



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2020.13.07>

Michał PŁÓCIENNIK

<https://orcid.org/0000-0003-3644-0027>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. J. Długosza w Częstochowie

---

**Kontakt:** [m.plociennik@ujd.edu.pl](mailto:m.plociennik@ujd.edu.pl)

**Jak cytować [how to cite]:** Płóciennik, M. (2020). Filozofowanie jako remedium na popularno-kulturowy kryzys edukacji? Zamyślenia nad Aldony Pobjewskiej propozycją edukacji do samodzielności w formie warsztatów z dociekań filozoficznych. *Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni*, 13, 105–117.

---

## **Filozofowanie jako remedium na popularnokulturowy kryzys edukacji? Zamyślenia nad Aldony Pobjewskiej propozycją edukacji do samodzielności w formie warsztatów z dociekań filozoficznych**

### **Streszczenie**

Popkultura, jako zjawisko co najmniej aporetyczne, w swej współczesnej, dotąd w dziejach ludzkości niespotykanej odśłonie, stanowi potężny kryzys, a zarazem wyzwanie dla tradycyjnie rozumianej edukacji, silnie obecnej w instytucjach i systemach edukacyjnych, która okazuje się być nieadekwatna wobec konieczności odpowiadania wymaganiom współczesności. Aldona Pobjewska remedium na ów stan rzeczy upatruje w humanistyce, a dokładniej w filozofii. Idzie wszak o filozofowanie rozumiane jako swoisty paradygmat powszechnoedukacyjny, którego wzorcowy model stanowią warsztaty z dociekań filozoficznych. Niniejszy tekst poświęcony jest próbie krytycznego przyjrzenia się tejże propozycji w odniesieniu do współczesnej, popkulturowej sytuacji edukacyjnej, względem której stanowi ona jednocześnie lekarstwo i diagnozę.

**Słowa kluczowe:** kultura popularna, edukacja, Aldona Pobjewska, filozofowanie, warsztaty z dociekań filozoficznych.

Niniejszy tekst, którego inspirację stanowi edukacyjna koncepcja Aldony Po-bojewskiej, zawarta w monografii *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z do-ciekań filozoficznych. Teoria i metodyka*<sup>1</sup>, nie ma na celu dokonywania recenzji czy też gruntownej prezentacji, analizy wskazanej pozycji. Iść nam będzie o próbę poczynienia kilku przemyśleń, wskazaniu kilku tropów dla wyzwań, ja-kie stoją przed dzisiejszą edukacją w jej popularnokulturowym *Sitz im Leben*, a wobec których przywołana propozycja jawi się jako z jednej strony ciekawa diagnoza, a z drugiej jako warte uwagi remedium. Przyczynkarski, zarówno pod względem formy, jak i treści, charakter niniejszych refleksji zdaje się tym samym odpowiadać wariabilizmowi współczesnej kultury, która w znacznej mierze może być określona jako popularna *en bloc*, a jednocześnie niedokończoności i swoistej niedomykalności filozofowania jako probiezru bycia zawsze u podstaw przy jednocześnie potencjalnie nieskończonej otwartości procesu ludzkiej edukacji.

## **Kulturowopopularny czy popularnokulturowy kontekst? – próba wstępnego rozpoznania**

Musimy poczynić kilka uwag co do fenomenu kultury popularnej i pewnych możliwości jego rozumienia o tyle, o ile będzie to niezbędne, a zarazem przy-datne dla podjęcia tytułowej kwestii. Zdajemy sobie sprawę z wybiórczego po-traktowania wskazanych tropów, mając jednocześnie nadzieję na uniknięcie za-rzutu całkowitej arbitralności.

Po pierwsze, kultura popularna zdaje się być tożsama z kulturą, lepiej: kultu-rowością *sensu stricto*, wszak pod fundamentalnym względem zjawisko kultury, jest zdecydowanie popularne w sensie ontologicznej powszechności – człowiek, na mocy wspólnej ludzkiej natury, ontycznie istnieje na sposób kulturowy, kul-tury (Jan Paweł II, 1980, nr 6–8). Ontologia kultury jest ostatecznie osadzona na antropo-logii czy też antropo-logice wydarzania się kultury, przynajmniej o tyle, o ile mówimy o ludzkiej kulturze, osadzonej na jedności ludzkiej natury<sup>2</sup>.

Po drugie, należy wymienić ujęcie kultury popularnej pod względem ilości-owym, zakresowym, w którym jest ona bliska znaczeniowo, jeśli nie tożsama, z kulturą masową. Kryterium stanowi tu dostępność, egalitarność w sensie opi-sowym, nie zaś wartościującym.

Po trzecie, o kulturze popularnej mówimy jako o zjawisku (zjawiskach) kul-turowych cieszącym się dużą popularnością, zainteresowaniem, częstotliwością chęci uczestnictwa- co konotuje jakąś formę wartościowania.

<sup>1</sup> Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019.

<sup>2</sup> Nie podnosimy w tym miejscu kwestii (możliwości) istnienia kultur pozaludzkich, w tym wśród niektórych gatunków zwierząt, warto jedynie zaznaczyć, że przyjęcie takowych ma niejako z konieczności charakter antropomorfizacji, ze względu na nieuniknioną antropo-logiczną ludzką perspektywę oglądu.

Wreszcie, po czwarte, można mówić o popularności kultury pod względem jakościowym – oznacza ona wówczas to, co przeciętne i egalitarne w przeciwieństwie do tego, co elitarne, utożsamiane z kulturą wysoką, co jest waloryzowane jako jakościowo lepsze, wyższe, właściwsze, jedynie słuszne, bardziej odpowiadające kryterium antropologicznemu, kulturowemu, stratyfikacji społecznej itp.

Mając świadomość kontrowersyjności oraz wybiórczości zaproponowanych przez nas kontekstów rozumienia fenomenu kultury popularnej, warto podkreślić, iż swoistym *novum* w dziejach ludzkiej kultury, poniekąd tym samym dziejach ludzkości, jest zjawisko, na które wskazuje drugie i trzecie z powyżej przywołanych podejść. Związane jest to m.in. z takimi procesami, jak globalizacja (świat jako „globalna wioska”), pojawienie się środków masowej komunikacji (gdzie, zgodnie z McLuhanowską maksymą, „medium jest informacją”), ruchy społeczno-polityczne, będące konsekwencją dramatów XX-wieku, a zmierzające do ponownego odkrywania jedności rodzaju ludzkiego – *magna charta* stanowi tu niewątpliwie *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka ONZ* z 1948 r., czy upowszechnienie się paradygmatu i skutków cywilizacji przemysłowej i naukowo-technicznej oraz wiodącymi ogólnoswiatowymi trendami stylów życia, jak konsumpcjonizm, pragmatyzm, relatywizm czy indywidualizm. Owa nowość zdaje się poniekąd także stawiać pod znakiem zapytania możliwość utrzymania czwartego z zaproponowanych przez nas podejść do kultury popularnej poprzez procesy spłaszczające na sposób zmasowania, czy też wymieszania (Deleuze’owska metafora kłaczka) wszelkich piętrowych dystynkcji czy też dychotomii, jeśli zaś idzie o pierwsze, ontologiczne ujęcie, domaga się przemyślenia w optyce płynności ontycznej, włącznie z zakwestionowaniem klasycznie pojmowanej idei ludzkiej natury<sup>3</sup>.

Reasumując niejako dotychczasowe rozważania, chcemy skonstatować, pewne strukturalne napięcia, jeśli nie sprzeczności tkwiące wewnątrz stanu i doświadczenia zjawiska określanego mianem kultury popularnej, wahające się między stałością, uniwersalnością, danością a zmiennością, partykularnością, konstruktywnością<sup>4</sup>, występujące także wewnątrz wskazanego powyżej *novum* popularnokulturowego.

<sup>3</sup> „Żyjemy w epoce transformacji. Nie ma nic nadzwyczajnego w tym, że rzeczywistość nieustannie się zmienia. Jednak współczesności nie da się porównać z żadnym innym okresem w naszej historii. Nigdy przedtem przekształcenia nie były bowiem tak radykalne ani tak szybkie, jak dzisiaj. Sytuacja ta jest efektem nawarstwienia się wielu procesów o różnej skali, zasięgu i czasie trwania – poczynając od globalnych, zapoczątkowanych przed wieloma laty, takich jak kolejne rewolucje naukowe i przemysłowe (w wiekach XVI, XIX i XX) ostatnio informatyczna (przełom XIX i XX wieku), a kończąc na lokalnych oraz stosunkowo niedawnych, jak przemiany systemowe czy otwarcie granic państw. Kumulacja rezultatów powyższych zjawisk spowodowała, że przeobrażenia obejmują aktualnie szereg dziedzin życia: politykę, ekonomię, życie społeczne, kulturę, obyczajowość itd. Większość tradycyjnych schematów i kodeksów postępowania staje się nieaktualna” [Pobojewska, 2019, s. 36].

<sup>4</sup> Więcej na temat zjawiska i pojęcia kultury popularnej zob. [https://pl.wikipedia.org/wiki/Kultura\\_popularna](https://pl.wikipedia.org/wiki/Kultura_popularna) [dostęp: 25.10.2020]. Przywołanie hasła z wikipedii, będącej wytworem kultury popularnej, wydaje się w tym kontekście ze wszech miar uzasadnione.

## Popularnokulturowy kryzys i wyzwania edukacji

Koncepcja edukacji jest niewątpliwie uzależniona od przyjętych założeń światopoglądowych, dotyczących zwłaszcza wizji człowieka, wartości, relacji społecznych, ale także tych niejako bardziej metafizycznych, oscylujących wokół problematyki sensu i celu istnienia, w tym człowieka, i jego miejsca i roli w rzeczywistości, ale wszystko to jest każdorazowo także dookreślane przez dany moment i kontekst kulturowy. O tyle też ciężko mówić o kryzysie i wyzwaniu edukacji bez wskazania jakiegoś czasowo i przestrzennie, a więc kulturowo uwarunkowanego punktu odniesienia, chyba że rejestrujemy fakt, iż edukacja, czy też fenomen edukacyjności człowieka jako taki, ma dialektyczną naturę kryzysu-wyzwania. My jednakowoż zamierzamy tutaj podnieść problematykę kryzysu tradycyjnie rozumianej edukacji na modłę Herbartowską (Murzyn, 2010) w kontekście wyzwań edukacyjnych, płynących z zaistnienia kultury popularnej jako *novum* w dziejach kultury ludzkiej i ludzkości<sup>5</sup>.

Wspomniany wyżej klasyczny model edukacji w znacznej mierze nadal dominuje w instytucjach i programach edukacyjnych, nie tylko w Polsce, jednakże zasadniczo do rodzimego podwórka się w naszych analizach ograniczamy, mimo pojawiających się wielu głosów i działań dążących do przezwycięzenia jego ograniczeń i lepszego skorelowania z popularnokulturowymi wyzwaniami. Osadzony jest on na takich fundamentach, jak: transmisyjny (podawczy) charakter przekazu wiedzy i postaw, w którym dominującą i poniekąd autorytarną rolę odgrywa nauczyciel, co generuje wobec ucznia oczekiwania w postaci jak najlepszego przyswajania, wpisywania się w podawaną w formie zobiektywizowanej wiedzę i zakładane postawy (Pobojewska, 2019, s. 43–51). Jak silnie zakotwiczony jest ów model w polskim systemie edukacyjnym, widoczne jest w tym, iż mimo wielu prób jego korygowania, uwspółcześniania, modyfikowania „widoczna jest wyraźna dysproporcja między, z jednej strony – wymaganiami, które stawia jednostce rzeczywistość, i deklarowanymi celami edukacji, a z drugiej strony – efektami tej edukacji” (Pobojewska, 2019, s. 51). Pobojewska przywołuje w związku z tym wypowiedź Kwiecińskiego, który stwierdza, że „kształci się do czasów, które minęły” oraz Nussbaum, zwracającą uwagę na ponadnarodowy charakter tego zjawiska w postaci „cichego kryzysu” obejmującego cały świat (Pobojewska, 2019, s. 51).

Czego zatem należy wymagać od edukacji, aby mogła ona odpowiadać wymogom życia we współczesnym świecie? Na pierwszym miejscu Pobojewska

---

<sup>5</sup> Pobojewska wśród obszarów zmian, które decydują o swoistym *novum* obecnej sytuacji w jej wymiarze edukacyjnym wymienia: fluktuacje zachodzące w nauce (szybka dewaluacja wiedzy naukowej, zawrotny przyrost informacji, chwiejny status nauki), pożądana mobilność i umiejętność przebranżawiania się na rynku pracy, demokratyzacja życia społecznego, metamorfozy sposobów życia prywatnego i społecznego ich pochodne (Pobojewska, 2019, s. 36–38).

wskazuje konieczność kształtowania (do) samodzielności, gdyż „w tak szybko oraz nieprzewidywalnie zmieniającym się i przez to pełnym napięć świecie [...]” jednostka „ustawicznie stoi w obliczu konieczności rozumienia i ustosunkowywania się do nieznanych mu wcześniej informacji i zdarzeń”, a „w tych niełatwych okolicznościach każdy (dotyczy to w dużej mierze również młodego pokolenia) zdany jest wyłącznie na siebie, tzn. sam musi odnieść się do nowości. Nie tylko tradycyjne modele rozumienia i postępowania utraciły bowiem swoją ważność, nastąpiło też załamanie starych autorytetów: nauki, rozumu, Boga, rodziców itp. Nie dysponujemy zatem ani adekwatnymi wzorcami wyjaśniającymi ów ogrom odmienności, ani nie posiadamy kierunkowskazów wspierających nas podczas podejmowania wyborów i działań. **K a ż d y m u s i w i ę c s a m o d z i e l n i e p o d e j m o w a ć d e c y z j e w n i e z n a n y c h s o b i e w a r u n k a c h i b e z ż a d n y c h s c h e m a t ó w p o s t ę p o w a n i a .** [...] Przyczynia się to do sukcesywnego zwiększenia znaczenia i odpowiedzialności jednostki” (Pobojewska, 2019, s. 39–40). Jednocześnie dla zminimalizowania przypadkowości działania i wyborów jednostki niezbędna jest jej intelektualna i moralna autonomia, umożliwiająca rozumienie świata, podejmowanie sensownych decyzji i działań w oparciu o pozyskane informacje o świecie i obowiązującym systemie norm, umiejętność wartościowania i przewidywania konsekwencji wraz z prospołeczną postawą, a także świadomość konieczności ciągłego samokształcenia, dającego zdolność szybkiego przystosowania się do nowych sytuacji (Pobojewska, 2019, s. 41–43). Wymaga to zmiany hierarchii priorytetów edukacyjnych, tak aby lepiej odpowiadały dzisiejszym i przyszłym uwarunkowaniom bycia w świecie, a zatem „umieszczenia na pierwszym miejscu kształtowania postaw, na drugim – wyrabiania umiejętności, a przekazu wiedzy – dopiero na końcu”, a przecież to ostatnie stanowi kwintesencję modelu tradycyjnego. Należy tym samym „w z m o c n i ć r e a l i z a c j ę f u n k c j i w y c h o w a w c z e j” (Pobojewska, 2019, s. 52) względem przeakcentowania kształcenia rozumianego jako przekaz wiedzy, wyakcentowując bardziej formację niż informację (czy też osadzając informację wewnątrz zawsze szerszej formacji) wewnątrz równowagi funkcji adaptacyjnej i wyzwalającej edukacji (Pobojewska 2019, s. 34).

## **Humanistyczne, a więc filozoficzne remedium**

Zdaniem łódzkiej profesor, „l e k a r s t w e m n a n i e d o s t o s o w a n i e w s p ó ł c z e s n e j e d u k a c j i d o w y m o g ó w c z a s ó w j e s t h u m a n i s t y k a . P r z y c z y m n i e c h o d z i o w p a j a n i e n o w y c h i n f o r m a c j i [...], wszak wiedza faktograficzna, choć konieczna, nie wystarczy by odnaleźć się w obecnym świecie: oprócz niej, a może przede wszystkim, niezbędne są postawy i umiejętności składające się na intelektualną i moralną samodzielność.

Właśnie do ich kształtowania potrzebna jest humanistyka [...]”, wśród której „uprzywilejowane miejsce zajmuje tu *filozofia*. Nie jest ona po prostu jedną z wielu dyscyplin wiedzy, lecz szczególnym rodzajem refleksji” (Pobojewska, 2019, s. 53). Deklaracja ta jest podwójnie kontrowersyjna: nie dość że promuje, i to w formie panaceum, coraz częściej rugowaną z systemów edukacyjnych i oskarżaną o wielowymiarową nieprzydatność humanistykę, to jeszcze za jej szczyt uznaje filozofię, która we współczesnych zarzutach o bezużyteczność równać się może chyba jedynie z życiem mniszym (Płóciennik, 2020). Sprawy tym bardziej nie ułatwia niejako rdzennie kontrowersyjna natura samej filozofii (Spaemann 1997; Kożuchowski 2009), o horrorze wzajemnie wykluczających i podważających się poglądów i stanowisk filozoficznych nie wspominając (Kolakowski 1990). Jakkolwiek jednak niepopularna miałyby się okazać teza, że pewnego rodzaju źródłowa (pre/o)-filozoficzność jest nieusuwalna z ludzkiego bytowania, należy ją, naszym zdaniem, nie tylko uznać, ale tym bardziej odsłonić w jej niezbywalne dawności, nieuchronnie ciężącej w kierunku za-daności. Wydaje się, że tu należałoby ulokować ową szczególność refleksji, jaką jest filozofia, o której chodzi Pobojewskiej. Jest ona świadoma jak najbardziej aporetyczności wszelkich metafizycznych propozycji, jednakże wyróżniając od strony formalnej dwa zasadnicze rozumienia filozofii: jako działanie, a więc filozofowanie oraz jako rezultat, tj. koncepcje, stanowiska filozoficzne (Pobojewska, 2019, s. 57–61)<sup>6</sup>. O ile nie ma jednego bez drugiego, wszak już samo filozofowanie jest uchwytnie jedynie w formie konceptualnej, o tyle daje się wyodrębnić logiczny i chronologiczny prymat aktywności, postawy filozofowania przed wszelkim rezultatem filozoficznym oraz wskazać jednak rudymenarną zależność drugiego od pierwszego (Jan Paweł II, 1998, nr 4), niezależnie od zajmowanego stanowiska w sporze o (nie-)skończoność filozofowania (Albert, 1991; Pawłowski, 1995). Pobojewska zdaje sobie sprawę, że nieunikniona jest mimo wszystko próba jakiejś demarkacji filozofii od nie filozofii czy też filozofowania od nie filozofowania, stąd wskazuje niezbędne jej zdaniem cechy filozofowania. Idzie zatem o: rozumowanie, z wiodącą rolą pytań problemowych, myślenie racjonalne, czy też doprecyzowując antyirracjonalne – co stanowi o pokrewieństwie z metodą naukową, a różnicuje względem religii<sup>7</sup>, zaś *differentia specifica* wzglę-

<sup>6</sup> Oczywiście jedno jak i drugie podejście skutkuje odmiennymi koncepcjami edukacyjnymi, o tyle, o ile edukacja zawsze bazuje na jakichś założeniach filozoficznych, a z pewnością odmiennymi koncepcjami edukacji filozoficznej: pierwsze wyakcentowuje formującą funkcję filozofii, skupiając się w pierwszym rzędzie na kształtowaniu kompetencji filozoficznych, drugie zaś zasadza się dominacji funkcji informacyjnej, a więc przekazanie wiedzy (Pobojewska, 2019, s. 60–61; Mizińska, 2001).

<sup>7</sup> Wydaje się, że kryterium to wymagałoby głębszego namysłu i albo większego zniuansowania w imię zachowania wyraźnej demarkacji, bądź też przyjęcia jednak otwartości na szerszą koncepcję racjonalności (Stachewicz 2009), choćby w kierunku metaracjonalności (Stróżewski 1983), wszak bez tego niektóre klasyczne filozoficzne musiałyby zostać pozbawione swego filozoficznego statusu. Być może warto by przemyśleć to kryterium w kluczu Reichenbachow-

dem podejścia naukowego stanowią: samozwrotność, wyrażająca się w krytycyzmie metodologicznym oraz krytyczność po Kantowsku rozumiana jako transcendentalna, a więc tycząca się fundamentalnych uwarunkowań ludzkiego poznawania jako takiego, różnozałożeniowość (mimo dążenia do wiedzy bezzałożeniowej jako ideału, świadomość niemożliwości perspektywy i myślenia bezzałożeniowego, co przejawia się w eksponowaniu pytań otwartych), holistyczna optyka oglądu, a więc nastawienie poznawczo-egzystencjalne na całość tego co dane, teoretyczność, w sensie kontemplatywno-mądrościowego nastawienia, wolnego, czy też wyzwalającego od utylitarnych korzyści, które mogą owszem stanowić skutek uboczny filozofowania, ale nigdy główny cel<sup>8</sup>, wreszcie historyczność (w filozofii nie obowiązują naukowe kryteria postępu) oraz dialogiczność (oscylowanie między sporem a dialogiem) (Pobojewska, 2019, s. 61–80). Podjęcie tak rozumianego filozofowania wymaga jednak posiadania uprzednio 4 kompetencji: z(a)dziwienia się światem, skutkującego załamaniem się dotychczasowego poczucia oczywistości, bycia świadomym własnej niewiedzy i zdolnym do podważenia dogmatycznej pewności siebie, umiejętności zapytywania, czy też myślenia pytajnego oraz przejawiania postawy dialogicznej (Pobojewska, 2019, s. 80–83). Postulowany zakres tychże kompetencji w punkcie wyjścia filozofowania a kwestia ich „generowania” oraz pogłębiania w trakcie aktywności filozoficznej stanowią istotne zagadnienie problemowe, ocierające się o wątpliwości związane z pytaniem o elitarny czy egalitarny charakter filozofii.

## Dialog intelektualny jako narzędzie

Jako najbardziej adekwatne dla edukacji w duchu filozofowania narzędzie Pobojewska wskazuje dialog, dookreślając zarazem, o jaki jego rodzaj chodzi.

---

skiego rozróżnienia na kontekst odkrycia i kontekst uzasadnienia, zwłaszcza co do aporii przyjmowania założeń wyjściowych, pamiętając jednocześnie o Popperowskiej uwadze, zgodnie z którą postawa racjonalna jest wyborem moralnym suponującym jedność rozumu ludzkiego. W tym kontekście jako co najmniej problematyczna, czy domagająca się rozszerzenia i uzupełnienia wydaje się wskazówka dotycząca tego, iż „filozofując z grupą na jakikolwiek temat, należy pilnować, aby r o z m a w i a j ą c y o d w o ł y w a l i s i ę w y ł ą c z n i e d o z j a w i s k u s y t u o w a n y c h w o b r ę b i e r e a l n e g o ś w i a t a, p o z n a w a n y c h n a d r o d z e r o z u m o w e j l u b e m p i r y c z n e j, a r e z y g n o w a l i z p o w o ł y w a n i a s i ę n a n a d p r z y r o d z o n e s i ł y i d r o g i p o z n a w a n i a”. Równie problematycznie ukazuje się tym samym anonsowany w ten sposób „sens i skuteczność swoistego dla europejskiego kręgu kulturowego racjonalnego umysłu nad rzeczywistością (Pobojewska, 2019, s. 212). W naszym przekonaniu takie spojrzenie jest uwarunkowane nie do końca wyartykułowaną koncepcją rozumu i racjonalności, mającą uchodzić za probierz cywilizacji europejskiej.

<sup>8</sup> „Odmienność dwóch ujęć filozofii: jako procesu i wiedzy, nie zaprzecza zatem teoretycznemu charakterowi rozwiązań problemów filozoficznych. Obie wersje są pod tym względem zgodne. Różnica między nimi polega natomiast na odmiennym położeniu akcentów”: na rozwój jednostki i drugoplanowo na wiedzę – wersja starożytna, bądź też wyłącznie na wiedzę – wersja nowożytna (Pobojewska, 2019, s. 75–76).

Dokonując wyróżnienia trzech form dialogu: sokratejskiego, egzystencjalnego i intelektualnego, za najważniejszy dla edukacji do samodzielności poprzez filozofowania uznaje ten ostatni, zarówno pod względem celu – którym jest wspólne poszukiwanie prawdy, przyjmowanego punktu wyjścia – uznania różnorodności i równoprawności wielu poglądów, przebiegu – oparte na autentyczności swoich przekonań mówienie i słuchanie, jak i zakładanego efektu – otwartość na dalsze pytania i nowe możliwości ujęcia zagadnienia<sup>9</sup>. Zdecydowanie od tak rozumianego dialogu zostaje odróżniona dyskusja, czy też spór bądź negocjacje, o które w filozofowaniu nie chodzi (Pobojewska, 2019, s. 101). Warto przypomnieć, że postawa dialogiczna ma swój fundament w specyficznej formie monologu, a więc wewnętrznej refleksji, rozważaniu, skupieniu, który ostatecznie zdaje się być dialogiem z samym sobą jako (możliwym) innym (Ricouer, 2003).

## Warsztaty i ich założenia

Sposobem i niejako miejscem realizacji prezentowanej wizji edukacji w formie opartego na dialogu filozofowania są warsztaty z dociekań filozoficznych<sup>10</sup> jako systematyczna metoda edukacyjna, przeznaczona dla każdego i znakomicie wpisująca się w popularne współcześnie idee *longlife learningu*. Z pewnością warto zapoznać się z metodyką i strukturą warsztatów (rozdział 6 i 7 książki Pobojewskiej są temu w całości poświęcone), zawierającą wskazówki co do sposobu organizacji i przebiegu tychże zajęć, ale dla naszego tematu znacznie istotniejsze jest poświęceniu uwagi ich założeniom oraz niektórym wątpliwościom z nimi związanymi.

U podstaw mamy do czynienia z przyjętą wizją antropologiczną, zgodnie z którą „człowiek ma potencjalnie refleksyjną naturę”, „dysponuje również kapitałem wolności i towarzyszącej jej odpowiedzialności” (Pobojewska, 2019, s. 127). Dotyczy to także dziecka, z uwzględnieniem oczywiście etapu jego rozwoju. Kluczowa wszakże zdaje się być szeroko rozumiana potencjalność bytu ludzkiego. Założenia metafizyczne i ontologiczne – w tym przypadku dookreślane przez ontologię kultury popularnej, zostały już przez nas przedstawione. Gdy idzie o przesłanki epistemologiczne należy podkreślić szczególnie dwie: in-

<sup>9</sup> Nieco upraszczając, za obciążenie dialogu sokratejskiego zostaje uznana nierówność partnerów dialogu, ze względu na opartą na autorytecie wyższość nauczyciela nad uczniem, z kolei dialog egzystencjalny prowadzi do wyekspozowania indywidualności i nieprzekazywalności doświadczeń jego uczestników, a tym samym poniekąd ich samych.

<sup>10</sup> Koncepcja warsztatów z dociekań filozoficznych, jak przyznaje sama Pobojewska, bazuje na fundamentach Lipmanowskiego „filozofowania z dziećmi”, które nieznacznie modyfikuje choćby poprzez rozszerzenie w kierunku formuły nadającej się do każdego rodzaju edukacji i skierowanej i dostosowanej co do formy do każdego, a każdorazowo przystosowanej pod względem treściowym do możliwości uczestników.



tersubiektywny charakter zdobywanej wiedzy- której obiektywność należy w pierwszej mierze rozumieć w odniesieniu do danej społeczności w jej historyczno-kulturowym kontekście oraz koncepcję myślenia/poznania, ściśle związanego z działaniem, tj. z wolą i emocjami, co konotuje nawiązania do myśli Deweya. Do tego dochodzą założenia psychologiczne, w znacznej mierze skoncentrowane wokół potencjału aktywności uczącego się i jego stymulowaniu oraz metodologiczne, skoncentrowane wokół idei wzajemnego wzmacniania się myślenia refleksyjnego oraz intelektualnego dialogu, tak iż grupa warsztatowa staje się grupą dociekającą w oparciu o potencjał grupy.

## Zarzuty i próba ich osadzenia

Pobojewska wskazuje na dwa zakresy podstawowych zarzutów kierowanych pod adresem jej (a także Lipmanowskiej) propozycji edukacyjnej: etyczny, który jak twierdzi lokuje się na linii starożytnego sporu dogmatyków z sokratykami (Pobojewska, 2019, s. 143–144) oraz epistemologiczno-wychowawczy, w uproszczeniu sprowadzający się do oskarżenia o promowanie relatywizmu. Spróbujmy uchwycić ich specyfikę, wszak rysują się tu istotne aspekty tytułowej problematyki.

Pierwszy zarzut dotyczy tego, iż w ramach warsztatów z dociekań filozoficznych *de facto* kształtuje się jego uczestników w nurcie relatywizmu etycznego, a dokładniej sytuacjonizmu. Pobojewska zwraca uwagę, że pod pewnym względem jest to prawda – idzie wszak o sytuacjonizm moralny, a nie utylitarny oparty na normach obowiązujących w danym kontekście kulturowym. Bynajmniej nie chodzi jednak o edukację w duchu etycznego *anything goes*, ale budowanie świadomości i poczucia odpowiedzialności moralnej opartej na samoświadomości i autonomii jednostki, jako że sytuacja moralna wymaga znacznie więcej niż jedynie proste zastosowanie choćby najbardziej podstawowych norm. Czy tym samym zostaje zakwestionowany wszelki metafizyczny obiektywizm i transkulturowy normatywizm etyczny? Wydaje się, że owszem, co najmniej sproblematyzowany, o tyle, że każdorazowe jego przyjęcie przez podmiot domaga się usytuowania, czy też zrelatywizowania w konkretnej sytuacji moralnej w postaci działania czy choćby tylko rozstrzygnięcia eksperymentu myślowego.

Drugi zarzut jest zasadniczo związany z obowiązującą podczas warsztatów dyrektywą metodologiczną, polegającą na wycofaniu się prowadzącego z merytorycznej warstwy dialogu. Może to zdaniem krytyków prowadzić do: wprowadzania uczestników w stan chaosu światopoglądowego, skłaniania do amoralizmu, ukrytej formy indoktrynacji oraz podważania autorytetów. Pobojewska, mierząc się z tymi obiekcjami, wskazuje, iż z jednej strony należy się pogodzić z nieuniknieniem dramatycznym charakterem edukacji jako takiej, a z drugiej mimo wszystko istniejącym minimum indoktrynacyjno-aksjomatycznym w po-

staci normy negatywnej, dopuszczającej jedynie co ugruntowane w tradycji lub w nauce oraz zgodne z prawami człowieka. Zewnętrzny co do merytorycznej zawartości udział prowadzącego w warsztatach osadzony jest w koncepcji niezewnętrznego dyrektywnego oddziaływania edukacyjnego, ale stymulowaniu wewnętrznego potencjału jego uczestników, co ostatecznie zdaje się być ugruntowane w przyjęciu równego ukierunkowania potencjału każdego z uczestników na prawdę, będącą dla każdego z osobna jak i dla wszystkich razem wiodącym autorytetem.

Postawmy kwestię, czy osłabienie zarzutów, które jedynie zasygnalizowaliśmy, a także szeroka próba ich odparcia przez Pobjewską unieważnia ich zasadność? Wszak wydaje się, że celują one, na ile świadomie, to inna kwestia, w samo sedno podejmowanego przez nas problemu: o ile odnośna propozycja edukacyjna z pewnością stanowi kapitalną diagnozę i w jakiejś formie adekwatne do niej remedium współczesnej, popkulturowej sytuacji edukacyjnej, o tyle należy zapytać, na ile jest ona jednocześnie co do swych założeń tkwiących korzeniami w dawnych koncepcjach filozoficzno-edukacyjnych, współtwórcą, a co do współczesnych jej kontekstów, zarazem wytworem tejże sytuacji, a tym samym poniekąd sędzią we własnej sprawie i baronem Münchhausenem, za włosy próbującym wyciągnąć się z bagna?

## **A jednak musimy (na nowo) nauczyć się sensownie myśleć i to już popkulturowo się dzieje**

„Najbardziej poważne w naszym niepewnym czasie jest to, że jeszcze nie myślimy” (Heidegger, 2002, s. 12–13) albo, nieco modyfikując wypowiedź Heideggera, należałoby skonstatować, że już nie myślimy, czy też pozornie tylko myślimy! A pozorem myślenia, co ciekawe, może być także nie co innego, jak filozofia: „Okazując zainteresowanie filozofią, nie dowodzi się jeszcze gotowości do myślenia. [...] Nawet fakt, że przez całe lata zajmujemy się rozprawami i pimsami wielkich myślicieli, nie gwarantuje nam, że myślimy ani nawet że gotowi jesteśmy myśleć. Przeciwnie: zajmowanie się filozofią może nas nawet najuporczywiej łudzić pozorami, że myślimy, bo przecież nieustannie «filozofujemy», (Heidegger, 2002, s. 13). Czy idzie tu o filozofię w ogóle, czy też jakiś konkretny rodzaj filozofowania? Czy można znaleźć jakiś wspólny mianownik obecnej sytuacji popkulturowej, edukacyjnej, filozoficznej? Wydaje się że tak, a jest nim kondycja ludzka, wyrażająca się także, choć nie tylko, popkulturowo, edukacyjnie i filozoficznie w postaci kryzysu sensu: „Można zauważyć, że jednym z najbardziej znamienych aspektów naszej obecnej kondycji jest «kryzys sensu». Powstało tak wiele perspektyw poznawczych, często o charakterze naukowym, z których można patrzeć na życie i świat, że mamy w rzeczywistości do czynienia z coraz powszechniejszym zjawiskiem fragmentaryzacji wiedzy. Wła-

śnie to sprawia, że tak trudne, a często daremne jest poszukiwanie sensu. Co więcej – i jest to zjawisko jeszcze bardziej dramatyczne – w tym gąszczu informacji i faktów, wśród których żyjemy i które zdają się stanowić samą treść życia, wielu zastanawia się, czy ma jeszcze sens samo pytanie o sens. Wielość teorii, które prześcigają się w próbach rozwiązania tego problemu, a także różne wizje i interpretacje świata i ludzkiego życia pogłębiają tylko tę zasadniczą wątpliwość, która łatwo może stać się źródłem sceptycyzmu i obojętności albo też różnych form nihilizmu. W konsekwencji duch ludzki zostaje często opanowany przez jakąś bliżej nie określoną formę myślenia, wiodącą go do jeszcze większego zamknięcia się w sobie, w granicach własnej immanencji, bez żadnego odniesienia do transcendencji. Filozofia, która nie stawiałaby pytania o sens istnienia, byłaby narażona na poważne niebezpieczeństwo, jakim jest sprowadzenie rozumu do funkcji czysto instrumentalnych oraz utrata wszelkiego autentycznego zamiłowania do poszukiwania prawdy” (Jan Paweł II, 1998, nr 81). Ale filozofia już od dawna coraz rzadziej stawia pytanie o sens istnienia, „zawodowi” filozofowie coraz rzadziej to czynią. Tak, trzeba to ze smutkiem stwierdzić, „zawodowa” filozofia dawno przestała być umiłowaniem mądrości i poszukiwaniem prawdy. Mało tego, zamknęła się w akademickich i instytucjonalnych wieżach z kości słoniowej, podczas gdy prawdziwe życie toczy się nadal na rynku, tylko że dziś ma on charakter popkulturowy<sup>11</sup>. Jeśli współczesna, osadzona w sposób nieunikniony w popkulturze edukacja miałaby okazać się filozoficznie – i w tym znaczeniu sensownie płodna, konieczne jest nawrócenie filozofów na filozofię, niezbędny jest powrót do źródłowego filozofowania. Być może tymi, którzy powinni stać się jednymi z pierwszych adresatów warsztatów z docieką filozoficznych są sami filozofowie?

„Współczesny świat potrzebuje bardziej świadków aniżeli nauczycieli. A jeżeli słucha nauczycieli to dlatego, że są świadkami” (Paweł VI) – propozycja Aldony Pobjewskiej poza wszystkim innym, jest świadectwem filozofującego filozofa (*sic!*), świadectwem edukacyjnym i autoedukacyjnym (Szary, 2015), wartym najgłębszego namysłu i filozofowania – w myśl samozwrotności filozofowania – nad edukacją rozumianą jako wydobywanie pełni potencjału człowieczeństwa (Pobjewska, 2019, s. 262). Jest zaproszeniem do współ-filozofowania, wymagającym jedynie dobrowolnego „zalogowania się” doń, skierowanym do każdego, a więc do ciebie i do mnie, popkulturowy człowieku XXI wieku. Filozofowania, które w wielu miejscach oddolnie, właśnie popkulturowo ma miejsce, póki co przy nikłym udziale zawodowców od edukacji i filozofii, często bardziej skupionych na bezskutecznych próbach reanimowania trupa w szafie w postaci chęci utrzymania nieistniejącego już właściwie *status quo*. I bynajmniej nie chodzi tu o tworzenie jakiegoś sztucznego podziału na popkulturowego i niepopkulturowego filozofa czy edukatora, ale dostrzeżenie tego, że droga do mądrości biegnie przez wydobywanie ze skarbcza rzeczy starych i nowych (por. Mt 13, 51),

<sup>11</sup> Świetnie to napięcie ukazuje książka P. Sosnowskiej *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii* (Sosnowska, 2015).

a w gruncie rzeczy o odkrycie na powrót doświadczenia integralnie rozumianego współ-człowieczeństwa jako toposu wydarzania się tego, co filozoficzne i edukacyjne, wszak „jeśli filozof [edukator – M.P.] nie jest człowiekiem, jest wszystkim, tylko nie filozofem [edukatorem – M.P.]; jest, przede wszystkim, pedantem, czyli imitacją człowieka” (Unamuno, 1984, s. 20). Owszem, „*primum vivere, deinde philosophari*”, głosi stare łacińskie powiedzenie, a jako że filozof jest najpierw człowiekiem, a potem dopiero filozofem, musi żyć, aby móc filozofować, lecz faktycznie filozofuje po to, aby żyć” (Unamuno, 1984, s. 36) – jeśli pod filozofa i filozofię podstawić edukatora i edukację zachowuje to całą swoją moc, a być może jeszcze ją potęguje, o tyle, o ile integralnie rozumiana edukacja oznacza realizację potencjału współ-człowieczeństwa obecnego w równej mierze w każdym człowieku jako transcendentnej, bezwarunkowej (poza faktem bycia człowiekiem!) bazy i warunku nabywania wielorako uwarunkowanych kompetencji.

Przykładem tego, o czym mowa jest Pobojevska, jej myślenie i działanie<sup>12</sup>. Nie, to nie laudacja, to docenienie człowieka, który sobą potwierdza to, co głosi, który sobą myśli i sobą edukuje. Czy właściwie, prawdziwie, dobrze? Podejmij wyzwanie współ-filozofowania i się przekonaj.

To co, jeszcze tylko log in i... wchodzisz w to? Bo filozofująca współ-edukacja w popkulturze już się dzieje! I chodzi w niej o pełnię naszego, mojego i twojego współ-człowieczeństwa!

## Bibliografia

- Albert, K. (1991). *O Platónskim pojęciu filozofii* (tłum. J. Domański). Warszawa: IFIS PAN.
- Heidegger, M. (2002). *Co zwie się myśleniem?* (tłum. J. Mizera). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jan Paweł II. (1980). *Przyszłość człowieka zależy od kultury. Przemówienie wygłoszone 2 czerwca 1980 roku w UNESCO*, [http://wiesz.pl/laboratorium/teksty.php?przyszlosc\\_czlowieka\\_zalezy\\_od\\_kultury\\_przemowieni&p=3](http://wiesz.pl/laboratorium/teksty.php?przyszlosc_czlowieka_zalezy_od_kultury_przemowieni&p=3) [dostęp: 21.10.2020].
- Jan Paweł II. (1998). Encyklika *Fides et ratio*, [https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan\\_pawel\\_ii/encykliki/fides\\_ratio\\_0.html](https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/encykliki/fides_ratio_0.html) [dostęp: 21.10.2020].
- Kołakowski, L. (1990). *Horror Metaphysicus*, Warszawa: Res Publica.
- Kożuchowski, J. (2009). Kontrowersyjna natura filozofii. Wizja Roberta Spaemann, *Studia Elbląskie*, 10, 369–383.
- Mizińska, J. (2001). Filozofowanie: pasja czy misja?. W: D. Probuca, A. Olech, M. Woźniczka (red.), *Pasja czy misja?: o uczeniu filozofii* (s. 11–16). Częstochowa: Wydawnictwo WSP.

<sup>12</sup> Choćby ta związana ze Stowarzyszeniem Edukacji Filozoficznej „Phronesis” <http://phronesis.org.pl/>

- Murzyn, B. (2010). *Filozofia nauczania wychowującego J.F. Herbarta*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pawłowski, K. (1995). Filozofia jako ćwiczenie się w mądrości, *Folia Philosophica*, 13, 123–138.
- Płóciennik, M. (2020). *O współczesnej (bez-)użyteczności mnicha i filozofa*, <https://filozofuj.eu/michal-plociennik-o-wspolczesnej-bez-uzytecznosci-mnicha-i-filozofa/> [dostęp: 25.10.2020].
- Pobojewska, A. (2019). *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ricouer, P. (2003). *O sobie samym jako innym* (tłum. M. Adaszewski). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sosnowska, P. (2015). *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii*. Kraków: Universitas.
- Spaemann, R. (1997). Kontrowersyjna natura filozofii (tłum. J. Merecki). *Ethos*, 1 (37)–4, 36–50.
- Stachewicz, K. (2009). Kilka uwag o racjonalności. Wprowadzenie. *Filozofia Chrześcijańska. Osoba i racjonalność*, 6, 9–15.
- Stróżewski, W. (1983). Racjonalizm i metaracjonalizm. *Studia Filozoficzne*, 5–6, 39–56.
- Szary, S. (2015). „Myślenie pozwala być”. Filozofia jako autopedagogika”. *Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie, Seria Pedagogiczna*, 7, 14, 25–39.
- Unamuno de, M. (1984). *O poczuciu tragiczności życia wśród ludzi i wśród narodów* (tłum. H. Woźniakowski, Kraków – Wrocław: Wydawnictwo Literackie. hasło: Kultura popularna, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Kultura\\_popularna](https://pl.wikipedia.org/wiki/Kultura_popularna) [dostęp: 25.10.2020].

## **Philosophy-ing as a remedy to pop-cultural education crisis? Thoughts over Aldona Pobojewska’s suggestion of educating for self-dependence in the form of philosophy study workshops**

### **Summary**

Pop culture, as an, at least aporetic phenomenon, in its modern, not earlier known, unheard-of display shows itself as a huge crisis and, at the same time challenge for traditionally-understood education, strongly existing in educational institutions and systems, which seems inadequate in the presence of modern requirements. The remedy for this problem Aldona Pobojewska sees in the humanities, more precisely – in philosophy. What really matters is philosophy-ing understood as a peculiar paradigm – educationally common, the standard model of which are workshops on philosophical thoughts. This text is a kind of critical attempt to investigate this suggestion in terms of modern, pop-cultural situation of education, for which is the suggestion both a diagnosis and a remedy.

**Keywords:** popular culture, education, Aldona Pobojewska, philosophy-ing, workshops on philosophical thoughts.