

Bolesław Andrzejewski\*

## Między sensualizmem a symbolizmem. Metodologiczno-pedagogiczne pytanie o człowieka

**Słowa kluczowe:** człowiek, empiryzm, sensualizm, natywizm, aprioryzm, pedagogika

**Streszczenie:** Artykuł porusza kwestie antropologiczno-filozoficzne i dotyczy teorii wychowania oraz edukacji młodego człowieka. Ukazane są dwa podejścia metodologiczne. Jednym jest perspektywa empiryczna, łącznie z jej skrajną odmianą, jaką jest sensualizm. Człowiek jest tu pojmowany jako intelektualna tabula rasa, w wyniku czego akcenty edukacyjne znajdują się po stronie czynników zewnętrznych oraz pedagoga. Drugim paradygmatem jest racjonalizm – zarówno genetyczny, jak i metodyczny, oraz wypływający z tego drugiego symbolizm. Podkreśla się tu duchowe bogactwo młodego człowieka, które jest aktywizowane w procesie edukacyjnym, z jednoczesnym umniejszeniem roli doświadczeń zewnętrznych.

## Between sensualism and symbolism. A methodological and pedagogical question about Man

**Key words:** man, empiricism, sensualism, nativism, apriorism, pedagogy

**Summary:** The article raises anthropological and philosophical issues and concerns theories on the upbringing and education of young people. Two methodological approaches are presented. The first is the empirical perspective, together with sensualism, its radical form. The perspective conceives the human being as an intellectual tabula rasa, resulting in educational aspects being assigned to external factors and the pedagogue. The second paradigm is rationalism – both genetic and methodological, together with symbolism, as arising from the latter. A young person's spiritual opulence is stressed, activated in the educational process, with a concurrent diminishment of the role of external experiences.

\* Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Wprowadzenie

Pytanie „Kim jest człowiek?”, choć sięga mroków historii, pozostaje ciągle bez jednoznacznej odpowiedzi. Powtarzane jest w różnych czasach i kulturach, zdobi często tytuły obszernych monografii. Padają, rzecz jasna, odpowiedzi – dla ich autorów może nawet wyczerpujące i ostateczne, lecz rzadko kiedy wytrzymujące próbę czasu, gorących dyskusji i krytyk.

Czy człowiek jest w pierwszym rzędzie konstruktorem somatycznych zewnętrzności, cechującym się pionową postawą, układem organów i części ciała? Czy też o człowieczeństwie decyduje, oprócz tamtych form, jeszcze coś więcej, co skryte jest pod cielesną powłoką w postaci kulturowych tworów i komunikacyjnej symboliki? A jeśli, co bardziej prawdopodobne i przekonujące, o byciu „człowiekiem” świadczy to drugie – to czy jest ono czymś filogenetycznie ukształtowanym i człowiekowi danym od urodzenia w postaci duszy (wiedzy), czy też jest nabywane od początku w jego ontogenetycznej wędrówce?

Poniżej prześledzonych zostanie kilka stanowisk filozoficzno-pedagogicznych próbujących odpowiedzieć na wyeksplikowane wyżej pytania. Poprzez przywołanie wybranych ujęć metodologicznych, a w ostatecznym rozrachunku, jak się okaże – filozoficzno-antropologicznych i pedagogicznych – podjęta zostanie próba zbliżenia się do lepszego zrozumienia procesów kształtujących „człowieka (dziecko)” oraz formujących jego tożsamość.

Filozoficzne teorie dociekające istoty człowieka zgłębiają w pierwszej kolejności zawartość rozumu, jego narzędziowe oprzyrządowanie oraz sposoby pozyskiwania wiedzy. Podejście takie, penetrujące duchowe subtelności i obecne wprost w tytułach wielu naukowych traktatów, świadczy – niezależnie od metodologicznej opcji i pytań o źródła wiedzy – o poszukiwaniu człowieczeństwa właśnie w wewnętrznym, intelektualnym zapleczu podmiotu.

## Paradygmat empiryczny w antropologii filozoficznej

12 | Cywilizacyjny rozwój Europy postawił przed człowiekiem potrzebę praktyki, czyli problem wiedzy przydatnej w rozszyfrowywaniu tajników przyrody, a w konsekwencji możliwość ich stosowania w szeroko pojętej działalności wynalazczej i produkcyjnej. Marzenie o ludzkiej szczęśliwości wyrażało się między innymi w haśle: „wiedza i potęga ludzka to jedno i to samo”. Do oświeceniowej „potęgi” potrzebne były nie zabiegi czysto intelektualne, lecz aktywność zmysłowa, pozwalająca – przynajmniej w przekonaniu empirystów – dotrzeć lepiej, gdyż w bezpośrednim doświadczeniu, do rzeczywistości. Znane jest w tym względzie – wyrażone w 1620 r. i, trzeba przyznać, dość radykalne – stwierdzenie Franciszka Bacona (1561–1626): „Rozumowi więc ludzkiemu nie trzeba dodawać skrzydeł, lecz raczej ółowiu i ciężarów, aby hamowały wszelkie wyskoki i wzloty”<sup>1</sup>. Potrzebą, a także istotą

<sup>1</sup> F. Bacon, *Novum organum*, tłum. J. Wikariak, Warszawa 1955, s. 132.

człowieka jest nie wznoszenie się ponad faktami w obszary rozumowych uogólnień, lecz bliskość faktów i konkretów, zmysłowy dotyk przedmiotów przyswajanych w procedurze logicznej indukcji.

Metodyczny empiryzm Bacona wytyczył na długie dziesięciolecie (a w myśli brytyjskiej czyni to nadal) kierunek rozwoju antropologii filozoficznej. Jego celem było wskazanie na wielką rolę zewnętrznych bodźców i doświadczenia zmysłowego w konstruowaniu wiedzy, czyli także w kształtowaniu się ludzkiej osobowości.

Kontynuatorem wizji człowieka „tworzonego” poprzez jego aparat zmysłowy był John Locke (1632–1704). Zaproponował on jeszcze bardziej radykalne założenie o empirycznych źródłach wiedzy, zaś rodzącego się człowieka określał jako *tabula rasa* (czysta, niezapisana tablica). Człowiek jest tedy w początkach swej ontogenetycznej drogi pusty intelektualnie, posiada co prawda umysł, w którym wszakże nie ma niczego, czego wcześniej nie byłoby w zmysłach. Ważna to wskazówka, a zarazem wielkie wyzwanie dla pedagoga, który zainspirowany takim właśnie podejściem winien wzmóc wysiłki zmierzające do wypełnienia intelektualnej potencji pozytywnymi treściami.

Według radykalnie anty-natywistycznie zorientowanego, genetycznego empiryzmu Locke’a wrodzone są co najwyżej pragnienia szczęścia i dobra jednostkowego, inaczej mówiąc – dążenie do tego, co miłe, oraz unikanie doznań przykrych. Wszystkie inne idee muszą zostać człowiekowi dostarczone z zewnątrz, za pomocą doświadczenia. Człowiek jest pierwotnie nie tylko pusty, jeśli idzie o zasób wiedzy, lecz także „nijaki” pod względem moralnym. Najbardziej nawet – wydawałoby się, że właściwe człowiekowi, a zatem mu wrodzone – wartości moralne, jak chociażby instynkt opieki dorosłych nad dziećmi, nie są dane od urodzenia, lecz można i należy je w człowieku kształtować w procesie edukacyjnym. Wiele jest przykładów łamania zasady „Rodzice, otaczajcie opieką i pielęgnujcie swe dzieci”. Wymowa przytoczonej reguły jest szczególnie wyraźna i doniosła w kontekście problematyki rodzicielstwa zastępczego. Ale też konstatacja powyższa winna zmusić do wyłożonych wysiłków nad edukacyjnym wypracowaniem i ugruntowaniem potrzeby „opieki nad dziećmi”. Jeśli nawet rodzice posiadają nikłe poczucie powyższego nakazu, warto je i tak w nich wzmacniać. W myśl przekonań Locke’a (ale przecież także na podstawie dzisiejszej obserwacji praktyk opiekuńczych) właśnie empiryczno-edukacyjna droga w uświadamianiu ludziom ich życiowych obowiązków jest tu szczególnie ważna, bowiem „niemożliwą jest rzeczą, aby ta czy inna jakaś zasada moralna była wrodzona, to znaczy wryta w umyśle jako obowiązek [...]. [Albowiem] skoro tylko jakaś reguła praktyczna jest gdziekolwiek przekraczana powszechnie i bez oporu, to nie można o niej powiedzieć, aby była wrodzona”<sup>2</sup>.

Po takich ustaleniach metodologicznych kolejny empirysta angielski, George Berkeley (1685–1753), mógł już tylko uzależnić świat (nawet w sensie ontologicznym) od

<sup>2</sup> J. Locke, *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, tłum. B.J. Gawecki, Warszawa 1955, s. 72–73.

zmysłowych przeżyć człowieka i wyrazić swój pogląd w formule *esse est percipi* (być znaczy być postrzeganym). Skrajny empiryzm, dla którego został ukuty specjalny termin „sensualizm”, zawiera pewne elementy filozoficzno-antropologicznego radykalizmu, ustanawia wręcz człowieka stwórcą rzeczy, a przynajmniej – w ramach jego zmysłowej aktywności – gwarantem przedmiotowej rzeczywistości. Sensualizm zawiera wszakże informację dotyczącą **osobowego wzorca**. Występuje w nim spora doza poznawczej powściągliwości i komunikacyjnego taktu, kiedy modelowy przekaz zostaje ograniczony wyłącznie do relacjonowania zmysłowych stanów nadawcy, co uniemożliwia pochopne tworzenie teoretycznych uogólnień, a co za tym idzie, autorytarnego narzucania innym podmiotom swoich własnych odczuć odnośnie do otaczającej rzeczywistości (łagodna informacja: „odnoszę wrażenie, że tu jest gorąco”, zamiast natarczywego: „tu jest gorąco (!)”).

Nie jest wszakże tak, że teorie filozoficzno-antropologiczne zamykają się w ramach przytoczonych odcieni antropologicznego empiryzmu. Przeciwnie, większość ujęć istoty człowieka ucieka się do wydobycia jego wewnętrznych, duchowych pokładów.

## „Człowiek” w perspektywie racjonalistycznej

### *Racjonalizm genetyczny (natywizm)*

Racjonalizm posiada wiele odmian, które zostaną poniżej wybiórczo zarysowane. W kontekście **pedagogicznym** jedna cecha łączy wszystkie te odmiany: według nich człowiek posiada zarówno duchowe predyspozycje, jak i – w niektórych przypadkach – gotową wręcz wiedzę od urodzenia. Wysiłek edukatora musi zostać tedy inaczej ukierunkowany – nie idzie w tym przypadku już tyle o wtłoczenie w wychowanka nowych informacji, ile raczej o uaktywnienie tegoż w jego własnych poszukiwaniach i w odkrywaniu zasobów istniejących w nim samym. Pogląd ten ma niezwykle długą tradycję, zaś interesującą lekcję pedagogiczną dał w tym względzie sam Platon (427–347). Klasyk antyku tak pisze o wrodzoności idei:

14 |

Jako że dusza jest nieśmiertelna i rodziła się często, a tym samym mogła oglądać rzeczy tam w dole, i w Hadesie, i w ogóle wszystkie, przeto nie istnieje nic, o czym by nie wiedziała, a zatem nie dziwi, że potrafi sobie przypominać zarówno cnotę, jak i przedmioty oraz wszystko to, o czym już wcześniej wiedziała [...]. *Poszukiwanie i uczenie się nie jest niczym innym, jak przypomnianiem sobie* (podkr. B.A.)<sup>3</sup>.

Natywistyczne ujęcie człowieka i jego wiedzy znalazło swoich zagorzałych kontynuatorów. Wypadałoby wspomnieć choć tych najważniejszych. Natywistycznie zorientowany

<sup>3</sup> Planton, *Menon*, [w:] *Sämtliche Werke*, t. 3, Frankfurt am Main und Leipzig 1991, s. 45.

jest racjonalizm Kartezjusza (1596–1650), głoszącego wrodzony status idei, np. idei Boga, ale też, co ważne dla rozumienia „człowieka”, wrodzoność samowiedzy odnośnie do osobowej tożsamości:

[Idei Boga] nie otrzymałem ani przy pomocy zmysłów, ani też nigdy nie przyszła do mnie niespodziewanie [iluminizm? – B.A.] [...]. Nie utworzyłem jej też sam, bo nie mogę niczego zgoła z niej ująć ani niczego do niej dodać. Wobec tego nie pozostaje nic innego, jak przyjąć, że jest mi wrodzona, tak samo, jak jest mi wrodzona *idea samego siebie* (podkr. B.A.)<sup>4</sup>.

Racjonalistą genetycznym (natywistą) był Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716), zakładający w procesie edukacyjnym, „że prawdy [...] muszą mieć podstawy, których uzasadnienie nie zawisło od przykładów, ani w konsekwencji od świadectwa zmysłów”<sup>5</sup>. Wiedzę można osiągnąć „w czterech ścianach swojej pracowni”, a nawet „z zamkniętymi oczami”.

Są to wszystko niezwykle ważne sugestie kierowane pod adresem **pedagogów**: Jak uczyć? Jak wychowywać? Jakie podejście wybrać w kontakcie mistrz–uczeń? W omawianym kontekście postawić trzeba na ucznia/wychowanka i na jego wrodzone predyspozycje/idee. Teza ta zyskała praktyczne i najbardziej bodajże wyraziste zastosowanie w nauczaniu języków obcych. W połowie ubiegłego wieku dydaktykę oraz teorie językoznawcze zdominowała koncepcja *gramatyki generatywnej*, ogłoszona przez Noama Chomsky’ego (ur. 1928) i bazująca na zasygnalizowanych wyżej założeniach natywistycznych. Badacz ten pisze:

Jądro lingwistyki Kartezjańskiej polega na tym, iż zasadnicze cechy gramatycznej struktury są dla wszystkich języków wspólne i odzwierciedlają określone fundamentalne właściwości ducha. Jest to założenie sugerujące filozoficznym gramatologom, aby zajmowali się bardziej *grammaire generale* niż *grammaire particuliere*<sup>6</sup>.

Chomsky eksploatuje w swych natywistycznych teoriach zachowania dzieci – bohaterów rozważań prowadzonych w dalszych częściach książki. Wskazuje właśnie na duchowe bogactwo młodych ludzi, które trzeba dostrzec oraz umiejętnie rozwijać w procesie edukacyjnym. „Fakt – czytamy we wczesnej pracy amerykańskiego badacza języka i dydaktyka – że wszystkie normalne dzieci przyswajają sobie podobne gramatyki w całej złożoności i że wyuczyły się ich w zadziwiająco szybkim czasie, sugeruje, że istoty ludzkie są do tej umiejętności specjalnie predestynowane [...]”<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> R. Descartes, *Medytacje o pierwszej filozofii*, tłum. M. i K. Ajdukiewiczowie, Warszawa 1958, s. 67.

<sup>5</sup> G. W. Leibniz, *Nowe rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, tłum. I. Dąbska, Warszawa 1955, s. 7.

<sup>6</sup> N. Chomsky, *Cartesianische Linguistik*, Tübingen 1971, s. 79.

<sup>7</sup> Idem, *Recenzja z Verbal Behavior B. F. Skinnera*, [w:] *Lingwistyka a filozofia*, red. B. Stanosz, Warszawa 1977, s. 80.

**Racjonalizm metodyczny (aprioryzm)**

W apriorycznej odmianie racjonalizmu człowiek nie zostaje wyposażony w gotową wiedzę czy normy moralne. Posiada wszakże „aktywnego ducha”, konstruującego w mozole to wszystko, co w natywizmie było człowiekowi dane genetycznie. Głównym reprezentantem takiego stanowiska jest Immanuel Kant (1724–1804). Analogicznie do zabiegu Kopernika, przywracającego prawdę o Kosmosie poprzez „zatrzymanie Słońca” oraz „poruszenie Ziemi” (a z nią człowieka), Kant zasugerował podobne rozwiązanie – jak się okazuje niezwykle trafne i owocne dla przyszłej antropologii filozoficznej i kultury w ogóle:

Spróbujmy więc raz, czy się nam lepiej nie powiedzie przy rozwiązywaniu zadań metafizyki, jeżeli przyjmemy, że to przedmioty muszą dostosować się do naszego poznania [...]»<sup>8</sup>.

Kantowski „przewrót kopernikański” opiera się na przekonaniu o istnieniu w ludzkim rozumie apriorycznych składników wiedzy, niezależnych od doświadczenia, warunkujących natomiast ze swej strony swoisty kontakt podmiotu z otaczającą go rzeczywistością. Płynące ze świata wrażenia przestają odciskać się na matrycach poznawczych człowieka; przeciwnie – to człowiek aktywnie formuje owe wrażenia, stosownie do podmiotowej architektoniki intelektualnego wnętrza.

Warto tu sięgnąć znów po przykłady lingwistyczne, w których metoda Kantowska znalazła swe bogate rozwinięcie. Według Wilhelma von Humboldta (1767–1835), ojca nowożytnego językoznawstwa, „wytworzenie języka jest wewnętrzną potrzebą ludzkości, nie tylko zewnętrzną w celu utrzymania wspólnej komunikacji, lecz [także potrzebą] leżącą w samej naturze ludzkości, niezbędną dla rozwoju jej duchowych sił oraz dla pozyskania określonego poglądu na świat”<sup>9</sup>.

Jak łatwo wywnioskować z powyższego stwierdzenia, metodyczny racjonalizm stanowi paradygmat pojmowania człowieka także w innych zakresach jego aktywności. Dla Ernsta Cassirera (1874–1945) kantowska „krytyka rozumu” musi stać się „krytyką kultury”, czyli wytyczać kierunek filo- i ontogenezy człowieka we wszystkich obszarach kultury. Prowadzi to do najbardziej bodajże radykalnego stanowiska racjonalistycznego, biegunowo przeciwstawnego do wspomnianego wcześniej angielskiego sensualizmu. Mowa tu o symbolizmie, który w konsekwencji doprowadził Cassirera do określenia człowieka mianem *animal symbolicum*. W koncepcji tej zanegowana została wszelka rola zewnętrznych „rzeczy samych w sobie” w procesach poznawczych i kulturotwórczych,

<sup>8</sup> I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, tłum. R. Ingarden, Warszawa 1957, t. 1, s. 31.

<sup>9</sup> W. von Humboldt, *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*, Berlin 1880, s. 25.

z jednoczesnym zaakcentowaniem podmiotowego konstruktywizmu. W swej krytyce ujęć materialistycznych i substancjalnych niemiecki filozof pisze:

Materia poznania, tak jak ja ją rozumiem, nie jest realnym bytem, który daje się wyizolować i w tej izolacji ukazać jako coś czysto danego [...]. Jest ona raczej pojęciem granicznym, do którego zostaje sprowadzona teoriopoznawcza refleksja [...]<sup>10</sup>.

Znów decyduje człowiek, to od niego zależy jego własna wiedza i cała kultura, ale wręcz także „funkcjonalność” otaczającego go świata.

### **Podsumowanie – kim jest więc człowiek (dziecko)?**

Naszkiecowanych zostało powyżej kilka metodologicznych propozycji pojmowania człowieka. Intencją poczynionych uwag było sporządzenie zrębów pedagogicznego mini-przewodnika, opartego na założeniach filozoficznych, bez aspiracji wszakże do narzucania Czytelnikowi którejkolwiek z przedstawionych wizji antropologicznych. W niezwykle trudnym zadaniu, jakim jest zrozumienie istoty nas samych, zarysowały się dwie przeciwstawne propozycje: empiryczna i racjonalistyczna. Są to stanowiska pod względem metodologicznym opozycyjne. Łączy je wszakże wspólna sprawa – tak czy inaczej, w procesie edukacyjnym człowieka potrzebny jest pedagog i wychowawca, potrafiący dostrzec i zdiagnozować potrzeby człowieka, i to już we wczesnych stadiach jego jednostkowego rozwoju i społecznej adaptacji. Potrzeby są przeróżne – od tych zewnętrznych, zmysłowych, po aspiracje związane z głębią podmiotowej immanencji. Prawda zaś o człowieku nie leży ani w skrajnym empiryzmie, ani w skrajnym racjonalizmie; znajduje się ona, jak to najczęściej bywa, zapewne gdzieś pośrodku między obydwojema opcjami.

Należy postępować mądrze w obejściu z dzieckiem, aby nie uronić niczego z jego podmiotowych predyspozycji, starać się w sposób wielopłaszczyznowy i zintegrowany kształtować tożsamość dziecka i człowieka, w trosce o jego dobro jednostkowe, ale także, co oczywiste, aby „dobre były Rzeczypospolite”.

### **Literatura**

Bacon F., *Novum organum*, tłum. J. Wikariak, Warszawa 1955.

Cassirer E., *Wesen Und Wirkung des Symbolbegriffs*, Darmstadt 1983.

---

<sup>10</sup> E. Cassirer, *Wesen Und Wirkung des Symbolbegriffs*, Darmstadt 1983, s. 212–213.

- Chomsky N., *Cartesianische Linguistik*, Tübingen 1971.
- Chomsky N., *Recenzja z Verbal Behavior B. F. Skinnera*, [w:] *Lingwistyka a filozofia*, red. B. Stanosz, Warszawa 1977.
- Descartes R., *Medytacje o pierwszej filozofii*, tłum. M. i K. Ajdukiewiczowie, Warszawa 1958.
- Humboldt W., von, *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*, Berlin 1880.
- Kant I., *Krytyka czystego rozumu*, tłum. R. Ingarden, t. 1, Warszawa 1957.
- Leibniz G. W., *Nowe rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, tłum. I. Dąbska, Warszawa 1955.
- Locke J., *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, tłum. B. J. Gawecki, Warszawa 1955.
- Planton, *Menon*, [w:] *Sämtliche Werke*, t. 3, Frankfurt am Main, und Leipzig 1991.