

Mariusz Dembiński

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Edukacja jako przedmiot realistycznie ukształcanego habitusu w kontekście realizmu spekulatywnego. (Próba sprowadzenia edukacji do rzeczywistości składającej się wyłącznie z przedmiotów)

Wprowadzenie

Formuła powyższego tematu, może prowadzić do dychotomii w jego właściwym zrozumieniu i rzeczywiście wydaje się być ona niezbędna. Źródłem tego rozdwojenia należy doszukiwać się po pierwsze, w słowie „jako”, które w sposób niejednoznaczny dookreśla sens znaczenia słowa „przedmiot”, a po drugie, ma się tutaj do czynienia z możliwością ujęcia tematu zależnie od tego, czy przedmiotem uczyni się edukację czy habitus. Powyższy stan rzeczy, z jednej strony każe doszukiwać się w edukacji formy, która jest „ukształcana” przez habitus, zaś z drugiej strony pozwala dojść do wniosku, że to edukacja staje się przedmiotem, gdy dokonuje się ukształcanie habitusu. To rozdwojone rozgraniczenie wynika z niedookreślenia dopełniającej przynależności słowa „przedmiot”, ponieważ może on być przypisany albo do edukacji, albo do habitusu. Zapewne bardziej jasnym okazałoby się tytułowe zdanie, gdyby pojawił się przecinek albo po słowie „edukacja”, albo po słowie „przedmiot”. Brak przecinka wynika z tego, że przedmiot w tym tekście traktowany jest jako narzędzie, które w takiej sytuacji powinno w sposób realistyczny ukształcać habitus. Wydaje się, że zebrane do tej pory informacje sugerują, że temat artykułu powinien mieć następujący zapis: Edukacja jako realistyczny przedmiot ukształcający habitus w kontekście realizmu spekulatywnego. I rzeczywiście, taka była zasadnicza intencja autora przed przystąpieniem do pisania tego artykułu, ale w trakcie jego pisania, treści tematu ujawniły swoją złożoność, co musiało wpłynąć na jego ostateczny kształt. Specyfika „rozumiejącego” czytania tekstów w jakimś sensie warunkowana jest

zdolnościami „postrzegania” własnych myśli warunkowanymi doświadczeniami i rozwojem półkul mózgowych, ale już na poziomie lingwistyki wiadomo, że każde pojęcie zawiera ścisły zakres swoich znaczeń. Niektóre z nich są zawarte w innych, albo też mają wykanawczy (performatywny) wpływ na przemiany innych. Pojęcia mają stabilne struktury, ale niektóre poprzez ich orzecznikowe formy uaktywniają wyobraźnię i przymuszają umysł do oglądu pojęć w ich działaniu. Pod tę ideę podpadają terminy, które występują w temacie artykułu. Mówiąc skrótowo, należy stwierdzić, że edukacja jest zbiorem oddziaływań, których społeczno-kulturowa wirtualność wpisuje się w ludzką osobowość. Dalej ujawnia się przedmiot, który – na potrzeby tego artykułu – zostaje sprowadzony do tzw. realizmu spekulatywnego i dlatego pozwala wyróżnić w każdym przedmiocie stałe elementy, a łączące je napięcia świadczą o ich modalności. Z jeszcze bardziej złożoną sytuacją ma się do czynienia w przypadku pojęcia „ukszałcalność”, wywiedzionego od słowa kształcenie, które wpisuje się w edukację i prawdopodobnie w każdy przedmiot, a ponadto w jakiś sposób jest tożsame z habitusem. Z kolei również i habitus kształtuje, a więc ukształca, ale przecież jest i taką formą oddziaływań, która podlega kształtowaniu.

Ale nie tylko to decyduje o złożoności tematu i prowadzonych rozważań. Po pierwsze, rzeczową osnową dla edukacji i habitusu jest realizm spekulatywny i to właśnie ta koncepcja wpisuje się w sens rozumienia przedmiotu, do którego sprowadzana jest edukacja (jako przedmiot) w procesie przedmiotowego ukształcania (się) habitusu. A po drugie, istotną i kluczową kategorią prowadzonych tutaj dywagacji jest ukształcalność, która wpisana jest w pojęcie pedagogika, jako jej nieodzowny, bo istotowy element i dlatego w sposób trwały odnosi się do jej przedmiotu, czyli edukacji. Można zatem przyjąć, że w trakcie ukształcania habitusu w przedmiotową formę, konkretyzuje się uprzedmiotowienie edukacji, ponieważ samo ukształcanie jest na trwałe wpisane w edukację. Ale można także przyjąć, że to edukacja jest tą formą przedmiotowego istnienia, której ukształcalność jest zawsze obecna w przedmiocie, jakim jest i staje się habitus. Niezależnie od dokonanego wyboru, istnieje przekładalny i zależny związek między kształtowanym habitusem a wyłaniającą się, czy już istniejącą edukacją, z jej przedmiotowo-narzędziowo osnową, jaką jest ukształcalność. W takiej sytuacji, ma się tutaj wstępnie ujęte pewne założenia tego artykułu, które z uwagi na wielość możliwych rozwiązań nie wszystkich usatysfakcjonują, ale dadzą one pewien asumpt do samodzielnego przemyślenia rozwiązań, które przez autora nie zostały podjęte.

Ogólnie wiadomo, że przedmiotem pedagogiki może być edukacja, której rozumienie, zgodnie z omawianą tutaj koncepcją tj. realizmu

spekulatywnego, zostaje sprowadzone do istnienia przedmiotowego. Postrzeganie świata w formach reistycznych¹ czy faktualnych² nie jest niczym nowym, ale odwołując się do sugerowanej tutaj propozycji rozumienia tego, co może dziać się w świecie, jako możliwej alternatywy istnienia światów równoległych³, to warto nawiązać do idei, która powstała stosunkowo niedawno, która zyskuje sobie coraz więcej zwolenników reprezentujących różne kręgi szeroko pojętej wiedzy, która u swoich źródeł krytycznie odnosi się do poglądów I. Kanta, dalej do myślenia naukowego sprowadzającego poznanie do rzeczywistości przedmiotowej i jeszcze która odwołuje się do fenomenologii, do idei „usiecznienia” rzeczywistości w ujęciu B. Latoura czy A. N. Whatheada. Prezentowana tutaj myśl-propozycja ma charakter – jednak – metafizyczny⁴ i w rezultacie, i pomimo tego ma stanowić inny/nowy wgląd w przestrzeń samej edukacji. Spośród przyjętych w artykule założeń, do najważniejszych, oprócz już wymienionego, należy zaliczyć te, które sprowadzają rzeczywistość społeczno-kulturową i rozumienie habitusu do przedmiotów doświadczanych przez jednostki, – przedmiotów o identycznym statusie, co przykładowo szklanka z herbatą znajdująca się w chwili obecnej na moim stole. Przy czym, to, co różni przedmioty od ich tradycyjnego o nich myślenia, to sprowadzanie ich do narzędzi, tak jak to widzi przykładowo M. Heidegger. Ich „mediumiczne” wymiary, które łączą życie społeczne z jednostkowym zostaną wprowadzone w przestrzeń przedmiotu, co pozwala uczynić habitus i ukształcalność niezależnymi bytami, a tym samym takimi narzędziami, które w sposób na „poły” zależny i wykonawczy mają mieć się do edukacji. To „mienić” się w jakiś sposób do edukacji, któremu to sposobowi towarzyszy ukształcalność (*kszałcenie* – *Bildung*), ma z kolei odsłonić realny, autoreferencyjny sens edukacji będącej przedmiotem pedagogiki.

W takiej sytuacji mając ponownie na uwadze tytuł niniejszego artykułu, ale już w kontekście realizmu spekulatywnego, który sprowadza wszystko, co ma miejsce w świecie do przedmiotów i według którego mniejsze przedmioty zawierają się w większych, a relacje między przedmiotami twarzą nowy przedmiot, sens bycia edukacji zostanie doprowadzony do

¹ T. Kotarbiński, *Uwagi na temat reizmu [w:] Tenże, Dzieła wszystkie: Ontologia, teoria poznania i metodologia nauk*, Ossolineum. Wrocław 1993, ss. 132-136.

² L. Wittgenstein, *Traktat logico-philosophicus*, tłum. B. Wolniewicz, PWN, Warszawa 2012.

³ B. Greene, *Ukryta rzeczywistość: w poszukiwaniu wszechświatów równoległych*, tłum. T. Krzysztoń, Prószyński i S-ka, Warszawa 2012.

⁴ Nie oznacza to, że niereczywisty, ponieważ metafizyka jest źródłem tego, co obecne, co empiryczne, co naukowe itp.

takiego przedmiotu, na który składać się będzie przedmiotowa relacja złożona, po pierwsze, z przedmiotowo rozumianych procesów w niego wpisanych i po drugie, z ukształcalności, czyli narzędziowego kształtowania edukacji, sprowadzonej również do przedmiotu. Tytuł artykułu ma również sugerować, że nośnikami informacji dla prowadzonych rozważań, będą takie słowa, jak: edukacja, przedmiot, realizm spekulatywny), ukształcalność i habitus. Przywołując ich odpowiednie sensy i znaczenia oraz dookreślając ich wzajemne powiązania, w pierwszym rzędzie, zostanie skoncentrowana uwaga czytelnika na opisie tego, jak należy rozumieć habitus, w którym zostanie położony nacisk na akty ucieleśniające, sprowadzone do kapitału fizycznego⁵ i który obok wiedzy zobiektywizowanej i instytucji składa się ostatecznie na kapitał kulturowy. W kolejnej części artykułu zostanie omówiona fizyczna i metafizyczna koncepcja świata złożona z przedmiotów, nazwana przez ich twórców realizmem spekulatywnym⁶. Dokonane w jej ramach rozważania na temat przedmiotu będą kształtować ontologicznie wykreowaną przestrzeń, w której sens i znaczenia zwymiarowane przedmiotami rzeczywistymi i zmysłowymi oraz ich własnościami rzeczywistymi i zmysłowymi, które łączą i dzielą specyficzne dla nich napięcia (czas, przestrzeń, eidos i istota), będą stanowić formę dla zrozumienia sensu „wyłaniania” się ludzkich doświadczeń i kreacji przedmiotu pedagogiki, czyli edukacji. Powyższe stwierdzenie-zadanie, sugeruje, iż na bazie realizmu spekulatywnego będzie można wykreować – jak się zdaje niejako od nowa – metafizykę bycia człowiekiem o przedmiotowej świadomości, który doświadczając siebie i rzeczywistość ma się w ukształcalny sposób do habitusu, a sam akt doświadczania powinien przystawać do edukacji, która kształtuje ludzką osobowość. Jednak ta kwestia, w tym artykule, nie będzie rozważana.

Po omówieniu realizmu spekulatywnego zostanie położony nacisk na wyjaśnienie tego, czym jest ukształcalność. Należy przyjąć, iż jest to kluczowe pojęcie, które obok prowadzenia⁷ jest na trwałe wpisane w sens istnienia pedagogiki. Jej ostoją jest kształcenie, pojęcie, które już w XIX wieku było utożsamiane z estetyką, z poznawczą władzą sądzenia o charakterze humanistycznym, hermeneutycznym, – poznaniem, które było traktowane alternatywnie do ściśle naukowego. Spośród zaproponowanych tutaj trzech wariantów związku ukształcalności ze strukturą przedmiotu, ostatecznie

⁵ P. Bourdieu, *The forms of capital*, [w:] J. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, New York 1986, s. 243.

⁶ G. Harman, *Traktat o przedmiotach*, tłum. M. Rychter, PWN, Warszawa 2013.

⁷ M. Dembiński, *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2013.

zostanie wybrany i omówiony jeden z nich. Dokonany wybór posłuży przedmiotowej analizie edukacji i tym samym będzie to uogólniona próba opisu tego przedmiotu w kontekście jego wpisywania się w przedmiot, jakim jest osobowość. Ostatnia część wypowiedzi będzie dotyczyć związku edukacji z habitusem. Będzie to próba rozstrzygnięcia tego, czy habitus zawiera się w edukacji, czy też jest odwrotnie.

W artykule przyjmuje się, iż podstawowe założenie ma następującą formułę: Edukacja jest przedmiotem, ale przedmiotem, który w kontekście założeń realizmu spekulatywnego, jest w przedmiotowej relacji do habitusu, który jest również przedmiotem, a sama relacja ma wymiar ukształcający, który również powinien być przedmiotem. Z powyższego wynika – co jest tutaj kluczowe – że ukształcalność jest syntezą kształtowanego habitusu i uprzedmiotawiającej się edukacji, ale z uwagi na to, że ukształcalność wpisuje się edukację, jako dopełnienie pedagogiki, to musi istnieć dopełniająca się tożsamość między edukacją i ukształcalnością, która – w takiej sytuacji – zwrótnie uprzedmiotawia ukształcalnym przedmiotem sam habitus. Mówiąc jeszcze inaczej, edukacja – jeżeli ma istnieć – to jest przedmiotem uprzedmiotawiającym habitus, poprzez przedmiotowość ukształcalności. Całą zatem rzeczywistość zostaje sprowadzona do ontologii przedmiotu, poza którym nie ma nic więcej. Nie ma działania, nie ma wartościowania. Ukształcalność w takim razie, nie może być sprowadzona do działania – pełni bardziej funkcje łącznika lub ich „wypełniacza”, dzięki czemu przedmioty (edukacja i habitus) mogą przystawać do siebie, a w ich wyniku powstaje nowy przedmiot. Epistemologicznie rzecz ujmując, ma się tutaj do czynienia z dialektyką, ale nie w rozumieniu heglowskim (teza, antyteza, synteza), czy w sensie platońskim (dialogiczno-dyskursywnym), ale bardziej matematycznym, logicznym („jeżeli to...”, „wtedy i tylko wtedy”).

Dokonana zatem tutaj próba wykreowania przedmiotowej koncepcji edukacji wymaga odpowiedzi na kilka zasadniczych pytań. Podstawowe, powinno dotyczyć związku edukacji z habitusem, któremu pośredniczy ich przedmiotowe ujęcie, czyli ukształcalność. Istotne będzie również dookreślenie rozumienia podstawowych pojęć i występujących między nimi zależności. W takim razie należy zapytać: Czy edukacja jest przedmiotem, który realistycznie kształtuje habitus?, Czy też edukacja staje się przedmiotem, dzięki realistycznie ukształcanemu habitusowi? Ponadto będzie szukać się tutaj odpowiedzi na następujące pytania: Jak należy rozumieć habitus?, Czym jest i jaka rolę w uprzedmiotawianiu rzeczywistości pełni tzw. realizm spekulatywny?, Jak należy pojmować ukształcalność?, Co kryje się za przedmiotowym kształtem edukacji? Jaki wpływ ma ukształcana edukacja na osobowość, którą należy pojmować przedmiotowo?

W ucieleśnianym polu habitusu

Pierwszym pojęciem poddanym tutaj rozważaniom jest habitus, który zgodnie z intencjami P. Bourdieu należy omawiać wspólnie z takimi kategoriami, jak: cielesność, kapitał symboliczny i pole. Ich współistnienie przystaje do sensu istnienia praktyk społeczno-kulturowych i bycia istotą ludzką, zwrotnie kreowaną przez te praktyki. Istotą habitusu są nawyki i gusta jednostek, które znajdują swoje tożsamościowe odzwierciedlenia w życiu społecznym. Chodzi o to, że w tych specyficznych zachowaniach o charakterze osobistym i decyzyjnym zawierają się – powiemy – estetyczne (gusta) i etyczne (nawyki) interpretacje kryteriów życia społecznego, które stanowią wykładnię dla odpowiednich zachowań i działań w określonych sytuacjach. Przyjmując, że wykładnią dla egzystencjalnej relacji: jednostka-społeczeństwo, jest habitus, należy stwierdzić, iż może on być rozumiany jako „... nabyte dyspozycje, trwałe sposoby bycia i postępowania, które wyrażają się poprzez ciało”⁸. W innym miejscu czytamy, że „Habitus jest ucieleśnioną koniecznością, przemienioną w dyspozycje generujące praktyki i percepcję zdolną nadać sens praktykom tak wytwarzanym. Jako generalna i na różne dziedziny przekładalna dyspozycja, uruchamia on, w sposób systematyczny i powszechny, ponad granicami tego, co zostało bezpośrednio zdobyte – konieczność inherentną dla warunków nauczania”⁹. Powyższą definicję należy zapamiętać, ponieważ jest ważna dla naszych dalszych rozważań. Z kolei, mając na uwadze sens znaczeń funkcjonujących w polskim obszarze wypowiedzi naukowych na ten temat, przykładowo J. Szacki definiuje habitus „... jako łączny rezultat oddziaływań socjalizacyjnych, jakim podlega w ciągu całego życia jednostka, rezultat interioryzowanych przez nią społecznych norm i wartości, tj. całokształt nabytych przez nią i utrwalonych dyspozycji do postrzegania, oceniania, reagowania na świat zgodnie z ustalonymi w danym środowisku schematami. Chodzi przy tym o dyspozycje najrozmaitszego rodzaju, a więc zarówno intelektualne, jak i emocjonalne, zarówno materialne, jak i behawioralne, (logiczne i aksjologiczne, teoretyczne i praktyczne)”¹⁰. Uogólniając za P. Bourdieu można powiedzieć, że habitus, a właściwie habitusy to po pierwsze, struktury ustrukturyzowane przez warunki życia, w których partycypuje jednostka wespół z innymi, co przekłada się na uczestniczenie przez tę grupę w identycznych schematach konstytuujących sens bycia istotą ludzką, a po drugie, to struktura strukturująca, która organizuje praktyki (praktyki społeczno-kulturowe) w systemy, które

⁸ P. Bourdieu, *Sociology in Question*, Sage Publications, London 1995, s. 15.

⁹ P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, tłum. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005, s. 216.

¹⁰ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa 2007, s. 894.

„... jeśli są postrzegane, przez aktorów wyposażonych w niezbędne schematy percepcji oraz w oceny konieczne do tego, by wykryć zinterpretować oraz ocenić ich cechy właściwe, funkcjonują jako style życia”¹¹.

Może wydawać się, że habitusy mają moc sprawczą i determinują ludzkie działania, tak jak to sugerują na przykład strukturaliści czy funkcjonalniści. P. Bourdieu jednoznacznie stwierdza, że habitus umożliwia swobodne wyrażanie myśli, postrzeżeń i działań. „Ponieważ habitus to nieskończona, przy pełnej (kontrolowanej) swobodzie, zdolność wyłaniania wytworów – myśli, postrzeżeń, ekspresji, działań – które są zawsze ograniczone przez historycznie i społecznie zdefiniowane warunki produkcji, zapewniana przezeń warunkowa i warunkowana wolność jest odległa zarówno od tworenia nieprzewidywalnej nowości, jak i od prostej mechanicznej reprodukcji pierwotnych uwarunkowań”¹². Ograniczenia w tej swobodzie są wynikiem nadgorliwego urabiania ludzkiego ciała, którego natura ma charakter biologiczny i społeczny. Ciało jest formą nieukończoną, na co zwrócił już uwagę J. G. Herder¹³, i dlatego domaga się ucieleśniania. Dopełnienie ucieleśniania, zdaniem P. Bourdieu, dokonuje się za sprawą specyficznie rozumianej socjalizacji i enkulturacji, gdzie jednostki poprzez sposoby swojego życia, style bycia ujawniają w swoich zachowaniach werbalnych i niewerbalnych przynależność do określonych klas społecznych¹⁴. Wnikający w ciało (cielesne *hexis*) habitus „naznacza” je materialnymi warunkami swojej codziennej egzystencji, w której przejawia się jego (człowieka) społeczna przynależność klasowa oraz rozwój jego gustu, tj. zdolności oceny i krytyki. Przynależność klasowa warunkowana i różnicowana jest przez globalną wielkość kapitału „... jako całokształtu zasobów i sił *de facto* wykorzystywanych, takich jak kapitał ekonomiczny, kapitał kulturowy, a także kapitał społeczny”¹⁵. Gromadzony kapitał przekłada się na realizowany przez jednostkę styl życia i zajmowane miejsce w przestrzeni społecznej¹⁶. W tym temacie czytamy: „Kapitał kulturowy (zdobyta wiedza i umiejętności, codzienne nawyki, kody mowy, sposób mówienia, ubierania się i poruszania, obyczaje) i kapitał społeczny (system relacji społecznych, w których pozostaje działająca jednostka) okazują się, w świetle teorii Bourdieu, tak samo ważne jak kapitał

¹¹ P. Bourdieu, *Dystynkcja...*, ss. 216-217.

¹² P. Bourdieu, *Zmysł praktyczny*, tłum. M. Falski, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008, s. 75.

¹³ J. G. Herder, *Rozprawa o pochodzeniu języka*, [w:] *Wybór pism*, tłum. J. Gałęcki, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław 1988.

¹⁴ P. Bourdieu, *Dystynkcja...*, s. 319 i następne.

¹⁵ *Ibidem*, s. 149.

¹⁶ P. Bourdieu, *Rozum praktyczny. O teorii działania*, tłum. J. Stryczyk, Wydawnictwo UJ, Kraków 2009, ss. 13-23.

ekonomiczny (zasoby finansowe, dobra materialne). Kapitał symboliczny jest wynikiem konwersji rozmaitych postaci kapitału w zasady widzenia. Istotą kapitału symbolicznego jest nierozpoznanie arbitralności jego posiadania i akumulacji. Wymienione typy kapitałów uczestniczą w procesie odtwarzania pozycji społecznych właściwych polu, jak również pośredniczą w walkach o pozycję (i władzę) wewnątrz pola¹⁷.

Toteż proces ucieleśniania dokonujący się w określonej przestrzeni społecznej będącej repliką działań konstytutywnych, musi być zakorzeniony w praktykach społecznych i ich zinstytucjonalizowanych formach, czego wyrazem jest kategoria pola, zawierająca ustrukturyzowane pozycje, w które wpisują się jednostki. P. Bourdieu w tym temacie stwierdza: „W kategoriach analitycznych pole można zdefiniować jako sieć albo konfigurację obiektywnych relacji między pozycjami. Pozycje zaś są zdefiniowane obiektywnie ze względu na swoje istnienie i ze względu na uwarunkowania, jakie narzucają osobom czy instytucjom je zajmującym, określając ich aktualną i potencjalną sytuację (situs) w strukturze dystrybucji różnych rodzajów władzy. Posiadanie zaś owej władzy (kapitału) określa dostęp do specyficznych korzyści, o które toczy się gra w danym polu¹⁸. Jak można się domyślać istnieją różne rodzaje pól (edukacyjne, ekonomiczne, kulturowe), które rządzą się swoimi prawami, warunkowanymi kreowanymi miejscami w ogólnym schemacie, a ich własności stanowią rękojmię dla możliwych działań, wpisujących się w określone miejsca jednostkom.

Kształtujące się ciała w procesie życia społecznego, warunkowane strukturyzowanym i ustrukturyzowanym poznawczo i oceniająco habitusem, a więc i gustem, który jest „kulturą przekształconą w naturę, czyli kulturę ucieleśnioną /.../ stanowi on ucieleśnioną zasadę klasyfikacji rządzącą wszelkimi formami wcielania, wybiera i dokonuje zmiany tego wszystkiego, co ciało wchłania przeżuwa oraz przyswaja fizjologicznie i psychologicznie¹⁹, stają się nośnikami praw rządzącymi działaniami jednostek zgodnie z ich przynależnością do określonych grup klasowych.

Propozycja P. Bourdieu jest na wskroś oryginalna, pobudza wyobraźnię, a poprzez swoje bogactwo teoretyczne, ukazuje też zdolność jej podstawowych pojęć do metaforycznych transformacji, które wpisując się we współczesne społeczeństwo, stają się przy tym ciekawym i efektywnym narzędziem badawczym. Nie wszyscy jednak zachwycają się tą teorią. Jak

¹⁷ L. Kopciewicz, Słownik podstawowych pojęć, [w:] P. Bourdieu, Męska dominacja, tłum. L. Kopciewicz, Warszawa 2004, s. 149.

¹⁸ P. Bourdieu, L.J.D. Wacquand, Zaproszenie do socjologii refleksyjnej, Oficyna Naukowa, tłum. A. Sawisz, Warszawa 2001, s. 78.

¹⁹ P. Bourdieu, Dystynkcja..., s. 237.

pisze A. Elliott²⁰ formułowane zarzuty dotyczą podporządkowania działań o charakterze twórczym habitusowi. Ten stan jest wynikiem braku całkowitego niezależnienia się P. Bourdieu od strukturalizmu, gdyż to właśnie struktury są „źródłem jednostkowej sprawczości – do tego stopnia, że nasze przeznaczenie bierzemy za nas wybór”²¹. W takiej sytuacji trudno dookreślić zmiany zachodzące w habitusie poprzez sam habitus. Trudno też, już niejako patrząc z naszej, polskiej perspektywy, zgodzić się z tezą, że praktyki społeczne podtrzymują stabilność społeczną na kształt – jak się zdaje – paradygmatu strukturalistycznego i funkcjonalistycznego²². Odwołując się do życia społecznego w Polsce w czasach socjalistycznych, należałoby stwierdzić, że zajmowane w polach pozycje nie do końca miały charakter obiektywny, ponieważ strukturyzowany habitus w przypadku prominentów partyjnych nacechowany był podwójną moralnością, podwójnym zobiektywizowaniem kapitału kulturowego, co bardziej przybliży nas do „podwójnej hermeneutyki”²³ w rozumieniu A. Giddensa, w obszarze której nie dopełniają się dystynkcje (różnice) stylów życia warunkowanych habitusami (poznaniem i ocenami) wytwarzanych przez uczonych i aktorów-laików wiedzy naukowej, a wręcz przeciwnie, dokonuje się tutaj ich przenikanie. Ponadto, koncepcje P. Bourdieu nie odegrały prawie żadnej roli w sferze decyzyjnej rządów czołowych państw Europy, co też prowokuje do krytycznej na jej temat refleksji.

Na pewno warto w tym miejscu zauważyć, że habitus może być kategorią łączącą współczesne doniesienia na temat związków genów ze środowiskiem. Przemiany w rozwoju ontogenicznym człowieka²⁴ wskazują, że każda jednostka podlega prawom wspólnym i jednocześnie kreuje swoją niepowtarzalną indywidualność²⁵. I choć geny stanowią zestaw instrukcji, które wpisane są w każdą komórkę, to w zasadzie pełnią rolę scenariusza, ale rzeczywistym reżyserem jest środowisko. Geny bowiem determinują prawdopodobieństwo wystąpienia pewnych symptomów, natomiast środowisko implikuje wybór pewnych zdarzeń, które w określonych sytuacjach są zawsze jedyne i niepowtarzalne. Jednostka zdana na tę konieczność podejmie

²⁰ A. Elliott, *Współczesna teoria społeczna. Wprowadzenie*, tłum. P. Tomanek, PWN, Warszawa 2011.

²¹ *Ibidem*, s. 178.

²² K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. 1, PWN, Warszawa 2003, ss. 59-71.

²³ A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, tłum. Stefan Amsterdamski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1984, s. 199 111111,199,9999999999999999

²⁴ A. Malinowski, *Auksjologia. Rozwój osobniczy człowieka w ujęciu biomedycznym*, Wydawnictwo: Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2009.

²⁵ K. Cieślak, *Natura czy kultura, czyli co nas stwarza – geny czy środowisko?*, Wydawnictwo: Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Amosa Komeńskiego, Leszno 2006.

zindywidualizowaną decyzję, której wybór będzie warunkowany genetyczną normą reakcji, podległej wydarzeniom zachodzącym w środowisku. Norma ta zapewnia indywidualność jednostki, a co ważne może ona podlegać przemianom. Ewolucja nie jest zatem tylko kwestą genów²⁶, a habitus może być sprowadzony do normy reakcji na to, co dzieje się w środowiskach, do których przynależy jednostka.

Wszystkie zebrane w powyższym fragmencie informacje na temat habitusu, należy wstępnie spróbować sprowadzić do jego przedmiotowego pojmowania i to zanim zostaną przybliżone fakty na temat tzw. realizmu spekulatywnego. Warto uczynić to już teraz, aby mieć już pewne przygotowanie do dość złożonego podejścia na temat rozumienia przedmiotów przez realizm spekulatywny. Sprowadzając zatem habitus do przedmiotu należy mieć na uwadze taką jego ucieleśnioną formę, która skonstruowana jest z nawyków i gustów, ponieważ nawyki należy utożsamiać z etyką prowadzenia, a gusta z estetyką ukształcalności. I choć – dalej – habitus jest wykładnią, wymuszającą odpowiednie działania, zachowania, to należy mieć tylko na uwadze jego ucieleśnioną formę, co oznacza, że ciało w sposób przedmiotowy odzwierciedla habitus. To odzwierciedlanie – w tym przypadku – ma postać cielesną, przedmiotową, która pokazuje sens znaczeń tego, co w ciało zostało wpisane przez styczność z innymi przedmiotami. Przy czym, pojęcie styczności należy utożsamiać z ukształcalnością jako wewnętrzną konieczność kształcenia wpisującego się w habitus, o czym pisał P. Bourdieu we wspomnianych *Dystynkcjach...*²⁷. Ponadto, ciało należy traktować jako formę dla cielesności, a więc ciało byłoby przedmiotem, a cielesność zbiorem własności wyposażających ciało-materię.

Co więcej, ale już nieco inaczej, mając na uwadze już przytoczoną i sformułowaną definicję tego pojęcia przez J. Szackiego, należy stwierdzić, że skoro edukacja jest przedmiotem pedagogiki i skoro proces socjalizacji wpisuje się i w pedagogikę, i w habitus, to związek edukacji i socjalizacji powinien w taki sam sposób przystawać do związku edukacji z habitusem. I dlatego warto – może w innym miejscu – zastanowić się, na ile proces socjalizacji łączy się z ukształcalnością?

Inne odniesienie, które pozwala łączyć habitus z przedmiotowym jego ujęciem, to sprowadzenie habitusu do struktury kształtowanej wespół z innymi jednostkami-przedmiotami, których uschematyzowane organizacje tworzą określone style życia. Habitus w takim dookreśleniu, ucieleśnia się

²⁶ S. A. Neuman, *Evolution Is Not Mainly a Matter of Genes*, [w:] S. Krinsky, J. Gruber (red.) *Genetic Explanations: Sens and Nonsense*, Harvard University Press, England 2013.

²⁷ P. Bourdieu, *Dystynkcja...*, s. 216.

w jednostce i jednocześnie staje się zorganizowaną formalnie i materialnie praktyką życia społecznego, przejawiającego się w różnych stylach społecznego funkcjonowania grup w świecie. Tak powstające formy stabilizują treści życia, ograniczając ich nieoczekiwane zmiany.

I na koniec warto jeszcze dodać, iż o treściowej zawartości habitusów decyduje ich kapitał, który należy tutaj rozumieć jako zbiór własności wyposażające ciało w cielesność. To zaopatrzenie ciała w określone własności-kapitał wyposaża jednostkę w zdolność przystawania do określonych przedmiotów i wchodzenie z nimi w relację, w wyniku których, staje się współuczestnikiem tworzenia nowych przedmiotów. Posiadane własności są w rezultacie przejawem posiadanej władzy i zajmowanego miejsca, tj. pola w strukturze szeroko pojętego, uprzedmiotowionego życia. Niewątpliwie, mając na uwadze własności uposażenia cielesno-przedmiotowego człowieka, należy również wśród nich uwzględnić edukację. Pole edukacyjne stanowi wyposażenie – przede wszystkim – kształtujące, które – powinno – stanowić bazę dla zajęcia określonego miejsca/pozycji w strukturze życia społecznego, które to przynosi specyficzne korzyści. Samo zaś zajmowanie określonego pola, stanowi punkt zbiorczy, jak i wyjścia do wyłaniania się kolejnych przedmiotów, w tworzenie których uwikłana jest tzw. koncepcja realizmu spekulatywnego.

Przestrzeń przedmiotu w ujęciu realizmu spekulatywnego

Idea przedmiotowego pojmowania świata, który cywilizacyjnie się „rozszerza”, zostanie omówiona w kontekście koncepcji określanej mianem realizm spekulatywny. Wybór tego kierunku – w zasadzie – jest przypadkowy, a że wzbudza coraz większe zainteresowanie wśród uczonych, to warto jemu przyjrzeć się bliżej, aby w dalszej kolejności przyjrzeć się i habitusowi, i edukacji, i w pewnym sensie ukształcalności z perspektywy sprowadzających je do przedmiotowych form.

Przystępując w takiej sytuacji do rozważań na temat kształtowania przedmiotu w ogóle, należy przyjąć, że sens istnienia przedmiot w przypadku teorii humanistycznych²⁸ i społecznych²⁹ stanowi otoczkę dla bycia człowiekiem i istotą społeczną. Bycie w ogóle zostaje tutaj przesunięta w sferę przedmiotów i ich własności, postrzeganych zmysłowo. Ujawniająca się w ten sposób struktura przedmiotu, okazuje się formą poznania, która pozwala przewyciężyć zależność poznania świata od ludzkiego podmiotu,

²⁸ R. Bod, *Historia humanistyki. Zapomniane nauki*, tłum. R. Pucek, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2013.

²⁹ P. Beart, F. C. da Silva, *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2013.

jak i dychotomię przedmiot-podmiot. Ponadto, pozwala odnieść się do człowieka na równi z sensem i statusem istnienia innych przedmiotów. Ponieważ interesuje nas przedmiotowy charakter istnienia i edukacji, i habitusu oraz przystająca do nich ukształcalność, toteż należy bliżej przyrzeć się poglądom dookreślającym realizmu spekulatywny. W takim razie pytanie brzmi: jakie ustalenia teoretyczne i poznawcze kryją się w tym kierunku?

Na początku warto zauważyć, iż dopełnienie pojęcia realizm poprzez słowo spekulatywny może budzić pewną irytację, ale użycie tego dopełnienia ma sens, ponieważ słowo to jest wyrazem przezwyłączenia tzw. realizmu naiwnego, z którego wynika, że świat jest taki, jaki pojawia się w ludzkich zmysłach. Ogólnie należy stwierdzić, iż jest to ruch naukowy, który powstał w 2007 roku, którego zasadniczym celem było przezwyłączenie idei konstruktywistycznych, sprowadzających sensy istnienia przedmiotów do form myślenia, jako ich wykładni³⁰. Niewątpliwie ogromny wpływ na rozwój tego nurtu miała fizyka, która współcześnie odkrywa rzeczywistość, która nie ma nic wspólnego z naszym potocznym doświadczeniem³¹. Istotną przesłanką tego nurtu jest stanowisko, z którego wynika, że przedmiot poprzedza podmiot. W takim razie pytanie o przedmiot jako przedmiot czy jako substancja, staje się kluczowe i podstawowe dla dalszych rozważań. Przy czym, należy tutaj wprowadzić jeszcze jedno istotne założenie: „Dla realisty spekulatywnego myśl może myśleć byt, który może być od niej niezależny. /.../ byt jest wypowiediany przez myśl, która nie boi się wejść w konflikt ze zdrowym rozsądkiem doświadczenia potocznego (stąd nazwa spekulatywny), ale w myśleniu wymyka się myśleniu”³². Zdaniem R. Bhaskara, przedmiotami są mechanizmy, doświadczenia i zdarzenia³³. Z kolei B. Latour domaga się urzeczowienia ludzi. W jednej ze swoich książek pisze: „Proszę traktować ludzi jak rzeczy, zaofiarować im ten sam stopień realizmu, który gotowi jesteśmy przyznać materii rozważań, zmaterializować oraz, właśnie, zreifikować ich tak bardzo jak to tylko możliwe”³⁴. Przedmiotem będą również fakty, zjawiska, zdarzenia i procesy.

Bliższe dookreślenie przedmiotów przez realistów spekulatywnych opiera się – dodatkowo – na następujących przesłankach. Każdy przedmiot

³⁰ Sz. Wróbel, *Przedmowa do polskiego wydania*, [w:] G. Harman, *Traktat o przedmiotach*, tłum. M. Rychter, PWN, Warszawa 2013.

³¹ L. Susskind, *Kosmiczny Krajobraz: dalej niż teoria strun*, tłum. U i M. Seweryńscy, Prószyński Media, Warszawa 2011.

³² *Ibidem*, s. XVII.

³³ R. Bhaskara, *A Realist Theory of Science*, New York 2008.

³⁴ B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktor-sieć*, tłum. A. Derra, K. Abriszewski, Universitas, Kraków 2010, s. 371.

istnieje w sposób niezależny i nie wchodzi w interakcje z innymi przedmiotami. Interakcje mają charakter pozorny, buforowy, a więc dopełniają się poprzez „przyleganie”. Pierwotność przedmiotu w stosunku do świadomości, charakteryzuje się tym, że przestrzeń i czas są również rezultatami przedmiotów, które w jakiś sposób „się” do siebie mają. To „mienie się” w jakiś sposób nie jest zakorzenione w ludzkim odnoszeniu się do świata, to sama rzeczywistość ma wpływ na to, co w niej się zawiera i w jaki sposób. Przy czym należy pamiętać, że „... z jednej strony przedmioty wyłaniają się jako będące czymś więcej niż ich części składowe, a z drugiej strony zawsze w pewnej mierze wykraczają one poza relacje wiążące je z innymi bytami”³⁵.

Zrozumienie powyższych ustaleń wymaga odwołania się do źródeł, które stanowią jej myślową formę. Teoretycznym punktem wyjścia dla realizmu spekulatywnego są w zasadzie rozważania kształtujące nurt fenomenologicznego postrzegania świata i ludzkiej świadomości oraz rozważania B. Latoura³⁶, na temat „sieciovych” związków elementów świata. Uwzględnione zostały również poglądy takich filozofów jak: F. Brentano, K. Twardowski, E. Husserl, R. Ingarden, M. Heidegger.

Przekonania tych myślicieli posłużyły G. Harmanowi i Q. Meillassoux do stworzenia podstaw realizmu spekulatywnego. Z rozważań F. Brentano³⁷ na temat przedmiotów wynika, że są one aktami intencjonalnymi, świadomościowymi. Z kolei, K. Twardowski³⁸ „wyprowadził” przedmioty z umysłu, w którym pojawiają się ich treściowe przedstawienia. Wydanie sądu na temat przedmiotu jest w sumie dookreśleniem przedstawienia, które jest kompatybilne z przedmiotem, do którego się odnosi. Ta identyczność została podważona przez E. Husserla. W *Badaniach logicznych*³⁹, przedmioty ponownie usytuował w umyśle, ale już na innych zasadach. Świadomość to już nie przedstawienia, ale akty prezentujące przedmioty, które zawsze są takie same, natomiast ich treści podlegają zmianom, ponieważ ich zmieniającymi się formami są tzw. wyglądy. Chodzi o to, iż przykładowo postrzegając długopis, który leży przede mną na stole, jestem przekonany, że ten oto długopis jest zawsze tym samym długopisem, ale w zależności od kąta mojego nań patrzenia i panującego w pomieszczeniu oświetlenia, którego źródłem jest

³⁵ G. Harman, *Traktat*,... s. 29.

³⁶ B. Latoure, *Splatając na nowo to, co społeczne: wprowadzenie do teorii aktor-sieci*, tłum. K. Abriszewski, A. Derra, Universitas, Kraków 2010.

³⁷ F. Brentano, *Psychologia z empirycznego punktu widzenia*, tłum. W. Galewicz, PWN, Warszawa 1999.

³⁸ K. Twardowski, *O treści i przedmiocie przedstawień*, tłum. I. Dąbska, [w:] tegoż, *Wybrane pisma filozoficzne*, PWN, Warszawa 1965.

³⁹ E. Husserl, *Badania dotyczące fenomenologii i teorii poznania. Część 1*, tłum. J. Sidorek, PWN, Warszawa 2000.

lampa albo sama natura, może mi wydawać się „innym” długopisem. Albowiem – jak twierdzi E. Husserl – to, co się dostrzega, to wyglądy długopisu, a niejako „pod nimi” prezentuje się przedmiot, który nazywa się długopis. Przedmioty poznania zmysłowego (intencjonalnego) pojawiają się wraz z ich właściwościami, składając się na doświadczenie fenomenalne. Za E. Husserlem przyjmuje się, że do doświadczenia o charakterze zmysłowym, można wniknąć poprzez wgląd intelektualny, a więc poprzez tzw. redukcję ejdetyczną, poprzez którą można usunąć właściwości przedmiotu, i aby – dalej – w oparciu o indukcję kategoryalną „dojść” do jego eidosu, do jego własności ejdetycznych, istotowych. Należy w tym miejscu podkreślić, że „... zarówno zmysły, jak i intelekt są formami intuicji, a intuicyjne poznanie czegoś jest czymś innym, niż bycie tą rzeczą. Dlatego własności ejdetyczne przedmiotu nie mogą nigdy zostać uwidocznione, nawet dzięki pracy intelektu, można jedynie zbliżyć się do nich w sposób okrężny, poprzez aluzję – czy to w sztuce, czy w nauce”⁴⁰. Przedmioty w ujęciu E. Husserla mogą tylko istnieć w domenie świadomości, jako dane zmysłowe, która pozbawia je autonomii i uzależnia ich sens istnienia od doświadczanych, uświadamianych sobie wyglądom. Przedmioty realne, rzeczywiste zostały ostatecznie wykluczone z tego systemu.

W sukurs przedmiotom rzeczywistym idą przemyślenia M. Heideggera, który radykalizuje fenomenologię E. Husserla. Stwierdza on, że przedmioty rzeczywiste, do których odnoszą się ludzie, nie istnieją na sposób uobecniający (*vorhanden*) się w naszej świadomości, ale na sposób użytecznościowy, poręczny, narzędziowy (*zuhanden*), – i to na sposób swoiscie rozumiany. Filozof w książce *Bycie i czas* pisze: „Wbijanie gwoździ samo odkrywa specyficzną „dogodność” młotka. Sposób bycia narzędzia, w którym ujawnia się ono samo w sobie, nazywamy poręcznością”⁴¹. To ujawnianie się przedmiotów staje się możliwe w sytuacji, kiedy dokona się przeinterpretowania w rozumieniu przedmiot-narzędzie i ich fenomenalne uobecnianie się w ludzkiej świadomości. Przedmioty same w sobie nie są obecne w ludzkiej świadomości, one są przed-człowiekiem ukryte, ale z nich korzysta i to w sposób nieświadomy. Przedmioty stają się dlatego niedostępne dla świadomości, ponieważ służą jakimś celowi⁴². Nie oznacza to, że człowiek nie ma do nich dostępu.

⁴⁰ G. Harman, *Traktat o...*, s. 42.

⁴¹ M. Heidegger, *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, PWN, Warszawa 1994, s. 98.

* Poręczność (*Zuhandenheit*) odsłania się „sama w sobie” podczas obchodzenia się z „poręcznym” narzędziem, w przeciwieństwie do rozważanej w dalszej części pracy „obecności” (*Vorhandenheit*). To, co jest „vorhandent” „przed-ręką”, wymaga już pewnego dystansu do siebie, wystąpienie „przed” obserwatorem w postaci przedmiotu.

⁴² *Ibidem*, s. 97.

Staje się to możliwe, kiedy przedmioty zatracają swoje funkcje i wówczas pojawiają się w ludzkim umyśle jako narzędzia, jako coś, co zatraciło swoją poręczność. „Widac” wyraźnie, że przedmiot sam w sobie stanowi zamkniętą całość, ponieważ kiedy pojawia się w określonym znaczeniu nie posiada części. „Być przedmiotem znaczy być sobą, odgrywać w kosmosie rolę pewnej rzeczywistości, w taki sposób, do jakiego zdolny jest ten tylko konkretny przedmiot. Nie sprowadza się tylko to do posiadania właściwości w liczbie X, bo właściwości te służą, co najwyżej jako instrukcja, jak rozpoznać dany przedmiot z zewnątrz”⁴³.

Powyższy punkt widzenia uświadamia, że rzeczywistość przedmiotowa nie jest kreowana przez ludzką świadomość. Przedmioty tego świata skrywają się przed ludzką świadomością. Dzieje się tak dlatego, że w momencie, kiedy rzeczy zatracają swój narzędziowy sens i funkcje, człowiek kieruje na nie uwagę i dostrzega tylko to, co czyni je niesprawnymi, a więc dostrzega tylko ich przejawy, fragmenty, a nie całości. W ten sposób każda rzecz istnieje na dwa sposoby: jako niepoznawalny poręczny byt i jako jego uobecniające się bycie, będące fenomenem pojawiającym się w ludzkiej świadomości.

Co to oznacza dla praktyki i teorii? Co to może oznaczać dla pedagogiki i pedagogii? Nie wyciągamy tutaj jeszcze ostatecznych wniosków, zauważmy tylko, że w pewnym stopniu sugeruje to, że przedmiot praktyki jako poręczność jest człowiekowi niedostępny. Jednak nie jest to prawda ostateczna. Treści praktyki, ale tej, która nie sprawdza się w rzeczywistości jest dostępna, uobecniata w świadomości, ale już, jako narzędzie, jako praktyka uprzedmiotowiona, wymagającego jakiegoś dookreślenia, dopełnienia. Niewątpliwie, w tak pojęte narzędzie wpisuje się pedagogia, którą – zgodnie z intencją R. Schulza – należy traktować jako syntezę agosu i logosu, praktyki i teorii.⁴⁴ Wszelkie zatem teorie na temat narzędzi (przedmiotów) i świata w pełni nie opisują ich, toteż działania ludzkie całkowicie, w pełni do nich nie przystają. „Mówiąc w skrócie, zarówno teoretyczna abstrakcja na temat narzędzi, jak i posługiwanie się nimi prowadzą do zniekształcania tychże narzędzi. W tej mierze, w jakiej narzędzie jest „używane”, jest ono „obecne” nie mniej niż obraz w świadomości. Narzędzie nie jest jednak „używane”, ono po prostu *istnieje*. A o tyle, o ile istnieje, wykracza ono poza relacje, jakie nawiązuje – czy to z ludzką teorią, czy ludzką praktyką”⁴⁵. Chodzi w istocie o to, że człowiek powinien poszukiwać rzeczy, które istnieją, a nie opierać się na działających narzędziach uobecniających się w *praxis* i „zepsutych”

⁴³ G. Harman, Traktat o..., s. 107.

⁴⁴ R. Schulz, Wykłady z pedagogiki ogólnej, t. 1. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003, ss. 51-57.

⁴⁵ G. Harman, Traktat o..., s. 64.

narzędziach pojawiających się w świadomości jako podstawa do teoretyzowania, ponieważ „I żadne z nich nie jest pełnym przedmiotem, bowiem poszukujemy rzeczy, które istnieją, a nie są obecne dla teorii czy praktyki”⁴⁶. Niemniej jednak, to właśnie „zepsute” narzędzia stają się źródłem dla praktyki, w które wpisują się ludzkie doświadczenia zespolone w świecie praktyk społeczno-kulturowych.

Czy w takim razie to, co poznawczo dostępne i tym samym „wypaczone” stanowi, co jedynie możliwość rozwoju społecznej świadomości? A skoro jest to możliwość, to przecież to nie ma znaczenia, w którą stronę ta świadomość może się rozwijać. Ale może też być tak, że przykładowo pedagogika ma swoją „rzeczową” prawdę, to wówczas kierunek rozwoju teorii na jej temat nie jest bez znaczenia.

W każdym razie „wypaczenie” narzędzi przez teorię i praktykę wiązać należy również z faktem, że ich „istnienie” „uobecnianie” w świadomości, wprowadza je w - nieprzystające do bycia narzędziem – relacje. W takim razie – co warto już teraz zasygnalizować – habitus będzie w tej relacji pełnić niebagatelną rolę. Relacje zniekształcając przedmioty, które „istnieją na własnych prawach, są autonomiczne względem relacji z innymi rzeczami”⁴⁷. Przypomnijmy, „przedmiot” świadomości, przedmiot zmysłowy, jak pisał E. Husserl, nacechowany jest własnościami, pod którymi kryją się cechy ejdetyczne przedmiotu, co czyni je przedmiotem zmysłowym. Z kolei, dla M. Heideggera przedmioty mają charakter rzeczywisty, ale są dla ludzi niedostępne. Uwzględniając teraz poglądy obu fenomenologów, należy stwierdzić, że przedmioty jednocześnie wchodzą i nie wchodzą w obszar bezpośredniego doświadczenia. M. Heidegger sytuuje je w świecie realnym jako przedmioty rzeczywiste, które nie są poznawalne poprzez doświadczenie, ale ich cechy zmysłowe są napotykanne w doświadczeniu. Natomiast E. Husserl ulokował je w świecie zmysłowym jako przedmioty zmysłowe, które stają się dostępne doświadczeniu, a ich istoty przynależą do świata rzeczywistego i są one odkrywane poprzez intelekt w wyniku ejdetycznego „usunięcia” własności zmysłowych. Powyższe zestawienie przedmiotów i ich cech, własności prowadzi do wniosku, z którego może wynikać, że system E. Husserla zawiera się, a właściwie bierze swój początek w cechach, własnościach zmysłowych. Ponadto należy pamiętać, że przedmioty (narzędzia) rzeczywiste nie wchodzą we wzajemne relacje, a więc nie dotykają się, podobnie jak przedmioty zmysłowe również nie dotykają się

⁴⁶ Ibidem, s. 79.

⁴⁷ Ibidem, s. 100.

wzajemnie⁴⁸. Przedmioty tego typu pojawiają się jedne obok drugich i są spajane w doświadczeniu „... jakiegoś przedmiotu rzeczywistego, który służy im za łącznik”⁴⁹. Podmiot, który pełni w tym przypadku rolę łącznika, nie ma żadnego wpływu na agregację własności zmysłowe, ponieważ o tym decydują przedmioty zmysłowe. „Musimy przy tym pamiętać, że skoro to nie ja jestem przedmiotem rzeczywistym, który łączy rozmaite własności zmysłowe, to musi pełnić tę rolę inny przedmiot rzeczywisty”⁵⁰.

Czym zatem charakteryzują się przedmiot? Należy przyjąć tutaj za G. Harmanem „... że w świecie występują dwa rodzaje przedmiotów i dwa rodzaje własności. Ich możliwe połączenia tworzą cztery napięcia i żadnych więcej. Interakcje czasu i przestrzeni, istoty i eidosu** nie są grą czterech bezcielesnych sił, lecz napięciami działającymi w każdym przedmiocie, który w jakimkolwiek sensie istnieje”⁵¹ (patrz diagram 1). Uogólniając należy stwierdzić, że „Czas jest nazwą napięcia między przedmiotami zmysłowymi, a ich zmysłowymi własnościami. /.../ Przestrzeń to napięcie między ukrytymi przedmiotami rzeczywistymi a połączonymi z nimi własnościami zmysłowymi. /.../ To napięcie między przedmiotami zmysłowymi a ich rzeczywistymi, ukrytymi cechami, zostało nazwane przez Husserla eidosem. /.../ Owo napięcie między przedmiotem rzeczywistym a jego rzeczywistymi własnościami nazywano zawsze istotą tego przedmiotu, choć tradycyjnemu realizmowi brakowało Heideggerowskiej radykalnej intuicji, w myśl której rzeczywisty byt jest całkowicie wycofany poza wszelką dostępność”⁵².

⁴⁸ Ibidem, s. 109

⁴⁹ Ibidem, s. 112.

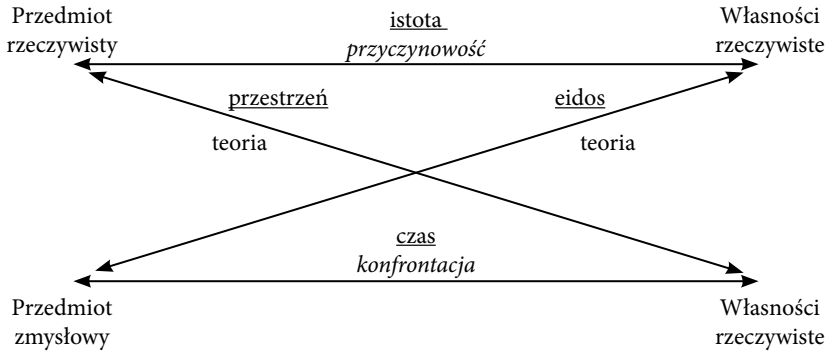
⁵⁰ Ibidem, s. 112.

⁵¹ Ibidem, ss. 144-145.

** Czas (przedmiot zmysłowy – własności zmysłowe), przestrzeń (przedmiot rzeczywisty – własności zmysłowe), istota (przedmiot rzeczywisty – własności rzeczywiste) i eidos (przedmiot zmysłowy – własności rzeczywiste).

⁵² Ibidem, ss. 142-144.

Diagram 1



Źródło: Opracowanie własne na podstawie książki G. Harmana, *Traktat o przedmiotach*, tłum. M. Rychter, PWN, Warszawa 2013.

Napięcia, jakie pojawiają się między przedmiotami i własnościami stają się znaczące wówczas, kiedy dopełnia się ich przekształcenia, zmiana, czy przejście. Ich stabilizacja nic nowego nie wnosi do panującego układu, zatem jest w jakimś sensie „martwa”. Ożywienie dokonuje się poprzez destabilizację, która uspójnia się poprzez rozłam i integrację, prowadząc do wyłaniania się nowych układów. Rzut oka na diagram 1 ujawnia pewne rozstrzygnięcia w tym temacie. G. Harman takim napięciom jak czas przypisał konfrontację, przestrzeni powab, eidosowi teorię, a istocie przyczynowość⁵³. Powiązana z czasem konfrontacja dotyczy ukierunkowania świadomości na przedmioty zmysłowe i ich „wibrujące” cechy. Zmiany tych cech przyciągają ludzką uwagę, aby rozpoznawany przedmiot był tym, czym jest. Konfrontacja ma zatem przebieg czasowy i łączy przeszłe doznania (wyglądy) z obecnymi. Z kolei przestrzeń zwymiarowana jest powabem. Zgodnie z ustaleniami M. Heideggera przedmiot rzeczywisty jest niedostępny, a to, co pojawia się w doświadczeniu dotyczy jego własności zmysłowych, poprzez które odzwierciedla się narzędzie, ujawniając jego wadliwą poręczność. Połączenie przedmiotu rzeczywistego z jego własnościami zmysłowymi dokonuje się za sprawą powabu (czaru) tj. wykoncypowanego przylegania cech do swojej macierzy. Powab sprawia, że od przedmiotu „odrywają” się pewne jego cechy i stają się dostępne w przestrzeni własności rzeczywistych. G. Harman powab definiuje w sposób następujący: „... to szczególne, pojawiające się od czasu do czasu doświadczenie, w którym intymna więź między jednością danej rzeczy a mnogością jej konkretnych cech w jakiś sposób częściowo

⁵³ Ibidem, ss. 145-155.

się rozpada”⁵⁴. Trzecie napięcie rozpościera się między przedmiotami zmysłowym a własnościami rzeczywistymi i ujawnia eidos, czyli te własności, które sprawiają, że przedmiot jest tym, czym jest. W tym napięciu, wieź między przedmiotem, a jego własnościami jest na trwałe wpisane w sens ich istnienia, toteż tylko teoria umożliwia dokonanie ich rozgraniczenia. Dlatego teoria, ponieważ, jak stwierdził E. Husserl, na poznanie jakości zmysłowych może nas naprowadzić tylko intuicja kategorialna. Natomiast ostatnie napięcie dotyczy istoty i rozpościera się między przedmiotami rzeczywistymi a ich rzeczywistymi własnościami. Ta relacja nie pojawia się w ludzkim doświadczeniu. Przy czym, aby przedmioty różniły się od siebie, to należy przyjąć, że przedmioty nie posiadają swoich cech istotowych, a to, co je łączy z tymi cechami to przyczynowość. Relacja przyczynowa między bytami umożliwia interakcje w obszarze ich akcydensów. Warto zauważyć, że przedmioty zmysłowe są odgórnie powiązane ze swoimi własnościami, natomiast przedmioty rzeczywiste ujawniają się poprzez to, co drugorzędne, przypadkowe.

Wyróżnienie dwóch form przedmiotów, tj. rzeczywistych i zmysłowych, dwóch zbiorów własności, tj. rzeczywistych i zmysłowych, dalej czterech napięć funkcjonujących w świecie, czyli czasu, przestrzeni, eidosu i istoty oraz czterech ich (napięć) kontrapunktów, które odnoszą się do przedmiotów i własności, prowadzi do następujących wniosków. Z punktu widzenia człowieka, życie w świecie to obszar przedmiotów rzeczywistych i zmysłowych oraz przystające do nich – w jakiś sposób – własności rzeczywiste i zmysłowe. Powiązania między przedmiotami a własnościami, jak wskazują cztery wyróżnione napięcia, mogą mieć charakter fizyczny lub metafizyczny. Naturę fizyczną charakteryzuje trwałe powiązanie przedmiotów zmysłowych z własnościami, zwymiarowanymi czasem i eidosem. Wynika to z faktu, że tego typu przedmioty nie mogą istnieć poza swoimi własnościami, co wskazuje na to, że nie są one autonomiczne. Natomiast natura metafizyczna odnosi się do przedmiotów rzeczywistych, które nie są człowiekowi bezpośrednio dostępne i dlatego – w punkcie wyjścia – nie są ono powiązane z własnościami wymagającymi przestrzeni i istoty, aby w jakiś sposób móc się ukazać. I jeśli w pierwszym przypadku, rozbitcie przedmiotów z własnościami prowadzi do pojawienia się nowych stanów, to w drugim przypadku, wymagana jest fuzja, aby własności mogły przystawać do przedmiotów, ponieważ one same w sobie nie łączą się z żadnymi właściwościami.

⁵⁴ G. Harman, *Guerilla Metaphysics: Phenomenology and the Carpentry of Things*, Carus Publishing Company, Chicago 2005, s. 143.

To, co jest postrzegane z punktu widzenia fenomenologii ma charakter intencjonalny. Co oznacza, że akty psychiczne są ukierunkowane na przedmioty i tylko w niej mogą się zawierać. W takiej sytuacji, jeżeli umysł potraktujemy przedmiotowo, to jego przedmioty postrzegane zmysłowo nie zawierają się w umyśle. G. Harman wyjaśnia, „Gdy postrzegam drzewo nie spotykam się z tym przedmiotem zmysłowym we wnętrzu mojego umysłu z tego prostego powodu, że mój umysł i jego przedmiot są równorzędnymi partnerami w relacji intencjonalnej, a człon jednoczący je musi zawierać w sobie oba bieguny”⁵⁵. Zestawienie obu rzeczywistości prowadzi w swojej relacyjności do powstania nowego przedmiotu.

Próbując teraz zestawić dotychczasowe ustalenia, należy stwierdzić, iż z punktu widzenia realizmu spekulatywnego rzeczywisty świat składa się tylko i wyłącznie z przedmiotów, niezależnie od tego, czy mamy na uwadze fakty, zjawiska, wydarzenia, bycie czy podmioty. Istnienie przedmiotów nie ma jednak charakteru antyhumanistycznego, ale posthumanistyczny, ponieważ każdy przedmiot istnieje w sposób swoisty i też w sposób specyficzny ujawnia się w świecie. Każdy z przedmiotów jest specyficzny, a jego ujawnianie się nie jest prostym odzwierciedleniem tego, co się doświadcza (realizm naiwny). Rzeczywisty związek myślenia z bytem ma wymiar, co jedynie postulowany, przygodny, niejako już ustalony. W takiej sytuacji, to, co jawi się w poznaniu zmysłowym nie jest odzwierciedleniem „prawdy” przedmiotów, ponieważ przedmioty pojawiają się w sposób niezależny, aktualizując się w nieustannie zmieniającej się rzeczywistości na sposób wirtualny. Przedmioty pojawiają się i znikają, a ich pojawianie się ma charakter sytuacyjny, aktualny i wzajemnie do siebie przystający. Nie ma przedmiotów lepszych, gorszych, wszystkie istnieją – można powiedzieć – na zasadach demokratycznych, przystając do siebie. W centrum realizmu spekulatywnego nie jest doświadczenie – to, co obecne, ale pojęcie, które w odniesieniu do przedmiotu odkrywa w nim utratę jego poręczności. To ono może być przesycone tajemnicami, które ujawniają „prawdę” rzeczywistości, która rządzi się własnymi prawami. Zazwyczaj zwolennicy realizmu spekulatywnego opowiadają się za powrotem do nauk ścisłych, jako wykładni poznania, gdzie odkrycia na terenie fizyki mają stanowić dowód na istnienie światów nie podobnych do naszego. Wychodzi się tutaj z substancjonalnego istnienia przedmiotów. Arystoteles w tym temacie pisze: „Zatem to, co istnieje przed wszystkim innym i co nie jest własnością niczego, lecz po prostu istnieje, powinno być substancją”⁵⁶.

⁵⁵ G. Harman, *Traktat o...*, s. 163.

⁵⁶ Arystoteles, *Metafizyka*, tłum. (1028).

Jak już wiadomo, G. Harman w nawiązaniu do poglądów M. Heideggera i E. Husserla w sposób dynamiczny zestawia dwa typy istnienia przedmiotów i wzajemne zależności między przedmiotami rzeczywistymi i przedmiotami zmysłowymi. Przy czym, zależności te charakteryzują się tym iż „Wbrew filozofom, którzy uważają powierzchnię za coś czysto formalnego i sterylnego, przyznając przyczynową moc jedynie ciemnym głębinom, bronimy odwrotnego stanowiska: dyskretne, autonomiczne formy tkwią w głębinach, zaś dramatyczne napięcia i interakcje unoszą się na powierzchni”⁵⁷. Na tej powierzchni rozciąga się dramat napięć między czasem, przestrzenią, istotą i eidosem. To one decydują, czym jest przedmiot na powierzchni swojego aktualizującego się nieustannie istnienia. W tym istnieniu dostępne człowiekowi jest to, co jest zmysłowe, a niedostępne to, co rzeczywiste. Przy czym, sens aktualizującego się przedmiotu w ludzkiej świadomości staje się możliwy w swoim oglądzie dzięki konfrontacji czasowej, powabowi przestrzennemu, teoretycznemu eidosowi i przyczynowej istocie.

Każdy przedmiot, niezależnie od tego, czy ma wymiar materialny, idealny teoretyczny czy praktyczny jawi się na bazie czterech wyróżnionych napięć, które stają się źródłem ich pojęciowego rozumienia. Niewątpliwie te napięcia będą mieć wpływ na sens i znaczenia wyłaniającego się habitusu. Podobne ustalenia będzie można sformułować w odniesieniu do edukacji. Jednak istotne dla naszych rozważań okaże się ustalenie, jak należy traktować ukształcalność, która z jednej strony, wpisuje się w edukację, z drugiej strony ma kształtować habitus i z trzeciej strony, jest łącznikiem przystającym scalającym edukację z habitusem, który zwrótnie wpływa na kształcenie. Problem z miejscem ukształcalności w relacji edukacja habitus polega na tym, że w koncepcji realizmu spekulatywnego przedmioty nie istnieją we wzajemnych relacjach, co jedynie przystają do siebie lub – co jest ważne – jedno zawierają się w drugich. Jak zatem należy traktować ukształcalność?

Kształtująca ukształcalność

Poszukując właściwej, to jest przedmiotowej formy dla ukształcalności, stajemy przed wielkim problemem. Samo pojęcie jest znaczeniowo wygenerowane od słowa kształcić, które historycznie rzecz ujmując można wiązać z pedagogiką, jako jedna z trwałych jej fundamentów. Problem, przed którym stajemy w obliczu realizmu spekulatywnego, nakazuje traktować ukształcalność jak przedmiot. Staje się zatem przed wyborem, albo ukształcalność będziemy traktować jako niezależny przedmiot, równy innym przedmiotom

⁵⁷ G. Harman, O przyczynowości zastępczej, tłum. M. Rychter, [w:] Kronos, 2012, nr 1, s. 36.

i w takiej sytuacji będzie w jakiś sposób przylegać do edukacji i do habitusu, albo jako któreś z napięć w strukturze przedmiotów rzeczywistych i zmysłowych oraz ich własności, albo jako samo źródło tych napięć.

W pierwszym przypadku, ich powiązania będą mieć charakter sieciowy i zawsze do siebie przystający, tak, że tam, gdzie będzie pojawiać się edukacja z konieczności będzie i przystająco pojawiać się ukształcalność. W sumie, to konieczne przystawanie pozwala nam jednak traktować ukształcalność z edukacją jako jednorodny przedmiot, czyli coś, co na trwałe wpisuje się w edukację (pedagogikę). Przy czym, ukształcalność jest jednak czymś więcej niż siłą sprawczą edukacji, bowiem wpisuje się w inne przedmioty. Dlatego stajemy przed drugim wariantem jego rozumienia, z którego może wynikać, że jest przedmiotem napięć między przedmiotami a ich własnościami. Pytanie zatem brzmi, czy ukształcalność jest jednym ze źródeł tych napięć, a może wszystkimi czterema? Ustalenie w sposób jednoznaczny, czy ukształcalność należy przypisać przykładowo do istoty, czy powabu nie należy do łatwych. Problem polega na tym, czy jest to kategoria, która istnieje w sposób przedmiotowo niepoznawalny, czy też jest przedmiotem zmysłowym? Chodzi o to, czy ukształcalność w przedmiocie, jakim jest edukacja należy do tego, co przedmiotowe, czy do tego, co zmysłowe? I dalej, czy ta sama reguła ma również dotyczyć habitusu? Natomiast trzeci wariant rozumienia ukształcalności, to uczynienie go źródłem wszelkich napięć, które rządzą przedmiotami. Oczywiście takie podejście do ukształcalności, czyniłoby go nadrzędną siłą sprawczą dla wszystkich przedmiotów, – i to taką siłą, której kształcenie miałyby mieć charakter destrukcyjny, albowiem tylko wówczas poprzez zatracanie swojej poręczności narzędziowy charakter przedmiotów podlega aktualizacji i urzeczywistnia się w ludzkiej świadomości. Z drugiej zaś strony, przedmiot i tak istnieje niezależnie od ukształcalności, a skoro przedmiot ma się tylko ujawniać w sytuacjach utraty swojej poręczności, to musiałyby to oznaczać, że ukształcalność jest dodatkową siłą i to nie ukształcalną, ale siłą odkształcalną.

Wydaje się, że na ten moment trudno w sposób jednoznaczny ustalić, który z wyróżnionych trzech wariantów rozumienia ukształcalności jest właściwy. Być może nie da się tego stwierdzić, ale, aby zbliżyć się do któregoś z tych możliwości, to warto nieco bliżej przyjrzeć się temu pojęciu.

Jak już stwierdziliśmy ukształcalność jest pojęciem, które należy wywieść od słowa kształcenie, które już w XVIII wieku za sprawą Herdera stało się kluczowe dla rozwoju rozumienia odrębności nauk humanistycznych od przyrodniczych. Jeżeli w naukach ścisłych można na podstawie doświadczeń wyprowadzić prawa, które w podobnych warunkach będą mieć zawsze taki sam przebieg, to w zjawiskach natury społecznej i zindywidualizowanej,

w której to przejawiają się zjawiska kulturowe, historyczne, to można mówić o pewnych prawidłowościach i zamiarach koncentrujących się na przewidywaniu pewnych zdarzeń, to jednak, aby to miało miejsce, to niezbędna jest kategoria rozumienia. W ten sposób, jak już wiemy, zjawiska nomologiczne podlegają wyjaśnianiu, a idiograficzne zrozumieniu. Metodologiczny sens nauk humanistycznych w przeciwieństwie do nauk ścisłych, można by połączyć z taką dziedziną wiedzy, którą J. Such i K. Matraszek⁵⁸ utożsamiają z wiedzą artystyczno-literacką. Na ten fakt już w XIX wieku zwrócił uwagę H. Helmholtz⁵⁹, który uważał, że nauki humanistyczne powinny być kształtowane w oparciu o pamięć, autorytet i wnioskowanie oparte na wycuciu, a nie na indukcji. I właśnie kształtowanie, jako kształcenie stało się przewodnim narzędziem dla zrozumienia specyfiki humanistyki.

Z punktu widzenia przemian historycznych, na co również zwrócili uwagę realisci spekulatywni, to właśnie pojęcia są zbiorami informacji na temat epok, w których były używane. W tę idę poznania przeszłości wpisuje się językowe tworzenie świata i właśnie na dzieje tego pojęcia zwrócił szczególną uwagę H-G. Gadamer⁶⁰. Przemiany, jakie z nim należy wiązać dotyczą przejść od związków z naturą, poprzez kulturę, aż po Herderowskie stanowisko, w którym stwierdza: „... kształcenie wynoszące ku człowieczeństwu”⁶¹. Bardziej dokładnie subtelność tego pojęcia oddaje W. von Humboldt, który pisze: „... gdy jednak mówimy w naszym języku <<kształcenie>>, mamy przez to na myśli coś zarazem wyższego i wewnętrznego, mianowicie sens, jaki z poznania i z poczucia całego duchowego i moralnego dążenia spływa harmonijnie na wrażliwość i charakter”⁶². Tak pojęte kształcenie nie należy wiązać z wychowaniem kształtującym ludzkie zdolności i umiejętności. Poszukując jego właściwego dookreślenia, to warto odnieść się do niemieckiego słowa: *Bildung*. H.G. Gadamer dodaje, że „W słowie *Bildung*” tkwi „*Bild*” [obraz]. Pojęcie formy pozostaje w tyle za tajemniczą dwoistością z jaką „*Bild*” obejmuje zarazem *Nachbild*” [podobiznę] i *Vordbild*” [wzór]”⁶³. W *Bild* jako obraz jednocześnie wpisują się podobizna, jak i wzór. Kształcenie ma się zatem dokonywać na wzór i podobieństwo, w obrazie którego zostaje przechowane to, co wynosi ku człowieczeństwu. Tak pojęte kształcenie nie

⁵⁸ K. Matraszek, J. Such, *Ontologia teoria poznania i ogólna metodologia nauk*, PWN, Warszawa 1989.

⁵⁹ H. Helmholtz, *Vortrage und Reden*, t. 1, Braunschweig 1884, s. 178.

⁶⁰ H-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo: inter esse, Kraków 1993.

⁶¹ Za H-G. Gadamer, *Prawda i metoda...*, s. 42.

⁶² Za H-G. Gadamer, *Prawda i metoda...*, s. 43.

⁶³ *Ibidem*, s. 43.

jest tym kształceniem, które prowadzi do rozwoju umiejętności. Ma ono związek z kształtowaniem tych predyspozycji, które są powiązane z uwrażliwieniem, z rozwojem tych ontycznych form ludzkiego ducha, które czynią go istotą uduchowioną, wrażliwą, czułą, odpowiedzialną, sprawiedliwą, dobrą i mądrą, a więc zhumanizowaną. Kształcenie, które ma uwrażliwiać, zostało przez J. Rousseau przetłumaczone jako *perfectibilite*, czyli doskonałość, albo zdolność do doskonalenia się, co daje pewien neologizm „doskonałokształtność”. Dlatego, aby odróżnić pedagogiczne kształcenie od kształcenia, którego doskonałokształtność ma wymiar uwrażliwiający itp., a więc humanistyczny, to należy mówić o ukształcalności.

Ukształcalność w swoim dążeniu do doskonałości jest tym, co prowadzi do swojego kształtu, a samo prowadzenie (pedagogiczne ago) jest wizerunkowym wzorem, sprowadzonym metodologicznie do rytualnego wykonania o charakterze performatywnym, w którym zawiera się idea doprowadzenia do spełnienia. V. Turnera, poszukując etymologii pojęcia „wykonanie”, sięgnął do starofrancuskiego słowa *perfourrir* znaczącego: „wyposażyć”, „dostarczać coś w pełni” – i ostatecznie doszukiwał się w „wykonaniu” czynnika prowadzącego w sposób procesualny do „spełnienia”⁶⁴.

Z powyższym tokiem myślenia należy właśnie łączyć proponowane tutaj słowo ukształcalność, które – patrząc szerzej – prowadzi do Heglowskiego rozumienia tego pojęcia. Zgodnie z jego poglądami, kształcenie należy traktować jako to, dzięki czemu człowiek przekracza sam siebie, a staje się to poprzez partycypację w innym, ujętym w sposób uogólniający. Ukształcalność w takim rozumieniu należy pojmować jako to, co niesie kształtowanie (ukszałca-l-ność), co w samodoskonaleniu jest „prowadzącym” zwrotem ku innemu, różnemu i z tym nie swoim powrotem do siebie, staje się tym, który podpada pod uogólnienie innego. W tym kontekście ukształcalność przyjmuje formę refleksywności, jako zwrotnej pracy myśli, dzięki której możliwe staje się poznanie. Powyższe stanowisko nie jest bez znaczenia, ponieważ ukształcalność (kształcenie) uzyskuje wymiar nie tylko ontologiczny, ale epistemologiczny i metodologiczny. Warto w tym momencie przytoczyć kluczowa dla naszych rozważań wypowiedź H-G. Gadamera. Píše on: „Posiadamy w naukach humanistycznych pewien, najczęściej nieuświadomiony, lecz nie mniej surowy sposób domagania się spełnienia warunków weryfikowalności naszych poznań. Warunki te wyglądają jednak bardzo odmiennie od tych, jakie panują w naukach przyrodniczych. Najbliżej

⁶⁴ M.E. Pacanowsky, N. O'Donneill-Trujillo, Komunikacja organizacyjna jako forma [w:] A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszko (red.), Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania. Antologia tekstów, Instytut Kultury, Warszawa 1996, ss. 290-291.

można je określić poprzez okrzyczane słowo „kształcenie” (*Bildung*) [...] Kształcenie oznacza pierwotnie i przede wszystkim to, że pewien rozwój doprowadzony zostaje do kształtu (*Bildung*), do postaci, która stanowi to, czym on jest. Twierdzą zatem: w naukach humanistycznych, w naukach o człowieku i społeczeństwie znaczenie kształcenia odpowiada znaczeniu eksperymentu w naukach przyrodniczych. Eksperyment rozstrzyga, ale tylko wtedy, gdy odpowiada na pewne pytanie. Podobnie w naukach humanistycznych tylko to zasługuje na uwagę, co czyni zadość wymogowi „kształcenia” w sensie, który przedstawiłem⁶⁵. Kształcenia ma bowiem potwierdzać prawdziwość prawidłowości, a konkretnie zasad, które rządzą zjawiskami podpadającymi pod nauki humanistyczne.

Powyższy punkt widzenia powinien pomóc posłużyć rozstrzygnięciu tego, jak należy pojmować kształcenie w obszarze realizmu spekulatywnego. Chodzi o to, do jakiego kształtu została doprowadzona ukształcalność? Z tego, co do tej pory zostało stwierdzone, należy przyjąć, że ukształcalność, czyli to, co nosi w sobie kształcenie i kształtowanie, jako spełniające się wykonanie, to przede wszystkim działalność ucłowieczająca, to ideał człowieka w ogóle, to to, co daje poczucie wyższego sensu, to obraz, w którym zawiera się wzór i podobizna, to również ontyczne uwrażliwienie ludzkiej duchowości, to spełnianie się doskonałości, to refleksywny wgląd „w” oraz weryfikacja poznania.

Zastanawiając się nad trzema wariantami rozumienia ukształcalności w kontekście realizmu spekulatywnego, przyjęto, iż ostateczne rozstrzygnięcie na temat jej roli, miejsca i formy przedmiotowej, należy zaczerpnąć z dorobku fizyki. Analogicznie, tak jak cząstki Higgisa, które świadczą, że próżnia nie jest „pusta”, że tworząc pola nadają podstawowym cząstką elementarnym masę⁶⁶, tak i tutaj opowiadamy się za takim związkiem ukształcalności z przedmiotami, iż jest tym mechanizmem, dzięki któremu przedmioty mogą istnieć, wchodzić w relacje przylegania z innymi i też wpływać na to, że się one pojawiają i znikają. Ukształcalność w takim rozumieniu należałoby traktować jak pole magnetyczne, w obszarze którego „niby” nic nie ma, a przecież między magnesem a kawałkiem metalu pojawia się jakieś oddziaływanie, które sprawia, że między przyciągającymi się ciałami pojawia się jakaś siła. Ta siła – zakładamy – tworzy napięcia między przedmiotami i ich własnościami. W ten sposób – można powiedzieć – ukształcalność tworzy napięcia, których oddziaływania kształtują przedmiot.

⁶⁵ H.-G. Gadamer, Fakt nauki, [w:] Dziedzictwo Europy, tłum. A. Przełębski, Aletheia, Warszawa 1992, s. 64.

⁶⁶ L. Randall, Pukając do nieba bram. Jak fizyka pomaga zrozumieć wszechświat, tłum. B. Bieniok, E. L. Łokas, Prószyński i S-ka, Warszawa 2013, ss. 30-36.

Dociekliwy czytelnik zauważy, że istnieje specyficzny związek między ukształcalnością i habitusem, a przecież istnieje też i związek przynależnościowy między kształceniem (ukszałcalnością) a edukacją. Co więcej, habitus wpisuje się – powiemy – w każdy przedmiot natury społeczno-kulturowej, a sama i ukształcalność jest obecna w przedmiocie i w jakimś sensie sprawia, że przedmiot jest tym, czym jest. Czy w takim razie habitus i ukształcalność tworzą tożsamą jedność, czy też dopełniają się w jakiś płaszczyznach? Jest to pytanie, które wymaga gruntownych badań. Dla treści ustaleń tego artykułu, jednak ważne jest inne pytanie: Jaką rolę w takiej sytuacji będzie pełnić edukacja?

Przedmiotowy wymiar edukacji

Na początku należy zastanowić się nad sensem pojęcia edukacja, następnie nad jej odniesieniem przedmiotowym i w końcu nad jej powiązaniem z ukształcalnością. W tej części wypowiedzi zostanie podanych kilka definicji edukacji, a następnie w ramach realizmu spekulatywnego, zostanie dokonane uściślenie rozumienia edukacji.

Jedna z częściej przywoływanych definicji określa edukację jako „... ogół oddziaływań międzygeneracyjnych służących formułowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych i religijnych) czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomie realizującą się „zadomowioną” w danej kulturze, zdolnej do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji”⁶⁷. W podobnym duchu wypowiada się inna, ale bardziej popularna wśród pedagogów definicja sformułowana przez Z. Kwiecińskiego. Píše on: „Edukacja to więc ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, sprzyjających takiemu ich rozwojowi, aby w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej raz były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i rozwijania własnego Ja poprzez podejmowanie „zadań ponadosobistych”, poprzez utrzymywanie ciągłości własnego Ja w toku spełniania „zadań dalekich”. Edukacja to ogół czynności prowadzenie drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiągnięciu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustawicznych i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie, w relacji do innych ludzi i wobec świata”⁶⁸. Tak pojęta edukacja ma sprzyjać rozwojowi osobowości, a jego efekty odzwierciedlają osiągnięty poziom kompetencji,

⁶⁷ B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Leksykon PWN. Pedagogika*, Warszawa 2000, s. 54.

⁶⁸ Z. Kwieciński, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki: wybór tekstów*, Impuls, Kraków, 1996, ss. 31-32.

tożsamości i podmiotowości. Przy czym, na rozwój tej osobowości, zdaniem Z. Kwiecińskiego, składa się dziesięć procesów (tzw. dekader edukacyjny), których nadmiar lub niedobór prowadzi do patologii. Z kolei, T. Hejnicka-Bezwińska⁶⁹, edukację sprowadza do trzech grup procesów, a mianowicie do procesów naturalnego rozwoju człowieka, do procesów uspołecznienia jednostki i procesów o charakterze celowościowych. Te trzy grupy procesów przejawiają się również w osobistej wiedzy jednostek o edukacji, stanowiąc ich kapitał kulturowy, w skład którego wchodzi teoria naukowa, systemy filozoficzne i konkretne praktyki edukacyjne czyli pedagogie⁷⁰.

Mając już teraz na uwadze edukację w ujęciu realizmu spekulatywnego, należy traktować jej procesualny charakter jako przedmiot, w który wpisane są mniejsze przedmioty, przykładowo te, które tworzą dekader edukacyjny, a całość zawiera się w większym przedmiocie, jakim jest ludzka osobowość. Edukacja sprowadzona do przedmiotu jest przedmiotem rzeczywistym, który w takiej sytuacji jest empirycznie niepoznawalny, albowiem jego istnienie zawiera się w tzw. trzecim świecie (świecie myśli) K. R. Poppera⁷¹. Z kolei, przedmiot ten jest w jakimś sensie poznawalny intencjonalnie i może pojawić się jako przedmiot zmysłowy. Własności tego przedmiotu mogą w części pojawiać się jako rzeczywiste, gdy jego sens budzi kontrowersje, lub pojawiać się jako własności zmysłowe, w których pojawiają się tylko jego wglądy.

Co zatem sprawia, że edukacja jest edukacją? Jakie przedmioty i ich własności są na trwałe w nią wpisane? W tym, jak i w innych przypadkach odwołujemy się do definicji pojęcia. Jego treść wypełnia przedmiot edukacji ujawniając to, co przynależy do przedmiotu rzeczywistego, przedmiotu zmysłowego, własności rzeczywistych i własności zmysłowych. Co więcej, taki przedmiot trzeba traktować jako narzędzie, które czemuś służy, albowiem wówczas dopełnia się jego poręczność, która znormalizowana jest ukształcalnością. Przedmioty zawsze służą czemuś, toteż ich wyposażenia mają zastosowawczy, praktyczny charakter, ukształcalnie dopełniając się w trakcie jego użytkowania. Poręczność edukacji, od strony zewnętrznej, jest zależna od przedmiotów, które – powiedzmy – składają się na dekader, natomiast od wewnętrznej, jest zależna od napięć występujących w przedmiotach, podporządkowanych ukształcalności. Te napięcia – jak pamiętamy – to istota, przestrzeń, eidos i czas. To one, odnosząc się do przedmiotów, będą wpisywać się w edukację warunkując jej użyteczność, przystając jednocześnie

⁶⁹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, ss. 35-38.

⁷⁰ *Ibidem*, ss. 38-41.

⁷¹ K. R. Popper, *Wiedza obiektywna: ewolucyjna teoria epistemologiczna*, tłum. A. Chmielewski, Warszawa 2002.

poprzez ukształcalność do ukształcalności, do zasadniczego przedmiotu jej odniesienia, którym jest osobowość.

I jeśli teraz dokładnie przyjrzymy się edukacji w jego kontekście ukształcalnym, łączącym przedmioty zewnętrzne, pomniejszych, z tym zewnętrznym, składającym się na osobowość, to można dokonać pewne teoretyczne ustalenia. Wydaje się, że w obszarze przedmiotu rzeczywistego (patrz: diagram 1) należy usytuować idealną definicję edukacji, a więc taką, w której zawierają się możliwe przypadki istnienia edukacji jako przedmiotu. Ten idealistyczny wgląd będzie podstawą dla wszystkich poszczególnych przypadków, kreowanych przez jednostki. Chodzi o to, że każdy z nas jest niepowtarzalną osobowością, to i ten przedmiot musi być zindywidualizowany i mieć – powiemy – dla każdego z nas z osobna swoisty kształt. Będzie on zależny (patrzmy na prawą stronę diagramu) od własności rzeczywistych edukacji, które ujawniają się w momencie, kiedy narzędziowy charakter przedmiotu rzeczywistego ulega deformacją. W odniesieniu do dekadera edukacyjnego, powiemy, że własności rzeczywiste będą teoretycznie dostępne, gdy będą podlegać – jak to sugeruje Z. Kwieciński – patologii. Trzecim obszarem przedmiotowej charakterystyki edukacji jest przedmiot zmysłowy. Mamy tutaj do czynienia z postrzeganiem edukacji kształtującej konkretną osobowość na sposób intencjonalny. Nie postrzega się wówczas edukacji na sposób rzeczywisty, ale jako obraz wykreowany przez ludzką świadomość, przy czym obraz tego przedmiotu zwymiarowany jest przez zindywidualizowane doświadczenia. Na te doświadczenia powinny składać się element zawarte w czwartej części struktury przedmiotu, a więc w własnościach zmysłowych. Tutaj będą dostępne tylko te właściwości przedmiotowe dekadera, które były dostępne jednostce, jako ich wglądy/wyglądy.

Te cztery źródłowe charakterystyki edukacji wpisują się w ludzką osobowość, ale ich zindywidualizowanie dokonuje się za sprawą, towarzyszącym każdemu przedmiotowi, napięciom. Podlegają one ukształcaniu, procesowi indywidualnego przylegania przedmiotów – powiedzmy dekadera – do edukacji, przyczyniając się do powstania/powstawania, a właściwie powstawania-i-zanikania przedmiotu, jakim jest osobowość. Sam proces indywidualizacji znormalizowany ukształcaniem, jak to już zostało powiedziane, jest zależny od czasu, przestrzeni, istoty i eidosu. Jak zatem będzie kształtować się ludzka osobowość w obszarze oddziaływań czterech napięć?

Realizm spekulatywny łączy wyróżnione napięcia z tym, co je uaktywnia, a mianowicie z formami rozczepienia i fuzji (zanikania-i-powstawania). Sprawiają one, że pewne przedmioty pojawiają się, a inne zanikają lub wchodzą w relacje z innymi. I tak, edukację rzeczywistą z edukacją o własnościach rzeczywistych łączy istota z formą rozczepienia i fuzji, jaką

jest przyczynowość. Ta płaszczyzna edukacyjnego istnienia nie jest dostępna człowiekowi. Człowiek nigdy nie doświadczy rzeczywiście istniejącej edukacji i treści, które w nią się wpisują. Ponieważ są one przed ludzką świadomością ukryte. Wpisująca się w między edukację a jej własności istota, spaja przedmiot i czyni go odmiennym od innych przedmiotów. Dlatego istotą edukacji będą wszelkie wpływy, a więc te przedmioty, które sprawiają, że człowiek rozwija w sobie te przedmiotowe kompetencje, dzięki którym kształtuje się jego osobowość, a tym najwyższym ideałem rozwoju osobowości ma być przedmiot, który określa się mianem humanizmu. Nie będziemy tutaj wnikać, co jest istotą edukacji, ale zapewne będą to między innymi: ukształcalność i prowadzenie (greckie *ago* to prowadzić). Możemy powiedzieć, że ten aspekt przedmiotu w swojej istocie zawsze stanowi jedność, która – jeśli jest jednością – to nie byłaby odróżnialna od innych i każdy człowiek byłby podobny do innych ludzi. A skoro mamy wiele form zedukowanej osobowości, to edukacja rzeczywista musi posiadać bardzo wiele własności. To tak, jak obecnie przyjmuje się w fizyce i kosmologii, że nas wszechświat jest jedną z kieszeni megawszechświata, a każdy z tych wszechświatów ma swoje stałe fizyczne. „Gdzieś w megawszechświecie dana stała ma *taką* wartość, a gdzie indziej *taką*. W tej jednej tyciej kieszonce, w której żyjemy, wartość stałej jest odpowiednia dla życia w znanej nam postaci. I tyle! To wszystko! Innej odpowiedzi nie ma”⁷². Dlatego edukację rzeczywistą z jej własnościami musi spajać przyczynowość, ponieważ innej możliwości nie ma.

I dalej, po przeciwległej stronie edukacji rzeczywistej z rzeczywistymi jej własnościami mamy edukację zmysłową połączoną z jej wrażeniami zmysłowymi. „Napina” je czas, a to, co je dzieli i łączy to tzw. konfrontacja. Treści edukacji, które jawią się w zmysłach nie są stałe, podlegają zmysłowemu wglądom, które nie zanikają, ale trwają w czasie. Dlatego czas jest tym napięciem, które spaja i utrwała doświadczaną przez osobowość edukację. Przedmiot edukacji wpisuje się w przedmiot osobowości, pokazując i utrwalając w przedmiocie osobowości swój wizerunek. Jednak wizerunek ten, z punktu widzenia rozwijającej się osobowości, nie może być trwały. Dlatego niezbędna jest konfrontacja, która może prowadzić do przystawiania jednych własności edukacji do innych, prowadząc tym samym do zmian.

Trzecią „linię” tworzy związek edukacji zmysłowej z edukacją wrażeń rzeczywistych. Z nich to wyłania się eidos, a to, co je spaja to teoria. Ejdos „pokazuje” to, czym w rzeczy samej jest edukacja nie tyle rzeczywista, ale

⁷² L. Susskind, Kosmiczny krajobraz: dalej niż teoria strun, tłum. U. i M. Seweryńscy, Prószyński i S-ka, Warszawa 2011, s. 38.

zmysłowa i to ta przedmiotowo zindywidualizowana przez konkretną jednostkę. G. Harman, w tym temacie pisze: „Husserl mówi jasno, że te własności ejdetyczne nie mogą mieć charakteru zmysłowego, bowiem nie pojawiają się w żadnym doświadczeniu zmysłowym. Poznajemy je wyłącznie dzięki intuicji kategorialnej, która jest pracą intelektu, a nie zmysłów. Intuicja ta dociera do kluczowych i niewidzialnych cech, które są czymś innym niż czysto zmysłowy wymiar przedmiotu”⁷³. Z tej to przyczyny, to teoria pozwala rozbić i połączyć eidos, który sprawia, że edukacja jest tym, czym jest, tym bardziej, że jej własności rzeczywiste nie są bezpośrednio poznawane

Ostatnią „linią” dopełniającą przedmiot edukacji tworzy związek jej strony rzeczywistej z własnościami zmysłowymi. To one kreują przestrzeń edukacji, którą zespala powab. Przestrzeń jest nie tylko kreacją relacji, ale również nierelacji, jakie pojawiają się w jej przedmiocie. Oznacza to, że w edukacji będą pojawiać się przedmioty na przykład jego dekadera, ale w odniesieniu do jego przedmiotu rzeczywistego należy mieć na uwadze fakt, że przedmioty dekadera nigdy w pełni nie będą przystawać czy zawierać się w przedmiocie edukacji. Stąd też powab jest pewną siłą, która pozwala połączyć się doznaniom zmysłowym z przedmiotem, do którego te doznania nie przynależą.

W ten oto sposób została dokonana charakterystyka przedmiotu edukacji, w którym uwzględniono jego wewnętrzną strukturę, która zawierać ma się w przedmiocie osobowości. Oczywiście opis tego przedmiotu ma wymiar nader ogólny i przez to abstrakcyjny, ale pozwala odnieść się do samej edukacji w świecie rzeczywistym, poprzez wprowadzenie konkretnych danych, w sposób, który pokazuje swoje zwierciadlane oblicze, w którym może przejrzeć się każda jednostka.

W przedmiotowy klinczu edukacji i habitusu

W ten oto sposób dokonał się powrót do punktu wyjścia. W nim zawierają się, postawione na początku prowadzonych tutaj rozważań pytania: Czy edukacja jest przedmiotem, który realistycznie kształtuje habitus?, czy jest wręcz odwrotnie, a mianowicie, Czy edukacja staje się przedmiotem, dzięki realistycznie ukształcanemu habitusowi?

Udzielenie odpowiedzi na powyższe pytania nie jest łatwe i nie zostaną one tutaj w sposób jednoznaczny podane. Co jedynie zostaną sformułowane pewne sugestie, co do których już sam czytelnik musi się odnieść.

Złożoność postawionych pytań ma wiele źródeł. Jedno z nich wynika z faktu, że zostało tutaj przyjęte założenie, że ukształcalność jest wpisana

⁷³ G. Harman, *Traktat o...*, s. 143.

w napięcia kształtujące każdy przedmiot. Nie jest zatem w tym przypadku tak, że ukształcalność należy tylko i wyłącznie do edukacji, jako jej eidos. Wykreowana została bardziej złożona jej kompilacja, która czyni ukształcalność siłą nadrzędną dla wszelkiego przedmiotowego istnienia. Takie podejście sprawia, że oba przedmioty, tj. edukacja i habitus są w stosunku do siebie w relacji równoprawnej. Zastanawiając się jednak nad wariantem zawierania jednego w drugim, to należy wyeliminować ukształcalność, chyba że poda się nową definicję tego pojęcia i stworzy nowy przedmiot. Przedmiot ten powinien pośredniczyć w przyleganiu edukacji do habitusu, albo też być wykładnią wprowadzającą jeden z nich w drugi. Do tego zagadnienia jeszcze powrócimy.

Warto jeszcze zauważyć, że edukacja jest procesem, którego przedmiotowe powstanie ma charakter kołowy i należy powiedzieć, że hermeneutyczno-ukształcalny. Wychodzi się w tym procesie od przedmiotów społeczno-kulturowych, których przedmiotowe zinstytucjonalizowanie poprzez ukształcalność będzie się przyczyniać do wyłonienia przedmiotów, którymi są zdolności życiowe. Na ich bazie będą ukształcać się kolejne przedmiot, którymi będą ludzkie osobowości. Z kolei, przedmiot, jakim jest człowiek tworzy z innymi ludzkimi przedmiotami przedmioty społeczno- kulturowe. W ten sposób koło się zamyka, ale z uwagi na napięcia towarzyszące przedmiotom, w sensie globalnym, punkt wyjścia nie jest identyczny z punktem dojścia.

W sposób podobny można opisać habitus. Wychodzi się w tym procesie od przedmiotów społeczno-kulturowych, których przedmiotowe zinstytucjonalizowanie poprzez ukształcalność będzie się przyczyniać do wyłonienia przedmiotów, którymi są style życia. Na ich bazie będą ukształcać się kolejne przedmiot, którymi będą ludzkie osobowości. Z kolei, przedmiot, jakim jest człowiek tworzy z innymi ludzkimi przedmiotami przedmioty społeczno-kulturowe.

Należy zauważyć, że jeżeli edukacja dotyczy wszelkich wpływów, dzięki którym jednostka staje się istotą osobowo dojrzałą, to habitus zasada się na dwóch zdolnościach, tj. nawykach i gustach. Nawyki produkują praktyki społeczno-kulturowe, a gusta umożliwiają ocenę tych praktyk, toteż każda istota ludzka staje się bytem reprodukująco-tworzącym struktury (przedmioty), w których przychodzi mu egzystencjalnie funkcjonować, ale i jednocześnie, gust ujawnia swoją osobową dojrzałość, zatem powinien łączyć się z przedmiotowymi treściami edukacji. Co z tego wynika?

Można wysunąć wniosek, że habitus zawiera się w edukacji, ponieważ nawyki i gusta świadczą o zdolnościach życiowych, które podlegają ukształcalności i tym samym odzwierciedlają poziom rozwoju osobowości. I właśnie ten poziom świadczy o guście, o krytycznym wyrafinowaniu, który wzrasta – zgodnie z ideą edukacji zhumanizowanej przez dekader edukacyjny

– nie wraz z przyrostem kapitału kulturowego, ekonomicznego, społecznego i symbolicznego, jak to widzi P. Bourdieu, ale wraz z „doświadczeniem” wszelkich wpływów kształtujących zdolności życiowe, – wpływów, które nie dotyka ani nadmiar, ani niedobór. I w tym punkcie należałoby stwierdzić, mając na uwadze różnice kapitałowe (dekader, jako kapitał edukacyjny, przeciwko czterem kapitałom wyróżnionym przez P. Bourdieu), że habitus wchodzi w konflikt z edukacją, albowiem w obu przypadkach ukształcalność nastawiona jest na realizację różnych celów. I to jest jeden z kluczowych wniosków w tym temacie. W przypadku edukacji będzie to kształtowanie osobowości z uwagi na jej humanistyczne oblicze, natomiast w przypadku habitusu tworzenie ucieleśnionej osobowości będzie nastawione na aspekty społeczno-kulturowe

Warto zauważyć jeszcze raz, iż jeżeli edukacja znajduje swoje celowe odzwierciedlenie w osobowości, w zdolnościach życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych i religijnych), to habitus odnosi się do sfery cielesnej. Cieleśność w odróżnieniu od ciała (fizycznej materii) byłaby substancją, której przedmiotowość ukształcana byłaby przez kapitał kulturowy, ekonomiczny, społeczny i symboliczny. Oznaczałoby to, że do przedmiotu, jakim jest człowiek przystawałyby dwa przedmioty, niejako go ukształcając, czyli cielesny habitus i osobowa edukacja.

Powyższe stanowisko nie do końca jest jednoznaczne, ponieważ habitus poprzez style życia ujawnia konkretne zachowania i działania ludzi w konkretnych sytuacjach. Prowadziłyby to do wniosku, że edukacja ujawniając pewne swoje zdolności (subprzedmioty, takie jak: nauczanie, opieka, kształtowanie, socjalizowanie itd.), w świecie rzeczywistym jest znormalizowana przez habitus. Powyższy stan rzeczy powinien budzić pewien niepokój, ponieważ oznaczałoby to, że habitus uzależniałby od siebie całkowicie ukształcalność, która w tym przypadku, przedmiotowo przystawałaby do cieleśności habitusu i poprzez niego przystawałaby do osobowości. Wyłączając się wzajemna zależność edukacji od habitusu, kreuje pewien stan faktyczny, z którego wynika, że habitus jako przedmiot zawiera się w edukacji, a fakt zawierania dodatkowo odbywa się poprzez wpisywanie się w napięcia kształtujące przedmiot. Jeżeli tak jest, to istotnym pytaniem będzie: Czy habitus funkcjonuje po stronie czasu, przestrzeni, eidosu czy istoty? Jeżeli okazałoby się, że istnieje jakiś związek między habitusem, a napięciami wpisującymi się w przedmiot, to oznaczałoby to, że przedmioty mają nie tylko ludzki wymiar, ale również społeczny, co więcej habitus byłby również na stałe powiązany z ukształcalnością. Jednak w tym tekście nie będziemy tego rozstrzygać, ponieważ kształtowanie (ukształcanie) habitusu można rozumieć jeszcze inaczej.

Zgodnie z przytoczonymi już poglądami P. Bourdieu⁷⁴, w życiu społecznym funkcjonują określone struktury, tj. praktyki społeczne, które w sposób symboliczny przemocą narzucają jednostkom utrwalone już sensy i znaczenia, których celem jest uprawomocnianie istniejącego porządku społecznego. Te struktury, to przedmioty w rozumieniu realizmu spekulatywnego. Ich reprodukcja – jak już to zostało wcześniej stwierdzone – jest inherentną koniecznością dla warunków nauczania. Powyższe stwierdzenie pozwala dojść do wniosku, z którego wynika, że w przypadku habitusu wcale nie musi chodzić o ukształcalność, ale o nauczanie, a konkretnie o podleganie prowadzeniu. Oznacza to, że habitus powinien mieć charakter agotyczny (gr. *ago* to „prowadzić”), a więc nie kształtuje, ale prowadzi ku czemuś, a tym czymś jest dopełnianie (wyposażanie) cielesność. Habitus, zgodnie z intencją J. Szackiego, zasadza się na oddziaływaniach socjalizacyjnych, dzięki którym jednostka zdobywa określone dyspozycje, umożliwiając jej funkcjonowanie w danym środowisku. Przy czym, sam akt zdobywania dyspozycji oparty jest na zachowaniach, a nie działaniach, a więc na tym, co mechaniczne, a nie kreatywne, i dlatego funkcjonowanie w danym środowisku nie może być wynikiem ukształcalności, ale prowadzenia, ponieważ w przeciwnym razie nie byłoby mowy o powielaniu, przyswajaniu schematów panujących w danym środowisku. Powyższe ujęcie sprowadza habitus do ujęć o charakterystyce behawioralnej, a przecież koncepcja ta jest zaliczana do strukturalnego konstruktywizmu, a i sam P. Bourdieu stwierdza, że choć posiadana przez człowieka warunkowa i warunkowana wolność, nie pozwala jemu na tworzenie nieprzewidywalnych nowości, to przecież nie jest wyrazem prostych, mechanicznych reprodukcji pierwotnych uwarunkowań. Być może powyższe stwierdzenie jest wynikiem połączenia habitusu z edukacją. Być może dlatego, że edukację należałoby łączyć z ukształcalnością, doskonałością, która kreuje przedmiot osobowości. Natomiast habitus choć jest ukształcany (jak każdy przedmiot), to odnosi się do cielesności, do form/dyspozycji reagowania, postrzegania czy oceniania, bazujących na prowadzeniu, – na ukierunkowanym przekazie, który składa się z przekazu-i-odbioru. I choć w tym przypadku pojawia się prosta odpowiedź na temat wzajemnej zależności edukacji i habitusu, gdzie edukacja sytuowałaby się ponad habitusem, z funkcjami celowościowymi, czy racjonalizującymi, to mając jednak na uwadze temat artykułu, można zasugerować również i taką odpowiedź, z której wynika, że edukacja jest przedmiotem, który realistycznie ukształca (bo każdy przedmiot jest ukształcany) habitus do jego funkcji prowadzącej.

⁷⁴ P. Bourdieu, *Social Space and Symbolic Power* [w:] *Sociological Theory*, 1989, 7 (1), s. 14.

Bibliografia

- Arystoteles, *Metafizyka*, PWN, tłum. K. Leśniak, Warszawa 1983.
- Beart P., da Silva F. C., *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2013.
- Bhaskara R., *A Realist Theory of Science*, New York 2008.
- Bod R., *Historia humanistyki. Zapomniane nauki*, tłum. R. Pucek, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2013.
- Bourdieu P., *The forms of capital*, [w:] J. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, New York 1986.
- Bourdieu P., *Social Space and Symbolic Power* [w:] *Sociological Theory*, 1989, 7 (1).
- Bourdieu P., *Sociology in Question*, Sage Publications, London 1995.
- Bourdieu P. Wacquand L.J.D., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, tłum. A. Sawisz, Warszawa 2001.
- Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, tłum. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005.
- Bourdieu P., *Zmysł praktyczny*, tłum. M. Falski, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.
- Bourdieu P., *Rozum praktyczny. O teorii działania*, tłum. J. Stryczyk, Wydawnictwo UJ, Kraków 2009.
- Brentano F., *Psychologia z empirycznego punktu widzenia*, tłum. W. Galewicz, PWN, Warszawa 1999.
- Cieślik K., *Natura czy kultura, czyli co nas stwarza – geny czy środowisko?*, Wydawnictwo: Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Amosa Komeńskiego, Leszno 2006.
- Dembiński M., *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2013.
- Elliott A., *Współczesna teoria społeczna. Wprowadzenie*, tłum. P. Tomanek, PWN, Warszawa 2011.
- Gadamer H.-G., *Fakt nauki*, [w:] *Dziedzictwo Europy*, tłum. A. Przełębski, Aletheia, Warszawa 1992.
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo: inter esse, Kraków 1993.
- Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, tłum. Stefan Amsterdamski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1984.
- Greene B., *Ukryta rzeczywistość: w poszukiwaniu wszechświatów równoległych*, tłum. T. Krzysztוף, Prószyński i S-ka, Warszawa 2012.
- Harman G., *Guerilla Metaphysics: Phenomenology and the Carpentry of Things*, Carus Publishing Company, Chicago 2005.
- Harman G., *O przyczynowości zastępczej*, tłum. M. Rychter, [w:] *Kronos*, (1)2012.

- Harman G., *Traktat o przedmiotach*, tłum. M. Rychter, PWN, Warszawa 2013.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, PWN, Warszawa 1994.
- Helmholtz H., *Vortrage und Reden*, t. 1, Braunschweig 1884.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Herder J. G., *Rozprawa o pochodzeniu języka*, [w:] *Wybór pism*, tłum. J. Gałęcki, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław 1988.
- Husserl E., *Badania dotyczące fenomenologii i teorii poznania*. Część 1, tłum. J. Sidorek, PWN, Warszawa 2000.
- Kopcewicz L., *Słownik podstawowych pojęć*, [w:] P. Bourdieu, *Męska dominacja*, tłum. .L. Kopcewicz, Warszawa 2004.
- Kotarbiński T., *Uwagi na temat reizmu [w:] Tenże, Dzieła wszystkie: Ontologia, teoria poznania i metodologia nauk*, Ossolineum. Wrocław 1993.
- Kwieciński Z., *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki: wybór tekstów*, Impuls, Kraków, 1996.
- Latour B., *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktor-sieć*, tłum. A. Derra, K. Abriszewski, Universitas, Kraków 2010.
- Malinowski A., *Aksjologia. Rozwój osobniczy człowieka w ujęciu biomedycznym*, Wydawnictwo: Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2009.
- Matraszek K., J. Such, *Ontologia teoria poznania i ogólna metodologia nauk*, PWN, Warszawa 1989.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Leksykon PWN. Pedagogika*, Warszawa 2000.
- Neuman S. A., *Evolution Is Not Mainly a Matter of Genes*, [w:] S. Krimsky, J. Gruber (red.) *Genetic Explanations: Sens and Nonsense*, Harvard University Press, England 2013.
- Pacanowsky M.E., N. O'Donnell-Trujillo, *Komunikacja organizacyjna jako forma* [w:] A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszko (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania. Antologia tekstów*, Instytut Kultury, Warszawa 1996.
- Popper K. R., *Wiedza obiektywna: ewolucyjna teoria epistemologiczna*, tłum. A. Chmielewski, Warszawa 2002.
- Randall L., *Pukając do nieba bram. Jak fizyka pomaga zrozumieć wszechświat*, tłum. B. Bieniok, E. L. Łokas, Prószyński i S-ka, Warszawa 2013.
- Rubacha K., *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. 1, PWN, Warszawa 2003.
- Susskind L., *Kosmiczny Krajobraz: dalej niż teoria strun*, tłum. U i M. Seweryński, Prószyński Media, Warszawa 2011.

- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej, t. 1. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.
- Susskind L., *Kosmiczny krajobraz: dalej niż teoria strun*, tłum. U. i M. Seweryńscy, Prószyński i S-ka, Warszawa 2011.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa 2007.
- Wittgenstein L., *Traktat logico-philosophicus*, tłum. B. Wolniewicz, PWN, Warszawa 2012.
- Wróbel Sz., *Przedmowa do polskiego wydania*, [w:] G. Harman, *Traktat o przedmiotach*, tłum. M. Rychter, PWN, Warszawa 2013.
- Twardowski K., *O treści i przedmiocie przedstawień*, tłum. I. Dąbska, [w:] tegoż, *Wybrane pisma filozoficzne*, PWN, Warszawa 1965.

Education as a subject of realistically shapable habitus in the context of speculative realism. An attempt to bring education to reality consisting solely of objects

The principal aim of this article is to introduce the basic assumptions of speculative realism, as the author realizes by adopting the position that education interacts with the object, which is the habitus, and even the relationship itself, which is shapeability is also the subject. The thesis focuses on the discussion of such matters as the embodiment of habitus field, how to understand the speculative realism, what is **shapeability**, what education becomes reduced to subject and which results from the relationship of education and habitus. Finally, looking for answers to the question: Is education the subject, which realistically shapes habitus, if the opposite is true?