
Wstęp

Przeszłość partycypuje w terażniejszości, której sens i znaczenia stają się coraz bardziej złożone w wyniku nieustannego odkrywanego „ducha” przeszłości, przymuszanego do wystarczania swojej prawdy istnienia. To, co dzieje się w świecie rzeczywistym, wraz z doświadczaniem przez ludzi jego postępującej złożoności i nieoczywistości, to tylko fenomen dziania się „światowości”. Kreuje go człowiek, który sam doznaje dziejowości swojego bytu poprzez odsłanianie pierwotnego źródła własnego jestestwa przymuszanego do odsłaniania swojego oblicza i uczestniczenia w życiu potocznym. To, co zatem dzieje się w świecie rzeczywistym, przystaje do tego, co jest jego podłożem. Jednakże podstawa ta, z uwagi na sens istnienia fenomenu, jest inna od tego, poprzez „co” ujawnia się w rzeczywistości. W pracy przyjęto założenia, że owym pierwotnym źródłem jest pedagogika, a człowiek z natury jest zjawiskiem, fenomenem różnym od innych zjawisk, który określany jest tu jako prafenomen. Mówiąc zatem w niniejszej rozprawie o człowieku, który w wyniku oddziaływań związanych z jego kształtowaniem staje się istotą ludzką (sic!), autor odwołuje się do konstrukcji *homo paedagogicus*. Ów pleonazm („człowiek staje się istotą ludzką”) za każdym razem ma niejako podkreślać swoisty proces edukacyjnych wykonań „ukształcających” prafenomen.

Czytelnik mógłby pomyśleć, że została tu przedstawiona kolejna koncepcja człowieka i jego świata. Oczywiście nie jest to do końca prawdą. Ludzie nauki, a tym bardziej refleksywni pedagodzy, stosujący „zwrotną pracę myśli”, ukierunkowaną na zrozumienie tego, co dzieje się w świecie, przeczuwają, postrzegają, a niektórzy nawet – mówią, że ludzie żyją i funkcjonują dzięki edukacji, że „oddychają” edukacją i że pedagogika musi być czymś więcej niż praktyką czy formą teoretycznych rozważań, na przykład, na temat wychowania.

Poszukując pedagogicznych podstaw dla poczynionych tu założeń, sięgnięto do jednej z dwóch podstaw europejskiej cywilizacji, a mianowicie do antyku. Prowadzone wywody zostały oparte na licznych odwołaniach do przemian społeczno-politycznych, jakie zachodziły w Atenach już od okresu archaicznego.

nego. Położono w nich szczególny nacisk na dwie warstwy kształtowania ludzkiej świadomości. Pierwsza to edukacyjne oddziaływania. Wiążą się one z *paideią*, która w niniejszej pracy staje się ostateczną formą dla przejawiania się wszelkich wytworów ludzkich, w tym i kształtowania ludzkiej osobowości, oraz ujawniania się na ich bazie niejako transcendentalnie podmiotowości. Druga natomiast to przemiany świadomości warunkowane formami narracji fabularyzujących relacje międzyludzkie i scenerię „życia” potocznego. W trakcie tych dociekań uwaga została skoncentrowana głównie na myśleniu mitycznym i formach wypowiedzi artystycznej (liryce, epice, dramacie i prozie) podlegających rytualizacji i edukacyjnym wykonaniom, które – jak się okazuje – stają się kreującymi nośnikami ludzkich dziejów uobecniających się w historii.

Przedstawione wywody odwołują się do dwóch rodzajów źródeł. Pierwszą grupę stanowią, wiadomo, prace książkowe nawiązujące do podjętej tu tematyki. Druga natomiast, najbardziej dla przedstawionych tu rozważań kluczowa, odnosi się do etymologii newralgicznych słów. Stanowią one niejako cegiełki, z których powstaje „rusztowanie” mające na celu ukazanie innego sensu rozumienia pedagogiki, nienegujące przy tym jej naukowej formy.

Praca składa się z dwóch rozdziałów i Aneksu. Pierwszy ma charakter wprowadzający, podczas gdy drugi pogłębia niektóre z poruszanych wątków głównie poprzez omówienie światowości – rzeczywistości myślowej kształtującej ludzki umysł i jego postrzeganie, szeroko pojmowanego świata. Przypisując pierwszemu rozdziałowi funkcję wprowadzająco-konstytutywną, z jednej strony zostały przywołane kategorie, które dotyczą określonych treści i są kluczowe dla prowadzonego toku rozumowania, a z drugiej zostały poczynione odwołania do danych historycznych oraz tych rozważań, które mają dopełnić sens argumentacji i proces ich uzasadniania. Metodologicznie rzecz ujmując, w pracy nie podważono żadnej perspektywy poznawczej, toteż nie ma krytycznych odniesień do żadnej z koncepcji naukowego myślenia. Zasadnicze stanowisko w pierwszym rozdziale zostało zbudowane na danych historycznych, a w drugim dodatkowo nawiązano do ustaleń biologicznych i własnych przemyśleń o charakterze fenomenologicznym i metafizycznym. Przyjęto więc założenie, że fundament pedagogicznego bycia człowiekiem i świata nie został przez ludzkość jeszcze odkryty, co generalnie nie powinno nas dziwić, ponieważ świadomość myśli na określony temat podlega wewnętrznej ewolucji, w której biorą udział: świadomość, myśl i temat. Myśl z kolei przywołuje zawsze konkretny kontekst, dlatego ta przyczyna nakażywałaby cofnięcie się do źródeł europejskiej cywilizacji.

Nie da się ukryć, że poszukując podstaw dla konceptualizacji określonej idei, trzeba przyjąć pewne założenia, które strukturalizują realizację teoretycznego i przy tej okazji urzeczywistnianego w świadomości czytelnika projektu.

Niektóre z nich zostały omówione, jednakże podanie kolejnych wymagałoby stworzenia „siatki” pojęciowej, która byłaby w ścisłym związku z pedagogiką i edukacją. Ich znaczenia i pogłębiające je dookreślenia zostały omawiane jedno po drugim, stanowiąc podrozdziały pierwszego rozdziału. Stąd ich pojawianie się w tekście ma swoją „moc” znaczącą i to w sensie formalnym i stylistycznym. Nie potrzeba w tym miejscu silić się na tłumaczenia, czym są kategorie dla nauki. I choć w pracy zostaje deprecjonowana kategoria wartości poznania naukowego, to jednak forma przyjętej wypowiedzi z pewnością musi spełniać naukowe standardy. Do najważniejszych pojęć, istotnych dla niniejszych rozważań, należy więc zaliczyć: „prowadzenie” (*ago*), „doprowadzenie” (*agoge*), Pedagogikę (pisaną wielką literą), „ukształcalność”, sprawczość, *paideia*, *logos*, *praxis*, prafenomen, fenomenologię, rytualizację, edukacyjne wykonanie (*performens*), osobowość, podmiotowość. Większość z tych pojęć ma procesualny, fazowy charakter. Przykładowo, na edukację składają się: *educere*, *educare* i *edocere*, a na *praxis*: *archein*, *energeia* i *prattein*.

Oprócz założeń, które mają na celu zmianę postrzegania i rozumienia pedagogiki, w pracy pojawia się wiele pomniejszych przesłanek, które dopełniają owe najważniejsze. Ich wachlarz jest rozległy, a dotyczy: danych historycznych i ich interpretacji; rozumu narracyjnego, paradygmatycznego i transwersalnego; retoryki, mitu, nauki, rytuałów; budowy umysłu, duszy i cielesności; poglądów na rozumienie osobowości i podmiotowości; wpływu emocji na poznanie; donacji fenomenologicznej, człowieka jako istoty „niedokonanej” i jako istoty „dokonującej” się; rozważań na temat edukacji, pedagogiki ogólnej; myślenia i działania *stricte* pedagogicznego; refleksji i refleksywności; a także od strony metodologicznej, zainicjowane są do dalszego opracowania trzy projekty poznania: pedagogika wiedzy, fenomenologia i metapedagogika pedagogiki ogólnej. Owe trzy projekty poznania w sensie metodycznym są ugruntowane w samej formie pisania i argumentowania obranej w tej pracy. Forma ta „prowadzi” czytelnika po różnych obszarach wiedzy, zapośredniczonej w tematycznie zróżnicowanej i obszernej literaturze, narzucając określone punkty widzenia, jakby nie było innej możliwości rozumienia rzeczonych tu idei. Powyższy zabieg formalny w rezultacie, po pierwsze: wymusza na czytelniku przemyślenia o charakterze refleksyjnym i refleksywnym. „Uwodzenie”, któremu podlega w trakcie czytania, zmusza go do sytuowania swoich przemyśleń w „pomiędzy” wersy tekstu, w „pomiędzy” tekst zasadniczy a jego przypisy. Po drugie, praca w swoich założeniach jest nieskończonym projektem, który właśnie poprzez owo „uwodzenie” wpisuje się w jego osobowość i kreuje jego tożsamość, co czyni go odpowiedzialnym za właściwe rozumienie pedagogiki. I w tym sensie praca ta, spełniając kryteria naukowości, wpisuje się w nurt postmodernistycznego myślenia, gdzie pomimo ujęć konstytuujących, ograniczających, niejako ujednoznaczających,

w zasadzie jest projektem otwartym, przymuszającym do przemyśleń emancypowanych, co umożliwia czytelnikowi konstruowanie własnych wniosków. I po trzecie, rozprawa może sprawiać niejako wrażenie nieskończonej, jakby przerwanej w pół zdania, co również zostało poczynione za pomocą prostego zabiegu stylistyczno-formalnego. I nie chodzi o to, że popełnione rozdziały można by poszerzać niekończącymi się przykładami potwierdzającymi przyjęte w tej pracy założenia; czy też o to – co autor miał w zamyśle – że rozważania mogłyby mieć swój ciąg dalszy w trzecim rozdziale, w którym nacisk położony byłby na społeczno-polityczne aspekty życia w ujęciu autopojetycznym, potwierdzającym sens istnienia światowości i prafenomenu od strony „świata życia”. W tej sytuacji praca musiałaby mieć inny tytuł, a mianowicie: *Pedagogiczne tworzenie rzeczywistości ludzkiej*. Pomijając jednakże owe dwie kwestie, niedokończenie, ale tylko „jak gdyby” niedokończenie pracy, jest jedynie pozorne, a jego kontynuatorem, z założenia, ma być czytelnik i to w oparciu o trzy przyczyny zawarte w samej formie pracy. Po pierwsze, ma tu miejsce projekt, który wymaga dopełnienia. Po drugie, czytelnik podlega treściowemu „uwodzeniu”, a więc staje się niejako częścią rozprawy. I po trzecie, praca jest, jakby powiedział U. Eco¹, dziełem otwartym, z miejscami niedookreślonymi, według określenia R. Ingardena². A jak sugerowałby autor niniejszej pracy, obecne są w niej miejsca przeznaczone dla podmiotów powoływanych przez sam tekst.

Mając na uwadze cel pracy, to w sensie pozamerytorycznym chodziłoby o zmianę świadomości czytelnika na temat pedagogiki, jak i całej rzeczywistości, w której „porusza” się człowiek. Z kolei, w sensie merytorycznym autor ma na uwadze nie tyle odkrycie (*inventionis*) podstaw bycia człowiekiem, stawania się istotą ludzką i świata przez niego kreowanego (gdzie przyjmuje, że tę podstawę stanowi pedagogiczne prowadzenie), co jednak poszukiwanie źródeł, które potwierdzałyby postawioną przez niego hipotezę. Koncepcji tej towarzyszy próba opracowania pedagogiki wiedzy i nowe spojrzenie na formę pedagogiki ogólnej. Zmiana sposobu myślenia na określony temat wymaga dziesiątków lat. A w gruncie rzeczy, jeżeli byłaby to pedagogika, to chodziłoby tylko o jedno: aby ludzie stawali się bardziej ludzcy; aby ich ontyczne wyposażenia duszy pozwalały im „dostrzegać” to, co dzieje się w samym dzianiu się, w tym, co słowa i zdarzenia podporządkowują ich służbie. Czy niniejsza praca – jej słowa – będzie temu służyć? Czas zapewne pokaże.

Niosąc w sobie niejako zatroskanie o przyszłość pedagogiki, a mówiąc dokładniej, mając na uwadze wzrost świadomości na jej temat oraz rolę i miejsce,

¹ U. Eco, *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, tłum. L. Eustachiewicz, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2008.

² R. Ingarden, *O budowie obrazu*, [w:] tenże, *Dzieła wszystkie. Studia z estetyki*, t. 2, PWN, Warszawa 1966, ss. 7–166.

jakie zajmuje i może zajmować w życiu prywatnym i społecznym, autor niniejszej rozprawy został wiedziony impulsem do jej napisania. Towarzyszyły mu następujące pytania: co zrobić i ku jakim argumentom należy się zwrócić, aby podnieść rangę pedagogiki w świadomości społecznej?; czy podane rozwiązania będą na tyle efektywne, na ile pragmatyczne?; czy „projekty” pedagogiki wiedzy, fenomenologii i metapedagogiki pedagogiki ogólnej zostaną zaakceptowane przez uczonych?; na ile tworzone kategorie są kompatybilne z tradycyjnie rozumianą pedagogiką?; jaki jest związek między pedagogiką a formami wypowiedzi wpływającymi na ludzką świadomość i przemiany społeczne, kulturowe, jak i historyczne?; jaką rolę w zmianie świadomości ludzkiej odgrywają edukacyjne wykonania, rytuał przejścia i proces rytualizacji?; gdzie należy szukać źródeł pedagogiki, ale tej, która może być podstawą rzeczywistości, *paidei* i istoty ludzkiej, które składają się na światowość?; jak owa światowość, która u swoich źródeł jest rzeczywistością myślową, kształtującą ludzki umysł, łączy emocje z doznaniem zmysłowymi i mentalnymi?; jak należy rozumieć *paideię*, która ma odzwierciedlać rzeczywistość kreowaną przez człowieka?; czy mechanizm kształtowania i wyłaniania się podmiotu nie kłóci się z naukowymi ustaleniami w ramach tej tematyki?; czy rzeczywiście zasadne jest mówienie o *homo paedagogicus* i czy idea prafenomenu ma rację bytu? Oto niektóre z pytań, które miał na uwadze autor niniejszej rozprawy. Zasadniczym źródłem inspiracji są prace pedagogów, którzy w krytyczny sposób i z poczuciem odpowiedzialności za losy pedagogiki uobecnieli nieobecne dyskursy w świadomości „młodych” pedagogów. Przy czym, obciążenia „socjalistyczne”, jak i pluralizacja praktyk, w tym i wiedzy o edukacji, nieustannie przyczyniają się do deprecjacji tego przedmiotu. Ale zasadniczych przyczyn tego kryzysu należy doszukiwać się w podstawach europejskiej cywilizacji. I właśnie ta teza stała się podłożem dla prezentowanych w pracy idei, które powstawały w trakcie procesu pisania.

Poznawcze intencje autora nie tylko ograniczyły się do wspomnianej tezy, która przyczyniła się do opracowania koncepcji pedagogiki opartej na „prowadzeniu” człowieka, ale również do wypracowania ram metodologicznych, których metafizyczno-fenomenologiczne ugruntowanie wymaga dalszych badań.

Inspiracje oraz intencje autora w zasadniczej mierze zdecydowały o doborze literatury. Oprócz prac pedagogicznych, z których najczęściej sięga się do przemyśleń Z. Kwiecińskiego, Z. Melosika, B. Śliwerskiego, L. Witkowskiego, duży nacisk został położony na dorobek filozoficzny Platona, Arystotelesa, św. Tomasza, H. Arendt, M. Heideggera, E. Husserla, M. Henry’ego, J. Derridy, M. Schelera, a także na prace uczonych i myślicieli, których poglądy, źródłowo wywodzą się z antyku lub współcześnie ukierunkowane są na analizę czy interpretację przeszłości. W tym drugim przypadku, pobudzające do twórczego myślenia, okazały się prace W. Jaegera, G. Vico, H. White’a, A.P. Kowalskiego.

Nie sposób wszystkich wymienić, ponieważ prawie każdy z autorów wymieniony w *Bibliografii* na trwałe wpisuje się w omawiane tu idee.

Zebrane w pracy informacje oraz ich naukowe opracowanie, które składają się na koncepcje Pedagogicznego tworzenia i „prowadzenia” człowieka, przekładają się na tworzony i realizowany warsztat badawczy. Wynika on między innymi z faktu, iż obarczenie Pedagogiki tak ogromną odpowiedzialnością za sens rozumienia człowieka i świata jest rezultatem wykroczenia z jej zasobami poza naukowe stereotypy i przejście w wymiar metafizyki, rozumianej – zgodnie z intencją Arystotelesa – jako nauka, która nie bazuje na poznaniu zmysłowym. A. Maryniarczyk za cytowanym S.T. Aquinatisem stwierdza: „Nazwa [...] [metafizyka – M.D] rozumiana jako *trans-phisica* oznacza naukę, która uczy, jak „od tego, co poznawalne zmysłowo, należy przechodzić do tego, czego nie da się poznać zmysłowo”³. Metafizyka definiowana przez Arystotelesa w tłumaczeniu K. Leśniaka wyraża się poprzez następujące słowa: „Istnieje nauka, która bada Byt jako taki i przysługujące mu atrybuty istotne”⁴. Powyższe tłumaczenie nie oddaje sensu tego pojęcia i dlatego należy zwrócić się do propozycji rozumienia tego słowa podanej przez M.A. Krąpca i A. Maryniarczyka, którzy piszą, że „Jest to takie poznanie, w którym rozważa się byt jako byt oraz to, co przysługuje mu w sposób istotny”⁵. Tym samym kładzie się tu nacisk na takie aspekty, z których wynika, że metafizyka jest formą poznania, polegającą na rozważaniach stanowiących refleksyjny i kontemplacyjny namysł nad tym, co realne, co realnie bytuje, dokonując oglądu i wglądu w jego istotę. Tego typu podejście przybliża do fenomenologii, poprzez którą poszukuje się istoty rzeczy, ale też zwraca się tu niebagatelną uwagę na samo poznanie, które należy odróżnić od myślenia. Proces poznania zasadza się na percepcji, na zapisaniu w umyśle określonych doznań w postaci znaków, które stają się pojęciowym źródłem widzenia i rozumienia rzeczy. Przyrost doznań poszerza wiedzę na dany temat, co w pełni uwidacznia się w myśleniu naukowym. Jednak samego poznania nie można sprowadzać tylko do pojęć. „Gdyby w poznaniu intelektualnym ograniczono się do rozumienia treści ukazanych w znaku-pojęciu, to należałoby przyjąć absurdalne konsekwencje; a mianowicie przyjmując, że pojęcia i znaki są tym, co poznajemy, wówczas zarówno nasze poznanie, jak i cała nauka nie dotyczyłaby rzeczy, lecz naszych subiektywnych ujęć rzeczy”⁶. Jednak myślenie pojęciowo-znakowe ma swoje

³ A. Maryniarczyk, *Dlaczego filozofia realistyczna*, [w:] A. Maryniarczyk, K. Stępień (red.), *Spór o rozumienie filozofii*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2009, s. 41.

⁴ Arystoteles, *Metafizyka*, [w:] tenże, *Dzieła wszystkie*, t. 2, tłum. K. Leśniak, PWN, Warszawa 1990 (1003a).

⁵ Arystoteles, *Ta meta ta fysika. Metaphysic. Metafizyka*, t. 1, M.A. Krapiec, A. Maryniarczyk (oprac. na podstawie tłum. T. Żeleźnika), KUL, Lublin 1996 (1003a).

⁶ M.A. Krapiec, *O filozofii*, [w:] A. Maryniarczyk, K. Stępień (red.), *Spór o rozumienie filozofii*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2009, s. 20.

zalety i w procesie poznania jest czymś niezbędnym. To, co jest poznawane, podlega interioryzacji, przyjmując postać pojęciowo-znakową, staje się „formą” dla mojego oglądu rzeczy – oglądu jej istoty. W ten sposób – jak stwierdza M.A. Krapiec – to, co jawi się jako rzecz może być zdefiniowane i dalej zrozumiane w swojej istocie, co w konsekwencji pozwala odróżnić poznanie od myślenia i uzależnić myślenie od poznania. „Myślenie dokonuje się w znakach, w refleksji towarzyszącej, w refleksji pełnej, czyli aktowej. Jednak refleksja dotyczy aktów mego poznania, a nie rzeczy. Tymczasem to rzeczywistość musi być przedmiotem mojego poznania”⁷. Powyższe stanowisko ujawnia podwójne oblicze oglądu rzeczy. Z jednej strony, mamy poznanie, które porządkuje myśli i odnosi je do rzeczy, jako wyznacznika prawdy i tę formę poznania będziemy odnosić do refleksyjności, do świadomego i racjonalnego przenoszenia treści myśli do tego, co znajduje się na zewnątrz niej, czyli rzeczy. Z drugiej zaś strony, mamy ogląd wewnętrzny, refleksywny, łączący świat zewnętrzny i poglądy na jego temat, co wskazuje na to, że daje się prymat sądom. A dając pierwszeństwo pojęciom, w sposób refleksywny odnosimy się nie do rzeczy, ale do tego, co w umyśle zostało utrwalone w postaci aktów. Pojęcia, a konkretnie kategorie stanowią podstawę dla myślenia naukowego, a ponieważ treści tych pojęć mają różne definicje, to i pojawia się wiele koncepcji, których zbiory zestawiamy w paradygmaty, aby nadać im moc wiarygodności i prawdziwości. Ogólnie wiadomo, że tego typu działania mają charakter ideologizujący, a L. Kołakowski⁸ powiedziałby, iż mamy tu do czynienia z myśleniem mitycznym, ponieważ operacje intelektualne na pojęciach bez ich związku z rzeczywistością są przejawami czy wyznacznikami tego typu myślenia.

W tym miejscu oczywiście nasuwa się pytanie, na ile autorowi uda się zachować relewantny i wiarygodny stosunek do rzeczywistości? W pracy w zasadzie dominuje analityczne podejście do treści rozumienia pojęć, do ich etymologii, do ich interpretacji i założeń pierwotnych. Jest ona również syntezą idealizmu i realizmu, myślenia naukowego i metafizycznego. Obecnie w naukowym myśleniu kładzie się duży nacisk na kwestie praktyczne, techniczne, co między innymi doprowadziło do przemieszczenia prawdziwości i wiarygodności nauki w sferę pożądania, a wiedza stała się narzędziem dominacji, prestiżu i mentorstwa⁹. Autor ma nadzieję, że uda mu się stworzyć zwartą formę performatywnego dyskursu, a nie zbiór eklektycznych idei.

Może wydawać się, z punktu widzenia rozwoju nauki i myślenia naukowego, że słabą stroną monografii jest prawie brak krytycznych odniesień do

⁷ Tamże, s. 21.

⁸ L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1994.

⁹ B. Wald, *Najpierw pewność. Zagubienie rzeczywistości we współczesnej filozofii realistycznej*, [w:] A. Maryniarczyk, K. Stępień (red.), *Spór o rozumienie filozofii*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2009.

współczesnych nurtów pedagogiki, że nie ma tak pięknej i jasnej krytyki, jak to na przykład uczynił A. Giddens w *Stanowieniu społeczeństwa*¹⁰. Szukając uzasadnienia dla tego stanu myślenia, należy z pewną dozą rezerwy przyjąć, iż brak tej krytyki ma charakter programowy, ale i merytoryczny. Przede wszystkim należy mieć na uwadze fakt, iż idea *Pedagogicznego tworzenia istoty ludzkiej* ma ambicje uniwersalne. Na ten aspekt pracy, w swojej recenzji wydawniczej, zwrócił uwagę J. Górniewicz, który napisał: „Każda koncepcja pedagogiczna wyprowadzona bądź to z empirii lub przedstawiona w warstwie określonej doktryny w zasadzie pasuje do Jego ujęcia i rozumienia pedagogiki”. Każdy zatem kierunek pedagogiki wpisuje się w tę strukturę. Nie ma lepszych i gorszych teorii. Każda „żyje” w swoim czasie i każda odzwierciedla swoje oraz ludzkie dzieje, a nawet więcej, „[...] odmienne perspektywy teoretyczne produkują i reprodukują odmienne rodzaje wiedzy”¹¹. Wszystkie one ostatecznie i tak mają zawierać się w teoretycznej koncepcji zawartej w tej książce. Nie oznacza to, że nie znajdziemy tu sporów ideowych. W zasadzie dotyczą one źródeł i kierunku rozwoju idei humanistycznych w powiązaniu z myśleniem mitologicznym, filozoficznym i naukowym.

Jeszcze kilka słów o strukturze pracy. Czytelnika może razić, że składa się ona tylko z dwóch rozdziałów. Jednak próby stworzenia z ich zasobów trzech czy czterech doprowadziłyby do zburzenia jej syntetycznej, symetrycznej i kumulującej się wewnętrznie całości. Pierwszy rozdział, oprócz zadań konceptualnych, spełnia też cel metodologiczny. Pierwszy, jak i jedenasty podrozdział tworzą klamrę spinającą omawiane w rozdziale kwestie. Z kolei w drugim rozdziale są wykorzystywane treści z pierwszego, które mają dopełnić sens stawania się istotą ludzką. W tym celu przywołuje się treści z rozdziału pierwszego, co może razić powtórzeniami, ale każdorazowo uzyskują one inne, bogatsze treściowo znaczenia. Również i w tym rozdziale wcześniejsze treści nakładają się na późniejsze. Ich kwintesencją jest ostatni podrozdział *Metapedagogika pedagogiki ogólnej*.

Na końcu pracy znajduje się Aneks.. Stanowi on odrębną całość, ale jest rzeczowym przykładem wykorzystania wypracowanych w monografi kategorii do rozważań – w tym przypadku – teoretycznych.

Reasumując, należy stwierdzić, że praca ma charakter konceptualny. Jej zasadniczą ideą jest próba podporządkowania rzeczywistości społeczno-kulturowej pedagogice nieco inaczej rozumianej, niż to ma miejsce w jej potocznym i naukowym odniesieniu. Tak pojęta Pedagogika (pisana wielką literą) jest konceptem filozoficznym, antropologicznym i kulturowym, który na sposób edukacyjny, a więc i kształtujący decyduje o przemianach, jakie dokonują się

¹⁰ A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, tłum. S. Amsterdamski, Zysk i S-ka, Poznań 2003.

¹¹ B. Rosamond, *Theories of European Integration*, Palgrave, Basingstoke 2000, s. 7.

w świecie rzeczywistym, określanym jako paideutyczny. Istotnym elementem tak pojętej „światowości” jest człowiek, który – w takiej sytuacji – jako *homo paedagogicus* jest stwarzany na sposób pedagogiczny i Pedagogiczny, ale „elementem” aktywnym, samotworzającym się, współprzyczyniającym się do „dziania się dziejów” i samokreacji. Wyjątkowość człowieka zawiera się w jego naturalnym „wyposażeniu”, oscylującym pomiędzy byciem niedoskonałym w sensie biologicznym, a dążeniem do doskonałości w sensie racjonalnym i pedagogicznym z ich politycznymi, ekonomicznymi, religijnymi, etycznymi, estetycznymi i historycznymi konsekwencjami. Relacyjny związek stawania się istotą ludzką a rzeczywistością polega zatem na tym, że dopełnia się on w kształtowaniu ludzkiej osobowości i ujawnianiu podmiotowości, które składają się na uniwersalne rozumienie pedagogiki jako nauki o „prowadzeniu”, której zadaniem powinno być wszechstronne badanie procesów zachodzących w jednostce ludzkiej pod wpływem czynników wewnętrznych, jak i zewnętrznych, z uwzględnieniem kontekstów historycznych. W tym celu podjęto próbę opracowania podstaw pod pedagogikę wiedzy, dokonano zarysu badania tak swoiście pojętej rzeczywistości poprzez metodę określaną jako fenomenologia oraz dokonano pewnych przewartościowań w podejściu do pedagogiki ogólnej, jako tej subdyscypliny, która ma badać podstawy myślenia i działania pedagogicznego.

Kto zatem powinien być potencjalnym czytelnikiem tej pracy? Teoretycznie każdy. Jednakże autor świadomie kieruje ją do ludzi nauki, zastanawiając się dodatkowo nad tym, na ile będzie ona przemawiać do tych, którzy są „encyklopedystami”, i którym wiedza przeszkadza niejako w dokonywaniu redukcji fenomenologicznej. Bo to dzięki niej możliwe stają się krytyczne, refleksywne, uogólniające, rzeczowe i intuicyjne podejścia do zawartych w tej pracy przemyśleń, które – mam nadzieję – przyczynią się do innego spojrzenia na pedagogikę. Szczególnie liczę na to, że „przywołane”, omawiane i rozwijane w tej pracy kategorie będą wykorzystywane przez badaczy nauk społecznych i humanistycznych.

Dziękując osobom, które w sposób istotny przyczyniły się do powstania książki, chciałbym serdecznie podziękować prof. Zbyszkowi Melosikowi i prof. Bogusławowi Śliwerskiemu. Za celne i trafne sugestie dziękuję recenzentom – prof. Józefowi Górniewiczowi i prof. Kazimierzowi Przyszczypkowskiemu. Dziękuję także Marzennie Ledzion-Markowskiej i Magdzie Komos-Każmierczak za „refleksyjną” i rzeczową korektę oraz Edycie Szelejewskiej-Dembińskiej za pomoc w gromadzeniu źródeł bibliograficznych i organizację pracy twórczej.