

**Piotr Zwierzchowski**

**Myślenie mityczne w pedagogice**

**(w świetle koncepcji mitu Ernsta Cassirera)**



**Bydgoszcz 1997**

**KOMITET REDAKCYJNY:** przewodniczący – EUGENIUSZ  
ROGALSKI, sekretarz – GRAŻYNA JARZYNA,  
członkowie – MAKSYMILIAN GRZEGORZ, WŁODZIMIERZ  
JASTRZĘBSKI, JULIUSZ JUNDZIŁŁ, ANDRZEJ PRÓSZYŃSKI

Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
w Bydgoszczy  
Biblioteka Główna

P10. 671 | 2

**RECENZENCI:** prof. dr hab. BOLESŁAW ANDRZEJEWSKI  
dr hab. TOMASZ SZKUDLAREK

**REDAKTOR:** EWA INDYKIEWICZ

Pozycja dofinansowana przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły  
Pedagogicznej w Bydgoszczy 1997

ISBN 83-7096-208-4

WYDAWNICTWO UCZELNIANE WSP W BYDGOSZCZY

Poz. 702

Ark. wyd. 5,46 Zam. 41/97 Papier offsetowy kl. III 61x86 70g

Druk: Dział Poligrafii WSP w Bydgoszczy

# **SPIS TREŚCI**

<i>Wstęp. Od odpowiedzi do pytań</i> .....	7
<i>Rozdział I. Pedagogika jako myślenie o wychowaniu</i> .....	12
1. <i>O myśleniu i poznawaniu</i> .....	12
2. <i>Pedagogika jako myślenie o wychowaniu</i> .....	19
3. <i>Konieczność rekonstrukcji różnych rodzajów myślenia pedagogicznego</i> .....	34
<i>Rozdział II. Mit i myślenie mityczne w koncepcji Ernsta Cassirera</i> .....	37
1. <i>Mit jako aprioryczna struktura umysłu</i> .....	37
2. <i>Czy myślenie mityczne występuje w pedagogice?</i> .....	54
<i>Rozdział III. Niektóre przejawy myślenia mitycznego w pedagogice</i> .....	59
1. <i>Mity polityczne a pedagogika</i> .....	59
2. <i>Słowa magiczne w pedagogice</i> .....	77
<b>ZAKOŃCZENIE</b> .....	84
<i>Spis literatury cytowanej i przywoływanej</i> .....	87
<i>Nota bibliograficzna</i> .....	93
<i>Résumé</i> .....	94

*Mitologie wyrażają wizję człowieka i świata;  
nadają znaczenie organizacji Kosmosu  
i Człowieczeństwa.*

Pierre Guiraud

*Mity to opowieści o naszych trwających wieki  
poszukiwaniach prawdy, sensu, znaczeń.*

Bill Moyers

## WSTĘP

### OD ODPOWIEDZI DO PYTAŃ

Postmodernizm, czy też jak wolą inni ponowoczesność<sup>1</sup>, zanegował bezkrytyczną wiarę w Rozum i Naukę. Z drugiej jednak strony trudno oprzeć się wrażeniu, że owa negacja Rozumu jest, paradoksalnie, zwycięstwem rozumu. Karl Jaspers pisał: „Rozum rozbija pseudo-prawdę ciasnoty, rozbija fanatyzm, nie pozwala na ukojenie, ani w uczuciach, ani w intelekcie.”<sup>2</sup> Jeszcze kilkadziesiąt lat temu mogło się wydawać, że uzyskanie odpowiedzi na najbardziej nurtujące człowieka pytania jest kwestią czasu. Okazało się jednak, że nie dość, iż odpowiedzi się nie pojawiają, to coraz częściej zaczynamy mieć wątpliwości dotyczące zagadnień pozornie raz na zawsze już wyjaśnionych.

Człowiekowi udało się znaleźć już wiele odpowiedzi. Większość z nich uznał za ostateczne. Dziś zaczyna w to wątpić, znając odpowiedzi wraca do pytań. Kolejną znaczącą cechą ponowoczesności jest przyjęcie zasady „uprawnionej wielości”. Właśnie pojęcie „uprawnionej wielości” symbolizuje odejście od poszukiwania jednoznacznych odpowiedzi,

przynajmniej tych dotyczących człowieka i jego świata, a nie „obiektywnie” realnego świata przyrody<sup>3</sup>. Człowiek jest istotą zbyt skomplikowaną, zbyt tajemniczą (mimo że tyle już o nim wiemy) i niejednoznaczną, aby się o nim za pomocą jednoznaczności wypowiadać.

Powrót do pytań może wzbudzić wątpliwości co do sensu poszukiwania odpowiedzi. Będzie tak jednak tylko wtedy, gdy naszym celem uczynimy jej znalezienie, a nie wówczas, gdy sens odnajdziemy w zadawaniu pytań i samym szukaniu odpowiedzi. Należy zresztą pamiętać o różnicy między wątpieniem a zwątpieniem. O ile to drugie można uznać za zjawisko negatywne, to pierwsze niemal zawsze będzie dla człowieka korzystne. Nowożytna filozofia datuje się przecież od momentu, gdy Descartes uznał wątpienie za podstawę teorii poznania. Jest to duże uproszczenie, ale za to jakże wiele mówiące.

Również w pedagogice nadszedł czas powrotu do pytań. Jak pisze Tomasz Szkudlarek, „owa postmodernistyczna świadomość znajduje swe artykulacje na wszystkich poziomach kultury (jeśli w postmodernizmie o jakichkolwiek »poziomach« można jeszcze zasadnie mówić) – w wiedzy potocznej, w ruchach politycznych, wreszcie w filozofii i teorii kultury. Także w pedagogice.”<sup>4</sup> Postmodernistyczne przewartościowanie myślenia o wychowaniu pozwala lepiej dostrzegać wieloaspektowość i zawiałości tej sfery życia. Pozwala także w pełniejszy sposób szeroko pojęte wychowanie obserwować, nadawać mu znaczenie i poszukiwać jego sensu.

Różnorodność myślenia o wychowaniu jest zjawiskiem zarówno nieuchronnym, jak i wzbudzającym niepokój wielu pedagogów. Nie chodzi nawet o lęk przed nieumiejętnością dostosowania się do nowej rzeczywistości, ale o obawy, że pedagodzy przestaną się nagle rozumieć, że zaczną mówić innymi (różnymi) językami. Towarzyszy temu „wątpliwość w możliwość równoczesnego funkcjonowania wielu sposobów myślenia o edukacji będącego poziomą grą znaczeń, bez hierarchizującej roli metajęzyka”<sup>5</sup>.

Trzeba wszakże mieć świadomość, że ucieczka przed nieuniknionym nikomu nie przyniesie pożytku. Jedynym wyjściem jest stawienie czoła nowym problemom i próba odnalezienia się w pedagogice „uprawnionej wielości”. Jednym z pierwszych kroków w tym kierunku musi być rozpoznanie różnych form myślenia o wychowaniu (nie można przy tym zapomnieć, że w pedagogice rozumianej jako myślenie o wychowaniu mieści się jej swoista samoświadomość).

Niniejsza praca dotyczy mitycznego myślenia o wychowaniu. Zagadnienie to można ujmować na wiele sposobów, przyjmując różne założenia epistemologiczne i metodologiczne. Z istniejących koncepcji mitu i myślenia mitycznego przyjąłem tę, która wydała mi się najciekawsza – filozofię mitu Ernsta Cassirera, usytuowaną w jego filozofii form symbolicznych. Do najważniejszych cech, przemawiających za zasadnością takiego akurat wyboru, należy traktowanie przez Cassirera mitu jako pewnej formy organizacji świata, jako apriorycznej struktury umysłu, niezależnej od aktualnego umiejscowienia człowieka w kulturze, przekraczającej „tu i teraz” jednostki. Dzięki temu można użyć kategorii „mitu” w refleksji nad współczesnym człowiekiem. W dodatku Cassirerowskie rozumienie mitu nie posiada zabarwienia wartościującego. Pozwala to w miarę obiektywnie spojrzeć na obecność mitu we współczesności, w tym i w pedagogice.

Pierwsza część pracy dotyczy rozumienia pedagogiki jako myślenia o wychowaniu. Elementem tak pojmowanej pedagogiki jest m.in. myślenie mityczne. W drugiej części postaram się przedstawić podstawowe zagadnienia dotyczące filozofii mitu Ernsta Cassirera i możliwości jej zastosowania w rozmyślaniach nad pedagogiką. Pierwsze dwie części będą stanowiły kontekst dla trzeciej, w której wskażę na niektóre przejawy myślenia mitycznego w pedagogice.

Należy również wspomnieć, że przedstawione tu analizy nie mają na celu wyczerpującego omówienia opisywanych zagadnień. Jest to

raczej próba zarysowania szerszego kontekstu i punkt wyjścia dla dalszych badań. Na szczegółowe opracowanie zasługuje na pewno koncepcja pedagogiki jako myślenia o wychowaniu. Głębszej analizie należałoby także poddać przejawy mitycznego myślenia w pedagogice. W tej pracy wskazuję zaledwie na niektóre z nich, a przecież każdy warty jest osobnego opracowania. Nieco inny charakter mają natomiast fragmenty poświęcone filozofii mitu Ernsta Cassirera. To zagadnienie ma już bowiem dosyć bogatą literaturę. Uznałem jednak za konieczne przedstawienie podstawowych założeń koncepcji Cassirera w celu zachowania logicznej struktury wywodu i konieczności zarysowania kontekstu dla części trzeciej tej pracy.

Pragnę także podkreślić, że niniejsza książka nie ma być próbą wskazania „błędów i wypaczeń”. Chodzi o stwierdzenie pewnego faktu, a nie o jego ocenę. Moim zamiarem jest zasygnalizowanie, że myślenie pedagogiczne nie jest myśleniem jednorodnym i że jedną z jego form jest myślenie mityczne. A skoro tak, to trzeba mu się lepiej przyjrzeć.

Niniejsza książka jest zmodyfikowaną wersją pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem profesora Andrzeja M. de Tchorzewskiego. Jemu też przede wszystkim pragnę podziękować za opiekę, inspirację i krytyczne uwagi. Wyrazy wdzięczności należą się również recenzentom, profesorom: Bolesławowi Andrzejewskiemu, Teresie Hejnickiej-Bezwińskiej i Tomaszowi Szkudlarkowi. Cenne uwagi zawdzięczam także dr. Krzysztofowi Jakubiakowi, dr. Romanowi Leppertowi oraz uczestnikom spotkań prowadzonych przez profesora Stefana Sarnowskiego.

## Przypisy

- <sup>1</sup> Niektórzy proponują, aby pojęcia „postmodernizm” używać do opisu zjawisk związanych ze sztuką, natomiast „ponowoczesnością” określać aktualny stan cywilizacji, kultury i człowieka.
- <sup>2</sup> Karl Jaspers: *Filozofia egzystencji*. (w:) *Filozofia egzystencji*. Wyboru dokonał Stanisław Tyrowicz. Wstępem poprzedził Hans Saner. Posłowiem opatrzyła Dorota Lachowska. Przełożyły Dorota Lachowska i Anna Wołkowicz. Warszawa 1990, s. 128.
- <sup>3</sup> Zob. Edmund Husserl: *Nastawienie nauki przyrodniczej i nastawienie nauki humanistycznej*. (w:) *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*. Przełożył i wstępem opatrzył Janusz Sidorek. Warszawa 1993.
- <sup>4</sup> Tomasz Szkudlarek: *Postmodernistyczne pedagogie: amerykańska edukacja wobec wyzwań kulturowego przełomu*. (w:) *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*. Wyd. II zmienione. Red. Bogusław Śliwerski. Kraków 1992, s. 22.
- <sup>5</sup> Joanna Rutkowiak: *Wprowadzenie*. (w:) *Odmiany myślenia o edukacji*. Red. Joanna Rutkowiak. Kraków 1995, s. 8.



# I. PEDAGOGIKA JAKO MYŚLENIE O WYCHOWANIU

## 1. O myśleniu i poznawaniu

Poszukiwania istoty zjawiska zwanego myśleniem przypominają próbę wyczerpania nieskończoności. Nie zmienia to jednak w niczym faktu, że ludzie już od dawna się w ową nieskończoność zagłębiają i wszystko wskazuje na to, że jeszcze długo nie przestaną tego robić. Pytanie o myślenie, choć w różnym czasie różnie formułowane, stanowi jedno z najstarszych pytań filozofii. Należy w dodatku do takich pytań, które regularnie powracają i które są, przynajmniej na razie, nierozstrzygalne. Nierozstrzygalność, brak lub wielość odpowiedzi, nie zwalnia nas jednak od poszukiwań. Musimy przecież pamiętać, że niekiedy samo poszukiwanie odpowiedzi jest dużo ważniejsze od jej odnalezienia.

Jednym z najmocniej wyrażonych przekonań o potędze ludzkiego myślenia jest słynne Descartes'owskie *cogito ergo sum*. Czy dalej stanowi ono dowód na istnienie podmiotu myślącego, to zupełnie inna sprawa. Ważne jest w tym momencie zaakcentowanie roli myślenia. Człowiek jest podmiotem, który poznaje. Stanowi nie tylko integralną część rzeczywistości, ale w pewnym sensie jest również „ponad” nią, próbując ją poznać i zrozumieć. Poznanie dokonuje się dzięki działalności ludzkiego umysłu, dzięki myśleniu (rozumowi). Nie ma poznania bez podmiotu poznającego.

Podmiot poznaje świat myśląc. Skoro zadaniem poznania jest doprowadzenie do prawdy, to myślenie stanowi środek prowadzący do celu. Jest jedynie instrumentem, służącym lepszej orientacji człowieka

w otoczeniu. Za każdym razem punktem wyjścia myślenia, zgodnie z zasadami kartezjanizmu, jest wątpliwość, a efektem myślenia powinna być prawda. Jego zadaniem jest osiągnięcie całkowicie pewnych wyników. Myślenie ma więc doprowadzić do ostatecznego poznania.

Hannah Arendt, powołując się na Kantowskie rozróżnienie między intelektem a rozumem, postuluje, by poznawanie i myślenie traktować oddzielnie. Dwie zdolności umysłu, jakimi są intelekt i rozum, powodują dwa rodzaje aktywności: poznawanie i myślenie. O ile poznawanie jest związane z poznaniem, o tyle myślenie ze znaczeniem. Poznawanie dąży do prawdy, natomiast „rozum inspirowany jest nie przez poszukiwanie prawdy, lecz przez poszukiwanie znaczenia. A prawda i znaczenie nie są tym samym.”<sup>1</sup>

Myślenie, które nie ma wyznaczonego celu i które nie jest środkiem do jego uzyskania, staje się wartością samą w sobie. Jest nieustanną czynnością, aktywnością umysłu. Trudno oceniać je pod względem efektywności. Czy znaczy to jednak, że zwykła działalność człowieka nie ma nic wspólnego z myśleniem? Zdecydowanie tak nie jest. Człowiek jest całością: poznaje i myśli. Nie dzieli się na tego, który poznaje i tego, który myśli. W doświadczeniu codzienności nie uświadamia sobie intelektu i rozumu. Od człowieka zależy, jak te dwa przejawy aktywności umysłu, tzn. poznawanie i myślenie, będą współistnieć<sup>2</sup>.

Wracając do owego rozróżnienia między poznawaniem a myśleniem, pytamy – jakie jest w takim razie zadanie myślenia, oprócz tego, że stanowiąc cel sam w sobie po prostu jest? Myślenie, według Hannah Arendt (pamiętajmy ciągle o jej odwołaniach do Kanta), zaspokaja naturalną potrzebę człowieka, jaką jest poszukiwanie sensu i nadawanie znaczenia. Czy jest to nam rzeczywiście niezbędne? Tak, stanowi to o istocie naszego człowieczeństwa, dzięki temu różnimy się od bogów i zwierząt. Czy zresztą człowiek poszukiwałby sensu, którego nawet nie może zweryfikować, posługując się kryterium prawdy, gdyby nie stanowiło to jego wewnętrznej, naturalnej potrzeby?

Hannah Arendt nie wyjaśnia ostatecznie istoty myślenia. Jak sama pisze, byłoby to sprzeczne z całością jej wyводу<sup>3</sup>. Myślenie przecież nigdy się nie kończy, nie zastyga w bezruchu; nieustannie trwa. Myślimy (choć nie wszyscy<sup>4</sup>), a poszukiwanie sensu myślenia to nic innego jak samo myślenie. Warto w tym miejscu przywołać także słowa Karla Jaspersa, który pisze, że „myślenie rozumu jest zawsze r u c h e m , który nie zna spoczynku ani kresu. I n t e l e k t szuka schronienia w tym, co utrwalone, chce poznać jednię i osiąść całość w postaci doktryny. R o z u m stale obala to, co zdobył intelekt. Jedność, do jakiej dąży to nie ogląd całości, który czysty intelekt ukazuje zwodniczej woli mocy. Rozum to w istocie nic innego jak tylko dążenie do przewycięzania i wiązania. Istnieje wprawdzie duma intelektu – duma z posiadania, ale nie istnieje duma rozumu, a tylko odsłaniający ruch i ostateczny spokój.”<sup>5</sup>

Poglądy Descartes’a, Kanta, Arendt i Jaspersa nie są oczywiście jedynymi koncepcjami dotyczącymi myślenia, ale z całą pewnością należą do najważniejszych. Jednak nie z tego powodu zostały przywołane. Chodzi o to, że można w nich dostrzec dwie niesłychanie ważne sprawy, mające zasadnicze znaczenie dla moich dalszych rozważań (nie oznacza to oczywiście, że u innych filozofów sprawy te są pominięte bądź nieistotne – chodzi mi jedynie o wyraźny przykład). Pierwsza z nich to znaczenie myślenia jako elementu konstytutywnego dla „bycia człowiekiem”, druga natomiast dotyczy relacji między poznawaniem, czyli dążeniem do prawdy, ułatwiającym człowiekowi funkcjonowanie w świecie codzienności i myśleniem, czyli nadawaniem światu sensu.

Podstawowe pytanie – co oznacza „bycie człowiekiem”? Według zoologów człowiek to „gatunek należący do podtypu kręgowców, gromady ssaków, rzędu naczelnych, podrzędu małych wąskonosych; o przynależności człowieka do tego podrzędu świadczy charakterystyczny skład uzębienia mlecznego i stałego, obecność płaskich paznokci na wszy-

stkich palcach rąk i stóp, występowanie menstruacji u samic, liczne podobieństwa w budowie oka, czaszki, łożyska płodowego i in.”<sup>6</sup> Tym jednak, co naprawdę wyróżnia człowieka spośród wszystkich stworzeń na Ziemi jest umiejętność myślenia.

Człowiek jest zazwyczaj określany jako *homo sapiens* (istota mądra, rozumna, myśląca). Jeżeli przyjmiemy, że myślenie jest cechą gatunkową, to wspomniane określenie będzie adekwatne w stosunku do każdego człowieka. Myślenie należy wówczas traktować jako pewną wrodzoną umiejętność, polegającą na dokonywaniu różnych operacji umysłowych. Tak właśnie postępują psycholodzy, wyróżniając jako najważniejsze następujące operacje: analiza, synteza, abstrahowanie, porównywanie, klasyfikacja i uogólnianie<sup>7</sup>. Czy taka definicja jest całkowicie satysfakcjonująca?

Z punktu widzenia procesów adaptacyjnych, ułatwiających człowiekowi życie w świecie, tzw. życie codzienne, na pewno tak. A jednak Hannah Arendt podjęła swoje rozważania zainspirowana procesem Eichmanna w Jerozolimie, kiedy zwróciła uwagę na coś, co nazwała „nieobecnością myślenia”<sup>8</sup>. Zdarza nam się również mówić do kogoś: „nie myślisz” lub „jesteś bezmyślny” i czasem trudno nazwać człowiekiem istotę należącą do gatunku *homo sapiens* (vide casus Eichmanna). Czy do bycia człowiekiem wystarczy więc, by w naszym umyśle zachodziła „mniej lub bardziej uporządkowana sekwencja operacji poznawczych dokonywana na przedmiotach, zdarzeniach, procesach bezpośrednio postrzeganych lub na ich reprezentacjach pojęciowo-wyobrażeniowych”<sup>9</sup>?

Przyjęcie psychologicznych definicji myślenia, równoznacznego z aktywnością Kantowskiego intelektu, tłumaczy jedynie funkcjonowanie człowieka w rzeczywistości, która go otacza. Tymczasem człowiek, jako podmiot poznający, będący nie tylko w, ale również „ponad” rzeczywistością, posiada zdolność oglądania świata z pozycji transcenden-

talnych; przekracza ograniczoność własnego bycia w świecie. Dokonuje tego za pomocą myślenia, ale rozumianego jako poszukiwanie sensu, jako poszukiwanie istoty rzeczy<sup>10</sup>.

„Obiektywnie” realny świat przyrody, którego badaniem zajmują się nauki „przyrodniczo”-psychologiczne (świat, którego „obiektywnie” realnym składnikiem jest człowiek), jest skończoną całością, ale nie posiada sensu. Sens może bowiem nadać mu tylko człowiek, ale człowiek jako osoba, jednostka, duch, czyste Ja; człowiek, który przekracza „obiektywne” poznanie i usiłuje dociec sensu świata<sup>11</sup>. Skoro zaś sens świata jest zawsze sensem nadanym przez człowieka, zatem człowiek próbuje zrozumieć samego siebie (i oczywiście „swoj” świat). Myśląc przekraczamy granice doświadczenia i zagłębiaamy się w nieskończoność. Martin Heidegger pisze o myśleniu przygotowującym „człowieka do podjęcia wezwania, które zawsze, słyszane czy nie, apeluje do nierozstrzygniętego jeszcze ludzkiego losu”<sup>12</sup>. „Być człowiekiem” to stale myśleć, poszukiwać istoty własnego Ja i istoty świata, który jest światem owego Ja.

Trudno wszakże byłoby mówić o „jednym” myśleniu, o myśleniu, które zawsze przebiega według ściśle określonej metody. Możemy wyodrębnić różne rodzaje myślenia, np. filozoficzne, naukowe, religijne, mityczne, potoczne itd. Ponadto w samej choćby filozofii występują rozmaite sposoby myślenia, wystarczy wspomnieć o myśleniu w rozumieniu hermeneutycznym czy o metodzie fenomenologicznej. Nie widzę w tym miejscu potrzeby omawiania wszystkich rodzajów myślenia, natomiast myślenie mityczne (w ujęciu Ernsta Cassirera) zostanie zanalizowane w dalszej części pracy.

Wracając do poprzednich rozważań – czy myślenie oznacza ucieczkę od świata doświadczenia danego nam dzięki poznaniu? Nie, myślenie to przekroczenie granic tego świata, a nie jego całkowite pominięcie. Człowiek nie może uciec od świata swojej codzienności, ale

jednocześnie nie powinien pozostać tylko w nim. Zadaniem myślenia jest przekraczanie jego granic. Nie wolno wszakże zapominać, że podstawą myślenia jest właśnie poznanie (i wydaje się, że jest to podstawa silniejsza niż sądzi Arendt). Z drugiej strony, wszelkie cele, ideały, normy itd., dążeniu do których służy poznawanie (oczywiście nie jest to jedyne zadanie poznawania), wynikają z naszego myślenia, czyli z poszukiwania sensu i nadawania znaczenia.

Umiejętność myślenia jest, jak zostało już powiedziane, dziedziczna, wrodzona gatunkowi homo sapiens. Nie znaczy to jednak, że każdy musi (lub może) osiąść ją w pełnym stopniu, że każdy będzie myślał. Umiejętność myślenia trzeba rozwijać. Inaczej mówiąc – myślenia trzeba się uczyć. Jeszcze raz warto przypomnieć Heideggera, który, za Arystotelesem, pisze o konieczności wychowania ku myśleniu<sup>13</sup>. Trzeba bowiem pamiętać, że tylko dzięki myśleniu uda nam się zachować coś, co nazywamy człowieczeństwem.

## Przypisy

- <sup>1</sup> Hannah Arendt: *Myślenie*. Przełożyła Hanna Buczyńska-Garewicz. Przedmową opatrzył Marcin Król. Warszawa 1991, s. 47.
- <sup>2</sup> Ibid., s. 104 i n.
- <sup>3</sup> Ibid., s. 266.
- <sup>4</sup> Zob. co H. Arendt pisze o Eichmannie: Ibid., s. 33 i n. oraz Hannah Arendt: *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła*. Tłum. Adam Szostkiewicz. Kraków 1987.
- <sup>5</sup> Karl Jaspers: *Filozofia egzystencji*. (w:) *Filozofia egzystencji*. Wyboru dokonał Stanisław Tyrowicz. Wstępem poprzedził Hans Saner. Posłowiem opatrzyła Dorota Lachowska. Przełożyły Dorota Lachowska i Anna Wołkowicz. Warszawa 1990, s. 126. Trzeba jednak w tym miejscu zaznaczyć, gdyż ma to znaczenie dla późniejszych rozważań, że np. myślenie mityczne sytuuje się na pograniczu rozumu i intelektu.

- <sup>6</sup> *Encyklopedia Powszechna PWN*. T. I. Wyd. trzecie. Warszawa 1983, hasło „człowiek”.
- <sup>7</sup> Zob. Maria Przetacznik-Gierowska, Grażyna Makiello-Jarża: *Podstawy psychologii ogólnej*. Wyd. drugie poprawione i rozszerzone. Warszawa 1989, s. 172-178.
- <sup>8</sup> Hannah Arendt: *Myślenie*, s. 35 i n.
- <sup>9</sup> *Słownik psychologiczny*. Red. Włodzimierz Szewczuk. Wyd. drugie. Warszawa 1985, hasło „myślenie”.
- <sup>10</sup> Nie jest to jednak Husserlowskie „Zu dem Sachen selbst”, gdyż nie zakłada pewności dotarcia do fenomenu.
- <sup>11</sup> Zob. Edmund Husserl: *Nastawienie nauki przyrodniczej i nastawienie nauki humanistycznej*. (w:) *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*. Przełożył i wstępem opatrzył Janusz Sidorek. Warszawa 1993. Zob. także Stefan Sarnowski: *O filozofii i metafizologii*. Bydgoszcz 1991, s. 125-129.
- <sup>12</sup> Martin Heidegger: *Koniec filozofii i zadanie myślenia*. Przełożył Krzysztof Michalski. „Teksty” 1976 nr 4-5, s. 14.
- <sup>13</sup> *Ibid.*, s. 26.

## 2. Pedagogika jako myślenie o wychowaniu

Co to jest pedagogika? Zazwyczaj kiedy usiłujemy dociec znaczenia terminu, który już dawno zatracił jednoznaczność, sięgamy do jego etymologii. Bardzo często taki zabieg przynosi pożądane efekty. A jak jest z pedagogiką? Nie ulega przecież wątpliwości, że trudno byłoby ten termin określić jako jednoznaczny. Czy sytuację rozjaśni jego etymologia? Słowo „pedagogika” wywodzi się z języka greckiego, a pochodzi od wyrazu „paidagogos”. Nazywano tak niewolnika odprowadzającego chłopców na miejsce ćwiczeń fizycznych (gr. pais, dop. paidos - chłopiec, dziecko; ago – prowadzę, agagos – prowadzący). Później do jego zadań należała nie tylko opieka nad rozwojem fizycznym, ale także umysłowym oraz „prowadzenie duchowo-moralne, czyli wychowanie”. Od paidagogosa zaczęto wymagać „jakiejs podstawowej wiedzy o wychowaniu, co nazywano wyrażeniem **paidagogike techne**”. Stąd właśnie wzięta się nazwa „pedagogika”, określająca wiedzę dotyczącą wychowania. Same czynności wychowawcze określano mianem „paidagogija” (spolszczone jako „pedagogia”). Można by więc powiedzieć, że zgodnie z etymologią pedagogika to wiedza o pedagogii, czyli o „prowadzeniu dzieci”<sup>1</sup>.

Ale czy takie, zgodne przecież z etymologią, wyjaśnienie zdoła nas dzisiaj usatysfakcjonować? Od czasów paidagogosów minęło wiele lat. Przede wszystkim nikt już nie uważa, że wychowanie dotyczy tylko dzieci. Oddziaływaniom wychowawczym człowiek podlega całe życie<sup>2</sup>. A jeśli nawet rozszerzymy zakres pojęcia „pedagogika” tak, by obejmował człowieka w ciągu całego jego życia, pozostaje przecież jeszcze jedna sprawa. Czy wiedza o wychowaniu to tylko wiedza o p r o w a d z e n i u człowieka? A zatem wiedza, jakby na to nie patrzeć, o swoistej technologii wychowania? Takie podejście ujmuje problem zdecydowanie za wąsko. Wychowanie jest zjawiskiem zbyt obszernym, a zarazem



niejednoznaczny, by można było ograniczać się do jednego tylko jego aspektu.

Pytanie „Co to jest pedagogika?” pozostaje w dalszym ciągu nie rozstrzygnięte. Odwołanie się do etymologii tego pojęcia nie wyjaśniło ostatecznie wszystkich wątpliwości. Jedno wszakże możemy uznać za pewne. Nasze przekonanie, oparte na tradycji i pierwotnym znaczeniu tego słowa, wiąże pedagogikę z wychowaniem. Nie jest to jednak odpowiedź, ale raczej postawienie kolejnego pytania. Pojęcie „wychowanie” jest bowiem tak samo, jeśli nie bardziej, wieloznaczne jak „pedagogika”. Stworzono imponującą liczbę definicji, próbujących wyjaśnić, na czym polega zjawisko wychowania<sup>3</sup>. Choć intuicyjnie raczej zgodnie pojmujemy jego istotę, to kiedy przychodzi do sformułowania definicji, wówczas uwidaczniają się znaczące różnice, wynikające z wieloaspektywności wychowania.

Mimo tych różnic możemy przyjąć, że wszystkie definicje traktują wychowanie jako pewną formę aktywności człowieka. Aktywność ta nie polega tylko na tym „kto”, „w stosunku do kogo”, „w jaki sposób”, „z jakim skutkiem” itd. Aktywność ta, jak rzadko która, organizuje rzeczywistość - tworzy ją, odtwarza, przekształca. Wychowanie stanowi fragment naszej rzeczywistości (jak pisze Andrzej Tchorzewski jest **sui generis** bytem społecznym<sup>4</sup>) i naszego życia. Nie można wyznaczyć ostrej linii oddzielającej je od innych form aktywności, takich jak np. praca, zabawa, konsumpcja, walka, produkcja itp. W ramach zjawiska zwanego wychowaniem będziemy mówili o wychowawcy i wychowanku, o procesach i instytucjach wychowawczych, o celach i ideałach wychowania – można wyliczać długo. Ale z tym samym zjawiskiem są także związane np. organizacja społeczna i polityczna pewnej grupy ludzi, ustrój gospodarczy, formy powstawania i przekazu myśli ludzkiej, sposoby bycia w rzeczywistości (samo wychowanie jest jednym z nich), patrzenia na nią i dostrzegania niektórych jej aspektów. Wycho-

wanie dotyczy wszystkich tych wymienionych i nie wymienionych elementów naszego życia, a pedagogika dotyczy wychowania.

Najczęściej pedagogikę określa się jako naukę o wychowaniu, ale – jak trafnie ujął to Tomasz Szkudlarek – „z tego trzywyrazowego określenia stosunkowo najmniej dyskusyjne znaczenie można przypisać słowu »o«”<sup>5</sup>. Przez długi czas uważano, że podniesienie pedagogiki do rangi nauki spowoduje wzrost jej prestiżu i jednocześnie uprawomocni rezultaty jej uprawiania. Kłopoty, jakie wynikają dla pedagogiki ze zbytniego zapatrzenia się w naukę (zwłaszcza tę rozumianą jako zmatematyzowane przyrodoznawstwo), w interesujący sposób opisała Andrea Folkierska w *Pytaniu o pedagogikę*. Pedagogika, według tej autorki, tak wielką wagę zaczęła przywiązywać do poprawności metodologicznej, że zatraciła zupełnie własną tożsamość, zapominając niejako o przedmiocie własnej refleksji<sup>6</sup>.

Innym problemem pedagogiki, ukierunkowanej na pozytywistyczny model nauki, stało się zjawisko nazwane przez Stefana Sarnowskiego pedagogizmem<sup>7</sup>. Autor, przyrównując pedagogizm do psychologizmu, opisanego przez Edmunda Husserla, zwraca uwagę na poszerzenie w nieuprawniony sposób kompetencji pedagogiki. Uzurpowała ona sobie, jako „wiedza pewna”, prawo do wydawania ostatecznych wyroków w sprawie wychowania. Nie zwracała uwagi na jego wieloaspektowość i zaczynała wynosić się ponad nie, zapominając, że wychowanie istniało (bo musiało istnieć) przed jej powstaniem i że ona sama bez wychowania nie miałaby prawa bytu.

Kolejna sprawa to autorytet „naukowej” pedagogiki. Nawet jeśli pominiemy sam fakt poddawania w wątpliwość tej naukowości, to jeszcze bardziej charakterystyczne jest, jak niewielkie znaczenie przywiązywano do jej osiągnięć (rzeczywistych bądź nie). Jak pisze Tomasz Szkudlarek, „trudno jest znaleźć ludzi spoza jej (tzn. pedagogiki – P.Z.) kręgu, którzy traktowaliby ją poważnie; niezbyt liczą się z jej tezami

ministrowie edukacji, nauczyciele czy rodzice”<sup>8</sup>. Czy można więc mówić o dużym autorytecie pedagogiki?

Coraz więcej osób zaczyna się zastanawiać, czy pedagogika jest nauką i, przede wszystkim, czy musi nią być. Nie wystarczy jednak określić, czym pedagogika nie jest, trzeba jeszcze określić, czym jest. Bo przecież fakt, że istnieje coś, co nazywamy pedagogiką nie budzi żadnych zastrzeżeń. Obecnie pojęcie to, jakkolwiek rozumiane nieco inaczej niż kiedyś, należy do trwałych elementów naszej cywilizacji. I to właśnie silne w niej zakorzenienie uprawnia nas do nadawania mu określonego znaczenia i poszukiwania zawartego w nim sensu.

Pedagogika jest nierozzerwalnie związana z wychowaniem. Ponieważ to ostatnie jest, jak już wspominałem, wieloaspektowe, taka też musi być pedagogika, chcąc być w stosunku do niego adekwatna. Wystarczy zresztą spojrzeć na liczbę przymiotników dodawaną do rzeczownika „pedagogika”, by przekonać się o jak wielu sprawach i w jak różnym kontekście wypowiadają się pedagodzy (np. pedagogika specjalna, społeczna, szkolna, pracy, socjalistyczna, katolicka itd.). A skoro zostało przyjęte, że pedagogika dotyczy wychowania w całej złożoności tego zjawiska, będą do niej należały także historia, psychologia i socjologia wychowania, jak również elementy nauk filozoficznych, politycznych, ekonomicznych, biologicznych, religioznawstwa, wiedzy o sztuce itd.

Trzeba więc znaleźć dla pedagogiki perspektywę odpowiednio szeroką, by mogła objąć swoim zasięgiem wszystko, co jest związane z wychowaniem, w tym również samą siebie. Ujmowanie jej tylko w kategoriach nauki nie zdało egzaminu, nie rozwiązało wielu wątpliwości, za to przysporzyło nowych (nie chcę jednak demonizować takiego ujęcia, przyniosło ono również określone korzyści). Pedagogika rozpaczliwie (to mocne słowo, ale chyba odpowiednie) poszukuje swojej tożsamości. O palącej aktualności tego problemu niech świadczy fakt,

ze stał on się tematem pierwszego Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, który odbył się w lutym 1993 roku w Rembertowie pod Warszawą<sup>9</sup>.

\*

W czasie toczących się dyskusji pojawia się wiele interesujących propozycji. Jedną z najciekawszych jest określenie pedagogiki jako myślenia o wychowaniu. Sama formuła nie jest niczym nowym, nawiązywali do niej m.in. Sergiusz Hessen, Bogdan Nawroczyński i Kazimierz Sośnicki. Dziś ta koncepcja znów powraca. Rozwijają ją m.in. Andrea Folkierska, Robert Kwaśnica, Ewa Rodziewicz, Joanna Rutkowiak, Roman Schulz, Tomasz Szkudlarek, Lech Witkowski i inni. Nie jest to oczywiście koncepcja jednorodna. Ale mimo odwołań do różnych poglądów dotyczących myślenia, wszyscy autorzy traktują je, najogólniej rzecz ujmując, jako specyficzną aktywność umysłu. Nawiązując do tego ogólnego ujęcia oraz tego, co na temat myślenia napisałem wcześniej, chciałbym teraz przedstawić swoje rozumienie pedagogiki jako myślenia o wychowaniu. Należy przede wszystkim wrócić do rozróżnienia między pedagogią i pedagogiką. Pedagogia to, zgodnie z etymologią, same zabiegi wychowawcze<sup>10</sup>. Pytanie, które trzeba teraz zadać brzmi: czy pojęcie „pedagogia” obejmuje cały zakres zjawiska nazywanego wychowaniem? Dokładniej zaś rzecz ujmując: czy można założyć, że mówienie o pedagogice jako myśleniu o pedagogii i o pedagogice jako myśleniu o wychowaniu oznacza mówienie o tym samym?

Pedagogia to sztuka i technika wychowania, czyli po prostu sztuka oddziaływania na ludzi oraz wszystko, co się z tym oddziaływaniem wiąże. Będą się na nią składały osoby biorące udział w procesie wychowywania, ich czynności i umiejętności, sytuacje i warunki, w jakich ten proces przebiega, jego rezultaty itd. Pedagogia jest chyba

najważniejszym elementem wychowania, ale czy jedynym? Wychowanie jest pojęciem szerszym, obejmującym większy zakres niż ten przedstawiony przed chwilą. Elementy bardzo szeroko rozumianego wychowania obejmują w gruncie rzeczy całe *spectrum* aktywności człowieka. Czy można bowiem powiedzieć, że praca i wychowanie nie mają ze sobą nic wspólnego? Albo np. uznać, że wychowanie i twórczość artystyczna to dwie **z u p e ł n i e** różne sfery?

Czy nie jest jednak przesadą rozumienie wychowania tak szeroko? Sądzę, że nie. Wychowanie zawsze z czegoś wynika, czemuś służy i do czegoś dąży. Jest nim przesiąknięty każdy kawałek świata człowieka i każdy fragment jego życia. Nasze rozumienie przeszłości, bycie w teraźniejszości i myślenie o przyszłości wynikają z wychowania. Nie chcę przez to bynajmniej powiedzieć, że człowiek jest od niego całkowicie uzależniony. Są i inne elementy rzeczywistości, mające duży wpływ na nasze życie, choćby uwarunkowania anatomiczno-fizjologiczne. Wszystkie te elementy są od siebie zależne i występują wspólnie, razem tworząc to, co nazywamy światem człowieka. Dlatego też takie właśnie pojmowanie wychowania nie wydaje mi się nadużyciem.

Pedagogika zatem zajmując się tylko pedagogią, zajmowałaby się jedynie fragmentem szerszego zjawiska. Kiedy jednak uznamy pedagogikę za myślenie o wychowaniu, będzie w tym zawarte również myślenie o pedagogii. Myślenie o wychowaniu jest myśleniem o całym ludzkim *universum*. Jest nie tylko myśleniem o pewnej sferze życia człowieka, lecz raczej myśleniem o rzeczywistości z pewnego punktu widzenia. Gdyby odwołać się do metafory, można by tę różnicę porównać do różnicy między lustrem i oknem. Pedagogika ma być nie tyle lustrem odbijającym pewien fragment rzeczywistości, co właśnie oknem, przez które możemy na tę rzeczywistość spoglądać. Pedagogika jako jedno z wielu okien, przez które wyglądamy, jest jednym, lecz nie jedynym sposobem widzenia rzeczywistości. Co więcej – ciągle pozosta-

jąc przy tej metaforze – przez to okno będą patrzeć różni ludzie, będą patrzeć w różny sposób na różne rzeczy, różnić się będą także ich interpretacje tego, co zobaczą. Pedagogika jest skazana na heterogeniczność<sup>11</sup>. Myślenie o niej jako o technologii wychowania nie tylko znacznie zawęży jej znaczenie, ale także sprowadza do roli narzędzia, wykorzystywanego w realizacji “wielkich idei” (pedagogika staje się pedagogizmem). Jakże często promienie światła odbijające się od lustra oślepiąły patrzących weń ludzi. A okno? Okno zawsze można otworzyć i zaczerpnąć świeżego powietrza.

Relacje między wychowaniem i pedagogiką są niezwykle skomplikowane. Jak pisze Bogdan Suchodolski, o ile pedagogika traktuje o wychowaniu, to wychowanie w jakimś stopniu wynika z pedagogiki<sup>12</sup>. Jednym z aspektów wychowania jest niewątpliwie pedagogika, czyli myślenie o nim samym. Z kolei jednym z wątków myślenia pedagogicznego jest myślenie o sobie samym jako o jednym z aspektów wychowania. A zatem w pedagogice pojmowanej jako myślenie o wychowaniu musi być zawarta swoista samoświadomość. Nie można uprawiać pedagogiki nie myśląc o niej samej.

Pedagogika to nadawanie znaczenia i poszukiwanie sensu rzeczywistości widzianej przez pryzmat wychowania. Poszukujemy istoty własnego Ja i istoty świata tego Ja. Owo Ja jest wychowywane i wychowuje, jest bierną i czynną stroną wychowania. Starając się zrozumieć istotę zjawiska, które zwiemy wychowaniem, musimy wydostać się poza nie, musimy przekroczyć jego granice. Musimy o nim myśleć. Mówiąc o wychowaniu, mówimy zawsze o człowieku. W gruncie rzeczy więc myślenie o wychowaniu stanowi próbę znalezienia odpowiedzi na pytanie o fenomen człowieka. Jest pytaniem o to, kim jest człowiek.

Może zaistnieć obawa, że zastanawiając się nad sensem rzeczywistości, sensem wychowania, zapomnimy o codziennych czynnościach wychowawczych – o pedagogii. Myślenie nie jest wszak niezbędne w

świecie powszedniej egzystencji. Często po prostu żyjemy, nie zastanawiając się nad sensem tego życia. Staramy się bezkonfliktowo funkcjonować w codzienności. Jednym z najważniejszych zadań pedagogii jest umożliwienie tego funkcjonowania. Poznajemy świat, uczymy się w nim orientować. Czy do tego jest nam potrzebne myślenie, czy musimy angażować rozum? Wystarczyłaby przecież aktywność intelektu, poznawanie, a więc myślenie według definicji psychologicznych. Poznanie, czyli efekt poznawania, w zupełności pozwoliłoby na prawidłowe funkcjonowanie człowieka w świecie doświadczenia. W przypadku wychowania polegałoby to na tym, że jeden człowiek oddziałując w odpowiedni sposób na drugiego osiągałby zamierzone efekty, doprowadzając np. do pożądanych zmian w osobowości wychowanka. Czy pedagogika, w takim znaczeniu, jakie zostało podane poprzednio, „zniża się” do zajmowania pedagogią?

Pedagogika będąc myśleniem o wychowaniu, jest również myśleniem o pedagogii, to po pierwsze. Po drugie zaś trzeba pamiętać, że myślenie nie pomija świata doświadczenia, tylko przekracza jego granice. Poznawanie, a w jego efekcie poznanie, jest wstępnym warunkiem myślenia. Poznanie świata doświadczenia, w tym przypadku powiązanego z wychowaniem, jest wstępnym warunkiem myślenia o wychowaniu. W ten sposób staje się przedmiotem zainteresowania pedagogiki. I wreszcie po trzecie – cele, ideały, normy, wartości, które staramy się osiągnąć dzięki wychowaniu, wynikają z naszego myślenia, m.in. pedagogicznego. Na tych celach, ideałach itd. opiera się często codzienne funkcjonowanie człowieka. Ich osiągnięciu służy codzienna działalność wychowawcza, czyli pedagogia. Pedagogika rozumiana jako myślenie o wychowaniu nie może więc pominąć pedagogii. W przeciwnym razie sama mogłaby utracić swój sens i w niebezpieczny sposób zbliżyć się do pedagogizmu. Należy tu jeszcze wspomnieć, że w przypadku myślenia mitycznego, co zostanie omówione w dalszej części pracy, różnica mię-

dzy pedagogiką jako poszukiwaniem sensu i nadawaniem znaczenia zjawiskom związanym z wychowaniem a pedagogią jako wszelką działalnością ulega zatarciu. Z perspektywy mitycznej zresztą trudno nawet dostrzec różnicę między myśleniem a działaniem.

Uprawianie pedagogiki nie jest zadaniem prostym, tak jak nie jest prosta nasza rzeczywistość. Złożoność wychowania, wynikająca ze skomplikowania ludzkiego świata, wymaga odpowiedniego podejścia do prób uchwycenia jego istoty. Oto co na temat problemów pedagogicznych pisze Th. Dietrich:

- „1) Pedagogiczne pytania, problemy i zadania nie dopuszczają żadnych jednoznacznych odpowiedzi czy rozwiązań; o wiele bardziej muszą one być rozważane z różnych stron i aspektów, i w ten sposób doprowadzane do pewnej przejrzystości,
- 2) Myślenie pedagogiczne nie odbywa się wzrastając liniowo, a więc prostolinijnie, ale myślenie pedagogiczne przebiega **antynomistycznie**: porusza się ono między dwoma, czy więcej punktami. Wykazuje zatem strukturę **cykliczną**: te same problemy ciągle powracają, są na nowo rozważane, przemyśliwane według nowych punktów widzenia i doświadczeń. Może dochodzić przy tym do postępu lub regresji, ale nie osiąga się punktów krańcowych lub ostatecznych rozwiązań.
- 3) Myślenie pedagogiczne związane jest z »duchową sytuacją czasu« (K. Jaspers); nie odbywa się na jednorodnej drodze jakiejś dyscypliny naukowej, właśnie pedagogiki, lecz może ona wypełniać swoje zadania jedynie, gdy jej »otoczenie«, tzn. rezultaty badań nauk pokrewnych, »tendencja czasu« oraz znaczenie badanych zjawisk pozwolą jej na to. Myślenie pedagogiczne jest zawsze związane z aktualną sytuacją.
- 4) Myśl pedagogiczna, tzn. sposób tego myślenia oraz znaczenie fenomenów wychowawczych, jest związana z **obrazem człowieka** w danej epoce, z istnieniem człowieka jako bytu otwartego na świat



i zależna od specyficzności dziedziny wychowawczej. Nie powstają tu żadne przyczynowo-mechanistyczne zależności, które mogą być przełożone na jakąś formułę matematyczną. W tej samej sytuacji wychowawczej wychowawca i wychowankowie mogą różnie postępować.

- 5) Myślenie pedagogiczne jest **natury filozoficznej** (według mnie myślenie pedagogiczne może, lecz nie musi być natury filozoficznej, może być np. myśleniem mitycznym bądź religijnym – P.Z.), w pierwotnym znaczeniu tego pojęcia jako “miłości do prawdy”. Nie prowadzi ono do żadnych pewnych i ogólnie ważnych wyników. Choć nie obejmuje ono całości istnienia, jak czyni to filozofia, ale jego ważną część, jaką jest człowiek - **homo educans**. Ta filozoficzna natura myśli pedagogicznej ma swoje znaczenie także w empirycznej części pedagogiki, której rezultaty muszą być przemyślane, wyjaśnione oraz antropologicznie i historycznie uporządkowane. Ostatecznie nakierowane jest ono na poprawę pedagogicznego działania.
- 6) Pole pedagogiczne, a więc zbiór fenomenów wychowawczych, pytań i problemów, odznacza się **kompleksowością**, czyli tworzy ono z reguły pewną zróżnicowaną i wielostronną strukturę warunków i skutków; można je dzielić na pewne sektory, tzn. dyscypliny częściowe pedagogiki.”<sup>13</sup>

Th. Dietrich wskazał na różne zasady, którym powinno podlegać (czy podlega to inna sprawa) myślenie pedagogiczne. Najważniejsze jest jednak nie wyliczenie tych zasad w punktach, ale uświadomienie, że pedagogiki nie można zamknąć w sztywnych ramach, określić dokładnie jej granic i przyjąć, że tak już musi być zawsze. Myślenie pedagogiczne to nieustająca aktywność umysłu; ciągłe poszukiwanie, ciągłe nadawanie nowego znaczenia. Człowiek nieustannie się zmienia, toteż muszą się zmieniać sens i znaczenie wychowania zarówno w całości, jako zjawiska, jak i jego poszczególnych elementów.

Pedagogikę pojmowano w historii bardzo różnie i różnie pojmuje się ją dzisiaj. Każdą z propozycji powinno się dokładnie rozważyć, żadnej nie wolno zlekceważyć. Sądzę, że potraktowanie pedagogiki jako myślenia o wychowaniu może przynieść sporo pożytku. Będzie ona mogła objąć swoim zasięgiem wszystkie aspekty wychowania, nawet te, wydawałoby się, najmniej znaczące (patrz choćby punkt 6. u Dietricha). Będzie mogła dopasować się do aktualnej sytuacji gatunku ludzkiego. Poszukując sensu ludzkiego życia i jednocześnie sama go wyznaczając, a nie tylko nakazując i zakazując jako technologia wychowania, być może pedagogika zyska sobie wreszcie większy szacunek. Choć to akurat nie jest aż takie pewne. Ludziom bardzo odpowiada sytuacja, kiedy ktoś, zakazując i nakazując, zwalnia ich od wszelkiej odpowiedzialności, czyli od myślenia. Nie wiadomo, czy istnieje jeden ostateczny sens ludzkiego życia. Nie wiadomo, czy kiedykolwiek uda nam się odnaleźć istotę wychowania. Ale czy to nas zwalnia od poszukiwań? Czy to nas zwalnia od myślenia?

\*

Kolejnym pytaniem, które trzeba sobie zadać rozważając pedagogikę jako myślenie o wychowaniu, jest pytanie o pedagoga. Jest powszechnie przyjęte, że pedagogiem nazywa się każdego, kto zawodowo, w ten czy inny sposób, ma do czynienia z wychowaniem. Nazwiemy więc tak dyrektorkę przedszkola, polonistkę uczącą w szkole podstawowej, nauczyciela akademickiego, opiekuna na koloniach, wychowawcę w internacie, pedagoga szkolnego czy wreszcie ministra edukacji narodowej. W innym znaczeniu pedagogiem będzie ten, kto ukończył studia pedagogiczne (choć niekoniecznie – mogły być inne), pracuje w określonej placówce (zazwyczaj wyższa uczelnia) i „uprawia pedagogikę”. Kim zaś będzie pedagog, jeżeli przyjmimy, że pedagogika jest myśleniem o wychowaniu?

Pytanie to, choć pozornie wtórne, ma daleko idące konsekwencje. Chciałbym zacząć od przytoczenia innych pytań, które, bardzo słusznie, zadaje Krzysztof Konarzewski: „Czy narzekania matki na warunki, w jakich przyszło jej dziecku pobierać naukę w okolicznej szkole, czynią z niej pedagoga? Czy uprawia pedagogikę nauczyciel, który w zaufaniu dzieli się z odbywającym praktykę studentem swoimi opiniami o zawodzie? Czy zaliczymy do pedagogów Moliera z jego *Szkolą żon* i *Szkolą mężów*? A *Emil* Rousseau – czy to dzieło pedagogiczne, czy tylko przykład spekulatywnych ćwiczeń, które zdaniem H. Muszyńskiego »nie pozostawały w żadnym stosunku do edukacyjnej rzeczywistości«?»<sup>14</sup> No właśnie, czy te wszystkie osoby można uznać za pedagogów?

Konarzewski stawia powyższe pytania z punktu widzenia członka pewnej grupy zawodowej, starającej się zachować określony status społeczny; sam zresztą wyraźnie to podkreśla. Według niego pedagogiem jest ten, kto o wychowaniu myśli w sposób naukowy. Osoby zaś które to robią – pracują w instytucjach akademickich. Aby zatem być pedagogiem, trzeba nie tylko uprawiać naukową pedagogikę, ale także pracować w powołanej do tego instytucji. Oznacza to, że osoby wymienione przez autora w cytowanych pytaniach pedagogami nie są.

Konarzewski zdaje sobie sprawę, że „pedagogika naukowa to lokalny paradygmat, a nie jedynie prawomocna droga do prawdy”<sup>15</sup>. Mimo wszystko uważa, że pedagogika powinna być naukowa, że tylko wtedy będzie miała sens. Sądzę, że jest to zbyt wąskie ujmowanie pedagogiki, choć niewątpliwie bardzo korzystne dla grupy osób zawodowo zajmujących się wiedzą o wychowaniu. Takie ujęcie pozwala zidentyfikować daną osobę, czy należy do danej grupy, czy też nie, i w związku z tym nadać jej określone prawa i obowiązki (m.in. prawo do jedynostanowienia w zakresie wiedzy o wychowaniu).

Myślenie naukowe jest, jak pisałem, tylko jednym z rodzajów myślenia – ważnym, ale nie jedynym. Nie ma człowieka, który by

myślał np. tylko w sposób filozoficzny lub naukowy – jest na to osobą zbyt skomplikowaną. W tym miejscu nie jest jednak ważny rodzaj tego myślenia (choć w ogóle jest to bardzo istotne), lecz sam fakt jego występowania. Zgodnie z przyjętą definicją, że pedagogika jest myśleniem o wychowaniu, można uznać, że pedagogiem jest ten, kto myśli o wychowaniu.

To stwierdzenie wcale nie jest tak banalne, jak to by się mogło wydawać. Każdy ma do czynienia z wychowaniem: dziecko, dorosły, rodzic, nauczyciel, ale przecież także polityk, ekonomista, pisarz, filozof itd. Tu wracam do pytań zadanych przez K. Konarzewskiego. Czy wszystkie wymienione przez niego osoby można uznać za pedagogów?

To, że każdy ma do czynienia z wychowaniem, nie oznacza wcale, że każdy o wychowaniu myśli. Często pozostajemy przecież w świecie naszego doświadczenia, będąc bierną i czynną stroną wychowania. Do tego wystarczy umiejętność poznawania. Dzięki niej orientujemy się w świecie i potrafimy w nim funkcjonować. Myślenie o wychowaniu oznacza wyjście ponad świat doświadczenia i spoglądanie nań „z góry”. Myślenie o wychowaniu to nie tylko bycie wychowywanym i wychowującym, ale także zastanawianie się nad wychowaniem, nad jego sensem, a co za tym idzie nad sensem człowieka i świata w ogóle.

Pedagog nie tylko wie, ale również wie, że wie. Ma to szczególne poczucie samoświadomości, o którym Leszek Kołakowski pisze: „(człowiek - P.Z.) nie tylko odnosi się rozumiejąco do świata, lecz odnosi się rozumiejąco do samego tego rozumienia; (...) nie tylko wie, że jest w świecie, lecz jest tym, który wie, że wie, lub raczej, że ma świadomość bycia świadomością właśnie”<sup>16</sup>. Tak więc do bycia pedagogiem nie wystarczy sama tylko wiedza dotycząca pewnego fragmentu rzeczywistości.

Joanna Rutkowiak przyrównuje pedagoga do wędrowca przemierzającego wielki obszar wychowania<sup>17</sup>. To bardzo trafna metafora.

Myślenie również jest wędrówką przez rzeczywistość. Pedagog wędrując przez krainę wychowania musi myśleć. To myślenie właśnie sprawia, że może uważać się za pedagoga, nic innego. Nie zapominajmy jednak, że wstępnym warunkiem myślenia jest poznawanie. Nie można, poszukując sensu wychowania zapomnieć o codzienności, o pedagogii. Ale pozostawanie w tej codzienności nie wystarczy, trzeba ją przekraczać. Dlatego pedagogiem jest każdy, kto m y ś l i o wychowaniu. Może nim być i matka, i pisarz, i filozof.

Pisząc dalej o myśleniu pedagogów, będę się opierał głównie na tekstach ludzi będących reprezentantami pewnej grupy zawodowej. Ich myślenie jest bowiem najczęściej uzewnętrzniane w formie słowa pisanego: w książkach, artykułach itd., a przecież to dzięki słowu pisanemu możemy obcować z myślami innych. Bezpośrednie, tzn. w formie mówionej (a nie za pomocą telepatii), przekazywanie myśli nie ma już dzisiaj takiego znaczenia (nawet w czasach wszechwładnych mass mediów). Trzeba jednak pamiętać, że myślenie o wychowaniu nie musi być domeną ludzi pracujących w instytucjach akademickich.

## Przypisy

- <sup>1</sup> Stefan Kunowski: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wyd. drugie. Warszawa 1993, s. 25-27.
- <sup>2</sup> Może bardziej adekwatnymi określeniami, które wstawilibyśmy w miejsce „pedagogii” i „pedagogiki”, byłyby „antropagogia” i „antropagogika”, jak sugeruje S. Kunowski? Jednak sam autor tego pomysłu doszedł do wniosku, że nazwa pedagogika jest zbyt mocno zakorzeniona w świadomości społecznej, by zastępować ją inną, choćby bardziej odpowiadającą faktycznemu stanowi rzeczy.
- <sup>3</sup> Zob. Andrzej Tchorzewski: *Wychowanie i jego właściwości*. (w:) *Wychowanie w kontekście teoretycznym*. Red. Andrzej Tchorzewski. Bydgoszcz 1993.

- <sup>4</sup> Ibid., s. 46.
- <sup>5</sup> Tomasz Szkudlarek: *Obiektywizm i subiektywizm pedagogiczny a całościowe myślenie o wychowaniu*. (w:) *Pytanie – dialog – wychowanie*. Red. Joanna Rutkowiak. Warszawa 1992, s. 67.
- <sup>6</sup> Andrea Folkierska: *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa 1990, rozdział I.
- <sup>7</sup> Pedagogizm funkcjonował oczywiście już wcześniej. Zob. Stefan Sarnowski: *O krytyce rozumu pedagogicznego*. (w:) *Krytyka rozumu pedagogicznego*. Red. Stefan Sarnowski. Bydgoszcz 1993. Zob. też Tomasz Szkudlarek: *Pedagogizm i pedagogika*. (w:) *Racjonalność pedagogiki*. Red. Teresa Hejnicka-Bezwińska. Bydgoszcz 1995.
- <sup>8</sup> Tomasz Szkudlarek: *Pedagogizm...*, s. 41.
- <sup>9</sup> Zob. *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. Henryka Kwiatkowska. Warszawa 1994.
- <sup>10</sup> Zob. m.in. Kazimierz Sośnicki: *Pedagogika ogólna*. Toruń 1949. Zob. też Teresa Hejnicka-Bezwińska: *Edukacja – kształcenie – pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*. Kraków 1995, s. 48-49.
- <sup>11</sup> Tomasz Szkudlarek: *Pedagogizm...*, zwłaszcza s. 49 i n.
- <sup>12</sup> Bogdan Suchodolski: *Pedagogika*. (w:) *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. Wojciech Pomykało. Warszawa 1993.
- <sup>13</sup> Th. Dietrich (Hrsg.): *Zeit- und Grundfragen der Pädagogik. Eine Einführung in pädagogisches Denken. Bad Heilbrunn/Obb.* 1988, Julius Klinhardt Verlag, s. 250. Cyt. za Grzegorz Szczypiński: *Główne nurty pedagogiki niemieckiej*. (w:) *Nieobecne dyskursy. Część IV*. Red. Zbigniew Kwieciński. Toruń 1994, s. 178-179.
- <sup>14</sup> Krzysztof Konarzewski: *Czy pedagogika wybić się może na naukowość?* (w:) *Odmiany myślenia o edukacji*. Red. Joanna Rutkowiak. Kraków 1995, s. 119.
- <sup>15</sup> Ibid.
- <sup>16</sup> Leszek Kołakowski: *Obecność mitu*. Wrocław 1994, s. 131. Tutaj małe zastrzeżenie. Kołakowski wszystko to, co nazywam myśleniem, uważa za mit. Jednak cytowany fragment doskonale odnosi się zarówno do jednego, jak i drugiego poglądu.
- <sup>17</sup> Joanna Rutkowiak: *„Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*. (w:) *Odmiany myślenia...*

### **3. Konieczność rekonstrukcji różnych rodzajów myślenia pedagogicznego**

Tak jak nie ma jednego myślenia w ogóle, tak też nie ma jednego myślenia pedagogicznego. Pedagodzy myślą w sposób filozoficzny, naukowy, religijny, mityczny, potoczny itd. Nie chodzi mi o to, by to myślenie wartościować. Nawet jeżeli jeden z jego rodzajów ma lub powinien mieć większe znaczenie niż pozostałe, to nie można pomijać tych „mniej ważnych”. Pedagogika powinna zdawać sobie sprawę z tego, że istnieje wiele rodzajów myślenia pedagogicznego. Taka świadomość jest jej potrzebna m.in. po to, żeby mogła myśleć o samej sobie, ale nie tylko. Inaczej pedagogika nie będzie mogła ogarnąć swoim zasięgiem całego obszaru wychowania.

Joanna Rutkowiak, zainspirowana rodzajami wiedzy wyróżnionymi przez Maxa Schelera, proponuje wyodrębnienie następujących rodzajów wiedzy pedagogicznej: „naukowej wiedzy o wychowaniu, wiedzy filozoficznej, potocznej, mitycznej, religijnej, wiążącej się ze sztuką (...)”<sup>1</sup>. Jednocześnie autorka sugeruje, że ten wykaz „nie jest zamknięty, ani skończony”<sup>2</sup>. Z tymi rodzajami wiedzy J. Rutkowiak wiąże różne rodzaje języka, jakim posługują się pedagodzy. Język wyraża myśl (myślimy głównie za pomocą języka), toteż można wyróżnione rodzaje języka uznać za identyczne z rodzajami myślenia. Wyłania się z tego zresztą kolejne ciekawe zagadnienie, a mianowicie relacje między myśleniem a wiedzą; jego rozpatrywanie przekracza jednak ramy tej pracy.

Z kolei według Ernsta Cassirera nasze myślenie jest organizowane przez aprioryczne zasady (struktury umysłu), którymi są formy symboliczne. Cassirer zalicza do nich mit, religię, język, sztukę i naukę (czasem również historię). Także w tym przypadku mamy do czynienia z myśleniem mitycznym, religijnym, naukowym itd. i również ten podział możemy odnieść do myślenia pedagogicznego.

Nasuwa się pytanie, w jaki sposób rodzaje myślenia pedagogicznego korespondują z klasycznymi klasyfikacjami nauk pedagogicznych. Odpowiedź jest dosyć oczywista. Jednym z rodzajów myślenia pedagogicznego jest myślenie naukowe (inaczej dyskursywne). Klasyfikacja nauk pedagogicznych jest więc zasadna przy rozpatrywaniu myślenia naukowego i wynikającej z niego wiedzy, nie będzie miała natomiast zastosowania przy rozpatrywaniu np. myślenia mitycznego. Konstatacja ta okaże się szczególnie ważna w momencie analizy przejawów myślenia mitycznego w pedagogice. Dzięki niej będzie bowiem można w uprawniony sposób korzystać z pojęć takich, jak: „pedagogika hitlerowska” czy „pedagogika socjalistyczna”, jakkolwiek nie są to dyscypliny wiedzy ujmowane w klasyfikacjach nauk pedagogicznych; mogą natomiast stanowić określenie pewnych przejawów specyficznego, występującego w określonym miejscu i czasie, myślenia o wychowaniu.

Pedagogika musi znać i umieć rozróżniać rodzaje swojego myślenia, by móc porozumiewać się w swoim obrębie. Musimy wiedzieć wynikiem jakiego rodzaju myślenia jest konkretny tekst pedagogiczny. Nie trzeba w danej sytuacji myśleć tak jak inni, ale trzeba wiedzieć jak oni myślą. Inaczej sytuację w pedagogice będzie można porównać do wieży Babel, gdzie ludzie z powodu wielości języków i ich nieznamości nie mogli się porozumieć. Dlatego też rekonstrukcja rodzajów myślenia pedagogicznego jest zadaniem tak ważnym.

W dalszych częściach pracy chcę podjąć się analizy jednego z rodzajów myślenia pedagogicznego, a mianowicie myślenia mitycznego (w świetle koncepcji Ernsta Cassirera), oraz opisać jego niektóre przejawy. Myślenie mityczne jest, na przekór dominacji myślenia naukowego, obecne również we współczesności. Stanowi jedną z oznak skomplikowania ludzkiego Ja. Dlaczego akurat pedagogika miałaby być od niego wolna?



## Przypisy

- <sup>1</sup> Joanna Rutkowiak: *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*. (w:) *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. Henryka Kwiatkowska. Warszawa 1994, s. 89.
- <sup>2</sup> Ibid.

## **II. MIT I MYŚLENIE MITYCZNE W KONCEPCJI ERNSTA CASSIRERA**

### **1. Mit jako aprioryczna struktura umysłu**

Pojęcie mitu jest pojęciem równie modnym, co wieloznacznym. Na dobrą sprawę określamy nim tak wiele zjawisk, że w pewnym momencie staje się ono puste i niewiele znaczące. Dlatego też niezbędne jest, aby pisząc o micie dokładnie określić, co pod tym pojęciem rozumiemy. Jeżeli praca nie ma być przeglądem wielu koncepcji mitu, wskazane jest przyjąć jedną wybraną definicję. W ten sposób można uniknąć wielu problemów metodologicznych.

Problematyka mitu interesowała bardzo wielu badaczy. Byli to m.in. Roland Barthes, Frank Boas, Roger Caillois, Joseph Campbell, Albert Camus, Gillo Dorfles, Emil Durkheim, Mircea Eliade, James Georg Frazer, Sigmund Freud, Carl Gustav Jung, Martin Heidegger, Leszek Kołakowski, Claude Lévi-Strauss, Lucien Lévy-Bruhl, Bronisław Malinowski, Marcel Mauss, Eleazar Mielecinski, Friedrich Nietzsche, Georges Sorel i Henry Tudor, by wymienić tylko niektóre z bardziej znanych nazwisk. Łatwo zauważyć, że są to osoby zajmujące się różnymi dziedzinami wiedzy – filozofowie, antropolodzy, etnografowie, socjolodzy, religioznawcy, pisarze, literaturoznawcy, semiotycy. Mit bowiem fascynował i fascynuje wszystkich.

Mitem można się zajmować zarówno z pewnego, wąskiego punktu widzenia, jak i usiłować stworzyć jego uniwersalną teorię. Jedną z najpełniejszych i najbardziej dopracowanych teorii mitu stworzył Ernst Cassirer\* – prowadzone przez niego badania nad mitem nie stanowiły celu samego w sobie, lecz „były one dlań przydatne ze względu na rozwiązanie ogólnego, filozoficznego problemu: czym jest kultura ludz-

ka oraz jaki jest charakter wiedzy o kulturze”<sup>1</sup>. Jego filozofia mitu, a właściwie myślenia mitycznego, wobec którego mit jest wtórny, jest częścią filozofii form symbolicznych, usiłującej wyjaśnić zjawisko kultury.

Należy pamiętać, że filozofia Ernsta Cassirera wywodziła się z neokantyzmu marburskiego, choć niewątpliwie przekroczyła jego pierwotne granice. Neokantyzm marburski przywiązywał ogromne znaczenie do „przewrotu kopernikańskiego” w filozofii dokonanego przez Kanta i za główne zadanie filozofii uznawał analizę poznania<sup>2</sup>, a nie jego przedmiot. W dodatku neokantyści marburscy „mówili o panmetodyzmie charakteryzującym ich filozofię. Panmetodyzm ten oznaczał, że nie zajmowano się sprawami poznawania świata przez indywidualne podmioty, lecz analizowano logiczne warunki poznania, logiczną strukturę poznania naukowego.”<sup>3</sup> Cassirer poszedł jeszcze dalej. Kant w „swych rozważaniach wychodził od faktu istnienia nauki, (...) Cassirer wychodzi od faktu istnienia kultury. Dzięki temu analizą obejmuje wszelkie formy poznania, również poznanie przednaukowe, poznanie w postaci mitu. Znajduje nici wiążące mit z nauką, odnajduje ciągłość kultury duchowej ludzkości od mitu poprzez sztukę, język do nauki, odnajduje wspólną ich charakterystykę w postaci symbolicznego charakteru wszystkich tych form poznania.”<sup>4</sup> Myślenie i poznanie inne od teoretycznego nie są błędne, są po prostu inne.

Cassirer zajmując się kulturą, badał nie tyle ją samą, co nasze wyobrażenie o niej. Idąc dalej można powiedzieć, że badając kulturę badał w gruncie rzeczy człowieka, który „z jednej strony - tworzy kulturę, ale z drugiej jest odpowiedzialny wobec kultury”<sup>5</sup>. W aktywności człowieka związanej z kulturą, czyli z wytwarzaniem symboli, Cassirer widział istotę człowieczeństwa. Przejawia się to m.in. w tym, że określa on człowieka jako „animal symbolicum”, czyli „zwierzę tworzące symbole”. Filozofia form symbolicznych jest więc jednocześnie filozofią człowieka i kultury.

Filozofia form symbolicznych dotyczy analizy ludzkiego poznania, jest „typologią apriorycznych struktur doświadczenia”<sup>6</sup>. „Dla Cassirera – jak pisze Hanna Buczyńska – najistotniejszy w poznaniu jest czynnik aprioryczny, on nadaje poznaniu wartość i decyduje o jego obiektywności. Zasady aprioryczne warunkują poznanie. Najważniejszym zadaniem analizy poznania jest wykrywanie i ustalenie w nim typów syntez apriorycznych, sposobów łączenia danych empirycznych w całości. Te rodzaje syntez apriorycznych nazywa Cassirer formami symbolicznymi. Formy symboliczne są niezbędne dla wyjaśnienia i uzasadnienia poznania, bez nich nie można by zrozumieć, jak jest możliwe istnienie poznania jako całości, jako systemu wiedzy.”<sup>7</sup>

Ernst Cassirer przyjął dwie zasady podziału form symbolicznych: według ich jakości i ich modalności. „Podział form wedle jakości – pisze Hanna Buczyńska – polega na wyróżnieniu różnych typów związków, różnych relacji. Te rodzaje związków to: czas, przestrzeń, przyczynowość, rzecz i jej właściwość. Obok i równocześnie z tym podziałem występuje podział wedle modalności. Podział wedle modalności przedstawia różne ujęcia tych podstawowych typów relacji przedstawionych powyżej, a więc czasu, przestrzeni itp. Są to więc różne wyobrażenia czasu, przestrzeni, przyczynowości. Występują tu następujące wersje modalne – mit, sztuka, język, nauka (Cassirer pisze jeszcze o religii, a niekiedy również o historii – P.Z.). Obraz świata mityczny, naukowy czy artystyczny nie różnią się między sobą »naturą« czy »jakością« kategorii, lecz różnica między nimi polega na różnicy »modalności« kategorii. Czas, przestrzeń, liczba występują wszędzie, lecz są za każdym razem inne.”<sup>8</sup> Wynika z tego, że takie formy aprioryczne, jak czas, przestrzeń itd. występują zawsze, w każdej epoce historycznej, zmienia się natomiast ich postać.

Dzięki takiemu podziałowi form symbolicznych Cassirerowi udało się rozwiązać dosyć istotny „problem ciągłości i zmienności form apriorycznych. Symboliczny charakter całej kultury jest podstawą jej

funkcjonalnej jedności. Stale występują te same formy, których zasadnicza funkcja poznawcza jest niezbędna. Równocześnie zmienność tych form umożliwia zastosowanie ich do wszystkich postaci i faz kultury. Daje to możliwość ujęcia kultury jako jedności, z równoczesnym uwzględnieniem jej różnorodności.”<sup>9</sup> Jest to ujęcie bardzo uniwersalne, pozwalające wyjaśniać zagadnienia związane z kulturą zarówno ze względu na stałe aprioryczne struktury poznającego i jednocześnie tworzącego kulturę umysłu, jak i na jej, tzn. kultury, historyczny rozwój i przemiany.

Filozofia form symbolicznych obejmując wszystkie formy poznania, w tym również te uważane do tej pory za „gorsze”, obejmuje dzięki temu całą kulturę. Podkreśla się w związku z tym, że symbolizm Cassirera jest nie tylko epistemologią, lecz również filozofią kultury. Kulturę Cassirer pojmuje bardzo szeroko. Uważa, że jest nią wszystko związane z działalnością, przede wszystkim duchową, człowieka. Wynika z tego, że na kulturę składają się zarówno elementy stałe, jak i zmienne, dlatego też, aby ująć całość tego zjawiska, należało rozwiązać problem zmienności i ciągłości form apriorycznych.

Człowiek nie może dostrzec samej rzeczywistości, postrzega ją przez symbole. Sposób widzenia rzeczywistości jest uzależniony od apriorycznych struktur umysłu. Dzięki nim „płynne i zmienne dane wrazeniowe stają się rzeczywistością obiektywną (= intersubiektywną) (...)”<sup>10</sup>. Ale widzenie rzeczywistości może być różne, tak różne, jak różne są formy symboliczne. Obraz świata może być wyrazem myślenia mitycznego, bądź naukowego, bądź też jeszcze innego. Należy przy tym podkreślić, że w danej kulturze mogą występować jednocześnie różne rodzaje myślenia. Józef Niżnik pisze, że „cechą świadomości mitycznej jest możliwość współegzystencji ze światopoglądem naukowym”<sup>11</sup>. Nie można więc powiedzieć, że niektóre formy symboliczne zanikają razem z rozwojem człowieka. Ulega natomiast zmianie ich wpływ na postrzeganie świata przez człowieka. Jest to związane ze zmianą relacji

między symbolem a rzeczywistością – od utożsamienia symbolu z rzeczywistością (myślenie mityczne) do pojmowania symbolu jako czegoś całkowicie samodzielnego, gdzie liczy się czyste znaczenie (myślenie naukowe).

Trzeba więc pamiętać, że nawet wtedy, gdy mamy do czynienia z taką fazą rozwoju kultury, w której dominujące jest myślenie naukowe, nie możemy wykluczyć występowania elementów myślenia mitycznego, choć z pewnością nie ma już ono takiego znaczenia jak kiedyś. Przy czym filozofia form symbolicznych Ernsta Cassirera nie wartościuje poszczególnych rodzajów poznania. Są one równoważące choćby z tego powodu, że wynikają z apriorycznych struktur umysłu.

Symbolizm Ernsta Cassirera budzi kilka wątpliwości. Filozof stwierdzał m.in. niejednokrotnie, że nie jest zainteresowany genezą i rozwojem różnych form ludzkiego poznania, że interesuje go jedynie jego logiczna struktura, gdy tymczasem sam rozpatrywał problem zmienności form poznania (co akurat było dla tej filozofii korzystne). Można mu także zarzucić zbytne pomijanie rzeczywistości człowieka innej niż duchowa (choć z drugiej strony jest to wynikiem tak a nie inaczej pojmowanej teorii poznania oraz filozofii człowieka i kultury). Należy wreszcie stwierdzić, że, co szczególnie zarzuca się Cassirerowi, jego typologia form symbolicznych nie ma żadnego uzasadnienia: ani empirycznego, ani logicznego. Jest to jedna z większych luk w całej koncepcji form symbolicznych<sup>12</sup>. Mimo tych wszystkich zarzutów można bezsprzecznie stwierdzić, że symbolizm Ernsta Cassirera jest jedną z najciekawszych teorii poznania wieku dwudziestego (i nie tylko). Rzuca nowe światło na świat człowieka, świat kultury. Jeżeli zaś chodzi o myślenie mityczne, pozwala również u współczesnego człowieka dostrzec pewne jego elementy.

\*

Ernst Cassirer nie analizował mitu jako takiego, nie interesowały go konkretne mity, zajmował się nimi jako częścią filozofii form sym-

bolicznych. Ważne były dla niego nie badania opisowe zajmujące się konkretnymi opowieściami, legendami, bogami itp., ale badania nad formalną strukturą myślenia mitycznego.

Rozumiał mit jako jeden ze sposobów organizowania świata, jako jeden ze sposobów wytwarzania obrazu tego świata w poznającym podmiocie. Mit ujmuje w specyficzny sposób czas, przestrzeń, przyczynowość, rzecz i jej właściwości. Mit nie jest irracjonalny, cechuje się natomiast pewną, właściwą tylko sobie, logiką. Myślenie mityczne jest wcześniejsze i logicznie uboższe od naukowego, ale nie jest „gorsze”. Zresztą myślenie naukowe, jak każde inne, wywodzi się z myślenia mitycznego.

Jeżeli mówimy o tym, że każde myślenie wynika w części z myślenia mitycznego, warto zwrócić uwagę zwłaszcza na związki mitu i religii. Granica między tymi formami myślenia jest dosyć płynna. Cassirer pisze o tym tak: „Obie wywodzą się z tych samych podstawowych zjawisk życia ludzkiego. Nie potrafimy w rozwoju kultury ustalić momentu, w którym kończy się mit, a zaczyna religia. Religia jest w całym przebiegu swych dziejów przesycona elementami mitycznymi i nierozzerwalnie z nimi związana. Z drugiej strony mit, nawet w swych formach najbardziej prymitywnych i rudymenarnych, kryje w sobie motywy zapowiadające w pewnym sensie późniejsze ideały religijne wyższego rzędu. Od samego początku mit jest potencjalną religią.”<sup>13</sup>

Myślenie mityczne posiada kilka cech charakterystycznych. Pierwsza z nich to tożsamość mityczna. Polega ona na braku podziału tego, co idealne i tego, co realne. Myśl i byt są tożsame, nikt bowiem nie pomyślał o tym, że może być inaczej. Brak jest rozróżnienia między przedmiotem i jego wyobrażeniem. Jednak ten, kto myśli w sposób mityczny, nie jest w stanie tego zauważyć. Aby zauważyć występowanie tej tożsamości, trzeba ją zaobserwować z perspektywy niemitycznej. W micie rzeczywistość jest jednolita i tak samo jednolite jest myślenie.

Dlatego też „nie ma możliwości wyjścia poza to myślenie, spojrzenia na nie z boku lub z góry ani też porównania myślenia z rzeczywistością”.<sup>14</sup>

Ponadto „ta mityczna tożsamość – pisze Hanna Buczyńska – przejawia się w utożsamianiu nazwy i rzeczy, którą ta nazwa nazywa. Nazwa jest w micie równoważna z istotą rzeczy, jest tym samym. Słowo nie funkcjonuje jako nazwa rzeczy, jako jej znak czy symbol, lecz jako rzecz sama. Ranga słowa i rzeczy jest identyczna. Widać to najwyraźniej we wszelkiego typu *z a k l ę c i a c h*. Wypowiedzenie słowa sprawia czyn, jest czynem samym, jest zmianą stanu materialnego. To utożsamienie słów i rzeczywistości staje się podstawą mitycznego znaczenia i magicznego funkcjonowania słów.”<sup>15</sup> W skrócie można powiedzieć, że słowo jest traktowane jako coś rzeczywiście wywołującego zmianę, słowo w rzeczywistości mitycznej jest bowiem tym, co oznacza.

Drugą charakterystyczną cechą myślenia mitycznego jest myślenie *pars pro toto*. Część i całość nie są rozróżniane w takim znaczeniu, że część jest zawsze równoznaczna całości. Następne formy myślenia przyjmują zasadę reprezentacji – część reprezentuje całość. W myśleniu mitycznym coś takiego nie istnieje. Część jest całością, a całość częścią. Nie można więc powiedzieć, że coś jest częścią całości – to coś zawsze jest całością<sup>16</sup>.

Kolejną charakterystyczną cechą myślenia mitycznego jest swoiste traktowanie przyczynowości. Myślenie naukowe poszukuje pewnych cech ogólnych, dotyczących dokonujących się zmian, „próbując wyzwolić szczegóły od »tu« i »teraz«, wydobywa to, co stałe i ogólnie ważne”<sup>17</sup>. W myśleniu mitycznym natomiast przyczynowość związana jest z konkretnymi przypadkami. Myślenie to polega na zasadzie *post hoc, ergo propter hoc* (po tym, a więc wskutek tego). Jeżeli coś następuje przed konkretnym zdarzeniem, zostaje uznane za jego przyczynę. Do uznania czegoś za przyczynę jakiegoś stanu rzeczy wystarczy jeden fakt.



Dla ludzi rozumujących w sposób naukowy takie myślenie jest myśleniem błędnym, „nieracjonalnym”. Jednak takie spojrzenie wynika z tego, że patrzymy na mit z niemitycznej perspektywy. Nie można przecież powiedzieć, że myślenie mityczne pozbawione jest zasady przyczynowości. Zasada ta przybiera po prostu inną formę. Coś, co dla osoby myślącej w sposób naukowy jest zdarzeniem przypadkowym, dla kogoś myślącego w sposób mityczny może mieć oczywisty charakter skutkowo-przyczynowy.

Specyficznym w myśleniu mitycznym są także postrzegane czas, przestrzeń i liczba. Czas mityczny jest wyraźnie podzielony na przeszłość i przyszłość, przy czym przeszłość, w przeciwieństwie do rozumienia historycznego, jest stała, nie podlega wyjaśnianiu, gdyż sama jest wyjaśnieniem. Wskazuje na praprzyczynę, która jest początkiem wszystkiego. W myśleniu naukowym czas stanowi relację między przeszłością, teraźniejszością a przyszłością. Są one ze sobą powiązane i wzajemnie na siebie wpływają. Czas mityczny nie jest czasem homogenicznym. Istnieje w nim podział na fazy, związany z podziałem na sfery *sacrum* i *profanum*. Poszczególne fazy podlegają wartościowaniu, ze względu na ich przynależność do jednej z tych sfer.

Podobnie wartościowana jest przestrzeń. Istnieją miejsca należące do sfery *sacrum* oraz należące do sfery *profanum*. Przestrzeń matematyczna, związana z myśleniem naukowym, jest przestrzenią o dużym stopniu abstrakcyjności. Przestrzeń mityczna natomiast jest związana ze zmysłowością. „Mało ważne są (...) – pisze Bolesław Andrzejewski – różnice przestrzenne w sensie geometrycznym czy geograficznym – wszelkie przeciwieństwa wyrażają się tu bowiem w opozycji »świętości« i »powszedniości«, spoczywają na podstawie uczuciowej i irracjonalnej.”<sup>18</sup> Mityczny podział przestrzeni zakłada równoważność różnych miejsc. Natomiast w przypadku podziału jakościowego, tak jak to mamy do czynienia w myśleniu mitycznym, istnieją miejsca

ważne i mniej ważne. Umieszczenie w przestrzeni jest wówczas kolejną cechą przedmiotu i stanowi o jego wartości<sup>19</sup>.

Tak jak czas i przestrzeń, tak również liczba nie jest w myśleniu mitycznym „neutralna”. Każdej liczbie przypisuje się określone moce. Tak jak poprzednie kategorie również ona podlega wartościowaniu i służy do wyznaczania podziału między *sacrum* i *profanum*. W myśleniu naukowym liczba jest czymś abstrakcyjnym, nie odnoszącym się do świadomości wrażliwej. W micie zawsze jest związana z konkretem i staje się jego cechą, nadając mu odpowiednie znaczenie.

Jak widać z omówienia powyższych kategorii bardzo duże znaczenie w myśleniu mitycznym ma podział na sfery *sacrum* i *profanum*. Według Ernsta Cassirera myślenie mityczne jest myśleniem dwuwartościowym. W micie nie ma zjawisk neutralnych. Każde zdarzenie i każdy przedmiot są nacechowane jakościowo. Podział między świętym i powszednim „jest nie tylko podziałem najważniejszym, lecz również jest p o d z i a ł e m w y c z e r p u j ą c y m, wszystkie zjawiska są przezeń objęte”<sup>20</sup>. W świecie, w którym istnieje podział na dwie sfery, *sacrum* i *profanum*, dochodzi do nieustannego ścierania się tych sił. Cassirer pisze, że „świat mitów ma charakter dramatyczny – jest światem działań, sił i ścierających się potęg”<sup>21</sup>. Dwuwartościowy podział jest jedną z najważniejszych cech myślenia mitycznego. Stanowi jeden z najwidoczniejszych przejawów mitycznej organizacji świata.

Kolejnym niezmiernie ważnym wyróżnikiem myślenia mitycznego jest duża rola czynnika emocjonalnego. Nie oznacza to jednak, że czynnik intelektualny wcale tu nie występuje, mamy w końcu do czynienia z formą myślenia. Myśląc w sposób mityczny człowiek po prostu nie odróżnia emocji od intelektu, równoważą się one wzajemnie. Trzeba wszakże pamiętać, że zgodnie z założeniami filozofii form symbolicznych, mit nie przedstawia samych emocji, jest jedynie ich przedstawieniem<sup>22</sup>. Rozróżnienie to ma spore znaczenie w rozumieniu obiektywizowania rzeczywistości w myśleniu mitycznym.

Mit jest pierwszym stadium wyodrębniania się ludzkiego Ja. W pierwotnych wyobrażeniach mitycznych człowiek stanowi jedność ze światem przyrody. Później (ciągle w ramach mitu) zaczyna dostrzegać własną odrębność, co widać choćby w procesie antropomorfizacji bogów<sup>23</sup>. Oczywiście rozdział między „ja” i „świat” zwiększa się coraz bardziej wraz z rozwojem form symbolicznych, jednak tworzenie się „ja” rozpoczyna się już u człowieka mitu<sup>24</sup>. Ale poczucie wspólnotowości, Cassirer pisze o „s o l i d a r n o ś c i   ż y c i a”<sup>25</sup>, jest silne w myśleniu mitycznym przez cały czas, co stanowi jego kolejną cechę charakterystyczną. Wspólnota zaś integrowała się przede wszystkim poprzez rytuał.

Rytuał jest wcześniejszy od mitu. Wyrażają się w nim indywidualne emocje, wzmocnione społecznymi impulsami. „W mitycznej wyobraźni i myśleniu – twierdzi Ernst Cassirer – nie mamy do czynienia z indywidualnymi wyznaniem. Mit jest uzewnętrznieniem doświadczenia społecznego, a nie indywidualnego.”<sup>26</sup> Rytuał natomiast jest formą życia, formą działania. Mit wyjaśnia nie tyle rzeczywistość, co właśnie rytuał. Człowiek myślący mitycznie odczuwa wspólnotę z całym światem, instynktownie łącząc się z nim przez odpowiednie rytuały. Mit jest obiektywizacją rytuału. Warto przy tym podkreślić, że w świadomości mitycznej myślenie i działanie nie są od siebie rozdzielone tak, jak w późniejszych formach myślenia. Tak więc nadawanie światu sensu może odbywać się również za pomocą rytuału, czyli działania. Jest to następna charakterystyczna cecha świadomości mitycznej.

\*

W późniejszym okresie twórczości Ernst Cassirer, inspirowany aktualnymi wydarzeniami politycznymi, zajął się funkcjonowaniem mitu w czasach współczesnych. Kiedy po dojściu Adolfa Hitlera do władzy w 1933 roku stało się jasne, że dla ludzi ceniących intelektualną

niezależność i będących w dodatku żydowskiego pochodzenia wkrótce musi zabraknąć w Niemczech miejsca, Cassirer podjął decyzję o wyjeździe za granicę. Przebywał w Oxfordzie, Goeteborgu (zrzekając się w 1939 roku obywatelstwa niemieckiego i przyjmując szwedzkie), a od 1944 roku pracował na Uniwersytecie Columbia w Nowym Jorku. Wtedy ukazała się książka *Esej o człowieku (An Essay on Man)*, dotycząca możliwości zastosowania filozofii form symbolicznych w rozumieniu życia społecznego człowieka oraz ostatnia praca Cassirera *The Myth of the State*, poświęcona mitom politycznym i obecności myślenia mitycznego we współczesnym świecie.

Istnienie mitu w czasach, w których człowiek (określany jako *animal rationale*), wydawałoby się, podlega całkowicie myśleniu naukowemu, jasno wynika z założeń filozofii form symbolicznych. Mit nie może zaniknąć, traci jedynie swoją dominującą pozycję na rzecz myślenia naukowego. Trzeba jednak zwrócić uwagę na to, że Cassirer pisząc o micie współczesnym, jest niekiedy niekonsekwentny – raz analizuje współczesne mity polityczne, drugi raz pisze, że myślenie mityczne będzie musiało ulec myśleniu dyskursywnemu (niekonsekwencją Cassirera można też zauważyć w tym, że raz twierdzi, iż mit jest racjonalny „w inny sposób”, a później pisze, iż mit jest irracjonalny).

Zdarzają się jednak sytuacje, w których człowiek powraca do mitu. Ernst Cassirer pisze tak: „Opis roli magii i mitologii w społeczeństwie pierwotnym stosuje się również do życia politycznego ludzi na wysokim szczeblu kultury. W sytuacjach rozpaczliwych człowiek chwyta się zawsze desperackich środków – taki charakter mają też współczesne mity polityczne. Gdy znika rozum, pozostaje jeszcze zawsze *ultima ratio*, potęga cudu i mistyki.”<sup>27</sup> Chociaż Cassirer omawiając mit we współczesności, zajmuje się głównie mitami politycznymi, to należy pamiętać, że polityka jest tylko jedną ze sfer życia człowieka współczesnego, w których może zaistnieć mit. Elementy myślenia mitycznego

możemy znaleźć właściwie w każdej dziedzinie życia, jednak, zgodnie z regułami rządzącymi tymże myśleniem, nie zawsze zdajemy sobie z tego sprawę. Nie wolno wszakże zapomnieć, że „w każdym krytycznym momencie życia społecznego człowieka, siły racjonalne, które oparły się rozwojowi dawnych koncepcji mitycznych, nie są już przed nimi bezpieczne. W takich chwilach mit odzyskuje swe prawa. Naprawdę bowiem nigdy nie został on całkowicie pokonany i okiełznany. Trwa nieustannie, przyczajony w cieniu, w oczekiwaniu na swą chwilę, na okazję. Godzina jego nadchodzi, gdy inne więzi społeczne tracą z jakiegokolwiek powodu swą siłę i nie mogą już zwalczyć demonicznych sił (Cassirer pisał o demonicznych siłach, mając na uwadze mity polityczne hitlerowskich Niemiec – P.Z.) mitu.”<sup>28</sup>

Oczywiście przy niezmienności pewnych podstawowych założeń, mit współczesny różni się nieco od mitu archaicznego. Mity archaiczne powstawały w sposób spontaniczny. Natomiast „obecnie (...) spotykamy się z mitami przygotowywanymi w sposób świadomy. Nowe mity polityczne nie powstają w sposób spontaniczny, nie są dzikim owocem wybujałej fantazji. Są one sztucznymi tworamizrobionymi przez zręcznych i biegłych twórców.”<sup>29</sup> Nie znaczy to, że współcześnie mit nie może powstać spontanicznie, jednak istnieje duże prawdopodobieństwo, że rozpoznany mit będzie mitem sztucznie skonstruowanym.

Jednym z paradoksów współczesnego myślenia mitycznego jest współistnienie *homo magus* i *homo faber*. Ernst Cassirer pisze o tym w następujący sposób: „Historycy cywilizacji orzekli, że ludzkość w swoim rozwoju przeżyła dwie różne fazy. Człowiek był początkowo *homo magus*, lecz od wieku magii przeszedł do wieku techniki. *Homo magus* z okresu cywilizacji pierwotnej stał się *homo faber* i wytwórcą. (...) Współczesny polityk połączył w sobie dwie całkowicie różne i niezgodne funkcje. Występuje on równocześnie jako *homo magus* i *homo faber*. Jest kapłanem nowej, irracjonalnej i mistycznej religii.

Występując jako propagator i obrońca swej religii, postępuje on bardzo metodycznie. Nic nie zostawia przypadkowi, każdy jego krok jest rozważony i przygotowany. To dziwne połączenie jest najbardziej uderzającą charakterystyką naszych mitów politycznych.<sup>30</sup> W filozofii form symbolicznych istnieje dość proste wytłumaczenie dla tego paradoksu. Jak zostało to powiedziane wcześniej, przez cały czas w kulturze współwystępują różne formy myślenia. Jedną z tych form jest zazwyczaj dominująca, ale to nie znaczy, że inne przestają istnieć. Mogą się więc zdarzyć sytuacje, tak jak ma to miejsce w mitach politycznych, że dojdzie do dość zadziwiającego połączenia *homo magus* i *homo faber*.

Kolejnym paradoksem współczesnego myślenia mitycznego jest mit wodza. Zjawisko to jest oczywiste w społeczeństwie pierwotnym. Kiedy jakieś zbiorowe dążenia osiągają wielką siłę, a zawiodły wszelkie sposoby osiągnięcia pożądanego stanu rzeczy, wówczas „intensywność zbiorowych pragnień ucieleśnia się w osobie wodza. Dawne więzi społeczne – prawo, sprawiedliwość, ustroj – zostają pozbawione wszelkiej wartości. Pozostaje jedno tylko: mityczna moc i autorytet wodza, a wola wodza staje się najwyższym prawem.”<sup>31</sup> W osobie wodza skupiały się wszystkie siły przyrody i był on wszechmocny. Jednak dla człowieka współczesnego, który nie potrafi całkowicie oderwać się od intelektu, takie stanowisko jest czymś obcym. Z drugiej strony, jak twierdzi Cassirer, „o ile (...) człowiek współczesny nie wierzy już w magię przyrodniczą, o tyle nie zrezygnował bynajmniej z wiary w swoistą »magię społeczną«”<sup>32</sup>. W takim wypadku jest w stanie uwierzyć (pojęcie wiary ma tutaj decydujące znaczenie), że osoba wodza gwarantuje osiągnięcie upragnionego celu. Nie ma wówczas znaczenia, czy istnieją jakiegokolwiek argumenty przemawiające do rozumu. Liczy się potrzeba i, rzeczywista bądź nie, możliwość jej zaspokojenia.

We współczesnym myśleniu mitycznym występują także słowa – zaklęcia i rytuały. Słowa – zaklęcia nie mają znaczenia semantycznego,

lecz magiczne, nie opisują, lecz działają. W społeczeństwie pierwotnym magicznymi słowami posługiwał się czarodziej. Były one elementem jego magicznej sztuki. Dzięki nim mógł zapanować nad siłami przyrody. W myśleniu dyskursywnym słowa powinny pełnić rolę deskryptywną, przekazywać znaczenia. Tymczasem można zauważyć, że i współcześnie zdarza się, że słowa pełnią funkcję magiczną. Posiadają one wówczas silne zabarwienie wartościujące. W społeczeństwie pierwotnym ich zadaniem było wpłynąć na świat przyrody, dzisiaj zmieniają rzeczywistość świata społecznego. Dzięki oddziaływaniu emocjonalnemu ludzie ulegają wpływowi słów magicznych, zachowując się w ten czy inny sposób, pożądanym przez osobę wypowiadającą zaklęcie. Znaczenie denotacyjne ustępuje miejsca konotacjom emocjonalnym. Słowo magiczne nie ma zatem opisywać rzeczywistości, lecz ją stanowić.

Równie istotne we współczesnym społeczeństwie jest zjawisko rytuału. Rytuał ma ponownie zjednoczyć społeczeństwo. Człowiek przez rytuał staje się członkiem grupy i całkowicie się z nią identyfikuje. Jego życie prywatne zostaje podporządkowane grupie. W świecie mitu człowiek nie może istnieć poza grupą, gdyż grupa stanowi pożądaną jedność. Człowiek wypełnia więc rytuały, starając się w ten sposób uchronić przed nieszczęściem i zapewnić sobie powodzenie na przyszłość. Zdaje sobie sprawę z tego, że niewypełnienie rytuału może mieć negatywne konsekwencje.

Podporządkowanie się rytuałom jest wymagane m.in. w mitach politycznych tworzonych przez państwa totalitarne. Nie ma w tym nic dziwnego, jako że „zachowania takie, jak słusznie stwierdza Cassirer, prowadzą nieuchronnie do niszczenia indywidualności jednostek, preferują połączone irracjonalnym tabu i rytuałem grupy, czynią z ludzi marionetki odczuwające, myślące i mówiące w jednakowy sposób”<sup>33</sup>. A oto przecież chodzi w państwach totalitarnych.

Mówiąc o micie mamy najczęściej na myśli mity archaiczne. Kojarzemy je w dodatku z konkretnymi opowieściami o bogach i boha-

terach. Takie rozumienie mitu powoduje, że traktujemy mit jako coś minionego, coś, co już nigdy się nie pojawi. W rozumieniu Cassirera mit jest uniwersalnym elementem kultury, niezależnym od danej epoki. Występuje zawsze i wszędzie. Dominująca rola myślenia mitycznego już się co prawda skończyła, ale będzie ono istniało tak długo, jak długo będzie istniał człowiek. Aprioryczne formy symboliczne są bowiem uniwersalne. Myślenie mityczne i mity, które są tegoż myślenia najczystszyimi przejawami<sup>34</sup>, występują także i dziś. Jak powiada Cassirer, z mitem nie sposób walczyć. Można najwyżej próbować poznać go i zrozumieć. Nie da się tego uniknąć, jeżeli chcemy ogarnąć całą złożoność człowieka i jego świata. Dotyczy to również człowieka współczesnego.

## Przypisy

- \* Już po napisaniu tej pracy ukazała się książka Marii Bal-Nowak pt. *Mit jako forma symboliczna w ujęciu Ernsta A. Cassirera* (Kraków 1996), w wyczerpujący sposób omawiająca filozofię mitu niemieckiego filozofa.
- 1 Hanna Buczyńska: *Cassirer*. Warszawa 1963, s. 8.
  - 2 Słowo to występuje tu w nieco innym, bardziej ogólnym, znaczeniu niż w rozdziale pierwszym.
  - 3 Hanna Buczyńska: *Cassirer i symboliczne formy poznania*. (w:) *Filozofia i socjologia XX wieku*. Część I. Wyd. II poprawione i uzupełnione. Warszawa 1965, s. 52.
  - 4 Hanna Buczyńska: *Cassirer o myśleniu mitycznym*. „Euhemer” 1961 nr 5, s. 27.
  - 5 Bogusław Jasiński: *Filozofia XX wieku. Między buntem rozumu a pokorą istnienia*. Warszawa 1990, s. 22.
  - 6 Hanna Buczyńska: *Cassirer o myśleniu...*, s. 25.
  - 7 Hanna Buczyńska: *Cassirer*, s. 32.
  - 8 Hanna Buczyńska: *Cassirer i symboliczne...*, s. 57.
  - 9 *Ibid.*, s. 59.



- 10 Józef Czarkowski: *Neokantyzm – Ernst Cassirer*. (w:) *Kierunki filozofii współczesnej*. Red. Józef Czarkowski, Józef Pawlak, Jerzy Pawłowski, Lech Witkowski. Toruń 1988, s. 8.
- 11 Józef Niżnik: *Mit jako kategoria metodologiczna*. „Kultura i Społeczeństwo” 1978 nr 3, s. 169.
- 12 Hanna Buczyńska: *Cassirer*, op. cit., s. 43-44.
- 13 Ernst Cassirer: *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Wyd. II. Przełożyła Anna Staniewska. Przedmową poprzedził Bogdan Suchodolski. Warszawa 1977, s. 184.
- 14 Hanna Buczyńska: *Cassirer o myśleniu...*, s. 28.
- 15 Ibid., s. 29.
- 16 Ibid., s. 29.
- 17 Bolesław Andrzejewski: *Animal symbolicum. Ewolucja neokantyzmu Ernsta Cassirera*. Poznań 1980, s. 120.
- 18 Ibid., s. 123. Por. też Ernst Cassirer: *Symbol i język*. Wyboru dokonał, przełożył i wstępem poprzedził Bolesław Andrzejewski. Poznań 1995, s. 107-125.
- 19 Zob. Hanna Buczyńska: *Cassirer o myśleniu...*, s. 31.
- 20 Ibid., s. 32.
- 21 Ernst Cassirer: *Esej...*, s. 166.
- 22 Hanna Buczyńska: *Cassirer o myśleniu...*, s. 32; Zob. też Bolesław Andrzejewski: *Animal...*, s. 127 i n.
- 23 Eleazar Mielecinski: *Poetyka mitu*. Przełożył Józef Dancygier. Przedmową opatrzyła Maria Renata Mayenowa. Warszawa 1981, s. 69.
- 24 Jacek Sójka pisze tak: „To w trakcie ewolucji mitu tworzy się stopniowo pojęcie osoby, osobowości, pojęcie »ja«. Procesy te nie były związane z jakąś formą refleksji, lecz głównie ze światem działania. Cała rzeczywistość mityczna pogrążona jest w atmosferze praktycznej, człowiek mitu ma za zadanie nie tyle zastanawiać się nad światem, ile bez przerwy na niego oddziaływać – czynnością, gestem, słowem.” (Jacek Sójka: *O koncepcji form symbolicznych Ernsta Cassirera*. Warszawa 1988, s. 60.) Jednak przez mit człowiek poszukuje sensu świata, organizuje go, nadaje mu znaczenie – można więc powiedzieć, że myśli w takim znaczeniu, jakie zostało podane w rozdziale pierwszym. Zresztą dalej J. Sójka pisze o nadawaniu światu sensu przez mit, o tym, jak rozumie to Cassirer (s. 69).

- 25 Ernst Cassirer: *Esej...*, 176.
- 26 Ernst Cassirer: *Funkcja mitu w życiu społecznym*. (w:) *Filozofia i socjologia...*, s. 77.
- 27 *Ibid.*, s. 80.
- 28 *Ibid.*, s. 81-82.
- 29 *Ibid.*, s. 84.
- 30 *Ibid.*, s. 84.
- 31 *Ibid.*, s. 82.
- 32 *Ibid.*, s. 83.
- 33 Bolesław Andrzejewski: *Animal...*, s. 135.
- 34 Zob. Józef Niznik: *Mit jako...*, s. 167-168.

## 2. Czy myślenie mityczne występuje w pedagogice?

Ernst Cassirer omawiając myślenie mityczne i mit w świecie współczesnym, miał na myśli przede wszystkim mity polityczne. Kiedy jednak przyjrzymy się dokładnie cechom charakterystycznym dla myślenia mitycznego, możemy zauważyć, że występuje ono również w innych sferach życia. Jest to zupełnie naturalne, trudno, aby polityka podlegała jakimś innym zasadom myślenia i aby można ją pod tym względem wyróżnić z pozostałych rodzajów działalności człowieka. Nie wolno zresztą zapominać, że polityka swoim zasięgiem może objąć każdą sferę życia, nawet życie prywatne, o czym wspomina Cassirer<sup>1</sup>.

Myślenie mityczne nie jest dziś dominującą formą myślenia, musiało ustąpić miejsca myśleniu dyskursywnemu. Jednak z drugiej strony elementy mitu możemy odnaleźć nawet w nauce, a każdy jego przejaw świadczy przecieź o jego istnieniu. Podkreślając „racjonalność” XX wieku, odzegnujemy się często od myślenia mitycznego. Dzieje się tak również dlatego, że słowo „mit” posiada w języku potocznym, a i w niektórych teoriach naukowych, zabarwienie wyraźnie negatywne (weźmy np. pod uwagę rozumienie mitu jako fałszywej świadomości – mit jako fałsz jest wartością negatywną). Mit w koncepcji Ernsta Cassirera jest aksjologicznie neutralny. „Wyższość” myślenia dyskursywnego nad mitycznym wynika jedynie z tego, że stanowi wyższą formę syntezy. Kiedy więc szukamy we współczesności elementów myślenia mitycznego, nie chodzi o to, by coś komuś wytknąć i wykazać mu niewłaściwość jego myślenia, ale o to, by rozpoznać formę myślenia.

Czy elementy myślenia mitycznego występują także w pedagogice? Sądzę, że jest to dosyć oczywiste. Zakładając, że myślenie mityczne

w świecie współczesnym dotyczy rzeczywistości społecznej, a nie świata przyrody, tak jak to było w społeczeństwie pierwotnym, przyjmujemy, iż dotyczy również pedagogiki. Wychowanie bowiem z całą pewnością jest ściśle powiązane z rzeczywistością społeczną. Jednak gdyby nawet stwierdzić, że współcześnie myślenie mityczne dotyczy tylko polityki, to przecież pedagogika związków z polityką wyprzeć się nie może.

Polityka wiąże się bezpośrednio z problemem władzy, czyli panowaniem jednych ludzi nad drugimi. Ci, którzy posiadają władzę, starają się podporządkować sobie innych. Mogą to próbować uczynić na wiele sposobów. Jednym z nich jest zjawisko przemocy symbolicznej, służącej rekonstrukcji arbitralności kulturowej. O związkach przemocy symbolicznej z wychowaniem nie trzeba chyba nikogo przekonywać, opisali to zresztą dokładnie w swojej książce Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron<sup>2</sup>. Warto przy tym pamiętać, że współczesny mit polityczny jest najczęściej czymś sztucznie skonstruowanym, czymś stworzonym przez kogoś w celu oddziaływania na kogoś innego, czy ujmując rzecz szerzej – na świat społeczny. W tym samym celu starano się również wykorzystywać pedagogikę. Czyni się to zresztą także i dzisiaj.

Pedagogika jest myśleniem o wychowaniu. To myślenie nie jest jednorodne. Współcześnie przeważającą formą jest myślenie dyskursywne, ale przecież, jak zauważa Ernst Cassirer, mit „trwa nieustannie, przyczajony w cieniu, w oczekiwaniu na swą chwilę, na okazję”<sup>3</sup>. Myślenie mityczne w pedagogice współistnieje z innymi formami myślenia. W szeroko rozumianym wychowaniu zdarzają się sytuacje, w których człowiekowi nie wystarcza ani zdrowy rozsądek, ani nauka. Wówczas sięga po mit.

Samo zjawisko występowania elementów myślenia mitycznego w pedagogice nie podlega wartościowaniu. Mit po prostu istnieje, jest jedną z form symbolicznych, dzięki którym człowiek organizuje swój świat. Można się spierać o to, czy myślenie mityczne w pedagogice jest

zjawiskiem pożądanym czy nie. Nie zmienia to w niczym faktu, że mity będą istnieć tak czy inaczej. Z mitem bowiem, jak powiada Cassirer, nie można walczyć, można najwyżej usiłować go zrozumieć.

W dalszej części pracy zostaną wskazane niektóre przejawy myślenia mitycznego w pedagogice. Nie będzie to wyczerpująca analiza tych zjawisk, ale zasygnalizowanie ich występowania. Każdy z wyróżnionych przejawów myślenia mitycznego w pedagogice zasługuje na szersze opracowanie, bowiem każde rozpoznanie mitu zwiększa naszą wiedzę o człowieku i jego świecie. Nie wolno przy tym zapominać o kontekstach, w jakich funkcjonują mity pedagogiczne. Trzeba również pamiętać, że myślenie mityczne i mit w pedagogice można ujmować z wielu perspektyw. Filozofia form symbolicznych Ernsta Cassirera jest tylko jedną z nich.

Pisałem już wcześniej, że w świadomości mitycznej myślenie i działanie nie są od siebie tak rozdzielone jak w późniejszych formach świadomości. Duże znaczenie ma to w przypadku pedagogiki i jej związków z pedagogią. W myśleniu mitycznym nadawać sens można także poprzez działanie. W pedagogice daje się to zauważyć choćby w stosowaniu rytuałów pedagogicznych<sup>4</sup>.

Wskazując na pewne mity funkcjonujące w pedagogice, będę pisać przede wszystkim o pedagogice hitlerowskiej i polskiej pedagogice socjalistycznej (ponieważ są to pojęcia dosyć niejednoznaczne przypomnę, że w niniejszej pracy są one rozumiane jako określenie pewnych przejawów specyficznego, występującego w określonym miejscu i czasie, myślenia o wychowaniu). Wynika to z dwóch powodów. Inspiracją do zainteresowania się współczesnym mitem politycznym była dla Ernsta Cassirera sytuacja w hitlerowskich Niemczech. W państwie totalitarnym, a takim były przecież ówczesne Niemcy, mity objawiają się w najczystszej postaci<sup>5</sup>. Także pedagogika socjalistyczna, oczywiście nie tylko polska, zaistniała właśnie w krajach totalitarnych, można

więc w miarę łatwo zauważyć w niej przejawy myślenia mitycznego.

Po drugie wobec obydwóch wymienionych pedagogik mamy już pewne poczucie dystansu. Dzięki temu jest nam łatwiej zaobserwować niektóre zjawiska. Dotyczy to również pedagogiki socjalistycznej, mimo że ciągle żyjemy w realiach przez tę pedagogikę stworzonych, a jej zasady nadal funkcjonują w naszej świadomości. Nieporozumieniem jednak byłoby stwierdzenie, że myślenie mityczne kończy się wraz z pedagogiką socjalistyczną. Wraz z nową, niepewną sytuacją po przełomie, pojawiają się nowe mity. Zbigniew Kwieciński pisze o tym tak: „W okresie realizacji wielkich reform centralni ich sternicy i eksperci chętnie szukają nowych nazw dla pożądanego rzeczywistości po reformie, używają kluczowych słów – zaklęć i haseł symbolizujących oczekiwane zmiany. Wprowadzają nowe rytuały na miejsce starych. Gdy reforma zawodzi – zostają zmiany wyłącznie w sferze symbolicznej (nazw i rytuałów), bez pokrycia z rzeczywistością.”<sup>6</sup>

Nie oceniam myślenia mitycznego w kategoriach „dobrego” i „złego”, choć niektóre jego przejawy miały swój konkretny wydzźwięk. Próbuję rozpoznać jedną z form myślenia o wychowaniu i wskazać pewne elementy mitów pedagogicznych, funkcjonujące w niedalekiej przeszłości i dziś.

## Przypisy

<sup>1</sup> Warto podkreślić, że jest to zjawisko charakterystyczne dla „społeczeństw monopolitycznych”. Por. Zygmunt Bauman: *Post-scriptum. Winicjusz Narojek – badacz i odkrywca*. (w:) Winicjusz Narojek: *Jednostka wobec systemu. Antropologia trwania i zmiany*. Warszawa 1996, s. 233.

<sup>2</sup> Zob. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przełożyła Elżbieta Neyman. Wstęp i redakcja naukowa Antonina Kł-

- skowska. Warszawa 1990. O związkach pedagogiki i polityki zob. również Tomasz Szkudlarek: *Radykalna krytyka, pragmatyczna zmiana*. (w:) Acta Universitatis Nicolai Copernici – Socjologia wychowania. T. XII. Toruń 1994, s. 110. oraz Andrea Folkierska: *Pedagogika a polityka*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994 nr 4.
- <sup>3</sup> Ernst Cassirer: *Funkcja mitu w życiu społecznym*. (w:) *Filozofia i socjologia XX wieku*. Część I. Wyd. II poprawione i uzupełnione. Warszawa 1965, s. 82.
- <sup>4</sup> O rytuałach w pedagogice zob. np. Peter McLaren: *Antystruktura oporu*. (w:) *Nieobecne dyskursy*. Część II. Red. Zbigniew Kwieciński. Toruń 1992.; Peter McLaren: *Edukacja jako system kulturowy*. (w:) *Nieobecne dyskursy*. Część IV. Red. Zbigniew Kwieciński. Toruń 1994.; Lech Witkowski: *Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych*. (w:) *Nieobecne dyskursy*. Część II...; Tomasz Szkudlarek: *McLaren i Agata: o pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole*. (w:) *Nieobecne dyskursy*. Część II...
- <sup>5</sup> Doskonały opis mitycznej organizacji świata w państwie totalitarnym przedstawia, choć nie używa pojęcia mitu, Hannah Arendt. Zob. Hannah Arendt: *Korzenie totalitaryzmu*. T. 1. Przekład Mariola Szawiel i Daniel Grinberg. Warszawa 1993, część 3 „Totalitaryzm”.
- <sup>6</sup> Zbigniew Kwieciński: *Mity i funkcje szkoły. U korzeni dominującego paradygmatu edukacyjnego*. (w:) *Socjopatologia edukacji*. Wyd. II poprawione. Olecko 1995, s. 83.

### III. NIEKTÓRE PRZEJAWY MYŚLENIA MITYCZNEGO W PEDAGOGICE\*

#### 1. Mity polityczne a pedagogika

Związek pedagogiki z mitami politycznymi można rozpatrywać na dwa sposoby: z jednej strony pedagogika może być narzędziem służącym konstruowaniu mitu politycznego, z drugiej zaś jednym z jego przejawów. Oczywiście zastosowanie takiego podziału ma miejsce jedynie przy rekonstrukcji mitu, w rzeczywistości bowiem te dwa aspekty są nierozdzielne. Trudno nawet orzec, która z przedstawionych zależności jest uprzednia w stosunku do drugiej, jako że występują one wspólnie.

Ernst Cassirer rozpatrywał mit pod względem funkcjonalnym, a nie substancjalnym. Uważał, że funkcją współczesnego mitu politycznego, sztucznie skonstruowanego, jest odpowiednie zorganizowanie społeczeństwa i życia społecznego. Cassirer zaobserwował to zjawisko na przykładzie hitlerowskich Niemiec. Komentując proces dochodzenia Niemiec do stanu „gotowości wojennej”, filozof pisał: „Dopiero w 1933 r. świat zaczął się niepokoić nieco z powodu remilitaryzacji Niemiec i możliwych konsekwencji tego w życiu międzynarodowym. Ale faktyczne zbrojenia zaczęły się wiele lat wcześniej, lecz przeszły niepostrzeżenie. Rzeczywiste zbrojenia zaczęły się wraz z narodzinami i rozwojem

\*  
W tej części wykorzystano fragmenty następujących tekstów:  
Piotr Zwierzchowski: *Spór o wychowanie patriotyczne na podstawie „Nowej Szkoły” z lat 1948-1953*. (w:) *Biuletyn Studenckich Kół Naukowych*. Zeszyt 3. Red. Juliusz Jundziłł. Bydgoszcz b.r.w. oraz  
Piotr Zwierzchowski: „Wychowanie dla wojny” w Niemczech hitlerowskich. *Obraz w wybranych polskich czasopismach pedagogicznych 1933-1939*. (w:) *Biuletyn Studenckich...*



mitów politycznych. Późniejsza wojskowa remilitaryzacja była już uzupełnieniem zaistniałego faktu. Fakt dokonany miał miejsce wcześniej; remilitaryzacja wojskowa była tylko nieuchronną konsekwencją zbrojeń duchowych zrealizowanych przez mity polityczne.”<sup>1</sup>

Cassirer ma oczywiście rację pisząc, że tworzenie mitów politycznych w Niemczech zaczęło się stosunkowo wcześniej. Ale szerokie możliwości konstruowania takich mitów pojawiły się właściwie dopiero w momencie dojścia do władzy Adolfa Hitlera. Wówczas też aktywnie do ich tworzenia włączyła się pedagogika niemiecka<sup>2</sup>. W tym samym czasie daje się zauważyć, a zwiększa się to w następnych latach, wpływ istniejących już mitów na sposób uprawiania pedagogiki.

Trzeba pamiętać, że Niemcy, których większość nigdy nie pogodziła się z rezultatami I wojny światowej, byli wówczas szczególnie gotowi na przyjęcie mitów politycznych. Porażka militarna i polityczna była bolesnym ciosem dla dumnego narodu. Dochodziły do tego polityczno-gospodarcze konsekwencje wynikające z traktatu wersalskiego oraz nieustanny niepokój panujący w Republice Weimarskiej. Z kolei kiedy wydawało się już, że Niemcy okrzepną gospodarczo, a co za tym idzie poprawią się nastroje społeczne i dojdzie do pewnego unormowania politycznego, nadszedł Wielki Kryzys 1929 roku. Nic więc dziwnego, że w państwie, w którym ludzie nie mieli pewnego jutra i które nieustannie było narażone na różne wewnętrzne niepokoje, a w dodatku ciągle żyło wspomnieniami wielkiego mocarstwa, pojawił się podatny grunt pod kształtowanie mitów politycznych. Doskonale widział to Cassirer, który pisał przecież, że „w sytuacjach rozpaczliwych człowiek chwyta się zawsze desperackich środków (...). Gdy znika rozum, pozostaje jeszcze zawsze *ultima ratio*, potęga cudu i mistyki.”<sup>3</sup>

Nadrzędnym mitem politycznym ówczesnych Niemiec wydaje się być mit narodu niemieckiego. Inne mity, jak np. mit Wodza, były podporządkowane głównemu mitowi. Znalazło to swoje odzwierciedle-

nie w pedagogice hitlerowskiej. Należy w tym miejscu wyjaśnić, dlaczego zostało użyte pojęcie „pedagogika hitlerowska”, a nie „narodowo-socjalistyczna” lub „nazistowska”. Otóż przede wszystkim określenie to ma za zadanie wskazywać czas, o którym tu mowa, zwłaszcza jego datę początkową, czyli dojście Hitlera do władzy, a nie wskazywać konkretnej osoby jako twórcy pedagogiki. Ponadto wraz z przywództwem Adolfa Hitlera pojawiła się możliwość przeniesienia idei narodowego socjalizmu w życie codzienne. Również teorie wychowawcze mogły zostać urzeczywistnione na szeroka skalę. Te właśnie przyczyny skłoniły mnie do nazwania omawianego zjawiska pedagogiką hitlerowską. Jej podstawowe założenia będę starał się zrekonstruować, korzystając z książki czołowego teoretyka tejże pedagogiki Ernsta Kriecka, zatytułowanej *Wychowanie narodowo-polityczne*, oraz artykułów z polskiej międzywojennej prasy pedagogicznej<sup>4</sup>.

Właściwie najważniejsze założenia pedagogiki hitlerowskiej można wymienić, cytując spis treści w książce Kriecka. Są to: rewolucja niemiecka, rasa, narodowy socjalizm, rodzina, państwo<sup>5</sup>. Pojęciem dominującym według autora *Wychowania narodowo-politycznego* pozostaje naród. Naród pojmowany nie jako rozplywająca się, bezkształtna masa, ani chaos partyjny, ani tłum interesantów<sup>6</sup>, tylko pewna specyficzna całość, ukształtowana duchowo „wraz z jego osobistościami kierowniczymi, jego autorytatywnymi wartościami i celami, jego historycznymi, wspólnymi zadaniami, które są decydujące dla życia wszystkich członków”<sup>7</sup>.

Naród jako wartość konstytutywna był celem, środkami prowadzącymi do niego były rewolucja niemiecka, rasa, narodowy socjalizm, rodzina i państwo. O tym, że wszystko było podporządkowane owemu najważniejszemu celowi, najważniejszemu niemieckiemu mitowi, niech świadczą słowa Kriecka: „Naród jest naturalno-historyczną całością życiową, zakresem, wyrazicielem i miarodajną siłą dla światopo-

glądu, dobra duchowego, wiedzy, religii, sztuki, a więc w ogóle dla kultury i oświaty. Podobnie jak w ustroju życia, charakter narodowy przyjmuje konkretną formę, tak też wraz z kulturą, narodowy system wartości, jego rodzaj i kierunek życiowy stają się światopoglądem i wzorem przewodnim, podług którego mają się urabiać jego członkowie. To znaczy, że rzemieślnicy, lekarze, wojskowi, nauczyciele, kupcy są przedstawicielami własnych dóbr duchowych stosownie do rodzaju i potrzeby, które przedstawiają znów tylko zawodowo rozwiniętą i stanowo nacechowaną odmianę wspólnej narodowej kultury i oświaty, jej światopoglądu, jej systemu wartości i charakteru.”<sup>8</sup>

Już w przytoczonej definicji narodu widzimy niektóre cechy charakterystyczne dla myślenia mitycznego. Przede wszystkim wyraźnie można zaobserwować tworzenie wspólnoty za pomocą mitu. Niemcy identyfikując się z całością, jaką był naród niemiecki, stawali się częścią tej całości. Ponieważ jednak w myśleniu mitycznym część jest z całością utożsamiana, każdy „prawdziwy” Niemiec stanowił jednocześnie naród niemiecki. Z drugiej strony esencja narodu niemieckiego była zawarta w każdym Niemcu. Pisano wówczas, że ową esencją jest jedność krwi, niemiecka jaźń, *homo germanus*<sup>9</sup>.

Naród tworzył wspólnotę („Jeden naród, jedna Rzesza, jeden Führer”), do której każdy musiał, ale i chciał należeć. Było to swoiste odnalezienie „społecznego odpowiednika atawistycznego mitu *Androgyne* (istoty poprzedzającej podział gatunku ludzkiego na mężczyzn i kobiety)”<sup>10</sup>. Mit narodu niemieckiego znalazł swoje odzwierciedlenie w ideałach wychowawczych III Rzeszy.

Bogdan Nawroczyński, analizując poglądy Petera Petersena i Ernsta Kriecka, wskazuje, że idealizowali oni „elementarne moce, tkwiące w rasie i narodzie”<sup>11</sup>. Prawdziwy Niemiec musiał być członkiem narodu niemieckiego (obywatel niemiecki obcego pochodzenia nie był w tym znaczeniu Niemcem) i rasy nordyckiej. Ponieważ zaś rasę się

dziedziczy, tak jak i przynależność do narodu, nie było możliwości by Niemcem został ktoś „przypadkowy”. Od początku młodym Niemcom wpajano, że są kimś wyjątkowym jako członkowie potężnego narodu. Sformułowanie takie miało również ukryte znaczenie. Niemcy byli kimś wyjątkowym t y l k o jako członkowie narodu wybranego. Liczyła się przede wszystkim wspólnota. Młody narodu niemieckiego wymagał, by pedagogika nadawała szczególny sens poczuciu przynależności do wspólnoty i starała się takie poczucie wykształcić.

Należy w tym miejscu przypomnieć, że w myśleniu mitycznym różnica między pedagogiką jako myśleniem o wychowaniu a pedagogią jako rzeczywistością wykonywanymi czynnościami wychowawczymi zacieśnia się. Wykonywane czynności nadają same sobie sens przez sam fakt bycia wykonywanymi. Życie prywatne młodzieży nie miało najmniejszego znaczenia, liczyło się ich uczestnictwo w różnego rodzaju organizacjach. Tam uczyli się być członkami wspólnoty. To poczucie „bycia jednością” kształcili w sobie nie dzięki intelektualnym argumentom, ale wykonując pewne czynności, które nabierały sensu przez to, że były wykonywane wspólnie. Duże znaczenie miał tu czynnik emocjonalny, tak istotny w myśleniu mitycznym.

Doskonały przykład podaje Richard Grunberger: „Zręcznie rozniecano wrodzoną skłonność młodzieży do idealizmu, kładąc szczególny nacisk, by temu, co zbiorowe, dać pierwszeństwo nad tym, co indywidualne. Tak więc, choć w Hitlerjugend ogromnie ceniono sportową sprawność i siłę, gardzono sportowcami zajętymi wyłącznie biciem rekordów i niezdolnymi podporządkować się celom drużyny. Inną dziedziną konkurencji, w której odwracano uwagę od dokonań indywidualnych ku zbiorowym, była zbiórka na Pomoc Zimową. W raportach przekazywanych przez sekcję Hitlerjugend i Bund Deutscher Mädel nigdy nie podawano wyników indywidualnych, ale zawsze tylko rezultaty osiągnięte przez całą sekcję. (...) Chodziło o to, by w miejsce

egoizmu rozwinąć gotowość do poświęceń; miało to też związek z szerszą, obejmującą całe społeczeństwo niemieckie kampanią na rzecz jedności narodowej.”<sup>12</sup>

Niemiec musiał być świadomy swej przynależności do narodu. Świadomość ta miała pomóc wykształcić takie cechy jak karność, posłuszeństwo, oddanie, wierność<sup>13</sup>. Świadomość przynależności powinna wzbudzić w nim też poczucie wierności wobec Wodza, który był przywódcą wszystkich Niemców<sup>14</sup>. Takie pojęcia jak karność, posłuszeństwo itd. wskazują, że z całą pewnością ideałem nie mogła być jednostka samodzielna, funkcjonująca poza wspólnotą, przejawiająca jakiegokolwiek cechy indywidualizmu. Podporządkowanie, ślepe posłuszeństwo, gotowość służby w imię największych niemieckich wartości – narodu, państwa, rasy, partii, Wodza – tworzyły model ideału Niemca zjednoczonego z narodem w mitycznej wspólnocie. Pedagogika hitlerowska nadawała zjawiskom wychowawczym pozytywne znaczenie wówczas, gdy były one zgodne z ideologią narodowo-socjalistyczną i mityczną wizją narodu niemieckiego<sup>15</sup>.

Funkcją mitu politycznego jest zorganizowanie świata społecznego w mitycznej jedności. Realizacji mitycznej wizji „Wielkich Niemiec” służyło wszystko. Odpowiedniej działalności w sferze edukacyjnej nadawano znaczenie zgodne z tą wizją. „W dziedzinie wychowawczej – pisze Florian Kozanecki – (...) dążyć będzie nowa szkoła do urabiania młodzieży w duchu narodowosocjalistycznym. Światopogląd narodowosocjalistyczny z jego wiarą w nieomyślność Hitlera i wyjątkowe posłannictwo narodu niemieckiego stanowić będzie linię wychowawczą, od której nie będzie mogła zbaczyć żadna szkoła.”<sup>16</sup> Mit polityczny wyznacza zadania i pedagogice, i pedagogii, utożsamiając je zresztą ze sobą. Z drugiej strony do zadań pedagogów należy rozwijanie mitu politycznego i przekazywanie go dalej.

Ernst Kriek wielokrotnie podkreślał rolę szkoły narodowej. Musiała być ona silnie związana z rzeczywistością, a dokładniej rzecz ujmując – z mityczną wizją rzeczywistości i mityczną organizacją świata. Chodziło nie tyle o to, by uczniowie nauczyli się pewnych rzeczy, ile o to, by je potrafili właściwie zrozumieć. „Kształcenie narodowe – pisał Kriek – nie jest przeglądem rozmaitych dziedzin nauki, ani encyklopedią nauki podzielonej na zawody, lecz uzyskuje się je jako organiczny obraz świata przez ustosunkowanie się do danych rzeczywistości i nałożonych zadań.”<sup>17</sup> Uczeń musiał opuścić szkołę ukształtowany narodowo i politycznie. Nie miał być wykształcony intelektualnie (w pierwszych latach III Rzeszy było to nawet źle widziane). Chodziło o to, aby kształcić „niemieckich członków narodu, robionych podług niemieckiego poglądu na świat i mających świadomość narodowo-polityczną”<sup>18</sup>. Ponieważ w Niemczech hitlerowskich niemiecki pogląd na świat i niemiecka świadomość narodowo-polityczna były przejawem mitycznej wizji świata i mitycznej organizacji społeczeństwa, widać wyraźnie, że ówczesna pedagogika niemiecka zarówno wynikała z mitu politycznego, jak i służyła jego umocnieniu.

„**Ż r ó d ł e m** systemu wychowawczego – jak pisała Wanda Bobkowska – nie są jakieś normy pedagogiczne, ale walka polityczna i jej prawa. Powstał on w organizacjach bojowych jako system zwarty, nie oparty na nauczaniu, ale na **wspólnej** (podkreślenie moje – P.Z.) walce o nowe wartości charakteru, wypisane na sztandarach ruchu. Tylko z ducha politycznej karności może wyrósć centralne zadanie przyszłej szkoły, która nie paraliżuje, ale podnieca entuzjazm młodego Niemca i rozwija w nim zdolność poświęcenia się dla sprawy. Gruntem, z którego mogą wyrastać te własności duszy, jest wiara narodu w swoją misję, w swe siły, a przede wszystkim w swego Wodza. On jest ucieleśnieniem najwyższego ideału wychowawczego.”<sup>19</sup>

Mit narodu był urzeczywistniany w pedagogice na wiele sposobów. Jednym z nich było funkcjonowanie innego mitu – mitu Wodza, oczywiście nierozzerwalnie połączonego z mitem nadrzędnym. Adolf Hitler, przywódca charyzmatyczny<sup>20</sup>, był personifikacją dążeń narodu niemieckiego, stał na jego czele i gwarantował jego jedność. Był nie tylko ideałem wychowawczym (łączył w sobie trzy typy idealnego wizerunku człowieka – proroka, geniusza i bohatera<sup>21</sup>) dla milionów Niemców, ale także prawodawcą myśli pedagogicznej. Jak pisze Marian Paluszkiwicz, „myśli wodza są doskonałe, wola jego jest rozkazem. Cały system wychowania i nauczania, w głównych zrębach, jest emanacją myśli Adolfa Hitlera.”<sup>22</sup> Hitler stanął na czele narodu niemieckiego w wyniku działań tajemniczych sił nadprzyrodzonych (siły te to Naród i Rasa rozumiane jako personifikacje Absolutu)<sup>23</sup>, w związku z czym on wiedział najlepiej, jak wychować (czytaj – stworzyć) „prawdziwego Niemca”.

Osoba Wodza i jego idee (zawarte w świętej księdze narodowego socjalizmu *Mein Kampf*; notabene jest to kolejny przykład mitu politycznego) były nieustannie obecne w rzeczywistości wychowawczej Niemiec. „Wódz – pisał M. Paluszkiwicz – patrzy na młodzież z obrazów, w przeróżnej redakcji, niemal z każdej ściany, sentencje z jego mów wiszą po klasach, radio, płyty i usta nauczyciela głoszą jego chwałbę, poeci i pisarze sławią jego zasługi.”<sup>24</sup> Mit wodza był również ugruntowywany przez treści nauczania, np. dziewczęta, które należały do Jungmädel – grupa Bund Deutscher Mädels dla dziewcząt nie mających ukończonych 14 lat – musiały uczyć się na pamięć wiadomości o Hitlerze<sup>25</sup>. Innym przejawem kultu Wodza było nazewnictwo – trudno było członkowi Hitlerjugend nie identyfikować się ze swoim patronem. Młody człowiek należący do organizacji noszącej w swej nazwie imię Wodza narodu niemieckiego identyfikował się jednocześnie z całym narodem. Zasada mitycznej tożsamości jeszcze raz daje znać o sobie.

Przejawów myślenia mitycznego w pedagogice hitlerowskiej było jeszcze wiele. Wszystko, co w jakikolwiek sposób wiązało się z wychowaniem, było silnie przeniknięte mityczną wizją świata, trudno więc wskazywać na wszystkie oznaki myślenia mitycznego. Tutaj zostały wskazane tylko niektóre, najbardziej charakterystyczne (można jeszcze wskazać na magiczne słowa i rytuały). Pedagogika niemiecka III Rzeszy z jednej strony wynikała z mitu politycznego, z drugiej była środkiem jego urzeczywistniania. W myśleniu mitycznym nie była osamotniona. Dotyczyło ono wszystkich zjawisk życia społecznego, nie mogło więc ominąć i pedagogiki.

\*

Ruch narodowosocjalistyczny w Niemczech konstruując współczesny mit polityczny, odwoływał się do mitów pragermańskich, działając przy tym nie na intelekt, lecz na uczucia swoich wyznawców. W życiu politycznym równało się to wprowadzeniu do niego pierwiastka nadprzyrodzonego. Było to oczywiście traktowane dosyć specyficznie. Richard Grunberger stwierdza, że „pseudoreligia nazistowska (...) była lansowaną oficjalnie postawą czci wobec partii, jej postaci, jej historii, praktyk i celów”<sup>26</sup>. W każdym razie można wyraźnie zauważyć tworzenie sfery *sacrum*. Święty był naród niemiecki, jego przedstawicielka, partia nazistowska i Wódz – Adolf Hitler. Musiało więc oczywiście dojść do mitycznego starcia dwóch sił: świętości i powszedniości, przy czym powszednie było wszystko to, co nie było święte.

Funkcjonowanie mitu jest więc w narodowym socjalizmie dosyć oczywiste. W przypadku socjalizmu (czy komunizmu) sprawa już nie jest taka prosta. „O ile można powiedzieć, że komunizm utopijny – pisze Jean Maisonneuve – wiąże się z prądami mesjanistycznymi, żywymi w średniowieczu na Zachodzie, o tyle trudno przyjąć, że komunizm mar-



ksistowski, zwany «naukowym», posiada jakieś zabarwienie religijne. Jest on raczej bliski osiemnastowiecznemu racjonalizmowi.»<sup>27</sup> Nie chciałbym w tej chwili wdawać się w dyskusję na temat różnicy między mitem a religią, zresztą, jak pisał Cassirer, trudno zauważyć granicę, gdzie kończy się mit, a zaczyna religia. Ponadto nawet jeżeli słowa Maisonneuve'a odniesiemy do mitu, a nie religii, to i tak widzimy, że „naukowość” idei marksistowskiej narzucała racjonalny (naukowy) obraz świata, wykluczając tym samym kategorycznie (nikomu to nawet nie miało prawa przyjść do głowy), iż w myśleniu komunisty mogłyby się pojawić elementy mitu. Ale mimo całej swojej „naukowości” socjalistyczna wizja świata jest bez wątpienia przykładem jego mitycznej organizacji<sup>28</sup>.

Socjalizm, podobnie jak nazizm (trzeba jednak pamiętać zarówno o różnicach, jak i podobieństwach między tymi dwoma ideologiami), organizował wspólnotę. Miał nią być nie naród, jak w przypadku Niemiec, ale międzynarodowa społeczność, zjednoczona pod sztandarem idei socjalistycznych. Dążenie do wspólnoty symbolizowało choćby słynne hasło „Proletariusze wszystkich krajów, łączcie się!”.

Równie widoczny był podział na *sacrum* i *profanum* (w znaczeniu mitycznym). Podział ten zaznaczył się szczególnie w momencie wprowadzenia „żelaznej kurtyny”. Tym samym dokonał się mityczny, wartościujący podział przestrzeni. Mityczne było również traktowanie czasu. Za przyczynę nowego porządku, nowej organizacji świata uważano Rewolucję Październikową. Poszczególne fazy czasu podlegały, tak jak przestrzeń, wartościowaniu. Inny – „zły”, „obcy” – świat istniał przed Wielkim Przełomem, a inny – „dobry”, „nasz” – po nim<sup>29</sup>.

Kolejną cechą charakterystyczną dla mitycznej organizacji świata socjalistycznego był kult Wodza. W najczystszej formie występuje on do śmierci Józefa Stalina. Ale potępienie przez Nikitę Chruszczowa kultu jednostki na słynnym XX Zjeździe KPZR nie zapoczątkowało wcale

zupełnego odejścia od mitu Wodza. Zostało na pewno zmniejszone jego oddziaływanie, ale nie zniknął on całkowicie. Charakterystyczne w ustroju socjalistycznym (w krajach europejskich) było natomiast przesunięcie mitu Wodza z jednostki na partię. Tym samym faktycznym Wodzem stawał się przywódca monocentrycznej partii.

Jedną z najbardziej zauważalnych cech mitycznych w ustroju socjalistycznym jest magiczne użycie słów, czyli nowomowa. Michał Głowiński definiując nowomowę pisze, że stanowi ona „wysłowienie totalitarne w jego wersji komunistycznej. Fakt ten wymaga szczególnego podkreślenia, gdyż (...) istnieją inne, równie groźne, odmiany języka totalitarnego (przede wszystkim opisana przez Victora Klemperera *Lingua Tertii Imperii*), inaczej jednak wyposażone ideologicznie, związane z innymi koncepcjami politycznymi i innymi **mitami społecznymi** (podkreślenie moje – P.Z.), a w konsekwencji – funkcjonujące przynajmniej częściowo w inny sposób (...).”<sup>30</sup> Nowomowa jest językiem władzy, pozwalającym panować nad społeczeństwem i je organizować. Dalej Głowiński wskazuje na podstawowe właściwości nowomowy i wyróżnia między nimi reguły rytualności oraz rolę żywiołu magicznego nowomowy<sup>31</sup>. Już tylko te dwie właściwości są dowodem, że nowomowa jest przejawem myślenia mitycznego (magiczne znaczenie słów „socjalizm” i „socjalistyczny” w pedagogice zostanie omówione w kolejnym podrozdziale). Ten nieco przydługi wstęp, dotyczący elementów myślenia mitycznego związanego z mitami politycznymi socjalizmu (jest to zaledwie prześlizgnięcie się po niezwykle rozwiniętym i zawiłym temacie), pozwala się mniej więcej zorientować, w jakim kontekście funkcjonowała pedagogika socjalistyczna. Zaznaczam, że jest to dosyć ogólne potraktowanie tego terminu<sup>32</sup>. Mimo znacznej ilości cech wspólnych, trudno przecież powiedzieć, by np. pedagogika polska i radziecka niczym się nie różniły, co oczywiście wynikało z najrozmaitszych uwarunkowań. W tym miejscu chciałbym wskazać na kilka przejawów

myślenia mitycznego w polskiej pedagogice. Zdaję sobie przy tym sprawę, że polska pedagogika w latach 1945-1989 podlegała pewnym zmianom, uważam jednak, iż niektóre zjawiska pozostały w niej niezmiennie.

Trzeba jednak zaznaczyć, że istnieje pewne niebezpieczeństwo. Pedagogika socjalistyczna, mimo że oficjalnie już jej nie ma, ciągle przecież wywiera na nas wpływ. Jeżeli uznamy, iż funkcjonowały w niej elementy myślenia mitycznego, wówczas powstaje pytanie, czy będziemy potrafili spojrzeć na nią z pozycji niemitycznej, czy też tkwimy w niej tak mocno, że jest to niemożliwe (zasada mitycznej tożsamości). Sądzę, że mimo wszystko posiadamy już wobec niej pewien dystans i możemy podjąć próby dokładniejszego przyjrzenia się jej.

Związek pedagogiki socjalistycznej, podobnie jak hitlerowskiej, z mitami politycznymi można rozpatrywać w dwóch aspektach: z jednej strony pedagogika stanowi narzędzie służące powstawaniu mitu politycznego, z drugiej natomiast jest jego przejawem. Kiedy po wojnie w Polsce kształtował się ustrój socjalistyczny, „program partii stał się programem narodu”, a wszelkie formy działalności człowieka musiały być zgodne z duchem marksizmu-leninizmu. Dzieci i młodzież już od najmłodszych lat spotykały się z nowym obrazem świata. Chciano je wychować na ludzi służących socjalistycznej ojczyźnie (przy czym pojęcie „ojczyzna” było rozumiane dość specyficznie<sup>33</sup>). W 1950 roku Bolesław Bierut mówił do absolwentów państwowych liceów pedagogicznych, że „zadaniem nauczyciela-wychowawcy w szkole ludowej jest uczynić z każdego dziecka i ucznia czynnego współuczestnika w walce o przebudowę świata, bojownika o wyzwolenie ludzkości z kajdan przemocy imperialistycznej, gorącego patriotę, miłującego swój naród, ofiarowującego mu cały swój młodzieńczy zapał i swoje uzdolnienia, całe swe serce i wszystkie swe siły. (...) Nauczyciel-wychowawca sam musi czuć się bojownikiem sprawy ludowej i krzewić wśród swych wychowanków

ofiarność bojową w walce o socjalizm, w walce o postępowe i sprawiedliwe ideały społeczne<sup>34</sup>. Postępowym i sprawiedliwym ideałem społecznym była np. zasada internacjonalizmu proletariackiego. Człowiek socjalistyczny miał być szczerym internacjonalistą (solidarność ze światem), walczyć o ideały socjalizmu i bronić całego świata przed wrogim imperializmem, cokolwiek by to oznaczało.

Taki ideał, wyprowadzony z mitu politycznego, został narzucony pedagogice, która musiała się do niego dostosować. Podobnie narzucone zostały jej cele. Heliodor Muszyński pisał, że „cele wychowania są doniosłe nie tylko z punktu widzenia teorii pedagogicznej i jej praktycznych zastosowań, lecz także ze względu na podstawowe problemy życia społeczno-politycznego. Z jednej strony, stanowią one podstawę wychowawczego działania i naukowej weryfikacji jego efektywności, z drugiej zaś są czynnikiem ukierunkowującym społeczno-ustrojowe przeobrażenia.”<sup>35</sup> W praktyce oznaczało to całkowite podporządkowanie pedagogiki polityce. Pedagogika, utożsamiana z pedagogią (oczywiście tak wtedy nie nazywana), miała się jedynie zajmować realizacją mitu politycznego i doprowadzić w końcu do spełnienia wizji nowego świata.

Mit polityczny wyjaśniał świat. Dzięki niemu człowiek miał stać się bezpieczniejszy. „Mit jest bowiem – jak pisze Stanisław Filipowicz - fundamentem porządku normatywnego, usprawiedliwia istnienie rygorów powstrzymujących żywiołowość, konkretyzujących i stabilizujących rzeczywistość.”<sup>36</sup> Pedagogika socjalistyczna nie miała burzyć istniejącego porządku, ale go umacniać. W związku z tym musiała być jednolita. Co prawda całościową koncepcję pedagogiki socjalistycznej opracowano w Polsce dopiero na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych<sup>37</sup>, ale przygotowywano się do tego od wielu lat. Monoparadygmatyczność wynikała m.in. z mitycznej zasady jednolitości rzeczywistości. Do czynników tworzących taką jednolitość należą mity

polityczne. Pedagogika, która tym mitom służyła i z nich wynikała, musiała się w tę jednolitość wpisać.

W pedagogice socjalistycznej daje się także zauważyć mityczne postrzeganie czasu i przestrzeni. Najbardziej wyraźnym przykładem jest traktowanie przez pedagogikę socjalistyczną „tzw. »pedagogiki burżuazyjnej« (tzn. Zachodniej w całości, a polskiej z czasów II Rzeczypospolitej)”<sup>38</sup>. W przypadku pedagogiki polskiej nie ma ciągłości historycznej, gdzie czas stanowi relację między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością. Istnieją dwie fazy – „do” i „od”. Fazy te podlegają wartościowaniu. Jedna z nich należy do sfery *sacrum*, a druga do sfery *profanum* (w znaczeniu mitycznym). To, co powstało w polskiej pedagogice przedwojennej należało w większości do innego świata, świata sprzed przełomu. Był to zupełnie inny porządek, inna organizacja świata. Okres ten stanowi zamkniętą przeszłość, do której nie ma powrotu i z której nic (albo bardzo niewiele) nie wynika.

Nie warto było zajmować się „pedagogiką burżuazyjną”, skoro należała ona do innego czasu. Tak samo zbędne było poznawanie literatury zachodniej. Przestrzeń, nie ta abstrakcyjna, ale wrażeniowa, podobnie jak czas, dzieli się na sfery *sacrum* i *profanum*. Każda z nich podlega wartościowaniu. Umieszczenie w przestrzeni jest kolejną cechą przedmiotu i określa jego wartość. Zachodnie idee pedagogiczne z racji miejsca swojego powstania, w sferze „powszedniości”, nie mogły równać się z tymi, które powstawały w sferze „świętości”, czyli na obszarze krajów socjalistycznych ze Związkiem Radzieckim na czele. Nie miały znaczenia ich wartości intelektualne, bowiem czynnik emocjonalny, związany z mitycznym traktowaniem przestrzeni, domagał się ich odrzucenia. Najkorzystniejsze zaś było, gdy sfera *sacrum* w czasie i przestrzeni była w miarę szczelnie zamknięta i nic nie przeszkadzało kultywowaniu własnych, „świętych” wartości.

Powyższe wywody nie mają na celu udowodnienia, że polska pedagogika powojenna, jak i cała powojenna rzeczywistość, opierała się tylko na myśleniu mitycznym. W drugiej połowie XX wieku było to po prostu niemożliwe. Współcześnie myślenie mityczne nigdzie nie występuje samoistnie, zawsze współegzystuje z inną formą myślenia. Chodzi o to, by wskazać w pedagogice, określanej jako pedagogika socjalistyczna, niektóre przejawy myślenia mitycznego. Można by poddać jeszcze pod rozwagę następujące zagadnienie: czy osoby świadomie biorące udział w konstruowaniu mitu politycznego podlegają zasadzie tożsamości mitycznej? Odpowiedź na to pytanie wcale nie jest łatwa, a mogłaby wiele wyjaśnić.

Nie dokonuję tutaj oceny zjawiska występowania w pedagogice elementów myślenia mitycznego. Myślenie mityczne i wynikające z niego mity są, w koncepcji Ernsta Cassirera, neutralne. Po prostu są, choć niewątpliwie różnią się przejawami i skutkami. Możemy także zaobserwować wyraźnie związki pedagogiki z polityką. W tej pracy zostało to pokazane na przykładzie pedagogiki hitlerowskiej i socjalistycznej. Ale przecież i dzisiaj w refleksji nad wychowaniem możemy zauważyć elementy myślenia mitycznego. Jeżeli bowiem znowu próbuje się budować dwuwartościowy obraz świata, oparty na podziale między *sacrum* i *profanum*, jeżeli jedną jednolitość zastępuje się drugą, a w myśleniu o wychowaniu daje przewagę czynnikowi emocjonalnemu i spycha czynnik intelektualny na dalszy plan, to nie jest to nic innego, jak właśnie przejaw myślenia mitycznego.

## Przypisy

- <sup>1</sup> Ernst Cassirer: *Funkcja mitu w życiu społecznym*. (w:) *Filozofia i socjologia XX wieku*. Część I. Wyd drugie rozszerzone i uzupełnione. Warszawa 1965, s. 84-85.
- <sup>2</sup> Nie wolno jednak zapominać, że o ile przełom polityczny, związany z przejściem władzy przez narodowych socjalistów, był dla pedagogiki niemieckiej niezwykle znaczący, to trudno twierdzić, iż zmienia się ona radykalnie w porównaniu z tym, co zaistniało przed rokiem 1933. Pedagogika hitlerowska, czy to przez uprawiających ją pedagogów, czy to przez nawiązywanie do pewnych idei, korzystała z dokonań tzw. niemieckiej pedagogiki reformy. Por. Mirosław S. Szymański: *Niemiecka pedagogika reformy 1890-1933*. Warszawa 1992.
- <sup>3</sup> Ibid., s. 80.
- <sup>4</sup> Ernst Krieck: *Wychowanie narodowo-polityczne*. Tł. O. Wawrzkowicz. Lwów-Warszawa b.r.w. Należy przy tym pamiętać, że Krieck nie był jedynym przedstawicielem pedagogiki hitlerowskiej, a jego poglądy mają stanowić jedynie egzemplifikację tejże pedagogiki, a nie służyć jej wyczerpującej analizie. Zob. także Piotr Zwierzchowski: *„Wychowanie dla wojny” w Niemczech hitlerowskich. Obraz w wybranych polskich czasopismach pedagogicznych 1933-1939*. (w:) *Biuletyn Studenckich Kół Naukowych*. Zeszyt 3. Red. Juliusz Jundziłł. Bydgoszcz b.r.v..
- <sup>5</sup> Ernst Krieck: *Wychowanie...*, s. 271.
- <sup>6</sup> Ibid., s. 168.
- <sup>7</sup> Ibid., s. 168.
- <sup>8</sup> Ibid., s. 153.
- <sup>9</sup> Richard Grunberger: *Historia społeczna Trzeciej Rzeszy*. T. 2. Przełożył Witold Kalinowski. Wstępem opatrzył Władysław Markiewicz. Warszawa 1987, s. 340.
- <sup>10</sup> Ibid. T. 1, s. 80.
- <sup>11</sup> Bogdan Nawroczyński: *Dwa realizmy pedagogiczne*. „Kultura i Wychowanie” 1938 nr 1, s. 23.
- <sup>12</sup> Richard Grunberger: *Historia społeczna...*, T. 2, s. 124.
- <sup>13</sup> M. Sekreta: *Współczesna niemiecka filozofia i pedagogika kultury*. „Kultura i Wychowanie” 1936 nr 4, s. 251.

- 14 Marian Paluszkiewicz: *Główne polityczne tendencje szkoły w III Rzeszy*. „Kultura i Wychowanie” 1939 nr 2, s. 133 i n.
- 15 O różnicy między mitem a ideologią zob. Barbara Szacka: *Mit a rzeczywistość społeczeństw nowoczesnych*. (w:) *O społeczeństwie i teorii społecznej. Księga poświęcona pamięci Stanisława Ossowskiego*. Red. Edmund Mokrzycki, Maria Ofierska, Jerzy Szacki. Warszawa 1985, s. 492 i n. Zob. także Tadeusz Biernat: *Mit polityczny*. Warszawa 1989, podrozdział „Mit a ideologia w ujęciu funkcjonalnym”.
- 16 Florian Kozanecki: *Reforma szkolnictwa średniego ogólnokształcącego w Niemczech*. „Oświata i Wychowanie” 1937 nr 8, s. 737.
- 17 Ernst Kriek: *Wychowanie...*, s. 213.
- 18 Ibid., s. 259.
- 19 Wanda Bobkowska: *Reforma szkolna w Niemczech*. „Kultura i Wychowanie” 1938 nr 3, s. 192.
- 20 Zob. Aleksander Hertz: *Szkice o totalitaryzmie*. Wyboru dokonał Jan Garewicz. Wstępem opatrzył Wojtek Lamentowicz. Warszawa 1994, rozdziały „Posłannictwo wodza” i „Drużyna wodza”.
- 21 Ernst Kriek: *Wychowanie...*, s. 149.
- 22 Marian Paluszkiewicz: *Główne...*, s. 133.
- 23 Zob. Aleksander Hertz: *Posłannictwo wodza*. (w:) Aleksander Hertz: *Szkice...*, s. 105 i n.
- 24 Marian Paluszkiewicz: *Główne...*, s. 133.
- 25 Richard Grunberger: *Historia społeczna...*, T. 2, s. 126-127.
- 26 Ibid. T. 1, s. 117.
- 27 Jean Maisonneuve: *Rytuály dawne i współczesne*. Przełożyła Marta Mroczek. Gdańsk 1995, s. 57. Pominęto odwołania do literatury. Z drugiej strony Neil Postman pisząc o tekstach kanonicznych zauważa: „Do tych ksiąg dołączyłbym *Manifest komunistyczny*, uważam bowiem za uzasadnione zaliczenie go do tekstów kanonicznych, wcielających zasady religijne wyznawane jeszcze niedawno przez miliony ludzi.” Neil Postman: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Przełożyła Anna Tanalska-Dulęba. Warszawa 1995, s. 236-237.
- 28 Zob. Janusz Sługocki: *Mit w ideologiach totalitarnych XX wieku*. (w:) *Studia Historyczne*. Zeszyt 3. Red. Maksymilian Grzegorz. Bydgoszcz 1993, s. 117 i n.



- 29 Zob. Józef Niżnik: *Symbole a adaptacja kulturowa*. Warszawa 1985, s. 115 i n.
- 30 Michał Głowiński: *Nowomowa*. (w:) *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Współczesny język polski*. Red. Jerzy Bartmiński. Wrocław 1993, s. 163.
- 31 Ibid., s. 164-167.
- 32 Na temat różnych znaczeń terminu „pedagogika socjalistyczna” zob. Joanna Rutkowiak, Maria Szczepska-Pustkowska: *Polityczność a upolitycznianie wychowania. W oparciu o teoretyczną rekonstrukcję fenomenu „pedagogika socjalistyczna”*. (w:) *Odmiany myślenia o edukacji*. Red. Joanna Rutkowiak. Kraków 1995, s. 215-216. Zob. także s. 35 i 61 niniejszej pracy.
- 33 Zob. Piotr Zwierzchowski: *Spór o wychowanie patriotyczne na podstawie „Nowej Szkoły” z lat 1948-1953*. (w:) *Biuletyn Studenckich ...*
- 34 Bolesław Bierut: *Przemówienie do absolwentów państwowych liceów pedagogicznych z 18 VI 1950*. „Nowe Drogi” 1950 nr 3, s. 4-5.
- 35 Heliodor Muszyński: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1976, s. 152. Przywołanie nazwiska H. Muszyńskiego nie ma, podobnie jak w przypadku E. Kriecka, wskazywać, że jest on jedynym przedstawicielem reprezentowanej przez siebie pedagogiki. Również jego poglądy mają jedynie służyć egzemplifikacji konkretnej tezy.
- 36 Stanisław Filipowicz: *Mit i spektakl władzy*. Warszawa 1988.
- 37 Zob. Teresa Hejnicka-Bezwińska: *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*. Bydgoszcz 1989. Zob. też Teresa Hejnicka-Bezwińska: *Przydatność pedagogiki instrumentalnej w warunkach decentralizacji systemu oświatowego*. (w:) *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*. Red. Józef Górniewicz. Toruń 1993.
- 38 Teresa Hejnicka-Bezwińska: *Edukacja – kształcenie – pedagogika. (Fenomen pewnego stereotypu)*. Kraków 1995, s. 23 i n.

## 2. Słowa magiczne w pedagogice

Ernst Cassirer opisując mity polityczne Niemiec hitlerowskich, wskazywał na bardzo duże znaczenie słów magicznych w ich tworzeniu i utrzymywaniu. Ale słowa magiczne funkcjonują nie tylko w mitach politycznych, choć tam stosunkowo najłatwiej je dostrzec. Właściwie spotykamy się z nimi niemal codziennie, tylko nie zawsze potrafimy je zidentyfikować. Słowa magiczne występują także w pedagogice. W dalszych rozważaniach postaram się wskazać na niektóre z nich, pamiętając oczywiście o kontekstach, w jakich każdorazowo występują.

Cassirer pisał o dwóch funkcjach słowa: semantycznej i magicznej. Funkcja semantyczna jest funkcją podstawową, umożliwiającą w ogóle istnienie języka. Według Cassirera odnajdujemy ją już wśród tzw. języków prymitywnych, lecz dominująca, w społeczeństwach pierwotnych, jest magiczna funkcja słowa. „Słowo magiczne nie opisuje rzeczy ani relacji między nimi; używane jest ono nie w celach opisowych, lecz aby oddziaływać na realne zjawiska i panować nad siłami przyrody.”<sup>1</sup> W społeczeństwie współczesnym zasadnicze znaczenie posiada semantyczna (deskryptywna) funkcja słowa. Słowo przede wszystkim ma opisywać. Jednak i dziś zdarzają się sytuacje, w których zaczyna dominować jego magiczna funkcja. Trzeba tylko pamiętać, że współcześnie magiczna moc słów nie ma oddziaływać na świat przyrody, a na świat społeczny.

Słowo użyte w funkcji semantycznej odwołuje się do intelektualnego czynnika naszej świadomości, „przeznaczeniem (słów magicznych – P.Z.) jest wywoływanie określonych skutków i wzbudzanie pewnych nastrojów. Zwykle nasze słowa służą do przekazywania znaczenia, te zaś mają przekazywać uczucia i namiętności.”<sup>2</sup> Słowo identyfikuje się z rzeczą, którą nazywa. W rzeczywistości więc słowo staje się samą rzeczą. Słowa magiczne posiadają moc kreatywną, służą zmienia-

niu rzeczywistości. Zawsze jednak bardzo istotny jest kontekst, w jakim słowa są wypowiedziane. To samo słowo może być w jednej sytuacji użyte w funkcji deskryptywnej, w drugiej natomiast – magicznej.<sup>3</sup>

Nie można wyróżnić jakiegś specjalnej grupy słów magicznych w pedagogice. Niezwykle trudnym, jeśli nie niemożliwym, zadaniem byłoby wyróżnienie takich słów, które by nabierały magicznego znaczenia tylko w kontekście zjawisk wychowawczych. Możliwa jest również taka sytuacja, że w obrębie samej pedagogiki to samo słowo tylko niekiedy posiada znaczenie magiczne, kiedy indziej natomiast pełni funkcję semantyczną. W związku z tym analizę słów magicznych w pedagogice (tak jak zresztą w każdym przypadku) należy zacząć od ich kontekstu.

Słowem, które w pedagogice polskiej pełniło funkcję magiczną (i na dobrą sprawę pełni ją nadal), było słowo „socjalizm” i wszelkie jego pochodne. Oczywiście pojęcie „socjalizm” może zostać użyte także w funkcji semantycznej. Posiada wówczas różne konotacje, opisuje np. ustrój polityczny, gospodarczy czy pewną koncepcję filozoficzną. W pedagogice pojawiała się i w takim znaczeniu, niemniej można chyba zaryzykować stwierdzenie, że dominującą jego funkcją była funkcja magiczna.

Naturalnie magiczne znaczenie tego słowa nie wiąże się wyłącznie z pedagogiką. Kontekst, w jakim występowało, został w przybliżeniu nakreślony w poprzednim podrozdziale. Z całą pewnością można je zaliczyć do przejawów nowomowy, którą można określić jako komunistyczny (socjalistyczny) przejaw mowy magicznej. Słowo „socjalizm” w organizacji mitycznej wizji świata służyć miało umacnianiu tej wizji i jednocześnie z niej wynikało. Jego oddziaływanie dotyczyło nie tylko pedagogiki. Wpływało właściwie na każdą sferę życia. Tworzyło rzeczywistość, w której „człowiek żyjący według zasad socjalizmu miał dążyć w imię socjalizmu do zwycięstwa socjalizmu na całym świecie”. Takie sformułowanie nie opisywało istniejącego świata, lecz kreowało nowy.

Konieczność zmiany świata na lepszy, tzn. socjalistyczny, była przecież jednym z podstawowych założeń marksizmu-leninizmu.

Wykreowanie nowego świata, stworzenie ludzi pasujących do modelu człowieka socjalistycznego, należało do pedagogiki. Miała ona przygotować wszystko, aby możliwe było „wychowanie wartościowe, służące rozwojowi społecznemu, (...) takie, które przygotowuje jednostkę nie do świata zastanego i nie do świata, jakim on będzie, lecz do działania w świecie zastanym na rzecz świata, jakim on być powinien”<sup>4</sup>. Jakim on powinien być, wszyscy oczywiście doskonale wiedzieli – socjalistyczny. Pedagogika, która do tego nie dążyła, np. pedagogika „burżuazyjna”, nie posiadała większych wartości. Pozytywnie nacechowana była natomiast pedagogika socjalistyczna. Nie miały przy tym znaczenia kwestie szczegółowe. Nie porównywano różnych paradygmatów, nie dyskutowano nad rzeczowymi argumentami. Pedagogika socjalistyczna była lepsza od innych dlatego, że była s o c j a l i s t y c z n a. Słowo to oddziaływało (przynajmniej miało oddziaływać) na emocje i odwoływało się do dwubiegunowego podziału świata.

W pedagogice wynikają z tego ciekawe konsekwencje. Zobaczmy to na przykładzie. W jednym z krajów Europy Zachodniej stosuje się metodę wychowania x. Taką samą metodę stosuje się w kraju o ustroju socjalistycznym. Metodą lepszą jest metoda druga, ponieważ wynika z pedagogiki socjalistycznej, a ta z kolei wynika z lepszej organizacji świata. Określenie pedagogiki jako socjalistycznej nadaje jej pewną siłę, dzięki której jej zabiegi przyniosą oczekiwany rezultat. Dzieje się tak dzięki temu, że „siła słów w magii ufundowana jest na przekonaniu, że wypowiedziane słowo ma charakter sakralny, w mistyczny sposób wiąże się z odpowiednikiem pozajęzykowym”<sup>5</sup>. Mamy więc tu do czynienia z mityczną zasadą tożsamości nazwy i tego, co reprezentuje.

Nie każdy odbiorca tekstów pedagogicznych (przez tekst rozumiem tu zarówno słowo pisane, jak i mówione) wiedział, jakie mogą być

semantyczne znaczenia słowa „socjalizm”. Przekonywano go natomiast, że socjalizm jest jego największym dobrem, a jego podstawowym celem jest uczynienie człowieka szczęśliwym<sup>6</sup>. Słowo „socjalizm” było więc synonimiczne z takimi pojęciami jak „dobro” i „szczęście”. Pedagogika socjalistyczna urzeczywistniała dążenie człowieka do szczęścia. Skuteczność osiągnięcia tego celu gwarantowała przecież jej nazwa. Skoro socjalizm oznacza dobro, dobrem będzie wszystko, co jest socjalistyczne, a więc i pedagogika.

Skoro pedagogika miała być jednym z elementów gwarantujących osiągnięcie pożądaných zmian, musiała być skuteczna. Wypowiedzenie zaklęcia – użycie słowa „socjalizm” lub jego pochodnych gwarantowało powodzenie sprawy (słowa-zaklęcia wiązały się najczęściej z rytuałami; również w realnym socjalizmie można wskazać na wiele takich rytuałów). Jeżeli pedagogika była socjalistyczna, to oznaczało, że zapewniała osiągnięcie celu. Z drugiej strony było to dowodem jej wyższości nad pedagogiką „burżuazyjną”.

Dzisiaj z kolei określenie „pedagogika socjalistyczna” jest nacechowane negatywnie. Znowu oddziałuje na czynnik emocjonalny, pomijając intelektualny. Nie opisuje bynajmniej pewnego zjawiska funkcjonującego w rzeczywistości, ale utożsamia się w świadomości wielu ludzi z istnieniem jakiegoś małego „imperium zła”. Ponownie więc słowo „socjalistyczna” przekazuje nie znaczenia, lecz uczucia i namiętności. Wypada zatem zastanowić się, czy przypadkiem w dalszym ciągu nie jest ono słowem magicznym.

Trzeba przecież mieć świadomość tego, że współczesne występowanie elementów myślenia mitycznego, w tym także funkcjonowanie słów magicznych, nie musi być koniecznie związane z państwami totalitarnymi. Inna sprawa, że tam jest ono najsilniejsze i najłatwiej je zauważyć. Ale mit pojawia się zawsze wtedy, gdy człowieka zawodzi pewność, gdy jego świat sprawia mu jakieś problemy.

Z taką sytuacją mamy aktualnie do czynienia w Polsce. Przełom spowodowany upadkiem obowiązującego przez wiele lat systemu polityczno-społeczno-gospodarczo-światopoglądowego i kolejne tworzenie nowej rzeczywistości nie mogą pozostać bez wpływu na ogólną kondycję człowieka. Bez względu na to, jak oceniany był poprzedni system, taka zmiana zawsze wiąże się z niepewnością dotyczącą naszych przyszłych losów. Czy wobec tego jest możliwe stworzenie kolejnego mitu politycznego, podobnego do mitu socjalistycznego i nazistowskiego?

Tamte mity powstały w szczególnych warunkach. Funkcjonowały w dodatku w państwach totalitarnych. Taka forma państwa raczej już się nie odrodzi w Europie (należy przynajmniej mieć taką nadzieję). W krajach demokratycznych organizacja mitów politycznych na taką skalę jest niemożliwa. Nie znaczy to jednak, że w poszczególnych sferach życia nie będą dochodziły do głosu niektóre elementy myślenia mitycznego.

Czy można zatem mówić, że takie elementy funkcjonują w pedagogice polskiej (i nie tylko) czasu transformacji? Trudniej jest je zauważyć. Wynika to z tego, że jesteśmy zanurzeni w naszej rzeczywistości i brak nam odpowiedniego dystansu. Na pewno jednak dają się zauważyć przypadki pojawiania się słów magicznych. Oczywiście znowu jest tu niezbędne poznanie kontekstu. Pojawiające się słowa, w zależności od niego, będą miały znaczenie semantyczne lub mityczne.

Warto uważnie przyjrzeć się takim słowom, występującym w pedagogice, jak np. tożsamość, tolerancja, podmiotowość, partnerstwo, demokracja itd. Sformułowań mówiących o konieczności podmiotowego traktowania wychowanka, tolerancji wobec innych w procesach edukacyjnych, umożliwieniu wychowankowi zachowania własnej tożsamości i wielu podobnych używa coraz więcej osób. Stało się to nawet czymś w rodzaju pewnej mody. Jednak nie wszyscy jednakowo pojmują te hasła.

Trzeba przyznać, że u wielu osób użycie tych słów ma charakter deskryptywny, opisuje po prostu ich praktykę edukacyjną. Są jednak i tacy, u których wyraźnie daje się zauważyć, że wypowiedane przez nich słowa mają znaczenie magiczne. Osoby ich używające starają się za pomocą słów wpłynąć na rzeczywistość. Sądzą, że wypowiadając określoną formułę – zaklęcie – wprowadzają ją tym samym w życie. Jeżeli mówię, że jestem tolerancyjny, to znaczy, że faktycznie jestem.

Słowo jest w tym przypadku utożsamiane z działaniem. Identyfikuje się z tym, co oznacza i posiada podobną rangę. Jest to wyraźny przejaw funkcjonowania zasady tożsamości mitycznej. Tym samym jest to przejaw myślenia mitycznego.

Zasada tożsamości mitycznej przejawia się również w tym, że osoby, które korzystają z takich słów-zaklęć, nie zdają sobie sprawy, że posługują się mową magiczną. Żeby zaobserwować zjawisko mitycznej tożsamości, trzeba spojrzeć na nią z perspektywy niemitycznej. Mit bowiem zakłada jednolitość rzeczywistości i uniemożliwia takie spojrzenie. Tak więc gdyby wszystkie moje powyższe wywody były przejawem myślenia mitycznego, zgodnie z zasadą mitycznej tożsamości nie byłbym w stanie tego stwierdzić.

Obecność słów-zaklęć w pedagogice ma głębsze podłoże. Ciągłe jeszcze większość pedagogów upatruje sensu wychowania w zmianie, urabianiu, kształtowaniu. Sens pedagogiki widzą w umiejętności zmieniania rzeczywistości. Pedagogika ma przekształcać świat. Być może taki pogląd jest skutkiem wpływu, jaki na pedagogikę wywierała filozofia i ideologia marksistowska, być może są także inne przyczyny, jak choćby głęboko zakorzeniona w każdym z nas potrzeba własnego sprawstwa. W każdym razie dzięki słowom magicznym pedagogom „udaje się” choć trochę ten świat (społeczny) przekształcić. Świadomość tego wpływu, znaczenia, jakie pedagogika sama sobie wobec tego nadaje, wpływa kojąco na kondycję pedagogów. Mają oni dzięki temu poczucie własnej

wartości. Mogą żyć w harmonii i jedności ze światem. A czyż taka organizacja świata nie jest celem myślenia mitycznego?

Słowa magiczne w pedagogice występują i będą występować, w ogóle stale będą obecne w życiu człowieka. Jest to zupełnie naturalne, człowiek chce czuć się dobrze. Jednak pedagogów nie stać na taki komfort. Chcąc nie chcąc muszą czuć się odpowiedzialni za innych ludzi. Niemożność spojrzenia na niektóre fragmenty rzeczywistości z niemitycznej perspektywy może źle wpłynąć na orientację w realnym świecie. Dlatego pedagodzy muszą nauczyć się zauważać przejawy myślenia mitycznego, muszą nauczyć się wychwytywać słowa-zaklęcia (nie zapominając o umiejscowieniu ich w konkretnym kontekście). Inaczej może dojść do tego, że, po pierwsze, nie zrozumieją się nawzajem, po drugie zaś – co jest jeszcze ważniejsze – nie będą potrafili pomóc drugiemu człowiekowi odnaleźć się w rzeczywistości.

## Przypisy

- <sup>1</sup> Ernst Cassirer: *Funkcja mitu w życiu społecznym*. (w:) *Filozofia i socjologia XX wieku*. Część I. Wyd. II rozszerzone i uzupełnione. Warszawa 1965, s. 85.
- <sup>2</sup> Ibid., s. 86.
- <sup>3</sup> O mowie magicznej zob. Michał Buchowski, Wojciech J. Burszta: *O założeniach interpretacji antropologicznej*. Warszawa 1992, rozdział II.
- <sup>4</sup> Heliodor Muszyński: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1976, s. 37.
- <sup>5</sup> Michał Buchowski, Wojciech J. Burszta: *O założeniach...*, s. 43.
- <sup>6</sup> Inna sprawa, że nie miało większego znaczenia, czy człowiek chciał, aby go w ten sposób uszczęśliwiać.



## ZAKOŃCZENIE

Człowiek przebył długą drogę od chwili, gdy przy płonącym ognisku wpatrywał się z szacunkiem i lękiem w odprawiającego czary szamana. Wiek XX wydawał się być czasem bezwarunkowej władzy Rozumu i Nauki. Jednak, że tak nie jest, że to tylko marzenie człowieka, przekonano się dosyć szybko. Wierzono, że człowiek może stać się istotą rozumną zbliżoną do doskonałości, tymczasem, jak pisze Edgar Morin, „jawi się nam oblicze człowieka skryte za podnoszącą na duchu i łagodzącą koncepcją *sapiens*. Jest to istota o intensywnej i niestatecznej uczuciowości, która uśmiecha się, śmieje i płacze, istota niespokojna i udręczona, istota ludyczna, skłonna do upojeń, ekstazy, gwałtu, furii, miłości, istota nawiedzona przez wyobrażenie, istota, która wie o śmierci i nie może w nią uwierzyć, istota »wydzielająca« mity i magię, nawiedzana przez duchy i bogów, żywiąca się złudzeniami i chimerami, istota subiektywna, której stosunki ze światem obiektywnym są niepewne, istota wydana na pastwę błędu i błąkająca się, istota pełna wytwarzającego bezład nadmiaru. Ponieważ zaś połączenie iluzji, nadmiaru, niestateczności, niepewności w przedmiocie tego, co rzeczywiste, i tego, co wyobrażone, pomieszanie tego, co subiektywne, z tym co obiektywne, nazywamy szaleństwem musimy tedy uznać, że *homo sapiens* jest *homo demens*.”<sup>1</sup>

Rację ma zatem Ernst Cassirer, który twierdzi, że o ile myślenie naukowe jest dziś dominujące, to nie można zarazem stwierdzić, iż inne formy myślenia zaniknęły w trakcie rozwoju człowieka. Filozofia form symbolicznych, ujmująca mit, religię, język, sztukę, historię i naukę jako aprioryczne struktury poznającego umysłu, dowodzi, że różne formy świadomości (myślenia) są stale obecne i współegzystują ze sobą. Obok więc przypisywanego naszej współczesności myślenia dyskursywnego, pojawia się także mit.

Niewątpliwie coraz trudniej jest dziś zauważyć „czyste” przejawy świadomości mitycznej, ale nawet poszczególne jej elementy świadczą o występowaniu mitu. Pedagogika jako myślenie o wychowaniu podlega zasadom różnych form myślenia, w tym również myślenia mitycznego. Z tym faktem należy się pogodzić, pamiętając, że mit w filozofii Ernsta Cassirera jest aksjologicznie neutralny, nie ma zabarwienia wartościującego. Oceniać możemy jego poszczególne przejawy, ale nie sam mit.

Oczywiście przyjęcie za podstawę rozważań filozofii form symbolicznych jest tylko jednym z możliwych rozwiązań, z którego wynikają odpowiednie założenia epistemologiczne i metodologiczne. Równie ciekawe byłoby przyjrzenie się mitom funkcjonującym w pedagogice z punktu widzenia semiotycznej koncepcji Rolanda Barthesa, strukturalnej teorii Claude’a Lévi-Straussa czy jakiegokolwiek innej. Można naturalnie zauważyć w tych poglądach zbieżności z filozofią Cassirera (np. Barthes dosyć podobnie rozumie różnicę między spontanicznym mitem archaicznym a sztucznie skonstruowanym współczesnym mitem politycznym), ale istnieją również zasadnicze różnice. Dlatego szczególnie ważne jest zaznaczenie, że niniejsza praca mówi o myśleniu mitycznym w pedagogice z punktu widzenia filozofii mitu, a szerzej filozofii form symbolicznych, Ernsta Cassirera.

Można rozprawiać na temat „potrzeby” współczesnego mitu lub zastanawiać się nad tym, jak z nim walczyć. Taka dyskusja jest jednak bezprzedmiotowa. Mit po prostu jest. Wynika to z apriorycznych form symbolicznych naszego umysłu. W dodatku, jak stwierdza Cassirer, z mitem nie można walczyć. Można natomiast usiłować go poznać i zrozumieć. Możemy tego chcieć lub nie, ale mit i tak będzie funkcjonować w naszej świadomości. Zresztą, kto wie, czy nie ma racji Rollo May pisząc, „że w dzisiejszych czasach najpilniejszą naszą potrzebą jest szukanie mitu”<sup>2</sup>.

W pedagogice również nie uda się zwalczyć myślenia mitycznego. Cassirer ma rację pisząc, że mit i tak będzie oczekiwał w ukryciu na możliwość ponownego ujawnienia się. Pedagogika może natomiast, zajmując się wychowaniem i samą sobą zarazem, spróbować rozpoznawać różne przejawy myślenia mitycznego. Mitu co prawda i tak nie pokonamy, ale zawsze lepiej jest wiedzieć, z czym mamy do czynienia.

## Przypisy

- <sup>1</sup> Edgar Morin: *Zagubiony paradygmat – natura ludzka*. Przełożył Roman Zimand. Przedmową opatrzył Bogdan Suchodolski. Warszawa 1977, s. 152-153. Nie pierwszy raz w swoich tekstach powołuję się na ten cytat. Uważam jednak, że doskonale oddaje on istotę współczesnego człowieka, jakże różną od naszych wyobrażeń.
- <sup>2</sup> Rollo May: *Błaganie o mit*. Przekład Beata Moderska i Tadeusz Zysk. Poznań 1997, s. 9.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
w Bydgoszczy  
Biblioteka Główna

## SPIS LITERATURY CYTOWANEJ I PRZYWOŁYWANEJ

- Andrzejewski Bolesław: *Animal symbolicum. Ewolucja neokantyzmu Ernsta Cassirera*. Poznań 1980.
- Arendt Hannah: *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła*. Tłum. Adam Szostkiewicz. Kraków 1987.
- Arendt Hannah: *Myślenie*. Przełożyła Hanna Buczyńska-Garewicz. Przedmową opatrzył Marcin Król. Warszawa 1991.
- Arendt Hannah: *Korzenie totalitaryzmu*. T. 1. Przełożyli Mariola Szawiel i Daniel Grinberg. Warszawa 1993.
- Bal-Nowak Maria: *Mit jako forma symboliczna w ujęciu Ernsta A. Cassirera*. Kraków 1996.
- Bauman Zygmunt: *Post-scriptum Winicjusz Narojek - badacz i odkrywca*. (w:) Winicjusz Narojek: *Jednostka wobec systemu. Antropologia trwania i zmiany*. Warszawa 1996.
- Biernat Tadeusz: *Mit polityczny*. Warszawa 1989.
- Bierut Bolesław: *Przemówienie do absolwentów państwowych liceów pedagogicznych z 18 VI 1950*. „Nowe Drogi” 1950 nr 3, s. 4-5.
- Bobkowska Wanda: *Reforma szkolna w Niemczech*. „Kultura i Wychowanie” 1938 nr 3.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przełożyła Elżbieta Neyman. Wstęp i redakcja naukowa Antonina Kłoskowska. Warszawa 1990.
- Buczyńska Hanna: *Cassirer*. Warszawa 1963.
- Buczyńska Hanna: *Cassirer i symboliczne formy poznania*. (w:) *Filozofia i socjologia XX wieku*. Część I. Wyd. II rozszerzone i uzupełnione. Warszawa 1965.
- Buczyńska Hanna: *Cassirer o myśleniu mitycznym*. „Euhemer” 1961 nr 5.
- Buchowski Michał, Burszta Wojciech J.: *O założeniach interpretacji antropologicznej*. Warszawa 1992.

- Cassirer Ernst: *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Przełożyła Anna Staniewska. Przedmową poprzedził Bogdan Suchodolski. Warszawa 1977.
- Cassirer Ernst: *Funkcja mitu w życiu społecznym*. (w:) *Filozofia i socjologia XX wieku*. Część I. Wyd. II rozszerzone i uzupełnione. Warszawa 1965.
- Cassirer Ernst: *Symbol i język*. Wyboru dokonał, przełożył i wstępem poprzedził Bolesław Andrzejewski. Poznań 1995.
- Czarkowski Józef: *Neokantyzm – Ernst Cassirer*. (w:) *Kierunki filozofii współczesnej*. Część II. Red. naukowa Józef Czarkowski, Józef Pawlak, Jerzy Pawłowski, Lech Witkowski. Toruń 1988.
- Encyklopedia Powszechna PWN*. T. I. Wyd. trzecie. Warszawa 1983.
- Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. naukowa Henryka Kwiatkowska. Warszawa 1994.
- Filipowicz Stanisław: *Mit i spektakl władzy*. Warszawa 1988.
- Folkierska Andrea: *Pedagogika a polityka*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994 nr 4.
- Folkierska Andrea: *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa 1990.
- Głowiński Michał: *Nowomowa*. (w:) *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. Współczesny język polski. Red. Jerzy Bartmiński. Wrocław 1993.
- Grunberger Richard: *Historia społeczna Trzeciej Rzeszy*. T I-II. Przełożył Witold Kalinowski. Wstępem opatrzył Władysław Markiewicz. Warszawa 1987.
- Heidegger Martin: *Koniec filozofii i zadanie myślenia*. Przełożył Krzysztof Michalski. „Teksty” 1976 nr 4-5.
- Hejnicka-Bezwińska Teresa: *Edukacja – kształcenie – pedagogika*. (Fenomen pewnego stereotypu). Kraków 1995.
- Hejnicka-Bezwińska Teresa: *Przydatność pedagogiki instrumentalnej w warunkach decentralizacji systemu oświatowego*. (w:) *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*. Red. Józef Górniewicz. Toruń 1993.

- Hejnicka-Bezwińska Teresa: *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*. Bydgoszcz 1989.
- Hertz Aleksander: *Drużyna wodza*. (w:) *Szkice o totalitaryzmie*. Wyboru dokonał Jan Garewicz. Wstępem opatrzył Wojtek Lamentowicz. Warszawa 1994.
- Hertz Aleksander: *Postannictwo wodza*. (w:) *Szkice o totalitaryzmie*. Wyboru dokonał Jan Garewicz. Wstępem opatrzył Wojtek Lamentowicz. Warszawa 1994.
- Husserl Edmund: *Nastawienie nauki przyrodniczej i nastawienie nauki humanistycznej*. (w:) *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*. Przełożył i wstępem opatrzył Janusz Sidorek. Warszawa 1993.
- Jasiński Bogusław: *Filozofia XX wieku. Między buncem rozumu a pokorą istnienia*. Warszawa 1990.
- Jaspers Karl: *Filozofia egzystencji*. (w:) *Filozozofia egzystencji*. Wyboru dokonał Stanisław Tyrowicz. Wstępem poprzedził Hans Saner. Posłowiem opatrzyła Dorota Lachowska. Przełożyły Dorota Lachowska i Anna Wołkowicz. Warszawa 1990.
- Kołąkowski Leszek: *Obecność mitu*. Wrocław 1994.
- Konarzewski Krzysztof: *Czy pedagogika wybić się może na naukowość?* (w:) *Odmiany myślenia o edukacji*. Red. Joanna Rutkowiak. Kraków 1995.
- Kozanecki Florian: *Reforma szkolnictwa średniego ogólnokształcącego w Niemczech*. „Oświata i Wychowanie” 1937 nr 8.
- Krieck Ernst: *Wychowanie narodowo-polityczne*. Tł. O. Wawrzekowicz. Lwów – Warszawa.
- Kunowski Stefan: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wyd. drugie. Warszawa 1993.
- Kwieciński Zbigniew: *Mity i funkcje szkoły. U korzeni dominującego paradygmatu edukacyjnego*. (w:) *Socjopatologia edukacji*. Olecko 1995.
- Maisonneuve Jean: *Rytuały dawne i współczesne*. Przełożyła Marta Mroczek. Gdańsk 1995.

- May Rollo: *Błaganie o mit*. Przekład Beata Moderska i Tadeusz Zysk. Poznań 1997.
- McLaren Peter: *Edukacja jako system kulturowy*. (w:) *Nieobecne dyskursy*. Część. IV. Red. Zbigniew Kwieciński. Toruń 1994.
- McLaren Peter: *Antystruktura oporu*. (w:) *Nieobecne dyskursy*. Część II. Red. Zbigniew Kwieciński. Toruń 1992.
- Mieletinski Eleazar: *Poetyka mitu*. Przełożył Józef Dancygier. Przedmową opatrzyła Maria Renata Mayenowa. Warszawa 1981.
- Morin Edgar: *Zagubiony paradygmat – natura ludzka*. Przełożył Roman Zimand. Przedmową opatrzył Bogdan Suchodolski. Warszawa 1977.
- Muszyński Heliodor: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1976.
- Nawroczyński Bogdan: *Dwa realizmy pedagogiczne*. „Kultura i Wychowanie” 1938 nr 1.
- Niżnik Józef: *Mit jako kategoria metodologiczna*. „Kultura i Społeczeństwo” 1978 nr 3.
- Niżnik Józef: *Symbole a adaptacja kulturowa*. Warszawa 1985.
- Paluszkiewicz Marian: *Główne polityczne tendencje szkoły w III Rzeszy*. „Kultura i Wychowanie” 1939 nr 2.
- Postman Neil: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Przełożyła Anna Tanalska-Dulęba. Warszawa 1995.
- Przetacznik-Gierowska Maria, Makiello-Jarża Grażyna: *Podstawy psychologii ogólnej*. Wyd. drugie poprawione i rozszerzone. Warszawa 1989.
- Rutkowiak Joanna, Szczepska-Pustkowska Maria: *Polityczność a upolitycznianie wychowania. (W oparciu o teoretyczną rekonstrukcję fenomenu „pedagogika socjalistyczna”)*. (w:) *Odmiany myślenia o edukacji*. Red. Joanna Rutkowiak. Kraków 1995.
- Rutkowiak Joanna: *„Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*. (w:) *Odmiany myślenia o edukacji*. Red. Joanna Rutkowiak. Kraków 1995.
- Rutkowiak Joanna: *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*. (w:) *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. naukowa Henryka Kwiatkowska. Warszawa 1994.

- Rutkowiak Joanna: *Wprowadzenie*. (w:) *Odmiany myślenia o edukacji*. Red. Joanna Rutkowiak. Kraków 1995.
- Sarnowski Stefan: *O filozofii i metafizologii*. Bydgoszcz 1991.
- Sarnowski Stefan: *O krytyce rozumu pedagogicznego*. (w:) *Krytyka rozumu pedagogicznego*. Red. Stefan Sarnowski. Bydgoszcz 1993.
- Sekreta M.: *Współczesna niemiecka filozofia i pedagogika kultury*. „Kultura i Wychowanie” 1936 nr 4.
- Słownik psychologiczny. Red. Włodzimierz Szewczuk. Wyd. drugie. Warszawa 1985.
- Sługocki Janusz: *Mit w ideologiach totalitarnych XX wieku*. (w:) *Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy. Studia Historyczne. Zeszyt 3*. Red. Maksymilian Grzegorz. Bydgoszcz 1993.
- Sośnicki Kazimierz: *Pedagogika ogólna*. Toruń 1949.
- Sójka Jacek: *O koncepcji form symbolicznych Ernsta Cassirera*. Warszawa 1988.
- Suchodolski Bogdan: *Pedagogika*. (w:) *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. Wojciech Pomykało. Warszawa 1993.
- Szacka Barbara: *Mit a rzeczywistość społeczeństw nowoczesnych*. (w:) *O społeczeństwie i teorii społecznej. Księga poświęcona pamięci Stanisława Ossowskiego*. Red. Edmund Mokrzycki, Maria Ofierska, Jerzy Szacki. Warszawa 1985.
- Szczypiński Grzegorz: *Główne nurty pedagogiki niemieckiej*. (w:) *Nieobecne dyskursy. Część. IV*. Red. Zbigniew Kwieciński. Toruń 1994.
- Szkudlarek Tomasz: *McLaren i Agata: o pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole*. (w:) *Nieobecne dyskursy. Część II*. Red. Zbigniew Kwieciński. Toruń 1992.
- Szkudlarek Tomasz: *Obiektywizm i subiektywizm pedagogiczny a całościowe myślenie o wychowaniu*. (w:) *Pytanie – dialog – wychowanie*. Red. Joanna Rutkowiak. Warszawa 1992.
- Szkudlarek Tomasz: *Pedagogizm i pedagogika*. (w:) *Racjonalność pedagogiki*. Red. Teresa Hejnicka-Bezwińska. Bydgoszcz 1995.
- Szkudlarek Tomasz: *Postmodernistyczne pedagogie: amerykańska edukacja wobec wyzwań kulturowego przelotu*. (w:) *Edukacja alter-*



- natywna – dylematy teorii i praktyki*. Wyd. II zmienione. Red. Bogusław Śliwerski. Kraków 1992.
- Szkudlarek Tomasz: *Radykalna krytyka, pragmatyczna zmiana*. (w:) *Acta Universitatis Nicolai Copernici – Socjologia wychowania*. T. XII. Toruń 1994.
- Szymański Mirosław S.: *Niemiecka pedagogika reformy 1890-1933*. Warszawa 1992.
- Tchorzewski Andrzej: *Wychowanie i jego właściwości*. (w:) *Wychowanie w kontekście teoretycznym*. Red. Andrzej Tchorzewski. Bydgoszcz 1993.
- Witkowski Lech: *Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych*. (w:) *Nieobecne dyskursy*. Część II. Red. Zbigniew Kwieciński. Toruń 1992.
- Zwierzchowski Piotr: *Spór o wychowanie patriotyczne na podstawie „Nowej Szkoły” z lat 1948-1953*. (w:) *Biuletyn Studenckich Kół Naukowych*. Zeszyt 3. Red. Juliusz Jundziłł. Bydgoszcz brw.
- Zwierzchowski Piotr: *„Wychowanie dla wojny” w Niemczech hitlerowskich. Obraz w wybranych polskich czasopismach pedagogicznych 1933-1939*. (w:) *Biuletyn Studenckich Kół Naukowych*. Zeszyt 3. Red. Juliusz Jundziłł. Bydgoszcz b.r.w.

## **Nota bibliograficzna**

Skrócona wersja pierwszego rozdziału została przyjęta do druku w *Przeglądzie Edukacyjnym*. Fragmenty części drugiej i trzeciej zostały ogłoszone jako referat pt. *Mity polityczne a pedagogika* podczas ogólnopolskiej konferencji *Polityka a wychowanie. Tradycja i współczesność*, zorganizowanej w Toruniu w listopadzie 1996 roku.

## RÉSUMÉ

Le travail présent s'inscrit à la recherche d'identité de la pédagogie. Dans la première partie du travail l'auteur, tout en faisant une différenciation entre la pensée et la connaissance, nous montre la pédagogie en tant qu'une réflexion sur l'éducation. La pensée mythique constitue un des éléments de la pédagogie ainsi comprise.

La seconde partie nous présente les problèmes primordiaux de la philosophie du mythe d'Ernst Cassirer et les possibilités de son application à la réflexion sur la pédagogie.

Dans la contexte de ces deux parties s'inscrit la troisième, où l'auteur montre certaines manifestations de la pensée mythique dans la pédagogie, celles de l'époque passée (pédagogie hitlérienne et socialiste) aussi bien que celles du présent, tout en insistant sur les relations de la pédagogie et des mythes politiques, et sur les catégories notionnelles de „newspeak” et de „mots magiques”.

En étudiant la pensée mythique dans la pédagogie l'auteur fait appel à la philosophie des formes symboliques. Parmi les traits les plus significatifs qui pourraient justifier ce choix nous compterons la perception du mythe selon Cassirer en tant qu'une des formes d'organisation de l'univers, en tant qu'une structure a priori d'intellect, indépendante de la position actuelle de l'homme dans la culture, dépassant „ici et maintenant” de l'individu humain. Grâce à cette conception on pourrait appliquer la catégorie du „mythe” à la réflexion sur l'homme contemporain, d'autant plus que la conception du mythe de Cassirer est dépourvue de valeur évaluative. Ces traits rendent possible une approche relativement objective de la présence du mythe à l'époque contemporaine et ce qui en suit, de son présence dans la pédagogie.

Tłum. Małgorzata Drządzewska