziony. Skoro z tych dwóch obszarów biorą się kryteria, które decydują o „ważności” problemu, to okazuje się, że przedzałożenia są ważniejsze od pytań, nawet jeśli eksploracja tych – z pozoru niedorzecznych – pytań mogłaby zaowocować wiedzą prawomocnie (dla nauki) podważającą owe przedzałożenia.

Właśnie dlatego Heidegger (1999, s. 80) może twierdzić, że *nauka nie myśli* i z konieczności przeistacza się w technikę, „z pomocą której człowiek urządza się w świecie, w różny sposób poddając go obróbce”. W tej mierze, w jakiej ustala ona pulę możliwych do postawienia pytań, nauka, która abstrahuje od tego, co w ten sposób pozostawia na marginesie, i która mieni się jedynym sensownym oglądem, jest pseudomyśleniem.

Na bazie takiej krytyki nauki, która została dość gruntownie przemyślana także w pedagogice (Folkierska, 1990; Rutkowiak, 1995), powstała jednakże inna forma pseudomyślenia, o wiele bardziej niebezpieczna, gdyż – zdaje mi się – niezupełnie jeszcze uświadomiona.

Zanim spróbuję wyświecić tę możliwość, chciałbym zwrócić uwagę na jeszcze bardziej podstawowe niebezpieczeństwo bezmyślności, które pojawia się w odniesieniu do recepcji krytyki nauki w pedagogice. Krytyka nauki nie przemyślana należycie, ale afirmowana na powierzchownym poziomie „faktu”, będąc czystym odwróceniem naukowego uprawiania pedagogiki, może bowiem prowadzić do szkodliwych praktyk uniwersalizowania potoczności, w których pod płaszczykiem redefinicji nauki anuluje się wszelkie jej podstawowe związki z myśleniem, popadając tym samym w bezmyślność. Mam tu na myśli takie praktyki, które dokonują arbitralnej, potocznie ugruntowanej liryzacji bądź ascetyzacji pedagogiki, oraz sytuacje, w których własne metodologiczne braki próbuje się uzasadniać krytyką nauki. Podkreślam: są to jednak formy bezmyślności, a nie przykłady pseudomyślenia.

Otóż pseudomyślenie, które źródłowo zakorzenia się w krytyce nauki, wynika z przełamania monopolu tzw. wielkiej narracji, jaką nadal jest nauka, a zatem wynika z równoczesnego (z ową krytyką) rozkwitu wielości uprawnianych dyskursów. Okazuje się wtedy, że różnie można uprawiać pedagogikę, a ponadto, że żaden z tych sposobów nie jest bardziej uprawniony od innych. Powoduje to pojawienie się licznych niebezpieczeństw, między innymi niebezpieczeństwa niemożliwości porozumienia, oznaczającego bezsensowność prowadzenia sporów. (Skoro wszystkie sposoby myślenia są równie uprawnione i nie ma żadnego wspólnego wszystkim adwersarzom punktu odniesienia, to zamiast sporu możemy mieć do czynienia albo z obojętnością mijających się monologów, albo z wyniszczającym konfliktem.) Niemniej jednak w niniejszej analizie interesuje mnie przede wszystkim to, że w takim układzie, na poziomie każdego z różniących się i uprawnianych dyskursów powstaje niebezpieczeństwo pseudomyślenia.

To pseudomyślenie pojawia się wtedy, gdy w ramach tej wielości pedagogika staje się *intelektualną formą zabawy*. O ile nauka za pośrednictwem swoich przedzałożeń sprowadza kontakt z rzeczą myśli do jej jednego tylko aspektu (wymiaru poddanego badaniu), tj. czyni z niej abstrakt (por. Hegel, 1984), o tyle w ramach intelektualnej zabawy rzecz w ogóle znika z pola widzenia. Problemy, jakie się wówczas stawia, wynikają z owej wielości dyskursów, które bądź to próbuje się uzgadniać, bądź eklektycznie scalać, bądź też tylko ćwicząc się w sprawnym poruszaniu się w tej wielości, rozwiązywać bieżące kłopoty wynikające z istnienia tego kalejdoskopu. Uprawianie pedagogiki przybiera postać szermierki, w której sprawność fechtunku zastępuje myślenie wsobnym rozgrywaniem dyskursu. *Granie w pedagogikę* (por. Hesse, 2018) owocuje zespołem problemów, które wszakże wydają się niezmiernie poważne i na pewno wymagają niemałych kompetencji do samego ich uchwycenia, ale nie wynikają z tego, co narzuca się myśleniu jako *to, co najbardziej poważne*



(Heidegger, 2000). Wynikają one z samej tej gry, z tego, jak się ona rozgrywa. Tak oto możemy pytać: „w jakiej mierze da się uzgodnić założenia konstrukttywizmu i hermeneutyki?”, albo: „czy da się zastosować anglosaską filozofię analityczną do wyjaśnienia problemów pedagogiki krytycznej?”, bądź też: „czy Marks był strukturalistą i czy, w związku z tym, konglomerat wartości użytkowej i wymiennej odpowiada zespołowi znaczonego i znaczącego?”, etc. Pytania pedagogiki stają się wówczas przejawem hobbyistycznego zamiłowania intelektualistów do gier językowych, do fechtunku, tj. do sprawnego poruszania się w obszarach różnych dyskursów (najlepiej kilku naraz)<sup>4</sup>.

W tej mierze, w jakiej pedagogika jest formą zaangażowania na rzecz Innego, na rzecz jakichś konkretnych osób czy grup, na rzecz nowego pokolenia oraz na rzecz naszego wspólnego świata, taki fechtunek jest pseudomyśleniem. Intelktualna zabawa nie pozwala bowiem odczuć etycznej wagi odpowiedzialności za losy innych ludzi, jaką przeniknięte są wychowanie i kształcenie, to znaczy odczuć etycznej wagi odpowiedzialności, od której rozpoczęła i rozpoczyna się pedagogika. Zaprawieni w szermierce mogą co prawda rozprawić także o wynikającym z odpowiedzialności zaangażowaniu, ale w centrum uwagi będzie tu jedynie pojęcie „zaangażowania”, nie zaś *Co* lub *Kto*, w którego/ej sprawę należy się zaangażować. Nie w tym rzecz jednak, by przestać rozprawiać o możliwościach, tj. by przestać badać spekulatywnie, ale w tym, aby nie zapomnieć, o co idzie w pedagogice. W pedagogice zawsze chodzi o ludzi i świat. W sytuacji, w której pedagogika traci ludzi i/lub świat z pola widzenia, zajmując się tylko swymi różnymi pasjonującymi kontekstami, tj. wtedy, gdy poddaje się ona sile takiej formy pseudomyślenia, odwraca się od sprawy, za którą jest odpowiedzialna.

Dopiero teraz wyraźnie ukazuje się powaga pytania o żywioł myślenia, w którym ciągle utrzymywanie się ma być zadaniem pedagogiki.

---

<sup>4</sup> Nie znaczy to oczywiście, że odwołując się do tej argumentacji, próbuję zdezawuować znaczenie myśli późnego Wittgensteina dla filozofii edukacji i pedagogiki ogólnej. Niestety, ze względu na ograniczenie rozmiarów tego tekstu nie mogę zrobić więcej, niż tylko wskazać na kluczową różnicę pomiędzy grami językowymi w rozumieniu Wittgensteina a grą szklanych paciorków w ujęciu Hermanna Hessego (2018). Zwróć jedynie uwagę, że niniejszy wywód, korzystając z metafory 'gry', odwołuje się raczej do tego ostatniego.



### 3. Żywioł myślenia

*Nie filozofie, ale same rzeczy i problemy muszą stanowić bodziec do badania.*

(Husserl, 1992, s. 78)

Jeśli uznamy, że żywiołem ryby jest woda, a wraz z tym, że podstawowym zadaniem ryb jest utrzymanie się w swym żywiole, dojdzie do głosu statyczne rozumienie żywiołu jako medium, w sensie właściwego środowiska. Jakie jest środowisko właściwe myśleniu? Robert Kwaśnica (2003, s. 291) twierdzi, że „[a]ktem założycielskim myślenia jest pytanie”. W związku z tym *myślenie żyje dzięki*

niewiedzy i niepewności, mówiąc ściślej – rodzi się ono dzięki tej niewiedzy i tej niepewności, którą uświadamiamy sobie, zadając takie czy inne pytanie. (...) Gdy nie odczuwamy prawdziwej niepewności, gdy z poczuciem oczywistości wiemy, że wiemy, i wiedzę tę stosujemy w działaniu, okazując jej bezwzględne posłuszeństwo, wtedy milkną pytania, a myślenie ustaje (ibidem).

Moglibyśmy uznać, że zadanie utrzymywania się w tym żywiole jest szaleństwem. Skoro niewiedza czy pytanie jest żywiołem myślenia, to należałoby sądzić, że chcemy permanentnie nie-wiedzieć, a wszelka wiedza prowadzi nas ku nieetycznej bezmyślności. Jednak nie w tym rzecz, aby rozwój określić jako stawanie się idiotą<sup>5</sup>. Każdorazowo bowiem pytanie jest domaganiem się odpowiedzi (wiedzy). Ujawniona przez Hansa-Georga Gadamera (2004) dialektyka pytania i odpowiedzi dobitnie pokazuje, że nie chodzi tu o trwanie w niewiedzy, lecz o ruch wzajemnych zapośredniczeń tego, co wiadome, i tego, co niewiadome.

Z jednej strony *prymat pytania nad odpowiedzią* (ibidem) wskazuje na ruch od tego, co niewiadome, ku jakiejś odpowiedzi. Jednakże to, co niewiadome, zawsze jest dostrzegalne jedynie dzięki jakiejś wiedzy, będąc ponadto już zawsze wiedzą o niewiedzy. Z drugiej strony w każdej odpowiedzi, we wszystkim, co wiemy, założone jest to, co niepomyślane, jakiś brak. Każda wiedza o czymś jest bowiem wiedzą o tym czymś, a nie o czymś innym. Ponadto jest wiedzą, która ujmuje to coś zawsze w jakiś charakterystyczny dla siebie sposób, wykluczający bądź tylko pomijający inne nastawienia. To ciągła, konieczna dla obrony przed dogmatyzmem *pokora*, tj. ciągła świadomość własnej niewiedzy, i to niewiedzy zawartej w tym, co już wiemy, a nawet umożliwiającej wszelką wiedzę. Ta *uniwersalna naiwność myśli* (Kwaśnica, 1990b), której ciągle musimy być przytomni, wprowadza nowy, dynamiczny sens żywiołu jako żywiołowo-

---

<sup>5</sup> W sprawie właściwego sensu ignorancji w edukacji konceptualizowanej w odniesieniu do kwestii myślenia zob. Szkudlarek i Zamojski, 2020.

ści. Myślenie nie tylko ma swój żywioł w pytaniu, ale samo *jest żywe*. Ujawnia się tu – choć jeszcze nie w pełni – czasownikowy sens słowa „utrzymywanie”. Myślenie ciągle się wydarza, dzieje się, jest ruchem myśli.

Brzmi to pięknie i szlachetnie, a nawet może i wzniośle, pozostaje jednak pytanie: jak ów ruch wzbudzać i utrzymywać? Tym samym znowu pytamy o żywioł myślenia.

Martin Heidegger (1983, s. 224) twierdzi, że „[d]ocieramy do tego, co zna-  
czy myśleć, jeśli sami myślimy”. Może się wydawać, że wpadliśmy tutaj w błęd-  
ne koło: trzeba umieć myśleć, żeby myślenie wzbudzać i utrzymywać. Jednakże

Potrąfimy tylko to, czemu sprzyjamy, to, czemu przynależymy, dopuszczając je. Naprawdę sprzyjamy tylko temu, co wpiery w siebie sprzyja nam właśnie, i to nam w naszej istocie, przychyłając się ku niej. Dzięki temu przychyleniu się istota nasza jest *ugodzona wezwaniem*. Przychylenie jest namową. Namowa przemawia do naszej istoty, wzywa nas ku istocie i utrzymuje nas w niej. *Utrzymywać* znaczy strzec właściwie. To, co nas w istocie utrzymuje, utrzymuje nas jednak tylko dopóty, dopóki sami z siebie zatrzymujemy to, co nas podtrzymuje. (...) Tylko wtedy, gdy sprzyjamy temu, co w sobie do-rozważenia, możemy podołać myśleniu. (ibidem, s. 224–225) [podkr. – P.Z.]

Żeby myśleć, musimy być *ugodzeni wezwaniem* tego, co jest *do-rozważenia*. Wezwanie to do nas przemawia (czy też namawia nas) tylko o tyle, o ile to, co *do-rozważenia*, odbieramy jako takie, o ile nas ono obchodzi, o ile nas *interesuje*. Jak twierdzi Heidegger (ibidem, s. 226), „[i]nter-esse znaczy: być pochłoniętym sprawami, stanąć w środku sprawy i wytrwać przy niej”. Sprawa, która nas obchodzi, którą traktujemy jako coś *do-rozważenia*, jest tym, co dla nas poważne. Natomiast „[t]o, co poważne, jest tym, co daje do myślenia” (ibidem). Zawsze w myśleniu jest zatem *coś, co daje nam do myślenia*. Wobec tego u źródeł myślenia stoi rzecz, którą Heidegger określa mianem *das Bedenkliche* – to, co jest w najwyższym stopniu do pomyślenia, jest *kwestią pierwszą*, gorącą sprawą, punktem zapalnym. Rzecz, która daje nam do myślenia, jest właściwym jego żywiołem. W niej myślenie wydarza się.

Żeby coś dało nam do myślenia, musimy móc usłyszeć wezwanie, tj. być gotowi na ugodzenie. To zaś znaczy: musimy być zdolni rozpoznać jakąś sprawę jako poważną. Z drugiej strony idzie o to, by rzeczy dawały nam do myślenia, a nie byśmy zmuszali się do myślenia o jakichś rzeczach. Rzecz, która przykuwa naszą uwagę, kompletnie nas sobą zaprzatając (*inter-esse*), jako poważna sprawa nie daje nam spokoju, nieustannie intrygując. Tym samym bezpośrednio zwracamy się już ku tytułowemu utrzymywaniu się.

## 4. Utrzymywanie się w żywiole myślenia

Ponieważ nie chodzi o utrzymanie, lecz o utrzymywanie, po pierwsze należy podkreślić dynamiczne ujęcie żywiołu myślenia jako ruchu wzajemnych zapośredniczeń wiedzy i niewiedzy. Utrzymywanie jest zatem ciągle ponawianym i uniwersalnie aktualnym zapytywaniem, dokonywanym jako wyraz uznania stałej niedoskonałości własnych (nawet tych genialnych) osiągnięć poznawczych. Z drugiej strony zawiera ono w sobie także świadomość wagi tych osiągnięć, choć niedoskonałych, to koniecznych do rozumienia świata; wagi, z której człowiek czerpie siłę do ciągłego podejmowania wysiłku rozumienia. Dlatego Heidegger (1983, s. 230) pisze o *pociąganiu oddalania*. To, ku czemu zmierzamy, nieustannie się oddala, ale w tym oddalaniu pociąga nas ku sobie i dlatego „[j]eśli potrafimy dotrzeć do pociągania oddalania (*Ziehen des Entzugs*), znajdziemy się w pociągu ku temu, co nas przyciąga – oddalając się” (ibidem). Teraz widać już wprost, że utrzymywanie się w żywiole myślenia jest utrzymywaniem się przy *czymś, co nas przyciąga*, to znaczy przy tym, co daje do myślenia. Jest podążaniem za dającą do myślenia rzeczą, która nieustannie oddala się od nas, wymykając się naszym poznawczym zamiarom.

Musimy zatem mieć kontakt z rzeczami, by te mogły nam dawać do myślenia. Żeby utrzymywać się w żywiole myślenia, trzeba być ciągle przy rzeczy, która daje do myślenia. Coś może dać nam do myślenia tylko wtedy, gdy znajdujemy się dostatecznie blisko, by mogło do nas przemówić jako ważna sprawa. Oznacza to potrzebę stałej obecności badacza w obszarze, w środowisku rzeczy. W przypadku pedagogiki – np. w środowisku szkoły.

By jednak coś ugodziło nas swoim wezwaniem, musimy nie tylko być w pobliżu, ale i nastawić ucha, to znaczy trzeba być gotowym na przyjęcie tego wezwania, trzeba umieć rozpoznać daną rzecz jako ważną sprawę, jako problem. Nie wystarczy być świadkiem obecności jakiegoś zjawiska, trzeba potrafić ujmować to, czego jesteśmy świadkami, jako kwestię. Inaczej: by rzecz mogła dać nam do myślenia, musimy być już zaprawieni w myśleniu, musimy dysponować systemem odniesień, który pozwoli rozpoznać wagę sprawy domagającej się od nas namysłu. Więcej nawet: potrzebujemy językowego (teoretycznego) zaplecza, które pozwoli nam w ogóle dostrzec jakąś rzecz, by później rozpoznać ją jako sprawę, za którą trzeba wziąć odpowiedzialność.

Oczywiście mówiąc o rzeczy, która daje do myślenia, nie mam na myśli czegoś czysto przedmiotowego, szczególnie w sensie, który nadał temu terminowi Heidegger (2002). Pedagogika zawsze – jak już to zaznaczyłem – umiejscawia się w wymiarze intersubiektywności, dotyczy ludzi, którzy spotykają się ze sobą i ze światem. Ogrom rzeczy, które dają do myślenia w takim obszarze spotkań, zależy właśnie zarówno od bycia w procesach edukacyjnych, jak i od

kompetencji interpretacyjnych (Kwaśnica, 1990a), tj. od zaprawienia w myśleniu, od językowej bazy usensawniania doświadczanych zjawisk, czyli od systemu odniesień, który – jak by to powiedział Heidegger – czyni wezwanie rzeczy słyszalnym. Nie wystarczy zatem po prostu być w szkole, tak jak nie wystarczy znać się na pedagogice, konieczny jest bowiem wysiłek uruchamiania intelektualnej wrażliwości i narzędzi dostarczanych przez teorie do podejmowania prób dostrzegania i ujmowania aktualnych kwestii edukacyjnych. Konieczny jest wysiłek usłyszenia wezwania do myślenia.

Ugodzenie wezwaniem rzeczy, prezentującej się jako sprawa, za którą trzeba wziąć odpowiedzialność (Jonas, 1996), ma podwójne znaczenie. Otóż każda kwestia, która powstaje w obrębie pedagogiki, nigdy nie ma wymiaru czysto poznawczego (m.in. dlatego fechtunek jako sposób uprawiania pedagogiki nazywałem pseudomyśleniem), ale zawsze zarazem posiada ona wymiar etyczny. Zawsze związana jest z konkretnymi ludźmi i naszym wspólnym światem, dlatego moje zaangażowanie w ową kwestię dotyczy tych ludzi i naszego świata bezpośrednio. Każdorazowo zatem gotowość posłuchu dla wezwania do myślenia jest sprawą etyczną. W tym właśnie tkwi głęboki sens utrzymywania się w żywiole myślenia jako zadania pedagogiki.

## 5. Podsumowanie

W niniejszym artykule zadałem sobie pytanie o związek pedagogiki i myślenia, który rozpatrywałem z perspektywy różnych wersji niebezpieczeństwa nie-myślenia (bezmyślności i pseudomyślenia), traktując w ten sposób myślenie jako zadanie dla pedagogiki (i pedagogów). Badanie możliwości *utrzymywania się w żywiole myślenia* doprowadziło do wskazania związku między myśleniem a rzeczą. Rzecz jest *tym*, co daje do myślenia, ale także *tym*, co, oddalając się, wymykając się poznaniu, utrzymuje ruch myśli. Rzecz inicjuje myślenie jako zainteresowanie tym, co najbardziej poważne, i podtrzymuje – swoim wymykaniem się. Ruch podążania za oddalającą się rzeczą, który w innym miejscu w odniesieniu do badań Tysona Lewisa (2015) skonceptualizowałem jako studiowanie (zob. Vlieghe i Zamojski, 2019), jest powiązany z ciężką, systematyczną i niekończącą się pracą badawczą nad daną kwestią. Musi on jednak być poprzedzony przez uważne bycie przy rzeczach, w ich sąsiedztwie, swoiste wystawienie się na świat, przyzwalające na bycie dotkniętym przez rzecz, ugodzonym jej wezwaniem. Chodzi zatem o to, aby dostrzegając domagające się podjęcia sprawy, nie podporządkowywać ich istniejącym już dyskursom, lecz iść za nimi i – studiując je – próbować nauczyć się wypowiedzieć je od środka.

## Bibliografia

- Adorno T.W. (1979). *Wychowanie po Oświęcimiu*. Tłum. J. Zychowicz. „Znak”, nr 285.
- Arendt H. (1998). *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła*. Tłum. A. Szostkiewicz. Kraków: Znak.
- Arendt H. (2006). *Odpowiedzialność i władza sądzona*. Tłum. W. Madej, M. Godyń. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Arendt H. (2011). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Tłum. M. Godyń, W. Madej. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Folkierska A. (1990). *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gadamer H.-G. (2004). *Prawda i metoda*. Tłum. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guilford J. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Tłum. różni. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hegel G.W.F. (1984). *Kto myśli abstrakcyjnie?* W: Z. Kuderowicz, *Hegel i jego uczniowie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Heidegger M. (1977). *Nauka i namysł*. Tłum. M.J. Siemek. W: M. Heidegger, *Budować, myśleć, mieszkać*. Warszawa: Czytelnik.
- Heidegger M. (1983). *Co znaczy myśleć?* Tłum. J. Mizera, J. Tischner. W: Z. Kuderowicz (red.), *Filozofia współczesna*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Heidegger M. (1999). *Koniec filozofii i zadanie myślenia*. Tłum. K. Michalski. W: M. Heidegger, *Ku rzeczy myślenia*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Heidegger M. (2000). *Co zwie się myśleniem?* Tłum. J. Mizera. Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heidegger M. (2002). *Rzecz*. Tłum. J. Mizera. W: M. Heidegger, *Odczyty i rozprawy*. Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński.
- Hesse H. (2018). *Gra szklanych paciorków*. Tłum. M. Kurecka. Warszawa: Media Rodzina.
- Horkheimer M., Adorno T.W. (1994). *Dialektyka oświecenia*. Tłum. M. Kowalska. Warszawa: IFiS PAN.
- Husserl E. (1992). *Filozofia jako ścisła nauka*. Tłum. W. Galewicz. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Jonas H. (1996). *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*. Tłum. M. Klimowicz. Kraków: Platan.
- Konarzewski K. (1995). *Czy pedagogika wybić się może na naukowość?* W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Impuls.
- Kwaśnica R. (1990a). *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

- Kwaśnica R. (1990b). *Ukryte założenia trzech krytyk. Przyczynek do samowiedzy pedagogii przejścia i pogranicza*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Kwaśnica R. (2003). *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewis T. (2015). *On Study: Giorgio Agamben and Educational Potentiality*. London: Routledge.
- Rutkowiak J. (1995). „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Impuls.
- Rutkowiak J. (2001). *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*. W: T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Kraków: Impuls.
- Siemek M.J. (1998). *Ku krytyce „nie-instrumentalnego rozumu”*. W: M.J. Siemek, *Hegel i filozofia*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Szkuclarek T., Zamojski P. (2020). *Education and Ignorance: Between the Noun of Knowledge and the Verb of Thinking*. „Studies in Philosophy and Education” (online first), <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09718-9>.
- Vlieghe J., Zamojski P. (2019). *Towards an Ontology of Teaching: Thing-centred Pedagogy, Affirmation, and Love for the World*. Cham: Springer.
- Zamojski P. (2010). *Pytanie o „kwestie pierwsze” w pedagogice – słowo wstępne*. „Ars Educandi”, t. VII, s. 7–12.
- Zamojski P. (2019). *Pedagogika skupiona na rzeczy – wprowadzenie do idei*. „Parezia”, nr 1 (11), s. 12–29.