

Recenzja książki: Tomasz Leś, *Koncepcje mądrości w filozofii Sokratesa, Platona i Arystotelesa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016, 168 ss.

Myślenie analityczne w Polsce nie jest niczym nowym. Jego początki sięgają okresu międzywojennego, kiedy to grupa filozofów, określanych mianem Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, równoległe z kolegami z Oksfordu rozwijała podejście analityczne¹. Warto dodać, że od pewnego czasu bada się oddziaływanie tej formacji intelektualnej również na rozwój rodzimej pedagogiki². Wciąż jednak do rzadkości należą opracowania stosujące praktycznie metodologię analityczną. Wydaje się, że głównym powodem takiego stanu rzeczy jest to, że w naszym kraju dominuje paradygmat kontynentalny. Ta konstatacja dotyczy zarówno filozofii, jak i pedagogiki. Chociaż w ostatnich dekadach rozpowszechnił się w Polsce termin *filozofia edukacji*, będący kalką językową angielskiego zwrotu *philosophy of education*, to jednak niewiele jest prac, w których

* Dariusz Stępkowski – doktor habilitowany, zatrudniony na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie na Wydziale Nauk Pedagogicznych, profesor UKSW. Zainteresowania badawcze: pedagogika ogólna, dydaktyka szkoły wyższej, teoria wychowania moralnego. Wybrane autorskie publikacje książkowe: *Pedagogika ogólna i religia* (2010) (razem z: D. Benner, A. von Oettingen, Z. Peng), *Kształcenie – moralność – demokracja* (2015) (razem z K. Maliszewskim i B. Śliwerskim), *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia* (2019).

¹ W. Tatarakiewicz, *Historia filozofii. T. 3. Filozofia XIX wieku i współczesna*, PWN, Warszawa 1978; A. Nowaczyk, *Filozofia analityczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008; T. Szubka, *Filozofia analityczna. Koncepcje, metody, ograniczenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2009.

² Temu problemowi poświęcony został dział *Studia i rozprawy* w pierwszym numerze „Przeglądu Pedagogicznego” z 2014 roku. Dostępny na: <https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/1662> [dostęp: 5.06.2019].

autorzy relacjonują, jak uprawia się tę filozofię za morzem *resp.* po drugiej stronie Wielkiej Wody, albo ją współtworzą i doskonalą.

Wymaga szczególnego podkreślenia fakt, że filozofia analityczna posługuje się charakterystyczną metodologią. Bez tej metodologii traci ona właściwie swój sens. W tym kontekście musi budzić zastanowienie stawianie na równi pojęcia *filozofia edukacji* z takimi pojęciami, jak: *filozofia wychowania*, *pedagogika filozoficzna*, *filozofia pedagogiczna* czy *filozofia pedagogiki*. Wydaje się, że takie postępowanie jest nie tylko mało zasadne, lecz również mylące, gdyż zakłada wymiennność filozofii analitycznej i filozofii kontynentalnej, co jest oczywistym błędem. Być może na trop rozwiązania tego problemu naprowadza ujęcie filozofii edukacji jako jednego z nowoczesnych sposobów uprawiania pedagogiki ogólnej³.

Wskazanego powyżej deficytu opracowań pedagogicznych w języku polskim, w których metodologia analityczna dostarcza instrumentarium badawczego, nie pomniejszając deklaracje autorów „wpisujących” samych siebie w filozofię edukacji bez zachowywania wierności analitycznemu sposobowi myślenia. Moim zdaniem nie dostrzegają oni zasadniczej różnicy między filozofowaniem z perspektywy analitycznej a innymi rodzajami uprawiania namysłu filozoficznego. Pierwsze implikuje posługiwanie się metodami właściwymi anglosaskiej filozofii analitycznej – są to przede wszystkim: klasyczna analiza pojęciowa, analiza logiczna, analiza lingwistyczna i analiza systematyczna⁴. W drugim przypadku mamy nierzadko do czynienia z generowaniem *ad hoc* zdroworozsądkowych pomysłów, którym przyznaje się moc dostarczania odpowiedzi na współczesne wyzwania edukacji. Tak więc linia demarkacyjna między filozofią edukacji a analityczną filozofią edukacji przebiega przez obszar metodologii, a dokładniej: przez analizę filozoficzną. Tak jak w filozofii analitycznej wymienione powyżej cztery metody stanowią źródło jej siły i zarazem przyczynę słabości, tak samo rzecz się ma z analityczną filozofią edukacji. Do jej najważniejszych ograniczeń można zaliczyć koncentrację uwagi na kwestiach szczegółowych i pewną hermetyczność, która wynika z rygorów metodologicznych. Na temat korzyści chciałbym więcej powiedzieć w nawiązaniu do recenzowanej publikacji.

Książka T. Lesia z wielu powodów zasługuje na baczną uwagę i wnikliwe przestudiowanie. Autor w praktyce zastosował metodologię filozoficzno-analityczną. Posługując się nią, prześledził obecność i sposób odczytywania mądrości w koncepcjach trzech klasyków filozofii starożytnej: Sokratesa, Platona i Arystotelesa. Żeby uzasadnić dokonany przez siebie wybór tych właśnie, a nie innych myślicieli, T. Leś wylicza aż siedem argumentów (s. 10–11). Daremnie próbowano by sprowadzić je do wspólnego mianownika. Ten fakt zapowiada moim zdaniem pierwszą korzyść podejścia analitycznego. Polega ona na uzmysłowieniu, jak bardzo złożone mogą być kwestie logiczno-językowe i ile skrupulatności i dociekliwości ze strony autora wymagało ich

³ D. Benner, D. Stępkowski, *Pedagogika ogólna*, [w:] E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 15, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2011.

⁴ T. Szubka, dz. cyt., s. 88–185.

rozwikłanie. Nie dziwi więc, że lista problemów do przeanalizowania, którą przedstawia T. Leś na początku swojej pracy, jest jeszcze dłuższa niż wspomniany wykaz argumentów. Obejmuje ona aż jedenaście pól eksploracji (s. 13). Da się je przyporządkować do jednego dążenia autora, którym jest wydobycie z poglądów i teorii wymienionych trzech klasyków starożytności stałych elementów pojęcia mądrości i pełnionej przez nią roli. Elementy te zostały syntetycznie zrekapitulowane i przedyskutowane w czwartym i ostatnim rozdziale (s. 151–160). Pod jego koniec T. Leś nawiązał do problemów pedagogicznych, które powtórnie ujawniły się dzięki jego badaniu. Problemów tych autor nie rozwiązuje, lecz zadaje czytelnikowi jako swoistą pracę domową.

Monografia T. Lesia powstała na podstawie rozprawy doktorskiej, którą obronił autor w Uniwersytecie Jagiellońskim (s. 12). Składa się z czterech rozdziałów, zakończenia i bibliografii. Drobne zastrzeżenie może budzić fakt, że wprowadzenie zostało uznane za pierwszy rozdział i włączone do numeracji. W drugim rozdziale autor opisuje pole problemowe i zdaje sprawę ze stanu badań dotyczących mądrości. Trzeci zawiera wnikliwą analizę koncepcji filozoficznej każdego z wymienionych w tytule myślicieli, a w czwartym – jak już to zasygnalizowano – autor rekapitułuje wyniki swoich poszukiwań i odnosi je do problemów i pytań pedagogicznych.

Trudno w szczegółach przedstawić zawartość wszystkich rozdziałów. W związku z tym chciałbym skoncentrować uwagę na schemacie postępowania badawczego, który legł u podstaw analiz przeprowadzonych przez T. Lesia w zasadniczym rozdziale trzecim. Na schemat ten składają się dwa rodzaje czynności: rekonstruowanie i interpretowanie. W postępowaniu rekonstrukcyjnym autor docieka: (1) definicji mądrości każdego z autorów, tj. Sokratesa, Platona i Arystotelesa, (2) założeń filozoficznych, (3) roli mądrości w całości kształcie myślenia filozoficznego, (4) relacji mądrości do innych pojęć filozoficznych, (5) dróg osiągania mądrości i (6) perspektywy praktyczno-społecznej implikowanej przez daną koncepcję. Warto podkreślić, że T. Lesia nie zadowalają istniejące przekłady dzieł starożytnych klasyków i dlatego sięga po ich wersje oryginalne, czyli w języku greckim. Współcześnie znajomość greki wśród pedagogów można uznać za ewenement. Na uznanie zasługuje również to, że autor w swoim opracowaniu wykorzystał literaturę anglojęzyczną, przez co umożliwił czytelnikowi zapoznanie się z kwestiami aktualnie dyskutowanymi w filozofii analitycznej.

Drugi rodzaj czynności badawczych – interpretowanie – nie został wyodrębniony w strukturze pracy w samoistnym fragmencie (np. podrozdziale), lecz sekunduje rozważaniom w każdym z wymienionych powyżej sześciu punktów. W tym miejscu na szczególne podkreślenie zasługują przeprowadzone przez autora analizy logiczne, które oprócz walorów merytorycznych uzmysławiają, jak ważna jest precyzja myślenia przy badaniu problemów pedagogicznych.

Wspomniana powyżej praca domowa, którą T. Leś zostawia czytelnikowi, dotyczy między innymi intelektualizmu etycznego. Do tego pojęcia i związanego z nim problemu nawiązują mniej lub bardziej bezpośrednio autorzy zastanawiający się nad

różnicą między wychowaniem moralnym a kształceniem etyczno-moralnym⁵. Teza intelektualizmu etycznego głosi, że działanie moralne jest pochodną wiedzy etycznej. Innymi słowy, znajomość tego, czym jest dobro i zło, warunkuje możliwość działania moralnego. Warto przypomnieć, że za pomysłodawców takiego podejścia uważa się Sokratesa i Platona. W tym kontekście T. Leś pisze: „Wystarczy słabsza wersja tego stanowiska (wiedza etyczna jest warunkiem wystarczającym działania etycznego), by odrzucić możliwość, że dana osoba wie, jak działać, a jednocześnie w sytuacji, która tego wymaga, nie podejmuje zgodnego z wiedzą działania. Sytuacja, w której jakaś osoba posiada pełną wiedzę (np. odnoszącą się do spraw etycznych), a jednocześnie nie podejmuje zgodnie z nią działania, nie jest możliwa na gruncie koncepcji tych dwóch myślicieli” (s. 153).

W powyższych słowach autor przyznaje, że intelektualizm etyczny należy uznać w poglądach Sokratesa i Platona za obligatoryjną przesłankę, zarazem jednak zwraca uwagę na pewien szczegół, który łatwo wymyka się uwadze zwolenników radykalnego rozdzielenia (praktycznego) wychowania moralnego i (teoretycznego) kształcenia etyczno-moralnego. Przywołując na pamięć pojęcie mądrości, T. Leś stwierdza, że: „Zarówno u Sokratesa, Platona, jak i Arystotelesa mamy do czynienia z dwoma warunkami mądrości: wiedzą i działaniem, a różnica polega jedynie na tym, że Arystoteles artykułuje to wprost, w postaci mądrości praktycznej, natomiast jego poprzednicy w sposób pośredni” (s. 153). A zatem wszyscy trzej filozofowie afirmują konieczność dostrzeżenia w działaniu moralnym komponentu intelektualnego – czy to w formie wiedzy boskiej (Sokrates), czy też idei Dobra (Platon), czy w końcu teleologicznego namysłu praktycznego (Arystoteles). Na tej podstawie należy uznać za nadużycie formułowanie wobec kształcenia etyczno-moralnego zarzutu intelektualizmu etycznego za to tylko, że bardziej eksponuje się w nim refleksję etyczną niż kształtowanie charakteru (cnoty) i działania moralnego.

Na zakończenie swoich rozważań T. Leś formułuje pięć wymogów, które jego zdaniem warunkują budowanie praktycznej wiedzy pedagogicznej. Wydaje mi się, że odnoszą się one również do projektowania kształcenia etyczno-moralnego zgodnego z kryterium mądrości. Są to: „[1] wymóg wiedzy naukowej – jako czynnika kształtującego adekwatne przekonania dotyczące rzeczywistości; [2] wiedzy etycznej – jako czynnika kształtującego przekonania i postawy moralne; [3] dialogu – jako warunku osiągnięcia wyższej wymienionych typów wiedzy; [4] kształtowania cnót i charakteru oraz [5] precyzyjnego rozumowania, argumentowania, krytyczności wobec poglądów własnych i innych osób” (s. 162). Stosując ostatni wymóg do siebie samego, autor podkreśla znaczenie w badaniach pedagogicznych (i nie tylko) „skromności poznawczej”

⁵ J. Horowski, *Rozwój zdolności sądzenia czy rozumowania? Wokół pytania o fundamenty kompetencji etyczno-moralnych*, „Forum Pedagogiczne” 2016, nr 2/1, s. 143–149; A. Rajský, *What's Wrong in Modern Education? Maritain's Warning is Valid Today More than Ever*, „Caritas et Veritas” 2018, No. 8, s. 68–73; W. Starnawski, *Primum non nocere... Uwagi na temat uwarunkowań edukacji filozoficznej/moralnej*, „Forum Pedagogiczne” 2017, nr 2, s. 189–190.

(s. 161). Tę skromność da się wyraźnie dostrzec w recenzowanej publikacji. To z kolei pozwala z nadzieją patrzeć na przyszły rozwój analitycznej filozofii edukacji w Polsce.

Bibliografia

- Benner D., Stępkowski D., *Pedagogika ogólna*, [w:] E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 15, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2011.
- Horowski J., *Rozwój zdolności sądenia czy rozumowania? Wokół pytania o fundamenty kompetencji etyczno-moralnych*, „Forum Pedagogiczne” 2016, nr 2/1.
- Nowaczyk A., *Filozofia analityczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Rajski A., *What's Wrong in Modern Education? Maritain's Warning is Valid Today More than Ever*, „Caritas et Veritas” 2018, No. 8.
- Starnawski W., *Primum non nocere... Uwagi na temat uwarunkowań edukacji filozoficznej/moralnej*, „Forum Pedagogiczne” 2017, nr 2.
- Szubka T., *Filozofia analityczna. Koncepcje, metody, ograniczenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2009.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii. T. 3. Filozofia XIX wieku i współczesna*, PWN, Warszawa 1978.