

 <http://orcid.org/0000-0002-3284-6620>

*Adam Janas*

Uniwersytet Warszawski

adam.janas@uw.edu.pl

## Wychowanie w świetle platońskiej filozofii transcendencji

### Abstract

#### **Education in the light of the Platonic philosophy of transcendence**

Education in the light of the Platonic philosophy of transcendence appears as ennobling the soul of man by participating in higher over-conceptual orders of existence and experiencing the presence of transcendence in immanence. The condition of education would therefore appear as admitting infinitely diverse – mental and phenomenal – pedagogical experience, the transcendent idea of education, what is in each experience over-immanent, over-conventional and ontologically independent. Education thus conceived opens to the richness of the experience of transcendence in immanence.

**Keywords:** education, transcendence, immanence, Plato

**Słowa kluczowe:** wychowanie, transcendencja, immanencja, Platon

### Wstęp

Myślenie o wychowaniu wydaje się zawieszane pomiędzy tym, co napotyka w poszczególnych horyzontalnie rozproszonych, konwencjonalnych – historycznie i empirycznie uwarunkowanych – perspektywach interpretacyjnych, a tym, co istnieje bez względu na nie. W artykule zostanie podjęta próba rozpoznania tego, co w myśleniu o wychowaniu samoistne i niezmiennie. Wielość i różnorodność immanentnych konceptualizacji wychowania implikuje

bowiem pytanie o jego ontologiczną, transcendentną jedność. Celem artykułu jest zatem poznanie warunków możliwości odpowiedzi na pytanie o transcendentną jedność wychowania w obliczu wielości jego immanentnych, intelektualnych i zjawiskowych manifestacji. Formacją intelektualną, która dokonuje rozróżnień pomiędzy wertykalnie – a nie tylko horyzontalnie – zorientowanymi porządkami istnienia, jest filozofia platońska, dlatego będzie ona stanowiła epistemologiczne tło niniejszych rozważań.

## Jedność wychowania

Wielość rozważana sama w sobie – w oddzieleniu od jedności – mogłaby prowadzić do utożsamienia wychowania z jego ustawicznie zmiennym i procesualnym znaczeniem, uzależnionym od aktualnie panujących okoliczności empirycznych i historycznych. Owa konwencjonalna wizja wychowania stanowiłaby – jak można sądzić – wyraz podporządkowania myślenia o wychowaniu oczekiwaniom, nastrojom i wyobrażeniom historycznie istniejącego społeczeństwa. Myślenie o wychowaniu przyjmowałoby wówczas postać naukowo-techniczną oraz wydawałoby się poprzedzone „wycuciem” sytuacji społeczno-politycznej, tak aby dostosować teleologię wychowania do oczekiwań społeczeństwa. Dzięki temu pedagogika uzyskiwałaby status nauki praktycznej i społecznie użytecznej, natomiast wiedza o wychowaniu stawałaby się intersubiektywnie uzgadnialna, decentrująca uzasadnienia ontologiczne oraz przystająca do nieustannie zmieniających się nastrojów społecznych. Pedagog pozostawałby zaś technikiem pracującym nad efektywnością metod i środków służących zaspokajaniu arbitralnych celów wyznaczonych przez konkretną masę ludzi żyjących w danym momencie historycznym. Jednakże, jak zauważa Leo Strauss: „Technicy są jeśli nie odpowiedzialni, to podatni na żądania masy, ale masa jako taka nie może być odpowiedzialna wobec niczego i nikogo, i za nic” (Strauss, 1998, s. 275). Zdaniem Nicolása Gómeza Dávila zaś: „Gdy wahają się odpowiedzialni za cele, a jednocześnie działają odpowiedzialni za środki, wtedy środki stają się celami. I ludzkość ma tylko jeden cel: gromadzenie środków” (Gómez Dávila, 2014, s. 173). Wydaje się zatem, iż odpowiedzialność za prawdziwe cele wychowania – niezależnie od panujących konwencji – spoczywa na pedagogach (nie-technikach) wykraczających w myśleniu o wychowaniu ponad konwencjonalizm oraz poza racjonalność instrumentalno-techniczną (Gałkowski, 2016, s. 114, 226). Wielość i różnorodność panujących w danym miejscu i czasie mniemań o wychowaniu jawi się zatem jako pewien warunek wstępny, lecz niewystarczający w myśleniu o wychowaniu,

które pozostawałoby otwarte na zasadę ontologicznej jedności domagającej się rozpoznania wewnątrz powszechnie doświadczanej wielości i różnorodności. Zasady Jedności (*hen*) i Wielości (*aoristos dyas*) stanowią przedmiot obszernych dociekań wielu współczesnych filozofów rozważających związek między nauką zawartą w Platońskich dialogach a świadectwami niepisanej nauki Platona (*agrapha dogmata*) (Krämer, 2015, s. 25–40; Szlezák, 2006, s. 79–97; Reale, 1993, s. 87–105; Blandzi, 2002, s. 121–175, Wesoły, 2015, s. 205–265).

Próba pomyślenia Jedności wszelkiego wychowania wydaje się nieodłączna od kontestacji metaperspektywy poznawczej konwencjonalnego intersubiektywizmu oraz naukowo-technicznego instrumentalizmu, by móc potraktować owe postawy intelektualne jako punkty oparcia i odskoku, czy też impuls do próby pedagogiczno-filozoficznych rozważań o nieziennej istocie wychowania.

Istota wychowania wydaje się samoistną Jednością niezależną od jej uznania lub pomyślenia w powszechnie obowiązującym metahoryzoncie możliwego sensu ograniczonego do zasady Wielości i różnorodności. „To nieprawda – pisze Jan Bigaj – że każdy ma swoją prawdę. Każdy ma tylko swoje mniemania, które musi konfrontować z Prawdą, jeśli ma im przysługiwać cecha prawdziwości” (Bigaj, 2004, s. 85).

Jak zauważa Karl Albert:

Świat obiektów, wielu rzeczy, bytów jest światem przedfilozoficznego myślenia potocznego i światem nauk szczegółowych, także nauki historii. Myślenie filozoficzne różni się od myślenia potocznego oraz naukowego tym, że przekracza sferę wielości jestestw i uchwytuje za nimi jeden byt w jego ponadhistoryczności (Albert, 2006, s. 8).

Myślenie o wychowaniu w jego ponadhistoryczności stawia pytanie o to, ze względu na co wychowanie jest tym, czym jest. Przygodne, historyczne i czasoprzestrzenne zjawiska zostają wówczas odniesione ku temu, czemu ontologicznie podlegają. W ten sposób pomyślane wychowanie wydaje się możliwe w świetle filozofii platońskiej (*Timaios*, 52a).

## Wychowanie w świetle filozofii platońskiej

Filozofia platońska będzie tu rozumiana jako wysiłek bycia pomiędzy immanentnymi, zmiennymi porządkami istnienia a transcendentnym, niezmiennym, samoistnym i doskonałym porządkiem istnienia. Ilustrację takiego rozumienia filozofii platońskiej mogłaby stanowić przypowieść Platona o Erosie, który pośredniczy pomiędzy bogami a ludźmi. W Platońskiej *Uczcie* Eros (*Uczta*, 203b–204b) zostaje przedstawiony bowiem jako syn Dostatku/Przej-

ścia (*Poros*) oraz Biedy/Trudu (*Penija*) (Albert, 2006, s. 20–21), a jego charakter jest dwojaki:

Taka już jego natura po matce, że z biedą chodzi w parze. Ale po ojcu goni za tym, co piękne i dobre, odważny, zuch, tęgi myśliwy (...). I jednego dnia to żyje i rozkwita, to umiera znowu i znowu z martwych powstaje, bo jest w nim natura ojcowska. A co tylko zdobędzie, to na powrót traci, tak że ani braków nie cierpi, ani też nie opływa w dostatki. A jest pośrodku pomiędzy mądrością a głupotą (*Uczta*, 203d).

Na szczególną uwagę zasługuje to, że dialektyczne dążenie Erosa ma charakter dynamiczny, a nie statyczny. Bycie pomiędzy bogami a ludźmi spełniałoby się w aktywnym pośrednictwie pomiędzy tym, co wewnątrzświatowe i empiryczne, a tym, co transcendentne, doskonałe, wieczne i niezmienne. Eros jawi się jako miłośnik mądrości będący w drodze na dialektycznym szlaku pomiędzy różnymi porządkami istnienia. „On [Eros – przyp. A.J.] jest tłumaczem pomiędzy bogami a ludźmi, on od ludzi bogom ofiary i modlitwy zanoszą, a od bogów przynosi ludziom rozkazy i łaski, a będąc pośrodku pomiędzy jednym i drugim światem, wypełnia przepaść pomiędzy nimi i sprawia, że się to wszystko jakoś trzyma” (*Uczta*, 202e). Eros pokonuje trud związany z przejściem z niższych poziomów istnienia poprzez coraz wyższe, by wznieść się ku temu, co najwyższe, ku samemu Pięknemu. Eros osiąga więc swój cel „i tam poniekąd na okamgnienie, na chwilę przystaje, przebywa tam przez chwilę, spoczywa (...)” (Albert, 2006, s. 216). Zdaniem Alberta jest to „droga wiodąca z wielościowego poznania dnia powszedniego ku ostatecznemu, najwyższemu poznaniu Jednego, tożsamego z samym Dobrem i Pięknem” (Albert, 2006, s. 225). Im wyżej się człowiek wznosi, tym większej mocy Erosa doświadcza i „dotyka tego, co naprawdę jest rzeczywiste” (*Uczta*, 212a). Według Wenera Jaegera Eros jako miłość do niezmiennego Pięknego „jest zarazem pragnieniem spełnienia wszystkich prawdziwych możliwości tkwiących w ludzkiej naturze, a więc popędem wychowawczym w najgłębszym znaczeniu tego słowa” (Jaeger, 1964, s. 238). Stan bezpośredniego, boskiego doświadczenia Pięknego – choć ulotny – wydaje się zatem najwyższą teleologią wychowania.

Drogę do Pięknego wypełnia ontologiczna przestrzeń pomiędzy (*metaxy*) aktualnym momentem historyczno-empirycznym a wiecznym bytem rzeczywistym. Przestrzeń ta wydaje się immanentnym horyzontem wychowania z właściwym mu transcendentnym wymiarem wertykalnym. Horyzont ten, mimo że sam w sobie wydaje się intelektualnie nieskończony, byłby też miejscem ujawniania się doskonale skończonego bytu, jak również jego niedoskonałych odwzorowań i ich imitacji, których rozróżnienia podejmowałoby erotyczne spojrzenie duszy pełnej tęsknoty i miłości wobec Pięknego. Doświadczenie wyższego, transcendentnego porządku istnienia stanowiłoby zatem warunek możliwości wychowania jako uszlachetnienia duszy człowieka poprzez

opieranie charakteru na tym, co wieczne i doskonałe. Zdaniem Hansa-Georga Gadamera jest to „rodzaj wychowania, w którym punktem centralnym nie jest uczenie się czegoś, lecz raczej odwrócenie »całej duszy«” (Gadamer, 2002, s. 61) w stronę Piękną i Dobrą (Wasilewski, 2017, s. 151).

Zgodnie z rozważaniami na temat Erosa w Platońskiej *Uczcie* oraz pamiętając o słynnej Platońskiej przypowieści o jaskini opisującej dialektyczny szlak wiodący od mroków *doxa* ku rozświetlonej *episteme* i boskiej Idei Dobra (*Agathon*), Piękno samo w sobie pozostawałoby tożsame z Dobrem samym w sobie i niezmienną Prawdą o Bycie (Folkierska, 2005, s. 168). Wychowanie jako uszlachetnianie charakteru w odniesieniu do tego, co wieczne i doskonałe, nie stanowiłoby wówczas utopijnej i abstrakcyjnej koncepcji (Szlezák, 1997, s. 124–125), ale byłoby rzeczywistym, dialektycznym wysiłkiem zadaniem wszystkim, którzy zechcą zwrócić wzrok duszy rozproszony wnętrzem jaskini ku Dobru i Pięknu, tym samym dostrzegając najwyższą miarę umożliwiającą przechodzenie pomiędzy różnymi porządkami istnienia. Jak słusznie zauważa Jan Rutkowski: „Ludzkie poznanie zawsze rozpoczyna się w jaskini społeczeństwa i jego kultury” (Rutkowski, 2012, s. 168). Teleologia wychowania jawi się zaś jako urzeczywistnianie najwyższego poznania, „oglądania tej najwyższej i boskiej istności oraz współbytności z nią. W momentach tej kontemplacji i tej współbytności człowiek osiąga stan życia boskiego (...)” (Albert, 2002, s. 207). Człowiek jednak – z racji bycia istotą pośrednią pomiędzy tym, co śmiertelne, a tym, co wieczne – nie mógłby przyłgnąć na stałe do Piękną samego w sobie, ponieważ jego bezpośrednie doświadczenie jest ulotne. Mógłby natomiast odnajdywać Piękno obecne w wielości swoich wewnątrzświatowych – społecznych i kulturowych – manifestacji. Jedność Piękną wydaje się bowiem ukryta w różnorodności aktualnie dostępnych rzeczy pięknych, tak jak jedność Dobra zdaje się ukrywać w wielości rzeczy dobrych. Odkrywanie Dobra i Piękną na dialektycznym szlaku pedagogicznym zdaje się odpowiednim początkiem i celem wszelkich doświadczeń prawdziwie wychowawczych. Wychowanie może być wówczas pomyślane jako idea rozpoznawana pomiędzy filozofią transcendencji a filozofią immanencji.

## Pomiędzy filozofią transcendencji a filozofią immanencji

Filozofia transcendencji (łac. *transcendere* – przekraczać) wydaje się poznawczym wysiłkiem kierującym myśl od tego, co konwencjonalne i przemijające, do tego, co ponadhistoryczne, samoistne i niezmienne. Filozofia immanencji (łac. *in* oraz *maneo* – pozostawać wewnątrz) natomiast byłaby rozumowaniem

zajętym relatywizowaniem wszelkich myśli, pojęć, celów i wierzeń do postaci historycznych i niewspółmiernych „poglądów”, „wartości”, „sensów”, a także „światopoglądów”, „racjonalności” czy „horyzontów interpretacyjnych”, jednocześnie negując i niejako wykluczając z dyskursu możliwość wykroczenia poza i ponad jego historyczne oraz empiryczne uwarunkowania. W konsekwencji dochodzi do zrównania i radykalnego rozproszenia wszelkich możliwych horyzontów poznawczych oraz przesłonięcia ich wymiaru wertrykalnego, czyli samoistnego, ponadhistorycznego bytu rzeczywistego, który odtąd miałby się wydawać już nie do pomyślenia, a tym bardziej do rozważenia, dociekania i doświadczenia.

To, czego doświadcza się „pomiędzy” (*metaxy*) różnymi porządkami istnienia, opisuje Eric Voegelin: „Człowiek zawieszony jest *metaxy*, (między) immanencją a transcendencją. Jest to nieuchronna strona ludzkiego zmagania się oraz arena historii i kontemplacji” (Voegelin, 1990, s. 178; za: Olbromski, 2004, s. 95). „Pomiędzy” (*metaxy*) jest dialektyczną rzeczywistością myślową, w której immanentny porządek istnienia ludzkich mniemań i opinii (*doxa*) – zanurzony w aktualnym momencie historycznym z właściwą mu konkretną empirią i klimatem intelektualnym – okazuje się ostatecznie uwarunkowany przez transcendentny i samoistny porządek niezmiennego bytu rzeczywistego. Zadanie myślenia jawi się jako dialektyczny ruch pomiędzy tymi porządkami, ze szczególną uwagą zwróconą na niezatrzymywanie oraz niezamykanie tego ruchu „w” nieskończonej otchłani immanencji. Zadanie to wydaje się tym pilniejsze, jeżeli to, co jest myślane, jest wychowaniem.

Założeniem przesądającym o sprowadzeniu wychowania wyłącznie do filozofii immanencji jest utożsamienie myślenia o wychowaniu jedynie ze zgodnością z intersubiektywnymi, przygodnymi i zrelatywizowanymi horyzontami możliwego sensu oraz przekonanie o tym, że problemy poruszane w inny sposób są nieistotne. Myślenie o wychowaniu zdaje się dotyczyć jednak spraw najważniejszych i ogólnoludzkich, a zatem niedających się zamknąć „w” immanentnym metahoryzoncie możliwego sensu. Innymi słowy, rozumny ruch myśli – nieodłączny od wszelkiej praktyki wychowawczej – pomiędzy dwoma porządkami istnienia: immanentnym, przygodnym, zmiennym i arbitralnym a transcendentnym, ponadhistorycznym, niezmiennym i samoistnym, stanowiłby o doniosłości ontologicznej wszelkich wysiłków wychowawczych. Byłoby to myślenie wielości nieokreślonych, nieograniczonych i nieukierunkowanych manifestacji zjawiskowych i intelektualnych wychowania w świetle ich nieoczywistej, przesłoniętej, transcendentnej jedności poprzez każdorazowe próby ich określania i ukierunkowania przez to, czego status ontologiczny pozostaje odporny na zmienne i przygodne opinie czy mniemania (*doxa*). Prze-

ciwieństwem wychowania byłoby zaś izolowanie jednego porządku od drugiego bądź udawanie, że jednego z nich nie ma.

Filozofia platońska zdaje się zatem naświetlać pewną trudność pojęciowego myślenia o wychowaniu. Z jednej strony myślenie o wychowaniu mogłoby prowadzić do nieskończonej wielości możliwych intelektualnych przedstawień na jego temat, domagając się następnie prób ich operacjonalizacji, analiz językowych, rozpoznania ich struktur sensotwórczych, dokonywania różnorodnych ich kontaminacji, nie wychodząc jednak poza i ponad samą immanentną treść poszczególnych przedstawień, zamykając je w logicznie domknięte struktury pojęciowe: perspektywy i horyzonty interpretacyjne. W konsekwencji jawiłyby się one jako niewspółmierne, równoprawne oraz zawdzięczałyby swój epistemologiczny autorytet chwiejnej intelektualnej powszechności, na niczym innym bowiem nie mógłby być on ufundowany. W ten sposób pomyślane wychowanie jawi się jako umowny konstrukt pojęciowy tkwiący w umysłach tych, którzy zadają sobie pewien trud wykraczania poza doświadczenie empiryczne.

Z drugiej strony zaś pojęciowe myślenie wychowania mogłoby nie tylko operacjonalizować powszechnie dostępną wielość sensów i wyobrażeń ujmowanych z nieskończonej wielości perspektyw interpretacyjnych podtrzymujących pojęciowy konstrukt zwany wychowaniem, ale również wykraczać poza i ponad nie, ku temu, na co one wskazują.

Innymi słowy, pomyślenie wychowania może się kończyć na nieskończenie różnie pojętym przeżywaniu tymczasowych perspektyw interpretacyjnych jawiących się jako czasowe i niewspółmierne lub próbie odnajdywania w nich samoistnej ontologicznej wspólnoty, ledwo ujawniającej się w myśleniu pojęciowym (co być może stanowi o braku powszechności tak myślanego wychowania). Byłaby to próba pomyślenia transcendentnej, czyli wykraczającej ponad wszelką immanentną wielość, jedności wychowania. Niezmienna, doskonała idea wychowania, działająca na otwarte myślenie pojęciowe przez swój widok, ontologicznie je rozświetla i dostarcza transcendentnej wspólnoty wszelkim wysiłkom poznawczym zmagającym się z wymiarem *metaxy*, pośredniczącym pomiędzy immanencją a transcendencją w myśleniu o wychowaniu. Tak rozumiany ruch myśli otwiera od wewnątrz wielość – empirycznych i historycznych – egzemplifikacji wychowania na ich transcendentną jedność. Dzięki niej operacjonalizacji perspektyw interpretacyjnych, rozpoznawanie sensów, analizy językowe dotyczące wychowania nie tylko uzyskują prawomocność niezależną od potocznej, historycznej, tymczasowej powszechności, ale również zaczynają wiedzieć, o czym orzekają. Immanentna (inter)subiektywność doświadczenia zostaje wówczas uszlachetniona o przesłoniętą dotąd transcendencję.



## Pomiędzy różnymi porządkami istnienia

Człowiek rozważany pojęciowo jawi się jako miejsce, w którym wyróżnić można różne porządki istnienia: od przeżywającej siebie subiektywności, poprzez odniesienie jej do innych napotykaných subiektywności, tworząc w sobie tym samym przestrzeń przeżywania różnych intersubiektywizmów, swobodnie przechodząc z jednych w drugie, aż do momentu, w którym zacznie wykaczać poza i ponad nie, ku temu, co ponad-inter-subiektywne, w doświadczeniu transcendencji. Związane z nim możliwe uwrażliwienie na podobne doświadczenia wśród innych przeżywających siebie subiektywności ujawnia wówczas intersubiektywną transcendencję-w-immanencji, czyli – by tak rzec – inter-transcendencję. Powyższą wizję polityki ludzkiej duszy, czyli wychowania, można byłoby przedstawić pojęciowo jako kolejne horyzontalno-wertykalne, przenikające się wzajemnie doświadczenia:

### 1. Subiektywizm 2. Inter-subiektywizm 3. Transcendencja 4. Inter-transcendencja

Wyróżnione porządki istnienia stanowiłyby o majestacie wychowania, które w swym pojęciowym bogactwie dopuszcza możliwość doskonalenia każdego z wymienionych porządków w odniesieniu do tego, co odeń wyższe. Filozofia immanencji, zamykając człowieka w horyzontalnie rozproszonych (inter)subiektywnych porządkach istnienia, nie dopuszcza możliwości doświadczenia wyższych porządków istnienia. Przenikanie transcendencji w głąb immanencji przywraca zatem wychowaniu życiodajną wertykalność wraz z właściwą dlań samoistną teleologią, zważając jednocześnie na wszelkie próby indoktrynacji tudzież dominacji masowych ruchów intelektualnych dążących do zaprowadzenia wewnątrzświatowego i „jedynie słusznego” porządku. Żyjąc bowiem tylko wewnątrz, w zamknięciu, istotnie nie miałyby się po co żyć, ponieważ tylko w odniesieniu do tego, co odwieczne, można byłoby – jak się zdaje – próbować rozumnie odnosić się do tego, co przemijające i immanentne.

Dialektycznie odróżnienie od siebie porządków istnienia w myśleniu pojęciowym miałyby również wskazywać na to, że nie są one ze sobą tożsame, lecz komplementarne na mocy samoistnej jedności. Wówczas to, co transcendentne czy też ponadimmanentne, nie daje się sprowadzić i zredukować do postaci immanentnych, logicznie domkniętych, ideologicznie skończonych doktryn „jedynie słusznego” porządku, w oderwaniu od poszczególnych ludzkich doświadczeń, upodobań, mniemań i wyobrażeń. Z drugiej strony zostaje ukazane, że to, co immanentne, w oderwaniu od wyższego porządku istnienia traci kontakt z bytem rzeczywistym, skazując siebie na pozbawioną teleologii



procesualność, przypadkowe i arbitralne kontaminacje różnorodnych zmiennych praktyk uchodzących za wychowawcze, dlatego roszczę sobie prawo do obowiązywalności tylko na podstawie swej immanentnej powszechności, potocznej oczywistości i empirycznej konieczności.

## Zakończenie

Nie ulega wątpliwości, że ludzkie życie doczesne ma swój początek i będzie miało swój koniec. Status ontologiczny zarówno końca, jak i tego, co pomiędzy początkiem a końcem życia doczesnego, może – ale nie musi – otwarcie uczestniczyć w wymiarze teleologicznym i metafizycznym. Początek i koniec mogą zostać pomyślane i doświadczone zarówno procesualnie, immanentnie i bezcelowo, jak i teleologicznie, transcendentnie i otwarcie. Bezcelowość jawi się jako pozbawianie się uczestnictwa w tym, co wieczne, niezmienne i doskonałe, czyniąc z ludzkiego życia pewien egzystencjalny skok w otchłań nicości, i to już w trakcie jego krótkiego trwania. Długość życia wówczas to długość tego skoku, czas spadania w ową przepaść, która sama w sobie jest być może wewnątrznie różnorodna i nieskończona (nie-byt bowiem to wszystko to, co nieskończenie różne od bytu), ale ostatecznie upadek może kończyć się samopozbawieniem się bytu, wyrzeczeniem się bytu i samozatraceniem. Nicość jawi się – na tyle, na ile to możliwe przez ukazanie w słowach – jako ostateczny brak bytu. Tym samym uwidacznia się wielkie zadanie wychowania, którym byłoby zwracanie wzroku duszy ku temu, co „jest” nie tylko „immanentnie” – narażając przez to siebie i innych na zatracanie się w otchłani coraz niższych porządków istnienia, w imię poszerzania ich wymiarów horyzontalnych – ale przede wszystkim do tego, co „jest” transcendentnie, by na wzór tego dokonywać dzieła wychowania, a tym samym pozwolić sobie na rozumne uczestnictwo w tym, co nigdy nie powstało i nigdy nie zginie, bo istnieje wiecznie.

Wychowanie w świetle platońskiej filozofii transcendencji jawi się jako udział w wyższych, ponadpojęciowych porządkach istnienia, doświadczenie obecności transcendencji-w-immanencji, ze względu na które można byłoby pomyśleć o uszlachetnianiu człowieka. Warunek możliwości wychowania ukazywałby się zatem jako dopuszczenie na teren nieskończenie zróżnicowanej przestrzeni myślowego i zjawiskowego doświadczenia pedagogicznego, transcendentnej idei wychowania, czyli tego, co w poszczególnym doświadczeniu ponadimmanentne, ponadkonwencjonalne i samoistne. Tak pomyślane wychowanie otwiera się na bogactwo doświadczenia transcendencji w immanencji. Tym samym możliwe staje się wykroczenie poza i ponad potoczne

uproszczenia myślenia pojęciowego przeciwstawiającego relatywizm absolutyzmowi oraz immanencję transcendentni. Rozświetlony od wewnątrz transcendentnym światłem bytu rzeczywistego immanentny relatywizm – znany z potocznego i powierzchownego, zwłaszcza współczesnego, myślenia o bycie – staje się wówczas tym, czym jest, czyli inter-transcendentną wielością różnych doświadczeń ponad-pojęciowej jedności bytu (Jedno-wielością).

Doświadczenie inter-transcendencji to udział w intelektualnej i zjawiskowej, horyzontalno-wertykalnej przestrzeni praktyki wychowawczej. Tak rozumiana praktyka wychowawcza wydaje się prawdziwie otwartą przestrzenią pomiędzy transcendentną a immanencją, stanowiąc miejsce ujawniania się transcendentnego bytu w jego rozproszonyj – ale odtąd jednoczonej na mocy przeżywaney metafizycznej jedności – immanentnej wielości intelektualnych i zjawiskowych różnorodnych odwzorowań oraz tychże odwzorowań imitacji. Rozumne doświadczenie immanentno-transcendentnej przestrzeni praktyki wychowawczej – ze szczególnym uwrażliwieniem na jej przesłonięty wymiar transcendentny – zadane byłoby każdemu wychowawcy, który winien mieć „przed oczami czas wszystkich, i byt wszystkich” (*Państwo*, 486a), tym samym mając Dobro – nie tylko swoje – na celu.

## Bibliografia

- Albert K. (1991). *O platońskim pojęciu filozofii*. Tłum. J. Drewnowski. Warszawa: Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii.
- Albert K. (2002). *Wprowadzenie do filozoficznej mistyki*. Tłum. J. Marzęcki. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Albert K. (2006). *Studia o historii filozofii*. Tłum. B. Baran i J. Marzęcki. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Bigaj J. (2004). ... *Której nie sposób zaprzeczyć*. W: A. Motycka (red.), *Spotkania Platońskie*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Blandzi S. (2002). *Platoński projekt filozofii pierwszej*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Folkierska A. (2005). *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gadamer H.-G. (2002). *Idea dobra w dyskusji między Platonem i Arystotelesem*. Tłum. Z. Nerczuk. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Gałkowski S. (2016). *Długo-mysł-ność*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Gómez Dávila N. (2014). *Scholia do tekstu implicite*, t. 1. Tłum. K. Urbanek. W: N. Gómez Dávila, *Scholia do tekstu implicite*. Warszawa: Furta Sacra.
- Jaeger W. (1964). *Paideia*, t. 2. Tłum. M. Plezia. Warszawa: Wydawnictwo PAX.

- Krämer H. (2015). *Niepisana nauka Platona*. „Peitho. Examina Antiqua”, nr 1 (6), s. 25–40.
- Olbromski C.J. (2004). *Platońskie pojęcie μεταξὺ w filozofii politycznej Erica Voegelina*. W: P. Kłoczowski (red.), *Dziedzictwo greckie we współczesnej filozofii politycznej*. Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej, Księgarnia Akademicka.
- Platon (1960). *Timaios*. Tłum. W. Witwicki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Platon (1993). *Uczta*. Tłum. W. Witwicki. W: Platon, *Dialogi*. Warszawa: Unia Wydawnicza „Verum”.
- Platon (2003). *Państwo*. Tłum. W. Witwicki. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Reale G. (1993). *Treść i znaczenie nauk niepisanych*. Tłum. E.I. Zieliński. W: A. Kijewska, E.I. Zieliński (red.), *Platon. Nowa interpretacja* (s. 87–105). Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Rutkowski J. (2012). *Zmierzch kształcenia? Wybrane implikacje pedagogiczne filozofii Leo Straussa i Erica Voegelina*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Strauss L. (1998). *Sokratejskie pytania*. Tłum. P. Maciejko. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Szlezák T. (1997). *Czytanie Platona*. Tłum. P. Domański. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Szlezák T. (2006). *O nowej interpretacji platońskich dialogów*. Tłum. P. Domański. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Voegelin E. (1990). *Collected Works: What Is History? and Other Unpublished Writings*, vol. XXVIII, *The Beginning and the Beyond; A Meditation on Truth*. Baton Rouge–London: Louisiana State University Press.
- Wasilewski M. (2017). *Pedagogika grecka*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Wesoły M. (2015). *Świadectwa niepisanej dialektyki Platona*. „Peitho. Examina Antiqua”, nr 1 (6), s. 205–265.