

KS. GRZEGORZ BARTH

FENOMEN DZIECIŃSTWA W KONTEKŚCIE EDUKACYJNYM MYŚLAĆ Z WALTEREM KOHANEM

THE PHENOMENON OF CHILDHOOD IN AN EDUCATIONAL CONTEXT
THINKING TOGETHER WITH WALTER KOHAN

A b s t r a c t. The article aims to show how our understanding of childhood, thinking and time determine our values, understanding and educational practices. In its basic structure, it includes five well-known terms: childhood, education, philosophy, time, and thinking, which demand rethinking, both individually and in their interrelationships. Each of these terms is developed in the course of our reflection. To achieve this goal, the article focuses on the work of Walter Kohan, whose contribution to contemporary philosophy of education is important and original. In key terms in the field of philosophy of education, Kohan describes education as childish (*philosophy for children*). Kohan develops his views on education in dialogue with many philosophers and educators. Through a series of questions, Kohan problematizes the pedagogical and political value of placing philosophical practices in the field of civic education in the context of childhood. In this way, he creates conditions for responsible education.

Key words: education; time; thinking; Walter Kohan; childhood.

Translated by Jan Kobyłecki

Celem prezentowanego artykułu jest rozwinięcie edukacyjnego wymiaru filozofii, a zarazem filozoficznego aspektu edukacji. Z pewnością nie chodzi tutaj o podejście kalkulacyjne – obecnie szeroko rozpowszechnione w systemach nauczania – do problemu edukacji. Krytyczna refleksja nie jest metodą,

którą można „zastosować” w celu osiągnięcia określonych celów edukacyjnych, ale próbuje ukazać zjawisko edukacji jako takiej. Pozwala nam ona uświadomić sobie, co ważne i warte przemyślenia na nowo, co jest ukryte i wymaga ujawnienia jako sposobu znalezienia nowych możliwości zrozumienia. Refleksja filozoficzna ma wpływ na teorię i praktykę edukacji. Takie podejście jest wspierane przez uznanie interpretacyjnego charakteru refleksji filozoficznej w odniesieniu do zjawiska edukacji. Wymaga zatem krytycznej świadomości tego faktu i chęci zrozumienia ludzkiej egzystencji w jej złożoności i różnorodności. Dlatego nauka filozofowania leży u podstaw wszelkiej edukacji i może być ona osiągnięta jedynie w kontekście pozostawania przy podstawowym problemie ludzkiego samorozumienia (*self-understanding*)¹. Formacja zależy od samokształcenia! Aby rozwinąć to pojęcie, Hans-Georg Gadamer używa słowa „zamieszkiwanie” [*Einhausen*], aby przedstawić edukację jako próbę zbudowania własnego (odpowiedniego) domu w świecie. W tym podejściu, inspirowanym Gadamerem, edukacja opiera się na wewnętrznym procesie kształcenia, a zatem jest stale kontynuowana i rozwijana. Edukacja dzieli się doświadczeniem bycia człowiekiem, życia, przekonań i wiedzy. Dlatego ostatecznym celem edukacji jest rozwijanie wrażliwości na życie poprzez zrozumienie innych, a przez to przewyciężenie obojętności, ignorancji, cynizmu i nieświadomości. Uczucie się to bycie wrażliwym, aby widzieć przeszłe determinacje, oczekiwania i ślady, które są zawarte w pojęciach. Ten wspólny horyzont rozumienia ludzi ukazany jest, być może najdokładniej, w kontekście edukacyjnym, a jednocześnie w kontekście społecznym, w którym możemy odkryć znaczenie bycia człowiekiem poprzez poznanie naszych potrzeb i wymagań, obcując z innymi. Niniejszy artykuł ma pokazać, w jaki sposób nasze rozumienie dzieciństwa, myślenia i czasu determinuje nasze wartości, rozumienie i praktyki edukacyjne. W zasadniczej strukturze obejmuje on pięć dobrze znanych terminów: dzieciństwo, edukacja, filozofia, czas, myślenie, które „wywraca” na lewą stronę, aby utracić ich znajomość. Stawia nas w sytuacji, gdy możemy ponownie pomyśleć o ich znaczeniu, indywidualnie i ich wzajemnych powiązaniach. Co więcej, może szerzej przyczynić się do filozofii edukacji i wiedzy, ponieważ warunki te wymykają się krytycznej analizie; stały się zbyt znajome.

Aby osiągnąć takie zamierzenie skoncentrujemy się na pracach Waltera Kohana², będących oryginalnym wkładem we współczesną filozofię edukacji.

¹ Por. H.G. GADAMER, *Education is Self-Education*, red. i tł. J. Cleary, P. Hogan, „Journal of Philosophy of Education” 35(2001), nr 4, s. 529-538.

² Walter Kohan jest profesorem filozofii edukacji na Uniwersytecie w Rio de Janeiro

W „powracających” kluczowych terminach w dziedzinie filozofii edukacji Kohan opisuje edukację jako dziecięcą (*philosophy for children*)³. Podejście to nie ma na celu tworzenia dzieciństwa, co raczej postrzega edukację jako dziecięcą. Kohan rozwija swoje poglądy na temat edukacji w dialogu z wieloma filozofami i wychowawcami (Platon, Sokrates, Rodríguez, Rancière, Deleuze, Guattari, Foucault, Freire, Arendt, Kennedy, Lipman). Poprzez szereg pytań problematyzuje on pedagogiczną, polityczną wartość umieszczania praktyki filozoficznej w dziedzinie edukacji obywatelskiej w dzieciństwie⁴. Tutaj odzyskuje również wartość filozofia – jako forma kwestionowania i odczytywania tego, co wiemy i potwierdzająca wartość niewiedzy – w edukacji dziecięcej. Propozycja Kohana może okazać się znacząca również w edukacji katechetycznej, stawiającej formację dzieci na pierwszym planie. Może zatem stać się okazją do nowego namysłu nad dziecięcym profilem katechezy. Nie należy pomijać tutaj także wątku teologicznego refleksji nad rozumieniem dzieciństwa, skoro Jezus Chrystus stawia dziecko w centrum uwagi ludzi dorosłych jako wzorzec postawy ewangelicznej (por. Mt 18,3).

1. FENOMEN DZIECIŃSTWA

„Tylko dlatego, że każdy człowiek się rodzi, jest on początkiem, przybyшем i dlatego możemy przejąć inicjatywę, zostać początkującymi i wprawić coś w ruch”⁵.

Interpretując myśl H. Arendt, że każde dziecko przynosi nowy początek światu, możemy zapytać: W jaki sposób możemy lepiej reagować na odmienność, jaką oferuje dzieciństwo? Przyjmując, że większość modeli edukacyjnych jest zgodna z chronologicznymi wzorcami rozwoju dziecka lub postrzega dzieci jako ludzi z niedoborem, konieczne jest zbadanie egzystencjalnego

w Brazylii. Jest także pracownikiem naukowym Narodowej Rady Badań Naukowych i Technologicznych Brazylii (CNPQ) oraz Fundacji Wspierania Badań Naukowych Carlosa Chagasa Filho (FAPERJ). Wcześniej był Prezesem Międzynarodowej Rady Zapytań Filozoficznych z Dziećmi (ICPIC).

³ Por. W. KOHAN, *Childhood, Education, and Philosophy: New Ideas for an Old Relationship*, London–New York 2015, xiv.

⁴ Por. tamże, s. 1-42.

⁵ H. ARENDT, *The Human Condition*, Chicago 1958, s. 215; cyt. za: B. WEBER, *Hans-Georg Gadamer and the Art of Understanding*, w: B. WEBER, E. MARSAL, T. DOBASHI (red.), *Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts*, Frankfurt am Main 2009, s. 312.

stanu dzieciństwa w samych dzieciach, a także tego, jak przebiega ono u dorosłych/w dorosłości. Edukacja, która nie ma na celu „exodusu z dzieciństwa”, ale raczej odpowiada (dialogowo) na nadejście nowej istoty ludzkiej, pozwala na głębsze zrozumienie nowości, którą wnoszą dzieci, a także uwrażliwianie nas samych na „bycie dzieckiem jako dorosłym”⁶. Innymi słowy, doświadczenie narodzin, a więc początku życia, nie jest określone jedynie chronologicznie, ale może się zdarzyć więcej niż raz w życiu ludzkim. Dzieciństwo nie jest postrzegane jako stan rozwojowy, który należy przewyciężyć, ale raczej jako stan egzystencjalny, który stanowi istotną część bycia człowiekiem. Kohan zauważa – za P. Freire – że spojrzenie wstecz na swoje odległe dzieciństwo jest koniecznym aktem ciekawości⁷.

2. FILOLOGICZNA I FILOZOFICZNA INTERPRETACJA POJĘCIA CZASU

Kolejnym elementem dociekań filozoficznych Kohana jest dziecięce doświadczenie czasu⁸. Heraklit sugeruje, że dziecko bardziej doświadcza czasu w αἰὼν niż w χρόνος: Αἰὼν παῖς ἔστι παῖζων, πεσσεύων παιδὸς ἢ βασιληῆ (Heraklit, *Fragment* 52). Według Platona i Arystotelesa czas jako χρόνος jest liczbą ruchów, podczas gdy αἰὼν jest jakościowym i niemiarzalnym doświadczeniem czasu. Dzieci wydają się mieć bardziej całościowe doświadczenie czasu, radości i pełni, ale także bólu i smutku w αἰὼν. Przyjrzyjmy się tym trzem rodzajom czasu w kontekście edukacyjnym.

2.1. Między χρόνος a καιρός – czas przeżywany

Innym słowem opisującym czas jest καιρός, oznaczający „miarę”, „moment krytyczny”, „szansę”. Jeśli ruchy w χρόνος są jakościowo takie same (każdy element czasu jest taki sam, jak każdy inny pod względem jakości), to καιρός ustanawia różnicę jakościową w wyniku obecności człowieka w naturalnym ruchu χρόνος. Egzystencjalnym przedsięwzięciem jest uchwyc-

⁶ *On Childhood, Thinking and Time: Educating Responsibly*, red. B. Weber, W. Kohan [mps].

⁷ Por. W. KOHAN, *Paulo Freire: Other Childhoods for Childhood*, „Educação em Revista” (34)2018, s. 3.

⁸ Por. TENŹE, *Time, Thinking, and the Experience of Philosophy in School*, red. N. Levinson, „Philosophy of Education” 2016, s. 430 [<https://educationjournal.web.illinois.edu/archive/index.php/pes/article/view/5298.pdf>].

cenie pojęcia stosownego czasu: *καίρὸν γνῶθι* to poznać właściwy moment na coś. Poznanie odpowiedniego czasu oznacza wrażliwość na *καίρὸς* i zrozumienie, co należy zrobić dokładnie w danym momencie. Myślenie medytacyjne, w przeciwieństwie do myślenia kalkulacyjnego, poważnie rozważa sens życia ludzkiego w jego indywidualności, wyjątkowości i niezastąpieniu. Warto przywołać myśl M. Heideggera, który podnosi spojrzenie oka lub moment widzenia (*Augenblick*) do objawienia autentycznego *Dasein*. *Dasein* jest oczekiwaniem i jako takie zbliża się do siebie poprzez projektowanie siebie w przyszłość. Każdy *Augenblick* dzieje się w innym analogicznym *Augenblick*, otwierając i zamykając możliwości bycia dla całego świata jako takiego i utrzymując gotowość oczekiwać otwartą dla każdej istoty. Żyjąc na krawędzi, chcąc, aby życie powracało tak, jak jest teraz, aby przezwyciężyć bezsensowność pustego seryjnego czasu i zrównywać się z moim przeznaczeniem, ujawnia wolność i odwagę do stoczenia bitwy przeciwko światu, aby nie zniszczyć świata, ale uratować jego możliwości⁹. Ten moment widzenia jest odpowiednim czasem – *καίρὸς*. Z innymi ludźmi spotykamy czas jako czas przeżywany. Ten przeżywany czas pozwala nam doświadczać życia w jego najbardziej intymnym sensie czasowości. Radość z codzienności (*Augenblick*) jest powodem przerwania *χρόνος* i poddania się *καίρὸς* – wizji, która ma charakter inauguracyjny i jako taka jest zorientowana na działanie. W ten sposób kształtuje i przekształca nasze oczekiwania i decyzje oraz uświadamia nam „pomiędzy” *χρόνος* i *καίρὸς* na podstawie doświadczenia aktorskiego i dynamicznego napięcia między *πρόξις* a *ποτήσις*. Zasadniczo nasz relacyjny tryb bycia w świecie (*in-der-Welt-sein*) charakteryzuje się kairologicznym sposobem „robienia” (*πρόξις*) i chronologicznym sposobem „robienia” (*ποτήσις*). Przebudzenie do siebie rozumiane jest kairologicznie jako uznanie odpowiedniego czasu na (u-)kształtowanie naszego wewnętrznego krajobrazu. Chodzi zatem o zrozumienie, że jest właściwy czas, aby wszystko zainspirowało nas do myślenia o życiu w różnych jego wymiarach i stawienia czoła wszystkiemu, co dzieje się w naszym życiu. Stawienie czoła rzeczywistości jest najbardziej oczywistym, ale także najtrudniejszym zadaniem, które powierzono ludziom. Filozofia czasu przeżywanego otwiera nas na radykalność życia ludzkiego. Jej zadaniem jest wyrażenie tego doświadczenia czasu przeżywanego. Wymaga nieustannego odnawiania przywiązania do rzeczywistości. Naszym zamiarem jest odkrycie sensu wszystkiego, zwłaszcza

⁹ Por. M. SANTOS-VIEIRA, *Fusing the Horizons: Heidegger, Nietzsche and The Time of the Augenblick*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 49(2013), s. 141-153.

gdy znaczenie to skrywa się za pozornym brakiem sensu, zrozumiałości oraz wiary w życie i jego aktywne moce. Aby osiągnąć i żyć tym rozumieniem, mamy cały okres (naszego) życia wraz ze wszystkimi szczęśliwymi lub trudnymi jego odkryciami. Ludzie, jako istoty dynamiczne, działają w odpowiedzi na egzystencjalne wezwanie, które przychodzi do nich w konkretnym kontekście życia.

Istota ludzka jest przedmiotem edukacji, będąc w samym centrum zadania edukacyjnego, człowiek rośnie i dojrzewa w kierunku osiągnięcia swojego największego potencjału. Wzrost, rozwój, dojrzewanie i formacja zachodzą w wyniku samodoskonalenia i mają na celu doprowadzić do wewnętrznego rozwoju. To samodoskonalenie nie jest jednak wyrazem egocentrycznej pedagogiki, ale odpowiada na wewnętrzne wezwanie i powołanie do bycia człowiekiem. Edukacja może mieć bezpośredni wpływ na zaangażowanych ludzi, tak jak czyni to wielka sztuka. Dla zrozumienia sztuki chodzi nie tyle o odkrycie ukrytego znaczenia danego dzieła sztuki, ile o zdolność do odczuwania bezpośrednich doznań emocjonalnych i intelektualnych podczas angażowania się w dzieło sztuki. Zrozumienie, że życie własnym życiem oznacza życie z innymi, ujawnia potencjał edukacji jako samokształcenia. Jest to wezwanie do rywalizacji z samym sobą we wszystkich wymiarach egzystencjalnych. Podobnie jak w życiu artysty, (samo-) edukacja nie polega na konkurowaniu z innymi, ale na ciągłym odkrywaniu własnego najgłębszego potencjału. Oryginalność to jedyny sposób na kreatywność. Edukacja, jako sposób bycia, wymaga stałego odkrywania siebie na nowo. (Trans-) formacja oznacza (trans-) formowanie świata, w którym żyjemy. Filozofia czasu przeżywanego jest filozofią przeżywanego doświadczenia i jako taka jest sposobem na przeżycie naszego życia¹⁰.

2.2. Czas jako αἰὼν

W starożytnej grece istnieje trzeci termin: αἰὼν, który jest zwykle tłumaczony przez Platona i Arystotelesa jako „wieczność”. W jego bardziej starożytnych ujęciach oznacza on intensywność życia, czas trwania, miejsce docelowe i coś, co nie jest łatwe do podzielenia lub policzenia. Istnieje niezwykle i zagadkowy fragment u Heraklita, który łączy αἰὼν i niemowlęstwo, co sugeruje, że jeśli χρόνος jest okresem dorosłości instytucji, αἰὼν jest czasem zabawy niemowląt. Jeśli w χρόνος terażniejszość nie może być niczym

¹⁰ Por. A. WIERCIŃSKI, *The Hermeneutics of Lived Time: Education as the Way of Being*, w: P. FAIRFIELD, S. GENIUSAS (red.), *Relational Hermeneutics: Essays in Comparative Philosophy*, London 2018, s. 52-61.

innym jak granicą (lub „luką” jak w interpretacji Arendt), w αἰὼν terażniejszość jest wszędzie, a czas aioniczny występuje, gdy bawi się dziecko. Czas rządzony przez niemowlęstwo, to nie tylko czas zabawy, ale także czas stawiania pytań, myślenia, w przeciwieństwie do chronologicznego czasu poznania. Co więcej, jest to także czas filozofii i sztuki, w przeciwieństwie do czasu nauki; czas doświadczenia estetycznego, w przeciwieństwie do eksperymentu naukowego; ale to także czas miłości. Według Kohana terażniejszość, której doświadczamy, na przykład gdy myślimy, nie jest czymś, co pojawia się jako coś przed nami (jak przedmiot wiedzy, jak coś podczas eksperymentu naukowego), ale jak coś, co pojawia się, gdy jesteśmy zaangażowani i poddani jego wpływowi w sposób uważny i opiekuńczy, gdy jesteśmy zaangażowani w sposób, w którym nie możemy tak naprawdę oddzielić się od tego, czego doświadczamy. Jeśli w tym pierwszym przypadku dotykamy terażniejszości, w drugim jesteśmy przez nią dotykani. Kohan twierdzi, że te doświadczenia myślenia mogą istnieć tylko wtedy, gdy uznamy się za niemowlęta, w sensie zakłócających daną siłę lub ruch oraz pisarzy naszego życia jako części nowego świata, tj. początkujących. „Stanie się dorosłym” zwykle oznacza wprowadzenie dzieci w doświadczenie χρόνος, czego najlepszym przykładem jest szkoła jako instytucja chronologiczna. Aioniczne doświadczenie czasu może prowadzić do bardziej całościowego (mniej podzielonego) postrzegania rzeczywistości. „Wieczność [αἰὼν] jest zakochana w produkcjach czasu. Tutaj uczy się opierać korozyjnej dychotomii zabawy/pracy, faktów/wartości, siebie/innych i żyć w wirtualnej przestrzeni stawania się”¹¹.

3. MYŚLENIE I EDUKACJA

Heidegger zauważył, że najbardziej prowokującą kwestią w naszych czasach, inspirujących do myślenia, jest to, że wciąż nie myślimy. Kohan odróżnia doświadczenie myślenia od nawyków mentalnych zgodnych z logicznymi wzorcami, instrumentalnymi koncepcjami myślenia oraz zestawami umiejętności lub kompetencji. Zastanawia się dalej: Na jakim argumencie/ rachunku może opierać się myślenie, jeśli nie na uznaniu? Czy może się to wydarzyć jako nieprzewidywalne spotkanie, które zmusza nas do myślenia, stawia nas w wątpliwościach, wydobywa nas z naszej zgodności, normalności i natural-

¹¹ W. BLAKE, *The Marriage of Heaven and Hell*, w: G. KEYNES (red.), *Blake: The Complete Writings*, Oxford 1966, s. 151.

nego podejścia? Jako doświadczenie spotkania myślenie jest swobodną operacją różnicy: złożone powtórzenie w dziedzinie heterogenicznej – niepewne, przypadkowe i nieoczekiwane¹². Kohan zwraca uwagę, podobnie jak Deleuze i Guattari, że historia myślenia filozoficznego nie jest chronologiczna, lecz stratygraficzna: filozofowie różnych czasów chronologicznych mogą nakładać się na siebie lub dzielić ten sam czas filozoficzny, tworząc koncepcje dotyczące konkretnych problemów, jakie stwarzają. Dziś myślenia uczy się często jako umiejętności lub narzędzia, które zakładają hegemoniczną ideę racjonalności. Ta racjonalność jest również oddzielona od ciała i emocji. Według Kohana dziecko nadal żyje i jest zaangażowane w pedagogikę zapytywania¹³. „Być może dzieci mogą pomóc nam myśleć o tych pytaniach. Może pomogą nam zmienić nasze pytania. Może wymyślą nowe pytania. Może pomogą nam myśleć o tym, czego nie pomyśleliśmy, a nawet o czymś nie do pomyślenia. Może nas wykształca. Na tym polega filozofia dla dzieci: nie edukacja dzieciństwa, ale edukacja dziecięca, edukacja filozoficzna poprzez głosy dzieciństwa”¹⁴.

4. W KIERUNKU ODPOWIEDZIALNEJ EDUKACJI

U Kohana powraca zasadnicze pytanie: W jaki sposób zmiana rozumienia czasu i myślenia może wpłynąć na naszą zdolność odpowiedzialnego wychowania jako sposobu reagowania na nowość i inność dzieciństwa? Jest to przestrzeń, w której to, co nowe, stawia świat pod znakiem zapytania i przygotowuje nas na doświadczenie wspólnego myślenia i życia w innym świecie.

Interpretacja Arendt przypowieści Kafki, ukazana w *Between Past and Future*, podkreśla, że dla ludzi czas nie jest ciągły, lecz raczej jest przecięty na środku linii, w punkcie, w którym znajduje się człowiek. Jego pozycja na tej linii wymaga, abyśmy uważali terażniejszość nie tak, jak to zwykle robimy, za po prostu niemożliwy do uchwycenia lub ucieczki moment (*vōv*), ale raczej za istniejącą lukę, która pojawia się z powodu ciągłej walki, jego/jej pozycji przeciwko przeszłości i przyszłości¹⁵. Arendt twierdzi, że kiedy ludzie niosą marzenie o ucieczce z tej linii, wpadają w metafizyczny sen o sfe-

¹² Por. W. KOHAN, *Time, Thinking, and the Experience of Philosophy in School*, s. 432.

¹³ Por. TENŻE, *Paulo Freire: Other Childhoods for Childhood*, s. 21.

¹⁴ TENŻE, *School and the Future of schole: A Preliminary Dialogue with David Kennedy*, w: *Childhood, Education, and Philosophy: New Ideas for an Old Relationship*, xxi.

¹⁵ Por. TENŻE, *Time, Thinking, and the Experience of Philosophy in School*, s. 429.

rze nieczasowej. Lekarstwem na tę nieodwołalność, że nigdy nie można cofnąć naszych działań, chociaż nawet nie wiadomo, jakie będą konsekwencje tych działań – jest wyjątkowo ludzka zdolność wybaczenia, zaś lekarstwem na nieprzewidywalność, a więc zatem na chaotyczną niepewność przyszłości, jest zdolność do składania i dotrzymywania obietnic¹⁶.

Pokazuje dalej, że doświadczenie myślenia w luce można uzyskać jedynie poprzez myślenie, poprzez „praktykę” i „ćwiczenie”¹⁷. W tym ćwiczeniu w myśleniu Kohan skupia się na problematyce tego, co robimy w szkole pod nazwą filozofii.

Kohan poświęca w tym kontekście wiele uwagi nauczaniu filozofii w szkole. Uzasadnienie nauczania filozofii w szkole zwykle koncentruje się na wpływie, jaki może ono mieć na myślenie uczniów. Dzieje się tak, kiedy wystawianie dzieci i młodzieży na filozofię pozwoli im rozwinąć umiejętności myślenia, których potrzebują, aby mogli oni rozwinąć się w niezależnych myślicieli i rozsądnych obywateli. Kohan zauważa, że zgodnie z grecką etymologią słowo „szkoła” jest „słowem-czasem”, *schole*, co oznacza wypoczynek, odpoczynek, łatwość (mnóstwo) czasu. Szkoła, jako *schole*, konfiguruje czasoprzestrzeń tak, aby rozwijały się egalitarne i niepowtarzalne doświadczenia czasu. Kohan opisuje *schole* jako formę o wielu cechach, które składają się na doświadczenie wolnego, wyzwolonego czasu: zawieszenie, uwaga, technologia, równość, miłość, przygotowanie i odpowiedzialność¹⁸. Współczesne szkoły są głównie instytucjami określonymi przez χρόνος: czas jest w nich zorganizowany przez godziny, semestry, lata. Szkoły funkcjonują zgodnie z logiką periodyzacji. W szkołach ma również swoje miejsce καιρός w tym sensie, że niektóre przestrzenie, zarówno geograficzne, jak i pedagogiczne, mogą być zajmowane tylko w określonym i wcześniej ustalonym wieku. Wydaje się, że nawet filozofia, jako przedmiot, podlega temu samemu chronologicznemu doświadczeniu czasu. Kohan jest przekonany, że jednak im mniej myślenie aioniczne wydaje się możliwe, tym bardziej staje się konieczne. Filozofia również ma wymiar myślenia i czynienia niemożliwego. „*Schole* jest jak αὐτὸν lub dzieciństwo, kolejnym zjawiskiem, radykalizacją szkoły jako eksperymentalnej strefy podmiotowości i wspólnotowości. Źródłem tej radykalizacji jest filozofia w takim stopniu, w jakim impuls filozoficzny kieruje nas ku sobie w interesie nie technik zwiększania czasu produktywne-

¹⁶ Por. H. ARENDT, *The Human Condition*, s. 301.

¹⁷ Por. TENZE, *Between Past and Future*, New York 2006, s. 14.

¹⁸ Por. W. KOHAN, *Time, Thinking, and the Experience of Philosophy in School*, s. 432-433.

go, ale powstającego *nowego umysłu*: w interesie nowych wartości, nowych wrażliwości, nowych możliwości, nowych związków, nowych centrów znaczenia”¹⁹. Dla Kohana, który prowadził badania w szkołach w różnych krajach, nie jest oczywiste, że filozofia – nie tyle jako przedmiot, ale raczej jako doświadczenie myślenia – może znaleźć wygodne miejsce w szkolnej scenarii. Zastanawia się, jak filozofia może przywrócić tę przestrzeń nowego namysłu do konającej kultury instytucjonalnej, skorumpowanej przez nadwyżki represji i utowarowienia? Filozofia, jako doświadczenie, nie potwierdza obrazu myślenia opartego na umiejętnościach lub zdolnościach, oznacza bowiem jedno ze spotkań z tym, co zmusza do myślenia. Kohan zdaje sobie sprawę, że filozofia stanowi antynomię zarówno w odniesieniu do jej instytucjonalizacji, jak i wymiaru edukacyjnego: wzywa do instytucjonalizacji, której nie można spełnić; przywołuje wymiar edukacyjny, którego nie można w pełni osiągnąć. Ta antynomia wydaje się jeszcze silniejsza, kiedy Kohan rozważa szczególną rolę nauczyciela. Akt nauczania jest aktem „dawania” nauczyciela, który oferuje filozofię jako doświadczenie myślenia filozoficznego lub „dawania czasu”²⁰. Za J. Derridą uważa zatem za możliwe znaczenie nauczania filozofii w kategoriach „dawania czasu”, które nie jest rozumiane dosłownie i chronologicznie, ale może inspirować inne znaczenia myślenia filozoficznego z innymi w szkole. „Dawanie” może oznaczać raczej oferowanie warunków, w których można doświadczyć czegoś, na przykład myślenia filozoficznego, religijnego. Aby zaoferować, stworzyć lub ustanowić te warunki, nauczyciel przekazuje własne myślenie w akcie nauczania, nie w sensie przekazywania uczniom czegoś, ale w wyniku bycia nauczycielem. Tym, co stanowi dar nauczyciela, jest oddanie się w swoim myśleniu, a więc otwarcie i z zaangażowaniem zaoferowanie swojego myślenia. Jeśli jest to możliwe, nauczyciel daje, upewniając się, że wszyscy inni w klasie mogą również swobodnie i otwarcie oferować własne myślenie. To, co odnosimy do nauczyciela i myślenia filozoficznego, w takim samym stopniu dotyczy nauczyciela religii, katechety oraz nauczania teologii. Te dwa wymiary – oferowanie myślenia i przygotowanie warunków tak, aby każdy mógł w równym stopniu dzielić się doświadczeniem myślenia – muszą zostać stworzone jako sposób odpowiedzialnej edukacji. Jest to spotkanie edukacyjne nie w sensie gromadzenia informacji, ale jako doświadczenie poszerzania naszych perspektyw. Dzieje

¹⁹ D. KENNEDY, *School and the Future of schole: A Preliminary Dialogue with David Kennedy*, w: *Childhood, Education, and Philosophy: New Ideas for an Old Relationship*, xxv.

²⁰ Por. W. KOHAN, *Time, Thinking, and the Experience of Philosophy in School*, s. 433-434.

się tak przede wszystkim w rozmowie z drugą osobą, w której łączą się nasze indywidualne perspektywy. Zadanie edukacyjne jest zatem pracą na rzecz wzrostu autonomii podmiotu autonomicznego. Oznacza ono rozwój zdolności, które nas definiują. W rankingu tych zdolności tą, która prawdopodobnie może kierować innymi, maksimum wszelkich zdolności jako koniec edukacji, jest zdolność do odpowiedzialności za siebie, innych oraz instytucje²¹.

BIBLIOGRAFIA

- ARENDR H., *Between Past and Future*, New York 2006.
- ARENDR H., *The Human Condition*, Chicago 1958.
- BLAKE W., *The Marriage of Heaven and Hell*, w: G. KEYNES (red.), *Blake: The Complete Writings*, Oxford 1966.
- DOMINGO MORATALLA T., *Application: Between Hermeneutics and Education. Paul Ricoeur's Perspective*, „*Studia Paedagogica Ignatiana*” 18(2015), s. 97-114.
- GADAMER H.G., *Education is Self-Education*, red. i tł. J. Cleary, P. Hogan, „*Journal of Philosophy of Education*” 35(2001), nr 4, s. 529-538.
- KENNEDY D., *School and the Future of Scholē: A Preliminary Dialogue with David Kennedy*, w: *Childhood, Education, and Philosophy: New Ideas for an Old Relationship*, London–New York 2015, xxi-xxix.
- KOHAN W., *Childhood, Education, and Philosophy: New Ideas for an Old Relationship*, London–New York 2015.
- KOHAN W., *Paulo Freire: Other Childhoods for Childhood*, „*Educação em Revista*” (34)2018, s. 1-37.
- KOHAN W., *School and the Future of scholē: A Preliminary Dialogue with David Kennedy*, w: *Childhood, Education, and Philosophy: New Ideas for an Old Relationship*, London–New York 2015, xxi-xxix.
- KOHAN W., *Time, Thinking, and the Experience of Philosophy in School*, red. N. Levinson, „*Philosophy of Education*” 2016, s. 429-436. [<https://educationjournal.web.illinois.edu/archive/index.php/pes/article/view/5298.pdf>].
- On Childhood, Thinking and Time: Educating Responsibly*, red. B. Weber, W. Kohan, [mps.]
- SANTOS-VIEIRA M., *Fusing the Horizons: Heidegger, Nietzsche and The Time of the Augenblick*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 49(2013), s. 137-154.
- WEBER B., *Hans-Georg Gadamer and the Art of Understanding*, w: B. WEBER, E. MARSAL, T. DOBASHI (red.), *Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts*, Frankfurt am Main 2009, s. 307-322.
- WIERCIŃSKI A., *The Hermeneutics of Lived Time: Education as the Way of Being*, w: P. FAIRFIELD, S. GENIUSAS (red.), *Relational Hermeneutics: Essays in Comparative Philosophy*, London 2018, s. 52-62.

²¹ Por. T. Domingo MORATALLA, *Application: Between Hermeneutics and Education. Paul Ricoeur's Perspective*, „*Studia Paedagogica Ignatiana*” 18(2015), s. 101.

FENOMEN DZIECIŃSTWA W KONTEKŚCIE EDUKACYJNYM.
MYŚLAĆ Z WALTEREM KOHANEM

S t r e s z c z e n i e

Artykuł ma na celu ukazanie, w jaki sposób nasze rozumienie dzieciństwa, myślenia i czasu determinuje nasze wartości, rozumienie i praktyki edukacyjne. W zasadniczej strukturze obejmuje on pięć dobrze znanych terminów: dzieciństwo, edukacja, filozofia, czas, myślenie, które domagają się ponownego przemyślenia, zarówno indywidualnie, jak i w ich wzajemnych powiązaniach. Każdy z tych terminów zostaje rozwinięty w toku refleksji. Aby osiągnąć to zamierzenie artykuł koncentruje się na pracach Waltera Kohana, którego wkład we współczesną filozofię edukacji jest ważny i oryginalny. W kluczowych terminach w dziedzinie filozofii edukacji Kohan opisuje edukację jako dziecięcą (*philosophy for children*). Kohan rozwija swoje poglądy na temat edukacji w dialogu z wieloma filozofami i wychowawcami. Poprzez szereg pytań Kohan problematyzuje pedagogiczną, polityczną wartość umieszczania praktyki filozoficznej w dziedzinie edukacji obywatelskiej w kontekście dzieciństwa. W ten sposób tworzy on warunki dla edukacji odpowiedzialnej.

Słowa kluczowe: edukacja; czas; myślenie; Walter Kohan; dzieciństwo.