

Adam Janas

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0002-3284-6620

DIALEKTYKA PLATOŃSKA A WYCHOWANIE

Platonic Dialectics and Education

Streszczenie:

Wychowanie w świetle filozofii platońskiej jawi się jako ustanawianie naturalnego porządku duszy czy też formowanie charakteru poprzez opieranie go na tym, co wieczne i doskonałe. Wysiłek wychowawczy konstituuje namysł nad duchowym i moralnym przeznaczeniem człowieka. W obliczu nowoczesnych postaw intelektualnych myślenie o wychowaniu przejawia się w wyznaczaniu skutecznych metod i efektywnych środków, aby zaspokajać arbitralne, niewspółmierne i zmienne cele niewykraczające ponad swoje historyczno-empiryczne uwarunkowanie. Intelektualna atrakcyjność i różnorodność systemów teoretycznych z logicznie skonstruowanymi racjami uchodzi za oczywistą, konieczną i nieproblematyczną odpowiedź na pytanie o wychowanie. Jednak odpowiedź ta w niniejszym artykule zostanie skontestowana.

Słowa kluczowe: wychowanie, filozofia, cnota, dialektyka, nauka, Platon.

ABSTRACT:

Education in the light of Platonic philosophy is seen as establishing the natural order of the soul, or forming a character by basing it on what is eternal and perfect. The educational effort constitutes a deep insight into the spiri-

tual and moral destiny of a human. In the face of contemporary intellectual attitudes, thinking about education manifests itself in determining effective methods and powerful means to satisfy arbitrary, incommensurable and changeable goals that do not exceed their historical-empirical conditioning. Intellectual attractiveness and the diversity of theoretical systems with logically constructed reasons is seen as an obvious, necessary and unproblematic answer to the question about education. However, that answer will be contested in this work.

Key words: education, philosophy, virtue, dialectics, science, Plato.

Wychowanie – zgodnie z założeniami naukowej praktyki badawczej – można rozważać jako centralne pojęcie pedagogiki oraz wierzyć, że jego naukowe znaczenie ujawni się po dokonaniu odpowiedniej analizy metodologicznej. Formułowane na przestrzeni lat hipotezy o wychowaniu należałoby wówczas uporządkować w system wiedzy oparty na obiektywnych prawidłowościach rządzących zjawiskami.

Można byłoby wtedy – za Heliodorem Muszyńskim – powiedzieć, że „podstawowym zadaniem pedagogiki jest wyposażenie tych, którzy zajmują się organizacją procesów dydaktycznych lub wychowawczych w wiedzę o skuteczności różnego rodzaju zabiegów”, a przedmiotem tak rozumianej pedagogiki jest „wyjaśnianie mechanizmów urabiania psychiki ludzi”¹. Pedagogika byłaby skutecznym, praktycznym oraz użytecznym narzędziem psychosocjologicznym, bowiem jako dyscyplina naukowa – zdaniem Tadeusza Wujka – „wyposaża społeczeństwo w wiedzę ogólną i zawodową, w system wartości i przekonań niezbędnych dla jego funkcjonowania. Formułuje również teorię celów wychowania, uwarunkowanych historycznie i klasowo”².

Współczesny badacz – Bogusław Śliwerski – stara się dokonać syntezy wszystkich możliwych sposobów rozumienia wychowania. Wyróżnia

¹ H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1971, s. 18.

² T. Wujek, *Miejsce pedagogiki w systemie nauk*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 1976, s. 11–12.

empiryczny (naukowy) paradygmat poznania oraz metafizyczny paradygmat poznania, któremu odpowiada myślenie o wychowaniu, czy też refleksja filozoficzna. „Oba typy poznania powinny łączyć i dopełniać różne ujęcia wychowania”³. W innym miejscu Śliwerski zauważa, że „rozwijające się społeczeństwa nie tylko wnoszą własne potrzeby, dążenia i cele, ale także modyfikują wychowanie, a wraz z nim jego sens, cele i wartości”⁴. Okazuje się zatem, że paradygmat metafizyczny – w rozumieniu Śliwerskiego – pozostaje zależny od potrzeb społeczeństw, które dyktują swoje cele i „wartości” wpływając ostatecznie na treść refleksji nad wychowaniem. Czyżby to znaczyło, że nie istnieją żadne uniwersalne kryteria, które mogłyby obowiązywać niezależnie od sytuacji historyczno-empirycznej? Wydaje się, że to, co przywołany autor nazywa metafizycznym paradygmatem poznania jest zrelatywizowanym empirycznie spekulowaniem na temat wychowania, ponieważ trudno mówić o refleksji filozoficznej tam, gdzie staje ona przed koniecznością odpowiadania na aktualne roszczenia „rozwijających się” społeczeństw dyktujących własne cele i „wartości”.

Jeżeli cele wyznacza społeczeństwo, które przyjmuje współcześnie postać społeczeństwa masowego – czy też globalnego – to pedagogom nie pozostaje nic innego, jak wyznaczanie skutecznych metod i efektywnych środków, by zaspokajać arbitralne cele tegoż uwarunkowanego historycznie społeczeństwa. Pedagog-technik stwarza dogodne warunki do realizacji tych celów; to znaczy nieustannie pracuje nad doskonaleniem sposobów odpowiadania na aktualne wyzwania danego momentu historycznego. 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”⁵. Odpowiedzialność za właściwe i uniwersalne⁶ cele spada na wychowawców nie-techników, których zadaniem jest zapobieganie „odwróceniu teleologii, zwrotnemu odniesieniu wszelkich działań do skończonych stanów

³ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna*, Kraków 2012, s. 19.

⁴ Tamże, s. 17.

⁵ L. Strauss, *Sokratejskie pytania*, tłum. P. Maciejko, Warszawa 1998, s. 275.

⁶ Cele uniwersalne, wykraczając poza panującą w danym miejscu i czasie konwencję, są ponadhistoryczne.

skończonych przedmiotów”⁷ czy też stawianiu w miejscu dobra ideologicznie skończonej treści⁸ – pisze Robert Spaemann.

Pozostawiając możliwe paradygmaty, czy też „metaperspektywy” inżynierom właściwego porządku, orędownikom postępu oraz „bezsronnym” obserwatorom, należy zwrócić się ku klasycznej filozofii politycznej, jak bowiem zauważa Alasdair MacIntyre, „sam namysł nad filozoficznymi koncepcjami polityki w pewnym sensie jest już odnośnikiem się do zagadnień pedagogicznych, gdyż wybory dokonane na gruncie filozofii politycznej w dużej mierze warunkują rodzaj i zakres teoretycznych rozważań nad wychowaniem”⁹.

Jeśli prawdą jest, że wszelka teoria polityki jest teorią wychowania, to pedagogika jako myślenie o wychowaniu jest tożsama z klasyczną filozofią polityczną¹⁰. Nieunikniona wtedy staje się kontestacja instrumentalno-technicznego horyzontu możliwego sensu wyznaczonego przez współczesne wyobrażenie naukowej praktyki badawczej. **Wykroczenie poza ten horyzont to próba zakwestionowania: relatywizmu wszelkich celów, wierzeń i wynikających z nich postaw intelektualnych oraz przekonania o niemożliwości wzniesienia się ponad uwarunkowania historyczno-empiryczne.**

Okazuje się, że jeśli konieczność uprzedmiotowienia wychowania¹¹ zostaje podana w wątpliwość, to również terminologie prowadzące do tego uprzedmiotowienia podlegają zanegowaniu. Zakwestionowaniu ulegają tak zwane „wartości” jako wszystko to, co można uznać lub odrzucić na drodze tworzenia niewspółmiernych względem siebie „światopoglądów”. W ten sposób, ujmowana pojęciowo (przedmiotowo) mądrość traktuje człowieczeństwo jako wytwór ludzkiej woli i wyobraźni. W konsekwencji ludzka mądrość zostaje zdeprawowana i sprowadzo-

⁷ R. Spaemann, R. Löw, *Cele naturalne*, Warszawa 2008, s. 46–47.

⁸ Tamże, s. 47.

⁹ A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, tłum. A. Chmielewski, Warszawa 1996, s. 125.

¹⁰ P. Śpiewak, *Filozofia jako utopia zrealizowana*, w: L. Strauss, *Sokratejskie pytania*, tłum. P. Maciejko, Warszawa 1998, s. 18.

¹¹ Uprzedmiotowienie wychowania rozumiane jest tu jako utożsamianie pedagogiki z metodologią badań społecznych (na podstawie których pedagogika może uchodzić za naukę).

na do roli narzędzia wyznaczającego skuteczne metody i efektywne środki do bezwiednej realizacji arbitralnych, zmiennych celów. Zakwestionowanie powyższej postawy intelektualnej staje się możliwe wtedy, gdy myślenie o wychowaniu utożsami się z dialektyką¹².

W świetle dialektyki platońskiej wychowanie jest ideą, która wypełnia całe ludzkie życie jako duchowe i moralne przeznaczenie człowieka. Dochodzi przy tym do ustanawiania w duszy pewnego naturalnego porządku. Naturalny trójpodział duszy to istotna część platońskiej dialektyki, to do duszy bowiem kierowane są wysiłki wychowawcze.

Rządy wewnętrzne dyktowane są przez rozum (*logos*) – najlepszy, boski pierwiastek duszy umiejscowiony powyżej szyi człowieka. „To, co boskie, jest zrodzone do władzy i rządu, a to, co śmiertelne, do podlegania i służby”¹³, pisze Platon¹⁴. Niżej, pomiędzy szyją a przeponą, działa temperament (*thymos*), który odpowiada za wszelkie przejawy ambicji, dumy oraz gniewu. Pomaga rozumowi poskramiać „hordę pożądań”, najniższą i zarazem największą część duszy (*eros*), znajdującą się poniżej przepony¹⁵. Jest ona związana z jedzeniem, piciem i życiem płciowym¹⁶, a w jej naturze nie leży liczenie się z jakimikolwiek argumentami, przez co najbardziej ulega sugestii i widziadłom¹⁷.

Największą chorobą duszy jest jej wadliwa konstytucja. Powstaje wskutek przesadnej rozkoszy lub zgryzoty, czyli próby zawładnięcia nad duszą przez *eros* lub *thymos*, prowadząc ją w stan obłąkania¹⁸.

¹² Posługuję się pojęciem „dialektyka” w znaczeniu tylko platońskim, mając świadomość jego wielowiekowej ewolucji. Od czasów nowożytnych dokonała się wulgaryzacja owego pojęcia, polegająca na przesłonięciu jego pierwotnego, transcendentnego charakteru. Wydaje się, że miejsce Bytu rzeczywistego zajęły ideologicznie skończone treści wchodzące w skład samouzasadniających się, nowoczesnych systemów filozoficznych. Innymi słowy, dialektyka jako poszukiwanie mądrości ostatecznie przekształciła się w „mądrość”.

¹³ Platon, *Fedon*, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1984, 80a.

¹⁴ Lub w innym miejscu: „Intelektowi [rozumowi – A. J.] włądać wypada, bo jest mądry i powinien myśleć o całej duszy, a temperament powinien mu podlegać i być z nim w przymierzu”, w: Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, Kęty 1999, 441e.

¹⁵ Platon, *Timaios*, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1960, 70d–71a.

¹⁶ Tamże, 580d–e.

¹⁷ Platon, *Timaios*, 71a.

¹⁸ Tamże, 86b–c.

Formowanie charakteru to ustanawianie w duszy jak najdoskonalszego ustroju wewnętrznego. W doskonałym porządku to, co wyższe i wieczne (*logos*), panuje nad tym, co niższe i śmiertelne (*thymos* i *eros*). Wadliwa konstytucja duszy powstaje wskutek przejścia panowania nad duszą przez część tymotejską (wołę, ambicję, gniew) lub popędliwą (żądze, namiętności), doprowadzając do niepohamowanej rozkoszy i zuchwałości, bądź zgryzoty i nieopanowanego gniewu. Właściwe wychowanie odkrywa i zapewnia naturalny porządek duszy oraz zapobiega jej wadliwej konstytucji. Platon z właściwym sobie optymizmem pedagogicznym twierdzi, że „nikt nie jest zły umyślnie”, tylko „przez niewłaściwe wychowanie człowiek zły staje się złym”¹⁹.

Francis Fukuyama uważa, że przywołany powyżej trójpodział duszy stanowi opis natury ludzkiej²⁰. Tymotejska część duszy jest „potencjalnym sprzymierzeńcem rozumu, któremu pomaga stłumić niedobre i niemądre pożądanía [...] *Thymos* jest tą częścią duszy, która dąży do walki i poświęcenia dowodząc, że dusza jest czymś lepszym i wyższym od zleknionego, sterowanego potrzebami, instynktem, fizycznie zdeterminowanego zwierzęcia”²¹. Werner Jaeger zauważa, że podobnie jak każdy twór ma swój wewnętrzny sens i ład, od którego realizacji zawisła jego doskonałość, tak jak ciało ludzkie posiada właściwy dlań *kosmos*, który nazywamy zdrowiem, tak istnieje również taki porządek dla duszy człowieka”²².

Dbanie o zdrowie duszy wiąże się z moralnym wysiłkiem kierowania się ku temu, co najlepsze w obliczu tego, co nieokreślone i chaotyczne. W przeciwnym razie dusza skazana jest na dowolne pchnięcia z zewnątrz, przez co dochodzi do jej zniewolenia. Jak zauważa Spaemann, „dusza posiada rozum, *nous*, i przy jego pomocy, jakby kompasu, steruje ona ruchem ku dobru”²³. To podstawowe doświadczenie zapewnia

¹⁹ Tamże, 86d–e.

²⁰ F. Fukuyama, *Koniec człowieka*, tłum. B. Pietrzyk, Kraków 2004, s. 159.

²¹ Tenże, *Koniec historii i ostatni człowiek*, tłum. T. Bieroń i M. Wichrowski, Kraków 2017, s. 451.

²² W. Jaeger, *Paideia*, tom drugi, tłum. M. Plezia, Warszawa 1964, s. 194.

²³ R. Spaemann, R. Löw, *Cele naturalne*, s. 35.

trwanie dobrego życia tak długo, na ile wystarczające okażą się wysiłki skierowane przeciw chaotyczności.

Biorąc pod uwagę to, co powyższe, **wychowanie jawi się jako wysiłek uszlachetnienia ludzkiej duszy zgodnie z jej naturą**. Pedagogika musi zatem wykraczać poza nowoczesne wyobrażenie naukowej praktyki badawczej implikującej wizję człowieka²⁴ wyposażonego w wyobraźnię i gust, na podstawie których może wybierać (a nawet tworzyć) własne „wartości”, budując swój „światopogląd”. W konsekwencji człowiek jawi się jako przeżywająca siebie subiektywność, ukonstytuowana przez swą jedyność i śmiertelność. Ponadto wszelki Byt zostaje uprzedmiotowiony do postaci „wartości”, przez co z konieczności ulega relatywizacji.

Niewykraczanie poza horyzont możliwego sensu wyznaczonego przez metodologię badań społecznych oraz narzucenie go całemu ludzkiemu doświadczeniu ustanawia dogmat współczesności odporny na wszelką myśl krytyczną. Problemy poruszane w inny sposób niż za pomocą metod nauk przyrodniczych jawią się jako nieistotne lub ich istnienie zostaje zakwestionowane. Utożsamienie pozytywistycznej koncepcji poznania z poznaniem w ogóle ostatecznie doprowadza do zakwestionowania nauki o istocie, prawdziwej *episteme*. Pomimo to – bądź właśnie dlatego – wskazane byłoby przemyślenie tego, co jawi się jako oczywiste, nieproblematyczne i samouzasadniające się na polu rozważań nad wychowaniem.

Jak zauważa Thomas Pangle, „wszyscy jesteśmy z konieczności wychowywani, mając umysły uporządkowane i ukierunkowane przez terminologie, kategoryzacje, wierzenia i uprzedzenia, które tak jak i nasi nauczyciele, mylnie bierzemy za naturalne czy konieczne uporządkowanie ludzkiej egzystencji (...) Wychowanie prawdziwie liberalne w sensie sokratejskim, a więc prawdziwie wyzwalające – musi starać się zakwestionować te pozornie «konieczne dane», te moralne łańcuchy, które wiążą nasze dusze”²⁵. Celem takiego namysłu jest uniwersalne Dobro, które nie byłoby jedynie dodatnio ocenioną rzeczą („wartością”) zależ-

²⁴ Zwanego niekiedy bardziej „naukowo” jednostką, osobą lub jaźnią.

²⁵ T. Pangle, *Uszlachetnienie demokracji*, tłum. M. Klimowicz, Kraków 1994, s. 272–273.

ną od osobistych skłonności, uczuć i upodobań. Byłaby to taka wiedza o Dobru, do jakiej jest zdolny człowiek podejmując racjonalny wysiłek – zmierzający od tego, co konwencjonalne i przemijające, do tego, co wieczne i niezmiennie – niezależnie od panujących okoliczności historyczno-empirycznych.

W świetle filozofii platońskiej wszelkie idee – w odróżnieniu od pojęć czy definicji – istnieją niezależnie od ich pomyślenia i konceptualizacji. Definicje swoje źródło mają w umyśle człowieka. Idee natomiast są transcendentne. Znaczy to, że istnieją one bez względu na ujawnienie się w poszczególnej myśli ludzkiej, tym bardziej tej współczesnej, przyjmującej postać uprzedmiotowienia (definiowania i wartościowania) wszystkiego, cokolwiek istnieje i daje się pomyśleć. Nie są zrozumiałe dla kogokolwiek przyjmującego postawę „bezzstronnego obserwatora, który patrzy na rzeczy polityczne w taki sposób jak zoolog spogląda na duże ryby pożerające małe, ani «inżyniera» społecznego, który myśli raczej w terminach manipulacji i warunkowania niż w terminach edukacji i wyzwolenia, ani proroka, który jest przekonany, że zna przyszłość”²⁶, pisze Strauss.

Myśl o wychowaniu rozumiana relatywistycznie, czyli w kategoriach historyczności, przedmiotowości, zależności od arbitralnych celów i psychologicznych upodobań jawi się w świetle dialektyki jako zbłądzenie rozumu z drogi do prawdziwej wiedzy o wychowaniu. Idee poprzedzają wszelką poznawalność oraz wszelką możliwą wiedzę. Jak zauważa Strauss, „autentyczna wiedza jest wiedzą o tym, co niezmiennie (...) czyli o ideach. Upřednie względem tej wiedzy jest to, o czym ta wiedza jest wiedzą. Upřednie wobec wiedzy o ideach są same idee. Jeśli nie istnieje prymat idei, nie może istnieć wiedza o ideach”²⁷. Idee poprzedzają wszelką wiedzę, zatem nie ma żadnej prawdziwej wiedzy bez prymatu Idei. „Idee są jedynymi rzeczami, które nie podlegają jakimkolwiek zmianom, są w pewnym sensie przyczyną wszelkiej zmiany i wszelkich zmiennych rzeczy (...) Idee są zatem samoistnymi bytami, które trwają zawsze. Są przejawem najdoskonalszej wspaniałości (...) Ich wspania-

²⁶ L. Strauss, *Klasyczna filozofia polityczna*, w: *Jerozolima i Ateny oraz inne eseje z filozofii politycznej*, tłum. R. Mordarski, Kęty 2012, s. 159.

²⁷ L. Strauss, *Eutyfron*, w: *Jerozolima i Ateny oraz inne eseje*, s. 109.

łość wymyka się postrzeganiu cielesnemu. Są one «widzialne» jedynie dla umysłu, który jako taki postrzega tylko i wyłącznie idee²⁸.

Według Straussa, ideą jest „to, o czym myślimy, gdy próbujemy odpowiedzieć sobie na pytanie «czym» jest albo jaka jest «natura» tej oto rzeczy lub jakiejś kategorii rzeczy²⁹. Jaeger uważa, że jest to współcześnie szczególnie trudne do pomyślenia, bowiem „człowiek nowożytny (...) przyjmuje jako niepodlegające dyskusji założenie, że «cnota sama w sobie» musiała najpierw objawić się umysłowi ludzkiemu jako pojęcie ogólne, zanim pojęciu temu można było dodatkowo przypisać istnienie w sensie ontologicznym³⁰. Dla Platona pojęcia ogólne w znaczeniu logicznym i byt rzeczywisty w sensie ontologicznym stanowią jedno i to samo.

Platon w *Państwie* przedstawia dialektykę jako drogę w świecie myśli, na której rozbiera się założenia „i odnosi je do początku samego, aby je umocnić, i oko duszy, zakopane istotnie w jakimś błocie barbarzyńskim, obraca po cichu i podnosi je w górę³¹, w stronę Dobra. Pokonywanie trudu związanego z koniecznością bycia uwikłanym w świecie mniemań i opinii (*doxa*) jest związane ze zwracaniem się ku niezmiennej prawdzie o wszelkim istnieniu (*episteme*). Dociekanie prawdy wiąże się z przyjęciem pewnych założeń, ale traktuje się je tylko „jako szczeble pod stopami, jako punkty oparcia i odskoku, aby wznieść do szczytu i do początku wszystkiego, dotknąć go i w końcu zejść znowu w dół, trzymając się tego, co się samo szczytów trzyma, a nie posługując się przy tym w ogóle żadnym materiałem spostrzeżeniowym, tylko *postaciami samymi* [Ideami – A. J.] poprzez nie same i do nich samych dochodząc i na nich kończąc³².

Dialektyka platońska ma zatem na celu ujawnianie tego, czym jest to, o czym myślimy. Jak pisze Platon, „jako żeśmy ludzie prości, na-przód spróbujmy zobaczyć istotę rzeczy: czym jest to, o czym myśli-

²⁸ L. Strauss, J. Cropsey, *Historia filozofii politycznej*, tłum. P. Herbrich, P. Nowak, A. Serafin, M. Wiśniewski, Warszawa 2012, s. 61–62.

²⁹ Tamże, s. 62.

³⁰ W. Jaeger, *Paideia*, s. 213.

³¹ Platon, *Państwo*, 533d.

³² Tamże, 511b–c.

my, czy się to u nas zgadza, czy też ani trochę”³³. Pangle zauważa, że dialektyka platońska „dotyczy spraw najważniejszych i uniwersalnych. Konwersacja dialektyczna zmierza w górę od tego, co indywidualne, do tego, co ogólne, od tego, co terazniejsze, do tego, co niezmienne”³⁴. Jest wykraczaniem poza uwarunkowania historyczno-empiryczne w kierunku uniwersalnych wymiarów ludzkiej egzystencji. Sprawy doczesne nabierają „większego ciężaru i znaczenia jako ilustracje problemów głębszych, bardziej niezmiennych czy trwałych, które problemy bieżące zakładają i z nich wyłaniają się, choć mogą zostać przytłumione zgiełkiem aktualnych kontrowersji”³⁵. Hans-Georg Gadamer pisze, że można tego dokonać jedynie w dialogu – z samym sobą lub z innymi – którego „celem jest wiedza, która nie może być zdobyta przez naukę, ale jedynie w wyniku badania samego siebie i badania tej wiedzy, o której ktoś sądzi, że ją posiada”³⁶.

Dialektyczne dociekanie zachodzi w świecie myśli, który należy odróżnić od świata widzialnego czy też sfery stawania się³⁷. W świecie myśli Idea Dobra (*Agathon*), jako odwieczna przyczyna wszelkich idei, dostarcza istoty (*ousia*)³⁸ oraz poznawalności każdej rzeczy³⁹. Bez Idei Dobra przedmioty nie pozwalałyby się pomyśleć, ponieważ do ich pomyślenia potrzebne jest dostarczenie im istoty, która umożliwia istnienie danej rzeczy. Trwała istota, której dostarcza Idea Dobra, jest „niezależna od skoków naszej wyobraźni”⁴⁰, pisze Platon. W świecie widzialnym Słońce (*Helios*) dostarcza światła, bez którego przedmioty

³³ Platon, *Teajtet*, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1959, 154d–e.

³⁴ T. Pangle, *Uszlachetnienie demokracji*, s. 261.

³⁵ Tamże, s. 290.

³⁶ H.-G. Gadamer, *Idea dobra w dyskusji między Platonem i Arystotelesem*, tłum. Z. Nerczuk, Kęty 2002, s. 31.

³⁷ Platon, *Państwo*, 509d.

³⁸ W świecie zjawisk odpowiednikiem *ousia* jest *genesis*, czyli powstawanie. *Ousia* to niezmienna istota rzeczy w świecie myśli zapewniona przez Ideę Dobrą. *Genesis* jest dostarczeniem istnienia (widzialności, wzrostu i pożywienia) temu, co powstaje i ginie, E. Voegelin, *Platon*, tłum. A. Legutko-Dybowska, Warszawa 2015, s. 182.

³⁹ Platon, *Państwo*, 509b.

⁴⁰ Platon, *Kratylos*, tłum. Z. Brzostowska, Lublin 1990, 386e.

nie pozwalałyby się zobaczyć. Słońce jest metaforycznym „dzieckiem Dobra”, „Dobro je zrodziło na podobieństwo własne i tym, czym jest Dobro w świecie myśli i przedmiotów myśli, tym jest słońce w świecie widzialnym w stosunku do wzroku i do tego, co widzi”⁴¹. Tak jak Idea Dobra dostarcza przedmiotom myśli wszelkiej istoty, poprzez wiedzę i prawdę o nich, tak Słońce, poprzez światło, dostarcza przedmiotom widzialnym wszelkiego powstawania (*genesis*), wzrostu i pożywienia.

W świecie widzialnym panuje to, co powstaje i ginie, zatem nie przysługuje temu dotykaniu prawdy. Są to wrażenia zmysłowe i mniemania (*doxa*), sfera cieni i pozorów. Do niej należy również „myślenie obrazami”, bowiem są to odwzorowania powszechnych mniemań i opinii. Od różniczenia świata widzialnego od świata myśli prowadzi do wniosku, że „idee są jedynymi rzeczami, które ściśle rzecz biorąc «istnieją», to znaczy nie zawierają w sobie żadnej domieszki niebytu, ponieważ są poza wszelkim stawaniem się, a cokolwiek się staje, znajduje się między bytem a niebytem”⁴², zauważa Strauss.

Pierwotnie wysiłek duszy na gruncie klasycznej filozofii politycznej Platona ma charakter przekraczania świata zjawisk (sfery stawania się), zawłaszczonego przez ludzkie opinie i mniemania (*doxa*), do świata myśli (sfery istoty) prawdziwej wiedzy o wszelkim istnieniu (*episteme*). „W centrum dialogu [*Państwa* – A. J.] Platon umieścił alegorię jaskini, opisując *periagoge*, nawrócenie, przejście od nieprawdy ludzkiej egzystencji (...) do prawdy Idei”⁴³, pisze Voegelin. Taka „transcendentalna konstytucja duszy może być osiągnięta, gdy człowiek przechodzi przez formy wiedzy, gdy przechodzi ze sfery cieni (i odpowiadającej jej *eikasia*) do sfery idei (i odpowiadającej jej *episteme*) i ostatecznie do wizerunku *Agathon* samego”⁴⁴.

Wtórny charakter wysiłku duszy to powrót ze sfery istoty, myślowej postaci bytu do sfery stawania się i odpowiadającej jej ludzkich opinii i mniemań. Jak zauważa Gadamer, „nie wystarczy przyzwyczaić się do światła, trzeba również przyzwyczaić się do ciemności. Ci, którzy po-

⁴¹ Platon, *Państwo*, 508b–c.

⁴² L. Strauss, J. Cropsey, *Historia filozofii politycznej*, s. 61.

⁴³ E. Voegelin, *Nowa nauka a polityki*, tłum. P. Śpiewak, Warszawa 1992, s. 71.

⁴⁴ E. Voegelin, *Platon*, s. 183.

wracają ze światła prawdziwego dnia do zmierzchu jaskini, są także na początku oślepieni wskutek różnicy jasności. Nie oznacza to jednak, że ślepną rzeczywiście czy że nie są już w stanie odzyskać orientacji. Ślepotą⁴⁵ szybko przemija⁴⁶, a odzyskanie orientacji w jaskini stanowi warunek do mądrej rozmowy (*dianoija*), podczas której dochodzi do namowy (*peitho*) członków wspólnoty politycznej do wykraczania poza widzialną i zmienną postać bytu (*doxa*) i zwrócenia się (*periagoge*) w stronę postaci myślowej i niezmiennej (*episteme*).

Orientacja klasycznej filozofii politycznej Platona byłaby zatem dwoista, jako wejście w myślową postać bytu, w kierunku Dobra samego (*Agathon*) oraz powrót do obszaru politycznego opanowanego przez różne opinie i mniemania (*doxa*). „Poprzez siłę Erosa dusza wznosi się do intelektualnego poznania *Agathon*; poprzez siłę *Peitho* dusza wciela *Agathon* w rzeczywistość⁴⁷. To droga wzwyż, by ujrzeć w jak najjaśniejszym świetle Dobra samo oraz zstępowanie z powrotem „do tych ludzi tutaj, okutych w kajdany⁴⁸, by dzielić z nimi trudy na drodze do bytu rzeczywistego. Zaistnienie prawdy egzystencji zapewnia dobre wychowanie (*paideia*) poprzez namowę (*peitho*) która „wciela *Agathon* w rzeczywistość⁴⁹”.

W *Uczcie* Platon opisuje proces dialektyczny w sposób następujący:

1. Podziw dla cielesnej piękności jednego człowieka; bowiem „za młodu chodzi człowiek za ładnymi ciałami (...) kocha jedno z tych ciał i płodzi myśli piękne⁵⁰;
2. Dostrzeganie piękna w innych ciałach, po czym „zaczyna wszystkie piękne ciała kochać⁵¹;

⁴⁵ Platon pisze, że „dwojaki bywają zaburzenia w oczach. Jedne u tych, którzy się ze światła do ciemności przenoszą, drugie u tych, co z ciemności w światło”, Platon, *Państwo*, 518a.

⁴⁶ H.-G. Gadamer, *Idea dobra w dyskusji między Platonem i Arystotelesem*, s. 54–55.

⁴⁷ E. Voegelin, *Platon*, s. 315.

⁴⁸ Platon, *Państwo*, 519d.

⁴⁹ E. Voegelin, *Platon*, s. 315.

⁵⁰ Platon, *Uczta*, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1984, 210a.

⁵¹ Tamże, 210b.

3. Uznanie piękna duchowego i stawianie go wyżej od piękna cielesnego; wtedy człowiek „więcej zaczyna cenić piękność ukrytą w duszach niż tę, która w ciele mieszka”⁵²;
4. Poznawanie piękna ukrytego w postępowaniu ludzkim oraz w prawach⁵³;
5. Dostrzeganie idei piękna w wielu rzeczach naraz; człowiek „na pełne morze piękna już wypłynął i kiedy się na nim rozglądnie, płodzić zacznie słowa i myśli wielkie i wspaniałe”⁵⁴;
6. Odkrycie piękna samego w sobie; „on ogląda piękno wieczne, które nie powstaje i nie ginie (...) także człowiek dopiero przy końcu istotę piękna poznaje”⁵⁵.

Powyższa droga do poznania piękna samego w sobie jest równocześnie drogą do prawdziwej doskonałości i uszlachetnienia ludzkiej duszy. Zdaniem Jaegera, można powiedzieć, że „piękno nie jest tylko pojedynczym promieniem, który pada na jakiś określony punkt widzialnego świata rozświetlając go, lecz że jest ono identyczne z wszechogarniającym dążeniem do dobra i doskonałości”⁵⁶. Im wyżej się człowiek wznosi, tym większej mocy *Erosa*⁵⁷ doświadcza i „dotyka tego, co naprawdę jest rzeczywiste”⁵⁸. Jaeger nazywa to „pedagogiką *Erosa*”, a jej sensem jest oparcie charakteru na tym, co wieczne i doskonałe.

Eros jako miłość do niezmiennego piękna, dobra i prawdy „jest zarazem pragnieniem spełnienia wszystkich prawdziwych możliwości tkwiących w ludzkiej naturze, a więc **popędem wychowawczym w najgłębszym znaczeniu tego słowa**”⁵⁹ [wyróżnienie – A. J.]. Dialektyczne dążenie do świata Idei to zmierzanie w górę przez tego, którego ogarnęła moc *Erosa*, wiedzionego wewnętrznym głosem duszy, bądź

⁵² Tamże.

⁵³ Tamże, 210c.

⁵⁴ Tamże, 210d.

⁵⁵ Tamże, 210e–211a.

⁵⁶ W. Jaeger, *Paideia*, s. 243.

⁵⁷ *Eros* może być rozumiany – za Voegelinem – jako pozytywna siła duszy, która „przenosi duszę poza nią samą w kierunku *Agathon* [Idei Dobra – A. J.]”, E. Voegelin, *Platon*, s. 183.

⁵⁸ Platon, *Uczta*, 212a.

⁵⁹ W. Jaeger, *Paideia*, s. 238.

prowadzonego przez kogoś drugiego. Jak zauważa Jaeger, „ten **proces duchowego wznoszenia się w górę zostaje w końcu określony jako «pedagogia»** [wyróżnienie – A. J.] (...) to sam *Eros* okazuje się teraz twórczą siłą, która wychowuje kochającego, wiodąc go nieustannie z niższego stopnia na wyższy”⁶⁰.

Etapy dialektycznego dążenia do Piękną samego w sobie przedstawione w *Uczcie* wpisują się w podział świata na sferę zjawisk (postać widzialną świata) i sferę istoty (postać myślową świata) przedstawionego w *Państwie*. Pierwszej sferze odpowiada podziw dla cielesnej piękności, natomiast drugiej wszystkie pozostałe etapy, w których piękno przyjmuje postać myślową, niedostrzegalną przy pomocy samych zmysłów. Zgodnie z rozważaniami na temat *Erosa* w platońskiej *Uczcie* oraz drogą ze świata widzialnego do świata myśli opisaną w *Państwie*, Piękno samo w sobie jest tożsame z Dobrem samym w sobie i niezmienną Prawdą o Bycie⁶¹.

Przypowieść Platona o *Erosie* przybliży Ideę wychowania, która jawi się jako opieranie charakteru na tym, co wieczne i doskonałe. Dociekanie Piękną samego w sobie odbywa się przez mądrą rozmowę dzielącą się w ponadczasowym rozdzwieńku między aktualnym momentem historyczno-empirycznym a światem bytu rzeczywistego. Rozdzwieńk ten wyznacza horyzont wychowania, czyli miejsce ujawniania się bytu, jego odwzorowań i ich imitacji, których rozumne doświadczenie zapewnia dialektyka. Wychowanie jawi się wówczas jako kierowanie wzroku duszy ku Ideom. Platon wierzy, że każdy ma wzrok duszy, tylko że czasami się w złą stronę obraca i „nie patrzy tam, gdzie trzeba”⁶².

Zdaniem Gadamera, „Sokrates określa swój program jako całkowicie nowy rodzaj wychowania, w którym punktem centralnym nie jest uczenie się czegoś, lecz raczej odwrócenie «całej duszy»”⁶³ w stronę Dobra, ku Prawdzie. Wychowanie w duchu filozofii platońskiej – *paide-*

⁶⁰ Tamże, s. 241.

⁶¹ Jak zauważa Andrea Folkierska, „Dobro, Prawda i Piękno ujawniają się jako trzy wymiary jedności”, A. Folkierska, *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Warszawa 2005, s. 168.

⁶² Platon, *Państwo*, 518d.

⁶³ H.-G. Gadamer, *Idea dobra w dyskusji między Platonem i Arystotelesem*, s. 61.

ia – jest spokrewnione z sokratycznym dążeniem do wiedzy o tym, co dobre, na wzór której możliwe jest uszlachetnienie człowieka. *Paideia* wypełnia całe ludzkie życie, ponieważ jest zmaganiem ludzkiej duszy oraz drogą do jej wyzwolenia z niewiedzy na temat najwyższego dobra⁶⁴, przez co „staje się świadomym kształtowaniem własnego życia w świetle zasad filozofii, a celem jego jest wypełnienie duchowego i moralnego przeznaczenia człowieka. W tym znaczeniu człowiek rodzi się po to, aby osiąść *paideię*”⁶⁵.

Próba rozważania idei wychowania to równocześnie myślenie o tym, co może wydawać się w danym momencie niezgodne z powszechnie obowiązującym horyzontem możliwego sensu. Rozsądne dociekanie prawdziwej wiedzy o wychowaniu z konieczności uwikłane jest w perspektywę powszechnie funkcjonujących postaw intelektualnych. *Logos* w duszy jest niepojętą siłą skłaniającą człowieka do wypełnienia obowiązku zrozumienia własnej kondycji. Nieodłączną częścią tej kondycji jest również sytuacja intelektualna, podczas której ujawnia się siła ludzkiej mądrości. Ta niepojęta siła dana jest w filozoficznym dociekananiu lub na drodze objawienia⁶⁶. Żadne rozsądne dociekanie istoty rzeczy „nie jest możliwe bez zdiagnozowania sposobów egzystencji w nieprawdzie”⁶⁷.

Wysiłki pojęciowego, terminologicznego i powierzchownego ujmowania ludzkiej mądrości to zdaniem Alana Blooma „szara siatka abstrakcji, którą narzucamy światu, by go uprościć i wyjaśnić tak, jak jest nam wygodnie”⁶⁸. Dochodzi do zrównania wszelkich możliwych horyzontów w świecie myśli. Człowiek zdolny do pojęciowego wyrażenia swoich doświadczeń religijnych, estetycznych, etycznych, politycznych i praktyczno-technicznych to według Straussa „człowiek, który jest nazywany mądrym i uznaje się go za posiadającego światopogląd”⁶⁹. Roz-

⁶⁴ W. Jaeger, *Paideia*, s. 202.

⁶⁵ Tamże, s. 118.

⁶⁶ Tamże, s. 19–20.

⁶⁷ E. Voegelin, *Izrael i Objawienie*, tłum. M. J. Czarnecki, Warszawa 2014, s. 19–20.

⁶⁸ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, tłum. T. Bieroń, Poznań 2012, s. 312.

⁶⁹ L. Strauss, *Filozofia jako ścisła nauka a filozofia polityczna*, w: *Jerozolima i Ateny oraz inne eseje*, s. 193.

winięta pojęciowo mądrość – czy też „światopogląd” – wspierany rezultatami poszczególnych nauk szczegółowych jawi się jako „względnie najdoskonalsza odpowiedź na zagadki życia i świata”⁷⁰. Wulgaryzacja myślenia o wychowaniu to relatywizowanie wszelkich celów, wierzeń oraz negowanie możliwości wzniesienia się ponad historyczno-empiryczne uwarunkowanie, czyli „wyjścia z jaskini”.

Przykładami powszechnie obowiązujących postaw intelektualnych są historyzm i egzystencjalizm. Obydwa nurty łączy dogmat o historyczności wszystkiego, cokolwiek istnieje. Historyzm sprowadza wszelkie myśli i postawy do wyrazu danego momentu historycznego. Egzystencjalizm redukuje myśl o człowieku do przeżywającej siebie subiektywności wyposażonej w wyobraźnię z pretensją do nieograniczonej wolności. Zgodnie z powyższymi założeniami, wysiłek duszy ukierunkowany na racjonalne poznanie Idei Dobra okazuje się zwykłym, subiektywnym aktem intelektualnym nieporadnego umysłu ludzkiego, który posiada uzasadnienie jedynie w niczym nieugruntowanej ludzkiej decyzji dziejącej się w swej historyczności.

W konsekwencji prowadzi to do arbitralnego wyznaczania sobie horyzontu możliwego sensu i projektowania własnego życia wedle osobistych upodobań, ponieważ konstytuuje je śmiertelność, a nie wieczność. Kryteria domagające się uznania jawią się jako subiektywne i przemijające. Doniosłość ludzkiego bytu współcześnie określają wewnątrzświatowe treści bytu oraz samoafirmacja, poczucie zadowolenia z siebie bez względu na nakazy etyki racjonalnej. Utożsamia się wolność ze swobodą, co doprowadza do wypaczenia tej pierwszej, konstytuowanej do tychczas przez *logos* i uprawomocnia się drugą, konstytuowaną przez *thymos* lub *eros*. Ludzka wola jawi się jako ostateczne źródło „wartości” (dodatnio lub ujemnie ocenianych rzeczy), czyli wszystkiego, co daje się tylko pomyśleć, by to następnie uznać lub odrzucić.

W duchu racjonalności poznania naukowego regulowanego przez relatywizm, rozum transcendentny został zredukowany do narzędzia wyznaczającego skuteczne metody i efektywne środki do realizacji celów wyznaczonych przez aktualną sytuację historyczno-empiryczną.

⁷⁰ Tamże, s. 193–194.

Owe cele przyjmują postać atrakcyjnych intelektualnie (współcześnie liberalno-demokratycznych) konstrukcji teoretycznych. Jak zauważa Strauss, milcząco przyjmuje się, że jedynie „zdrowie, rozsądnie długie życie i dostatek są rzeczami dobrymi i że nauka musi odnaleźć środki do zapewnienia lub wytworzenia ich”⁷¹. W związku z tym środki muszą być efektywne, metody skuteczne, a cele mogą być arbitralne, ponieważ nie sposób uprawomocnić ich słuszności. Racjonalność, której gwarantem była mądrość odróżniająca dobro od zła, sprawiedliwość od niesprawiedliwości została unieważniona jako dyskurs zniewolenia.

Rozum naukowy „nie może wykazać, że powinno się działać racjonalnie czy że działanie nieracjonalne jest złe czy podłe. Jeśli racjonalne działanie polega na dobieraniu właściwych środków do właściwych celów, to relatywizm uczy, że racjonalne działanie jest niemożliwe”⁷², pisze Strauss. Wszelkie myślenie z konieczności wyraża się w postaci *doxa*, co uprawomocnia relatywizm. Związek ludzkiej myśli z *episteme* zostaje zerwany i zastąpiony przez lekkomyślne wyzwolenie namiętności i wyobraźni.

„Relatywizm wartości” to efekt uboczny rezygnacji z transcendentji oraz idei bytu rzeczywistego. Uznanie wszelkich myśli za ostatecznie niewspółmierne osłabia wzrok duszy współczesnego człowieka, przez co człowiek ten nie dostrzega Dobra, absolutnej doskonałości. Rzekoma tyrania dobra i zła zostaje zastąpiona przez chaos instynktów i uczuć, ponieważ nie sposób podważyć ich prawdziwości (autentyczności), zatem uchodzą one za prawomocne. Idą za tym pretensje do swobody postaw i zachowań w ramach zapewnionego wszystkim minimum warunków egzystencjalnych do przetrwania, ale już nie do prawdziwie dobrego życia.

Wejście na drogę transcendentnego dążenia do świata bytu rzeczywistego odbywa się poprzez dialektykę, która może przyjmować postać uczestnictwa w „rozmowie ludzkości” toczonej od wieków przez wielkich myślicieli. Uznanie wszelkich myśli przeszłości za uwarunkowane i zrelatywizowane historycznie to odebranie im prawa głosu, zanim dojdzie do jakiegokolwiek rozmowy. To utrwalanie współczesnego

⁷¹ L. Strauss, *Sokratejskie pytania*, s. 274.

⁷² Tamże, s. 248.

dogmatyzmu przez utożsamienie celu myślenia z punktem, w którym myślenie się już znudziło⁷³. Taka postawa wymusza krytykę wszelkich celów i znaczeń niezgodnych z aktualnie przyjętym wyobrażeniem o człowieku i świecie.

Współcześnie można byłoby nazwać przywołane idee z filozofii sokratejsko-platońskiej systemem uwarunkowanych historycznie twierdzeń, jednym z wielu możliwych „poglądów” na wychowanie. Ten ukryty relatywizm można również zakwestionować – zgodnie z jego założeniami – jako subiektywną prawdę na temat subiektywnej prawdy, pomimo swojego ufundowania na niemalże idealnie (pod względem logicznym) skonstruowanych racjach. Relatywizm zawiera w sobie radykalną krytykę możliwości – a tym bardziej jakiegokolwiek, choćby niepełnej – poznawalności bytu rzeczywistego, który ma charakter transcendentny i uniwersalny, a nie relatywny i historyczny. Implikuje to przekonanie, że platońska, absolutystyczna filozofia – jak każdy absolutyzm – „została obalona w sposób bezwarunkowy, ostateczny i absolutny”⁷⁴, pisze Strauss. Konsekwentny relatywizm poucza, że nie ma obiektywnych kryteriów odróżniających dobro od zła w sposób ponadhistoryczny i absolutny. Otwiera tym samym drogę do nihilizmu, zatem „próba całkowitego zadomowienia człowieka na tym świecie doprowadziła do tego, że stał się on całkowicie bezdomny”⁷⁵.

Idea wychowania jest zadana filozoficznemu dociekaniu, czy też mądrej rozmowie, która nie ogranicza się do danego momentu historycznego. Wychowanie w świetle dialektyki platońskiej nie sprowadza istoty człowieka do przeżywającej siebie subiektywności zdolnej do wyboru własnych „wartości” i budowania swojego „światopoglądu”. Próby ostatecznego zakwestionowania wiecznego ładu natury – w tym Idei Dobra, na wzór której uszlachetniana jest dusza człowieka – czynią wychowanie problematycznym.

Jak zauważa Stanley Rosen, „zabezpieczyliśmy się przed racjonalizmem nie dzięki rozważnym ograniczeniom jego zastosowania, lecz

⁷³ List Lessinga do Mendelssohna z 9 stycznia 1771 r., cyt. za: L. Strauss, *Prawo naturalne w świetle historii*, tłum. T. Górski, Warszawa 1969, s. 27.

⁷⁴ L. Strauss, *Sokratejskie pytania*, s. 190.

⁷⁵ Tamże, s. 24.

przez lekkomyślną pochwałę lekkomyślności, czy też – odrzucenie rozumu na rzecz wyobraźni”⁷⁶. Wskutek tego cel wychowania: **do dzielności przez cnoty** zostaje ostatecznie zastąpiony przez: **wychowanie do wolności przez „wartości” i wewnątrzświatowe źródła sensów**. Miejsce filozofii politycznej – czyli myślenia o wychowaniu – zajmują nowoczesne, silne retorycznie postawy intelektualne, czy też – jak pisze Voegelin – „systemy z dobrze spreparowanymi racjami, dając[e] wyznawcy poczucie pewności i bezpieczeństwa, świata – jednoznaczny sens”⁷⁷.

Zdaniem Platona, najpierw trzeba wychować w dziecku pierwiastek najlepszy – rozumny, by był „strażnikiem i kierownikiem w duszy dziecka”; „to jest dla każdego lepsze, żeby nim rządził pierwiastek boski i rozumny (...) abyśmy ile możliwości wszyscy byli podobni i przyjaźnią wspólną związani pod rządami tego samego pierwiastka”⁷⁸. Idea wychowania jawi się jako racjonalny wysiłek formowania charakteru na drodze do bytu rzeczywistego poprzez kształcenie filozoficzne.

Dialektyka jest tym, co czyni wychowanie możliwym, wiedza o prawdzie istnienia – w takim stopniu, w jakim jest możliwa, o ile jest możliwa – wymaga bowiem intelektualnej pokory, wysiłku myślenia oraz dystansu wobec sensu bezpośrednio narzucanego przez to, co jawi się jako oczywiste, nieproblematyczne i samouzasadniające się na polu współczesnych rozważań nad wychowaniem. Jeśli prawdą jest, że wychowanie jest tym, czym jest za sprawą natury, a nie ludzkiego mniemania, to wysiłki racjonalnego – **prawdziwie naukowego** – dociekania istoty wychowania z konieczności muszą być kierowane na poznanie natury bytu i natury duszy; bowiem to do duszy kierowane jest wychowanie, a wysiłki poznania natury bytu, udostępniają człowiekowi doskonały wzorzec, którym są wieczne i niezmiennie Idee. To one otwierają drogę do wiedzy o tym, co dobre i szlachetne, na pod-

⁷⁶ S. Rosen, *Hermeneutyka jako polityka*, tłum. P. Maciejko, Warszawa 1998, s. 181.

⁷⁷ P. Śpiewak, *Eric Voegelin – filozof i historyk duszy otwartej*, w: E. Voegelin, *Nowa nauka polityki*, s. 8.

⁷⁸ Platon, *Państwo*, 590d.

stawie której można opierać wszelkie wysiłki wychowawcze w obliczu nieuporządkowanej i chaotycznej empirii.

Bibliografia

- Bloom, Allan. *Umysł zamknięty*, tłum. Tomasz Bieroń. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2012.
- Folkierska, Andrea. *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2005.
- Fukuyama, Francis. *Koniec człowieka*, tłum. Bartłomiej Pietrzyk. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2004.
- Fukuyama, Francis. *Koniec historii i Ostatni człowiek*, tłum. Tomasz Bieroń i Marek Wichrowski. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2017.
- Gadamer, Hans-Georg. *Idea dobra w dyskusji między Platonem i Arystotelesem*, tłum. Zbigniew Nerczuk. Kęty: Wydawnictwo Antyk, 2002.
- Jaeger, Werner. *Paideia, tom drugi*, tłum. Marian Plezia. Warszawa: Wydawnictwo Pax, 1964.
- MacIntyre, Alasdair. *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, tłum. Adam Chmielewski. Warszawa: PWN, 1996.
- Muszyński, Heliodor. *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa: PWN, 1971.
- Pangle, Thomas. *Uszlachtenie demokracji*, tłum. Marek Klimowicz. Kraków: Wydawnictwo Znak, 1994.
- Platon. *Kratylos*, tłum. Zofia Brzostowska. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1990.
- Platon. *Państwo*, tłum. Władysław Witwicki. Kęty: Wydawnictwo Antyk, 1999.
- Platon. *Teajtet*, tłum. Władysław Witwicki. Warszawa: PWN, 1959.
- Platon. *Timaios*, tłum. Władysław Witwicki. Warszawa: PWN, 1960.
- Platon. *Fedon, Uczta*, tłum. Władysław Witwicki. Warszawa: PWN, 1984.
- Rosen, Stanley. *Hermeneutyka jako polityka*, tłum. Paweł Maciejko. Warszawa: Fundacja ALETHEIA, 1998.
- Spaemann, Robert, Reinhard Löw. *Cele naturalne*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2008.

- Strauss, Leo. *Jerozolima i Ateny oraz inne eseje z filozofii politycznej*, tłum. Ryszard Mordarski. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki, 2012.
- Strauss, Leo. *Prawo naturalne w świetle historii*, tłum. Tomasz Górski. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1969.
- Strauss, Leo. *Sokratejskie pytania*, tłum. Paweł Maciejko. Warszawa: Fundacja ALETHEIA, 1998.
- Strauss, Leo, Joseph Cropsey. *Historia filozofii politycznej*, tłum. Piotr Herbrich, Piotr Nowak, Andrzej Serafin, Mikołaj Wiśniewski. Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Augusta hr. Cieszkowskiego „Frona”, 2012.
- Śliwerski, Bogusław. *Pedagogika ogólna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- Śpiewak, Paweł. „Filozofia jako utopia zrealizowana”. W: L. Strauss, *Sokratejskie pytania*, tłum. Paweł Maciejko, 10–18. Warszawa: Fundacja ALETHEIA, 1998.
- Voegelin, Eric. *Izrael i objawienie*, tłum. Michał J. Czarnecki. Warszawa: Teologia Polityczna, 2014.
- Voegelin, Eric. *Nowa nauka polityki*, tłum. Paweł Śpiewak. Warszawa: Biblioteka ALETHEIA, 1992.
- Voegelin, Eric. *Platon*, tłum. Alicja Legutko-Dybowska. Warszawa: Teologia Polityczna, 2015.
- Wujek, Tadeusz. „Miejsce pedagogiki w systemie nauk”. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, 11–12. Warszawa: PWN, 1976.

