

Ugdymas(-is) kaip pirmoji filosofija

AUGUSTINAS DAINYS

Vytauto Didžiojo universiteto Švietimo akademija
augustinas.dainys@vdu.lt

Straipsnyje dėstoma ugdymo kaip pirmosios filosofijos samprata. Teigiama, kad ugdymo filosofija yra XX a. vyravusios kalbos įpėdinė, nes kalbos prasmių stabilumas yra palaikomas kalbos vartojimo praktikų, kurios diegiamos ugdyme. Skleidžiant šią mintį, aptariami Aristotelio, R. Descarteso ir E. Levino pirmosios filosofijos projektai bei pateikiama jų ugdytojiška interpretacija. Prieinama prie išvados, kad iki šiol siūlyti pirmosios filosofijos projektai, Aristotelio atveju akcentuojant bendrųjų tikrovės dėsnių mąstymą, Descarteso atveju – pažinimo procedūrą, o Levino atveju – etinį santykį, rodo dar gilesnę ugdymo(si) praktikų plotmę. Visas filosofinis darbas dalijamas į ugdymo(si), filosofinio atradimo ir filosofinio atradimo pagrindimo kontekstus, kai pagrindinis filosofijos kontekstas yra ugdymo(si) kontekstas. Siekiant formuluoti ugdymo kaip pirmosios filosofijos projektą, pirma, formuluojama empirinė tezė apie ugdymą kaip pirmąją filosofiją. Parodžius jos nepakankamumą vėliau formuluojama transcendentalinė tezė. Pateikiami transcendentalinės pedagogikos projekto metmenys. Teigiama, kad ugdymas (- is) kaip pirmoji filosofija nėra vien tik vaikų auginimo mokslas, bet ir biologiškai suaugusių žmonių būvis, kai būti yra mokytis būti. Straipsnis baigiamas mintimi, kad ugdymas (-is), demokratija ir filosofija yra tos pačios plotmės dalykai.

Esminiai žodžiai: pirmoji filosofija, metafizika, pažinimo teorija, etika, transcendentalinė pedagogika.

Įvadas: ugdymo filosofija kaip kalbos filosofijos reikalo tęsėja

Mes nenorime atlikti revoliucijos filosofijoje teigdami ugdymą (-si) esant esmingiausia žmogumi sąlyga ir todėl formuluodami ugdymo (-si) kaip pirmosios filosofijos (toliau – PF) projekto metmenis. Tokios revoliucijos ketinimas būtų pigi žurnalistinė sensacija, neverta sugaišto rimto filosofinio darbo laiko (kiekviena filosofinė revoliucija kyla ne iš noro atmesti ar apversti savo pirmtakus, bet iš jų filosofijos

giluminių implikacijų, kurių jie nematė ar nebuvo iki galo įsisąmoninę, iškėlimo į dienos šviesą net tada, kai jų išryškinimas keičia pirmtakų filosofijos statusą). Tad, formuluodami ugdymo kaip PF idėją, atskleidžiame praėjusio amžiaus antroje pusėje vyravusios kalbos filosofijos vidines ugdytojiškas implikacijas, kurių nematė ar nebuvo įsisąmoninę jų kūrėjai: Vakarų filosofijos kalbinis posūkis galų gale yra pedagoginis posūkis.

XX a. filosofija buvo kalbos filosofija, kai filosofinės problemos traktuotos kaip

kalbinės, o filosofinis nagrinėjimas tapatinamas su kalbos analize. Bene ryškiausias tokios filosofijos pavyzdys yra Wittgensteino filosofija, kurios vėlyvajame variante atskleista, kad ženklo prasmė glūdi ne juo įvardijamame dalyke, bet vartojimo praktikoje. Kalbą yra mokoma(-si) įvaldant jų žodyno bei gramatikos vartojimo praktiką, todėl kalbos filosofijoje glūdi galingas iki šiol akivaizdžiai neatskleistas ugdymo(-si) filosofijos potencialas, kai galiausiai galima sakyti, kad kalbos filosofija yra ugdymo(-si) filosofija, nes įvaldyti kalbą yra mokytis turėti reikalų su įvairiomis prasmėmis įsisavinant jų vartojimo praktikas. Tą patį galima pasakyti ir apie filosofiją apskritai – jos prasmų stabilumas grindžiamas ugdymo praktikų stabilumu: prasmingas filosofinių teiginių vartojimas nusistovi tik tada, kai įdiegiamas į ugdymą kaip prasmų vartojimo praktikų mokymą, kai jaunuoliai mokomi konkrečios filosofijos disciplinos (ontologijos, epistemologijos, etikos, estetikos) teiginių vartojimo taisyklių. Tik įtvirtinamos ugdyme socialumo, pažinimo, meno bei etinės praktikos išsilaiko ir išsaugo savo tapatybę, todėl be ugdymo neįmanoma jokia prasmų tvermė laike ir istorijoje.

Šią kalbos filosofijos išdavą matė Rorty „Filosofijos ir gamtos veidrodžio“ paskutiniuose skirsniuose, kai teigė, kad filosofija turi būti ugdanti (edifikuojanti), o ne pažintinė. Tačiau jis nesiekė generalizuoti savo tezės ir formuluoti ugdymo kaip PF projekto, apsiribojo empirinėmis pastabomis apie ugdymą ir šiuo požiūriu nesiskyrė nuo kitų Vakarų filosofinės tradicijos autorių, rašiusių apie ugdymą. Tad Rorty liko kalbos filosofijos paradigmoje, ją praturtino amerikietiška pragmatine prieiga.

Wittgensteinas, „Filosofiniuose tyrimuose“ nuolat klausęs, kaip vaikas mokosi kalbos, ir atsakydamas į tai, teigęs, kad išmokstant su kalba žaisti įvairius žaidimus, gali būti traktuojamas kaip ugdymo (-si) filosofas, net jei sau skyrė daugiau kalbos filosofo vaidmenį. Jis „Filosofinius tyrimus“ pradeda citata iš A. Augustino „Išpažinimų“, kur aprašoma, kaip vaikas rodymo pagrindu mokosi kalbos. Patys „Tyrimai“ yra fundamentalus dialogas su šiuo „Išpažinimų“ fragmentu, kur Wittgensteinas dažnai apmąsto, kaip vaikas mokosi kalbos ar ką reiškia išmokyti žaisti šachmatais nurodymas ženklo vartojimo praktikų svarbą.

Pasak kalbos filosofo, išmokyti žodžio reikšmę yra įvaldyti jo vartojimo praktiką, kai žodžio reikšmė yra jo vartojimas, o ne dalykas, kurį žodis įvardina. Tad vėlyvasis Wittgensteinas atmeta Frege's *Bedeutung* kaip žodžio reikšmės sampratą, kurią sudaro žodžiu įvardijamo dalyko nurodymas, ir kalba apie žodžio vartojimo praktikas kaip jo reikšmes¹.

Tačiau mes negalime daugiau plėstis šioje vietoje, nes Wittgensteino kalbos

1 A. A. Plėšnys ir M. P. Šaulauskas straipsnyje „Frege's *Bedeutung* kaip reikšmė ir kaip nurodymas“ siūlo naują Frege's termino *Bedeutung* vertimą kaip nurodymą. Taip jie šią Frege's sampratą susieja su Wittgensteino „Traktato“ loginio pozityvizmo tradicija bei *ostensyviu* arba nurodančiu žodžio reikšmės apibrėžimu. Būtent šią *ostensyviu* arba nurodančio apibrėžimo ir tuo pat metu Frege's *Bedeutung* kaip nurodymo sampratą vėlyvasis Wittgensteinas išsamiai kritikuos „Tyrimuose“. Šio teksto autorius *Bedeutung* vertimą traktuoja kaip išradinę inovaciją, tačiau jis visiškai negalioja vėlyvojo Wittgensteino „Tyrimų“ reikšmės kaip vartojimo sampratai, kuri paremta nurodymo kaip žodžio reikšmės sampratos kritika, todėl kalbėdami apie vėlyvąjį Wittgensteiną, mes visgi vartojame senąjį reikšmės terminą.

filosofijai kaip pedagoginei filosofijai reikėtų skirti mažiausiai atskirą straipsnį. Tęsdamas šio filosofo inovacijas, Gilbertas Ryle'as sąmonės filosofijai skirtime veikale „Sąmonės sąvoka“ įveda dispozicijos idėją, kuria nori nusakyti išmoktus mentalinius įgūdžius, kurių rinkinys ir sudaro tai, ką vadiname sąmone. Mums svarbu, kad įgūdžiai susidaro išmokstant tam tikrą praktiką, tad analogiškai Wittgensteinui, Ryle'as teikia ugdymo sąmonės filosofiją. Šio teksto sumanymas nėra pristatyti šių filosofų mintis, juos minime dėl bendro filosofinio konteksto, kuriame brendo šio straipsnio mintys.

Šiame tekste sieksime nustatyti savo poziciją trijų PF projektų atžvilgiu – Aristotelio, iškėlusio metafiziką į PF rangą, Descarteso, iškėlusio į šį rangą nuo tįsumo atsietą refleksiją, ir Levino, iškėlusio etiką į šį rangą, bei atlikdami šių PF projektų ugdymojojišką interpretaciją. Sieksime parodyti, kad iki šiol formuluotos ugdymo filosofijos teorijos yra empirinės ir sprendžia praktinį uždavinį, kylantį iš tos aplinkybės, kad žmonėms gimsta vaikai, kuriuos, norint užauginti tinkamais valstybių piliečiais, reikia kažkaip ugdyti. Tad pirmoji ugdymo kaip PF idėja yra empirinė ir baigtinė. Suformulavę šią tezę apie ugdymą kaip PF, vėliau formuluosime transcendentalinę tezę apie ugdymą, kuri sako, kad būti žmogumi yra nuolat mokytis būti.

Graikų *paideia* verčiame kaip ugdymą (-si), todėl sakome, kad ugdymas (-is), suprastas šia prasme, yra PF, o ne ugdymo filosofija, kuri yra modernybės produktas. Moderni ugdymo filosofija mūsų netenkina, nes modernybė įkandina Descarteso ir Kanto akcentuoja mąstomybės dėsnius ir

ugdymo(-si) filosofiją suprantą kaip mąstymo dėsnių pritaikymą vaikų auginimo ir lavinimo mokslui ir šią discipliną traktuoja kaip taikomąją ir praktinę. Tuo tarpu mes ugdymąsi patalpiname ties pačia teorinės filosofijos šerdimi ar nervu. Tačiau graikų *paideia* filosofinės reikšmės nusakymas (sugrįžimą link jos tyliai prielaidauja šis tekstas), nėra šio straipsnio tikslas, nes tam mažiausiai reikėtų atskiro straipsnio.

Mokslo ir filosofijos atradimų taikymo ugdymui svarba

Toje pačioje mokslo paradigmoje dirbantys jauni mokslininkai yra ugdomi tų pačių mokslo vadovėlių pagrindu, todėl perima tas pačias mąstymo taisykles. Thomas S. Kuhnas sako, kad „vadovėlių tikslas yra mokyti šiuolaikinės mokslo kalbos žodyno ir sintaksės“ (Kuhn 2003: 163). Tad mokslinės paradigmos vienovė taip pat yra mokslinio ugdymo praktikos vienovė. Mokslininkai yra ugdomi vienos paradigmos viduje ir mokomi remtis tais pačiais faktais bei jų mąstymo taisyklėmis. Taip jie vieningai sprendžia mokslo problemas, suprasdami vienas kitą ir kolegų tyrimus padarydami galiojančius.

Mokslo revoliucija įvyksta tada, kai suformuluojama nauja teorija, kitaip aiškinanti gamtą, nei iki šiol ji aiškinta Kuhno terminais tarant, „normaliajame moksle“, kuris rėmėsi jau kelis amžius nusistovėjusiomis gamtos aiškinimo taisyklėmis, sudarančiomis savarankišką mokslo paradigmą. Kuhnas skiria „revoliucinį mokslą“ ir „normalųjį mokslą“. Pirmasis kuriamas keičiant senąją mokslo paradigmą nauja paradigma. Tačiau ilgainiui nusistovi

bendrosios gamtos mąstymo taisyklės, ir mokslininkai jau neformuluoja naujų revoliucinių teorijų, bet sprendžia galvosūkius jau esamoje mokslo paradigmoje. Pasak Kuhno, „vadovėliai, kurie yra pedagoginė normaliojo mokslo įamžinimo priemonė, turi būti visiškai perrašomi kiekvieną kartą, kai keičiasi normaliojo mokslo kalba, problemų struktūra arba standartai“ (Kuhn 2003: 162). Tad vadovėliai kuria „normalųjį mokslą“. Pavyzdžiui, rašant šį tekstą kvantinė fizika yra „normalusis mokslas“, nors, jam kuriantis prieš šimtmetį, buvo „revoliucinis mokslas“. Tačiau, nepaisant mokslo atradimų svarbos, naujai paradigmai įsigalėti didelę reikšmę turi gebėjimas naujai suformuluotą „revoliucinio mokslo“ teoriją pritaikyti ugdymui ir turėti naujosios teorijos rėmuose išugdytų mokinių bei sekėjų, kurie vėliau mokslo veikloje įtvirtintą „revoliucinio mokslo“ teoriją ir savo ruožtu paverstų ją „normaliuoju mokslu“.

Filosofijos istorijoje vienas iš pirmųjų paradigmos keitėjų buvo Sokratas. Jis tokias sąvokas kaip „teisingumas“, „gėris“, „dorybė“ ar „tiesa“ pradėjo tirti atsigręžęs į žmogaus, o ne į kosmo tikrovę, kaip tai darė tie filosofai, kurie vadinami „ikisokratikais“. Toks Sokrato atsigręžimas į žmogų ir nusigręžimas nuo kosmo buvo revoliucija senovės graikų filosofijoje. Tačiau ji įsitvirtino dėl to, kad Sokratas buvo ne tik didis filosofas, bet ir didis filosofinis ugdytojas, turėjo daug mokinių. Jo mokiniai pasklido po Graikijos miestus, ten įkūrė savo mokyklą ir vėl ugdė filosofus, kurie priklausė filosofinei tradicijai, pradžią ėmusiai nuo Sokrato. Tad mokslinė paradigma įsitvirtina tada, kai jos pagrindu pradedama rašyti vadovėlius ir pagal juos

ugdyti jaunus mokslininkus, kurie vėliau tirs tikrovę remdamiesi naujos konkrečios mokslo teorijos prielaidomis.

Tad, atsakydami į klausimą, kuri filosofijos teorija įsitvirtins, galime teigti, jog įsitvirtins ta, kurios formuluotojas bus geresnis pedagogas ir savo teorijos pagrindu gebės išugdyti daugiau mokinių. Naujų revoliucinių filosofijos paradigmų įvedimo pavyzdžiai gali būti ir Edmundo Husserlio bei Bertrando Russellio filosofijos, kurios inspiravo analitinę bei fenomenologinę tradicijas, sulaukusias daug sekėjų ir tapusias angloamerikietiškos ir kontinentinės filosofijos pasidalijimo akstinu. Taip pat turime atkreipti dėmesį, kad šie filosofai buvo ne tik inovatyvūs mokslininkai, formuluojantys revoliucines teorijas, bet ir dideli pedagogai, tapę daugybės studentų mokytojais, kurie vėliau šias revoliucines teorijas pavertė „normaliąja filosofija“.

Filosofijos ir kito mokslo istorija yra naujų teorijų formulavimo istorija, sprendžianti kilusias teorines problemas. Siekiant, kad filosofinis mokymas turėtų didelę svarbą ir pasisėkimą, neužtenka būti vien tik pedagogu, bet reikia būti ir filosofijos bei kitus mokslo atradimus darančiu tyrėju. Turime pripažinti ir tą aplinkybę, kad mokiniai atvyksta mokytis pas tą filosofą, kuris geba suformuluoti revoliucinę teoriją ir dėsto ją savo paskaitose. Tad sėkmingo pedagogo sąlyga yra gebėjimas formuluoti naujas teorijas ir jų pagrindu skaityti paskaitas. Naujos teorijos vienaip ar kitaip turi būti įtvirtinamos ugdyme, ir sėkminga filosofine ar kita mokslo teorija visada yra ugdomi jauni mokslininkai.

Kuhno mokslo paradigmų teorijos pavyzdžiu buvo parodyta, kad ugdymas

svarbus filosofijos ir mokslo raidai. Toliau mėginsime parodyti, jog ugdymas (-is) yra svarbiausia buvimo žmogumi sąlyga, todėl ugdymo filosofija nusipelno pirmosios filosofijos statuso.

Aptarsime tris pirmosios filosofijos projektus: pirmus du, į pirmosios filosofijos statusą iškeliantį pažinimo procedūrą, o trečią – iškeliantį etiką. Panagrinėsime Aristotelio metafizikos kaip pirmosios filosofijos sampratą, Descarteso mėginimą pirmąją filosofiją grįsti save mąstančiu mąstymu ir Levino siekį pirmąją filosofiją pamatuoti žmogišku etiniu santykiu. Stengsimės atlikti Aristotelio, Descarteso ir Levino pirmosios filosofijos projektų ugdytojišką performulavimą. Sieksime parodyti, kad kiekvieno iš šių pirmosios filosofijos projektų pagrinde glūdi ugdymas, todėl nurodytos jų savigrindos procedūros nėra pačios fundamentaliausios, jiems turi būti atliktas ugdytojiškas performulavimas.

Aristotelio, Descarteso ir Levino PF sampratų ugdytojiška interpretacija

Aristotelio PF samprata. Anot graikų, karališkiausias žmogaus gebėjimas yra protas. Tarp kitko, krikščionybėje, kuri yra judaizmo ir graikiškumo sintezė, arba judaizmo vlynas, supiltas į graikiškumo butelius, – juo taps širdis. Tai sakome dėl to, kad šią paskališką jau ne proto, bet širdies logiką plėtos Levinas savo etikoje kaip PF.

Platonas „Valstybėje“ protą prilygino valstybės karaliui, afektus – kariams, o geismus, antikoje kaip žemiausią gebėjimą, – amatininkams. Taip yra todėl, kad protas niekam netarnauja, bet kiti žmogaus gebėjimai tarnauja jam, mat protas lyg

koks valstybės karalius įsakinėja afektams, kad jie priverstų geismus paklusti protui. Analogiškai iš visų mokslų karališkiausias – filosofija, nes ji yra nesuinteresuotas mąstymas, kuris netarnauja jokiam praktiniam tikslui. O iš visų filosofijos disciplinų karališkiausia yra metafizika, kuri priklauso PF lygmeniui. Aristotelio manymu, PF yra mąslus kosmo stebėjimas, nepajungtas jokiam praktiniam tikslui, bet yra pats sau tikslas. Išmintis yra bendriaušių gamtos dėsnių ir priežasčių žinojimas, kuris neteikia specializuotų žinių apie konkrečius daiktus. Toks bendras mokslas yra metafizika, todėl ji, pasak Aristotelio, išmintingiausia išmintis.

Etika kaip vienas iš praktinių mokslų yra toks žinojimas, kuris tarnauja žmogiškiems santykiams, ir šiuo požiūriu ji yra asimetriška metafizikai, mokslui, kuriam tarnauja žmogiški santykiai. Antai, Platonui žmogiški santykiai, pavyzdžiui, meilės santykis, kuris prasideda kaip meilė gražiam žmogaus kūnui, tarnauja metafizinei teorijai – kopimui abstrakcijų kopėčiomis iki grožio idėjos. Kaip tik dėl to, kad etika tarnauja žmogiškiems santykiams ir dėl to nėra savitiksliis mokslas, Aristoteliui ji yra žemesnis mokslas už metafiziką kaip PF, kuri, būdama pačiu karališkiausiu mokslu, pajungia žmogiškus santykius ir jiems įsakinėja. Taigi Aristoteliui, kaip ir Platonui, žmogiški santykiai tarnauja metafizikai.

Iš praktinių mokslų aukščiausia yra etika. Kaip filosofijos disciplina ji yra žemesnė už metafiziką kaip pirmąją filosofiją, nes jos tikslas yra dorybingas praktinis gyvenimas, o metafizikos tikslas – mąstymas pats savaime, kuris suinteresuotas savimi pačiu kaip kosmo esmių mąslia kontem-

pliacija. Panašiai ir poetika kaip estetinė disciplina, graikų supratimu, yra žemesnė už metafiziką filosofinė disciplina, nes taip pat kelia praktinį uždavinį – svarsto meno kūrinii kūrimo taisykles, kaip, tarkime, „Poetikoje“ Aristotelis nagrinėja dramų rašymo taisykles. Kai XIX ir XX a. pradės formuotis neklasikinė filosofinė paradigma, kuri sieks užginčyti teorinės kontempliacijos veiklą, kaip labiausiai pirminę filosofinę veiklą, būtent Nietzsches ir Heideggerio atveju poezija, o Levino atveju etika taps pirmesnėmis veiklomis už kosmo teorinę mąšlią kontempliaciją.

Teoriniai mokslai dirba su universalijomis ir nesusiję su konkrečiu patyrimu. Pavyzdžiui, aritmetika yra bendresnė ir dėl to aukštesnė už geometriją, nes prie jos analitinių veiksmų neprisietas tįsumas. Iš visų teorinių mokslų, kaip jau minėta, pats bendriausias ir karališkiausias yra metafizika. Jai reikia laisvalaikio, kai visi būtini poreikiai yra patenkinti ir galima imtis mąšlios kosmo bei gamtos kontempliacijos dėl jos pačios, nesiekiant iš šios veiklos praktinių tikslų ir naudos.

Descartes PF samprata. Aristotelio tik pati savimi suinteresuota mąšli kontempliacija kaip PF Descartes mąštyme virsta refleksija, kuri remiasi savimi pačia ir viskuo abejoja. Graikų mąštomybė yra projektuojama į naujųjų amžių matematinį mąštyimą. Descartes pažintinis projektas, kuris pirmąją filosofiją padaro filosofinę refleksiją, drauge ir tęsia Aristotelio PF projektą, bet drauge ir jį vulgarizuoja ir profanuoja. Kas Aristoteliui buvo mąšli kontempliacija, darbar Descartesui virsta metodine abejone. Descartesą lyginant su Aristoteliu ir apskritai naujųjų amžių

filosofiją su antike graikų, galima būtų įkandin Heideggerio (žiūrėti paskutinę šio skirsnio dalį) sakyti kad Descartesui ir apskritai naujųjų amžių filosofams buvo būdinga tam tikra *apaideusiasia* (neišmanėliškumas). Nes Descartesas per daug abejojo tuo, kuo reikia mažiau abejoti, t. y. pačiu pasauliu, ir per mažai abejojo tuo, į ką būtų verta žvelgti kritiškiau, t. y. pačia abejone.

Priešingai mūsų ginamai tezei, pagal kurią mąštyimą nuo pat pradžių formuoja ugdymas, Descartesas mano, kad mąštymas yra įgimtas ir kaip žmogaus sielą sudaranti substancija yra gaunamas nuo gimimo. Todėl nuomonių įvairovę lemia skirtingi proto ugdymo(si) būdai bei kontekstai. Gebėjimas nukreipti savo protą viena ar kita linkme yra skirtingų ugdymo (-si) kontekstų padarinys. Šią tiesą Descartesas pripažįsta, kai sako: „Nuo pat vaikystės buvau lavinamas mokslais“ (Descartes 2017: 39), tačiau kitaip dėlioja akcentus, leisdamas suprasti, kad nuo pat mažens buvo lavinamas jau nuo gimimo gautas susiformavęs protas, kai iš tiesų jis buvo formuojamas lavinant(is) mokslais. Protas ne tik nukreipiamas ugdantis, pavyzdžiui, pagal jėzuitų ideologiją arba pagal marksistinę ideologiją, priešingą pirmajai, bet ir tiesiog ugdomas nuo pat kūdikystės.

Levino PF samprata. Descartesas mąštė abstrakčią nuo pasaulio atsieto mąštyimo kylančią pirmąją filosofiją. Levinas patyrė įtaką Heideggerio faktiškumo filosofijos kaip alternatyvos abstrakčiai iš mąštančiosios substancijos kylančiai žmogaus sampratai. Tačiau jei tarsime, kad Heideggerio faktiškumo mąštymas yra į tįsiją substanciją orientuota metodologija, kuri priešinama Descarteso į mąštančiąją

substanciją orientuotam PF projektui, ar Levinas yra visiškai faktiškumo mąstytojas? Į šį klausimą galėtume atsakyti neigiamai. Levinas nėra gryno faktiškumo mąstytojas, nes vieną iš pagrindinių savo kategorijų – veidą – mąsto kaip begalybės apraišką anapus jo faktiškumo. Garsus Levino pasakymas skelbia – pasižiūrėti į kito žmogaus veidą, tai nepamatyti jo akių spalvos. Tad kas yra tas Levino veidas, per kurį reiškiasi begalybė? Turbūt geriausiai tam tinka universalios atskirybės konstruktas, sugestijuotas dar Hegelio „Religijos filosofijos paskaitose“. Veidas yra konkretus kaip štai šis veidas, tačiau per jį kalba begalybė prilygstanti bendražmogiško Dievo apsiareiškimui. Tad Levino etika yra viduryje tarp Descarteso abstraktaus subjekto mąstymo ir Heideggerio faktiškumo, nes Levinas kalba apie bendražmogiškumą, glūdintį konkrečiame faktiniame žmogiškume. Tačiau šis bendražmogiškumas nėra gryna dekartiška mąstomybė, kaip nėra ir grynas heidegeriškas faktiškumas. Bet yra radikali atsakomybė kaip bendražmogiška etinė žmogaus buvimo struktūra, kuri yra konkretesnė už Descarteso gryną mąstomybę ir abstraktesnė už Heideggerio gryną faktiškumą. Šios etinės buvimo struktūros aprašymo ėmėsi Levinas.

Levinas siekia išeiti anapus Vakarų filosofijos koreliacijos tarp mąstymo ir būties į artumą dviejų žmonių santykyje, už kurį esama absoliučiai atsakingam. Levinas kalba „apie kalbos gimimą atsakomybėje“ (*naissance du langage dans la responsabilité*) (Levinas 1992: 86). Kalba yra nuolatinis at-sakymas, at-(si)liepimas į kito žmogaus veido kreipimąsi. Tad Levino etikoje Vakarų filosofijos pažintinę koreliaciją tarp

mąstymo ir būties keičia ikireflektyvus tarpasmeninis santykis, kuris nėra mąstymas ir yra pirmiau už bet kokią laisvę.

Toks santykis, pasak Levino, yra bet kokios filosofijos išeities pozicija, todėl suprantamas kaip PF ištaka. Šią poziciją iliustruoja nagrinėjamo filosofo interpretatoriaus S. Critchley pripažinimas: „Nepriklausomai nuo to, ką mąstai – tu gali būti visumai atsidavęs budistas, gyvenantis Palo Alto, arba aristotelininkas iš Oxfordshiro kaimo, turintis nedidelį draugų ratą, kurie vieni pas kitus vaikšto į begalines vakarienes... – ir tu vis dar būtum levininkas!“ (Critchley 2015: 87). Tad nesvarbu, koks yra reflektyvumo pobūdis ir kokia filosofinė teiginių sistema formuluojama, giliau už šiuos teiginius, pasak Levino, yra etinis santykis su kitu žmogumi kaip labiausiai pamatinis filosofinis santykis.

Tačiau šis Levino etikos ikireflektyvumas, kuris glūdi iki bet kokio filosofinio reflektyvumo, ir dėl to yra PF ištaka, edukologiškai suformuotas. Šis pripažinimas iškelia ugdymą kaip PF ištaką.

Išdėstytų PF sampratų ugdytojiška interpretacija. Derama filosofinė *pai-deia* yra geras proto formavimas, kuris leidžia tinkamai mąstyti. Aristotelis *Metafizikos* ketvirtos knygos ketvirtame skirsnyje vartoja žodį *apaideusia* žymėti dėl blogo ugdymo nederamai išugdytam filosofiniam protui, kuris blogai sprendžia apie dalykus, kurdamas „blogą“ filosofiją. Neišmanėlis (*apaideutos*), pasak Aristotelio, yra tas, kuris sako, kad neprieštaravimo dėsniui reikia įrodymo. Tačiau, filosofo manymu, šis dėsnis negali būti įrodytas, nes jau tokia įrodymo galimybė remiasi juo (*Metafizika* Γ 1006a). Anot Heideggerio cituojamo

Leibnizo laiško paskaitų kurse *Apie pagrindo teiginį*, Descartesui buvo būdinga *apaideusia*, nes, kurdamas metodinę abejonę vienais dalykais jis per daug abejojo, o kitais – per mažai (Heidegger 1997: 19).

Deramos filosofinės *paideia'os* negalima tiesiogiai išmokyti, mokant mašinaliai sekti mąstymo taisyklėmis. Filosofinės *paideia'os* turėjimas leidžia skirti tai, kas tinka ir netinka konkrečiam mąstymui. Šis gebėjimas suformuluoti išmintingą mintį ir deramai spręsti apie filosofijos, mokslo, meno ir politikos dalykus prilygsta meniniam gebėjimui sukurti, pavyzdžiui, plastiškai ir gracingai skulptūrai arba gražiai muzikinei melodijai ir yra analogiškas tam gebėjimui, kurį Aristotelis įvardijo *phronesis*, t. y. praktiniam išmintingumui, leidžiančiam deramai veikti. Tačiau šio dalyko mokymas, kaip ir *paideia'os*, nėra vien praktinio veikimo taisyklių iškalimas, tai greičiau praktinio gyvenimo menas.

Tai, kas prieštarina ir neprieštarina, yra mąstymo paradigmos, kurios diegiamos ugdyme, reikalas. Vienoje konceptualioje schemoje tas pats dalykas gali būti prieštaringas, o kitoje – ne. Pavyzdžiui, Schrödingerio katinas, kuris ir yra gyvas, ir nėra tuo pačiu metu, kvantinės fizikos konceptualios schemos rėmuose yra neprieštaringas, o Aristotelio metafizikos konceptualios schemos rėmuose yra prieštaringas, nes, pasak šio filosofo neprieštaravimo dėsnio, tas pats dalykas negali būti ir nebūti tuo pačiu metu.

Tad nėra tokių dalykų kaip tikrovės dėsniai savaime, nes kiekvienas jų išryškėja tam tikroje konceptualioje schemoje, kuri metama ant tikrovės tam, kad artikuliuotų jos patyrimo srautą. Šios konceptualios

schemos diegiamos ugdyme. Tad nuo to, kokia mąstymo paradigma bus diegiama ugdyme ir kokių mokymo vadovėlių pagrindu bus ugdomi jauni filosofai ir mokslininkai, priklausys, kas prieštarina, o kas – ne, koks pasaulio vaizdas ir etinė sistema konkrečioje visuomenėje bus laikomi savaime suprantamais, o kokie ne.

Trys filosofo veiklos kontekstai

Remdamiesi atliktu tyrimu, visą filosofo veiklą skiriame į 1) ugdymo (-si) kontekstą, 2) atradimo kontekstą ir 3) atradimo pagrindimo kontekstą.

Filosofo atradimo kontekstas yra fundamentaliai priklausomas nuo ugdymo (-si) konteksto. Atradimo konteksto skyrimas nuo ugdymo (-si) konteksto yra loginė prielaida, o ne realaus filosofo formavimosi būvio aprašymas. Faktą, kad Vakarų filosofijos istorijoje yra daug filosofinių sistemų, radikaliai besiskiriančių viena nuo kitos, paaiškina tai, jog buvo, yra ir bus daug skirtingų ugdymo(-si) kontekstų, kuriuos įsisavinę įvairūs filosofai savitai lavino savo protus ir kūrė skirtingas filosofines sistemas.

Filosofinio atradimo kontekste pasirodo apmąstomas dalykas, kuris yra iš anksto numanomas taip, kaip į jį nurodo ugdymosi kontekstas, o pastarąjį sudaro naująjį filosofą išugdžiusių filosofų gyvi pokalbiai, straipsniai bei knygos. Tačiau kai filosofinio apmąstymo eigoje dalykas pasirodo atradimo kontekste, naujasis filosofas turi galimybę mąstyti nedogmatiškai ir įsimąstyti į dalyką, vartojant Heideggerio terminą, jo nepaslėpties vyksme. Pavyzdžiui, jaunajam eiguliui, niekada

nemačiusiam gyvos stirnos, vyresnis eigulys, per pasivaikščiojimą po mišką, gali aiškinti, kad šiame miške, pro kurį jie eina, gyvena stirnų. Tokiu atveju jaunas eigulys stirnas mąsto jų paslėpties būvyje, nes dar niekada nėra matęs gyvos stirnos. Tačiau, kai grįždami iš pažintinės kelionės gamtoje, vyresnis eigulys ir jo mokinys pamato iš gretimo eglyno iššokantį būrį stirnų, tada stirnos sąvoka iš paslėpties virsta nepaslėptimi, nes šiuos gyvūnus jaunas eigulys mato tiesioginės ir nepaslėptos jų duoties būdu. Tačiau įsivaizduokime, kad jaunas eigulys, vėliau stebėdamas stirnas Žemaitijos miškuose, lygina su Aukštaitijos miškų stirnomis ir nustato, kad pirmosios sudaro atskirą porūšį, ir toks nustatymas yra jaunojo eigulio mokslo atradimas. Taip jaunas eigulys, įsimąstydamas į stirnų duotį, koreguoja vyresnio eigulio žinojimą, kad Žemaitijos ir Aukštaitijos stirnos yra tokios pačios, ir padaro mokslo atradimą – atranda naują stirnų porūšį. Šis pavyzdys rodo, kaip yra koreguojami ugdymosi konteksto teiginiai, esantys filosofo mokytojų knygoje ir straipsniuose apie dalyką, nes paties pasirodančio dalyko patyrimas leidžia aptikti naują filosofą išugdžiusių vyresnių filosofų mąstymo klaidų, kai jų teiginius naujasis filosofas lygina su patyrimu pasirodančiu dalyku.

Filosofinis atradimas padaromas tada, kai naujasis filosofas randa, kad apmąstomo dalyko struktūra yra kitokia, nei ją pateikė ir vaizdavo mokytojų teorijos. Tada, nurodant jų klaidas ir netobulumus, yra kuriamos naujos teorijos. Tačiau būtent tada, kai naujai atrasti duomenys apie dalyką yra pagrindžiami, t. y., kai pereinama į atradimo pagrindimo kontekstą, išryškėja tikrasis

naujojo filosofo teorijos originalumas, nes naujasis filosofas stengiasi parodyti, kuo jo teorija skiriasi nuo išugdžiusių filosofų teorijų, ar net siekia jas apversti. Visa tai daroma tam, kad išryškėtų naujosios teorijos originalumas.

Mokslinio pagrindimo kontekste manyti tikrasis filosofinis inovatyvumas, nes filosofas, grįsdamas savo atradimą, parodo, kuo jis skiriasi nuo ankstesnių filosofinių inovacijų. Todėl dažnai, grįsdamas savo idėjas, siekia jas pateikti kaip savo pirmakū idėjų apvertimą, parodyti, kad jis daro revoliuciją filosofijoje, ir savo filosofinę inovaciją grindžia per kontrastą su apverčiamo filosofo sistema. Taip Nietzsche savo filosofijoje apvertė Platoną, teigdamas, kad nėra anapusbės, grindžiančios šį pasaulį, bet yra tik šiapusybė, ir ja žmogaus gyvenimas bei mąstymas turi apsiriboti. Arba Popperis pažinimo teorijoje apvertė Vienos ratelio, kuriam buvo nenuilstamoje opozicijoje, siūlytą verifikacijos procedūrą, kuria patvirtinama mokslinė teorija, ir pasiūlė falsifikacijos procedūrą, teigdamas, jog mokslo teorija yra ne patvirtinama, bet paneigiama: tam kad hipotezę pripažinti mokslinė, reikia pamėginti ją ne patvirtinti, bet paneigti.

Filosofinio atradimo kontekstą skiria nuo pagrindimo konteksto remdamiesi tuo, kad kelias, kuriuo padaroma filosofinė inovacija, ir kelias, kuriuo ji įrodoma, kad visi filosofai galėtų ją pakartoti savo samprotavimuose, skiriasi. Kai filosofai grindžia filosofinį atradimą, jį sureikšmina, sakydami, kaip, tarkime, darė Kantas, kad daroma „Koperniko revoliucija“ filosofijoje. Tačiau realiai Kantas tiesiog surinko nektarą nuo Descartes, Leibnizo,

Hume, Bearkley'io bei Rousseau žiedynų ir pateikė šių filosofijų sintezę, o tai sudarė Kanto saviugdgos kontekstą, nes jo filosofija formavosi permąstant minėtus filosofus.

Bet ar iš tiesų Kantas, „Grynojo proto kritikos“ pratarė teigdamas, kad ne protas derinasi prie daiktų, bet daiktai prie proto, ir dėl to žmogus, prie kurio proto derinasi daiktai, yra Visatos centras, iš tiesų padarė „Koperniko revoliuciją“ filosofijoje? Juk Kopernikas atrado, kad ne Saulė sukasi aplink Žemę, kuri yra Visatos centras, bet, atvirkščiai – Žemė sukasi apie Saulę. Tad kantiškoji revoliucija, atskleidusi, kad aplink žmogaus protą kaip Visatos centrą sukasi daiktų planetos, kaip parodė Meillessoux, yra daugiau „Ptolemajaus revoliucija“. Tad tikrasis Kanto indėlis į filosofijos raidą nieko bendra neturi su „Koperniko revoliucija“. Tačiau Kantas savo filosofinio atradimo pagrindimo kontekste, prisistatė kaip darantis „Koperniko revoliuciją“ filosofijoje, nors jo atradimas yra greičiau antikopernikiškas ir ptolemajiškas, mąstantįjį filosofą padarantis Visatos centru. Siekimas sureikšminti savo filosofinį atradimą, pateikiant išpūdingą jo pagrindimą, dramatinizuojant ir hipertrofuojant, būdingas ne tik Kantui, bet ir kitiems filosofams.

XX a. kalbos filosofija, neigusi tikrovės anapus kalbos buvimą ir visą tikrovę siekusi mąstyti kaip tekstą, stengėsi parodyti, kad *atradimas* iš tiesų yra *išradimas*, kad filosofija ne atranda anapus žinojimo teiginių esančią iki tol nepažintą tikrovę, bet ją kuria, išrasdama naujus žodynus (Rorty), konceptus (Deleuzeas ir Guattari) ir iki tol nebuvusius filosofinių knygų rašymo stilius (Derrida). Tačiau nepaisydami šios praėjusio amžiaus tendencijos, mes vis tiek

laikomės minties, kad apmąstymo dalykas išnyra mąstančiojo protui ir yra duodamas, pasitelkiant Heideggerio terminą, proskynoje, kurioje jis sušvinta. Ir šis sušvitęs dalykas gali būti ne tik esinys, bet taip pat ir naujas žodis, ir konceptas ar žodžių siejimo gramatikos taisyklė. Tad mums visai nesvarbu, koks dalykas pasirodo mąstančiojo protui – kalbinis ar daiktiškas, svarbu, kad pasirodo. Todėl sakome, jog kalbos darinių išradimas visada yra jų atradimas, kaip naujo iki tol nepamąstyto dalyko – nesvarbu, kalbinio ar daiktiško – davimas (-is) mąstančiojo protui. Išrasti tai yra atrasti naują dalyko duotį mąstančiojo protui, net jei tai yra naujas žodžių derinys, sukuriamas filosofo galvoje.

Empirinės tezės apie ugdymą kaip PF iškėlimas

Žmogumi ne gimstama, juo tampama, nuolat puoselėjant ir kompensuojant genetiškai paveldėtus duomenis – gabumus bei trūkumus – ir taip ugdantis kultivuojant iš gamtos gautą prigimtį. Kaip tik dėl to ugdymas (-is) yra svarbiausia buvimo žmogumi sąlyga, nes, kaip jau minėta, žmonės tampa žmonėmis ugdymo(si) dėka.

Klasikinė filosofija teigė, kad filosofas kaip žmogus mąsto tai, koks jis pats ir pasaulis yra iš prigimties, todėl akcentavo, jog filosofas atskleidžia objektyvią tikrovę. Klasikinė filosofija įpratino mąstyti, kad „brandus filosofas,“ kuriuo tampama, pasak Aristotelio, pasiekus akmę, t. y. sulaukus keturiasdešimt metų, atsistoja prieš pasaulį ir, pasižiūrėjęs į jį „objektyviu žvilgsniu“, atsisakęs geismų ir pragmatinės naudos siekimo, pasako, kas pasaulis yra.

Buvo manoma, jog filosofas pradeda nuo keletą triviųjų teiginių, kurie jam yra akivaizdūs ir savaime suprantami, ir ant jų pagrindo pastato daugiaaukštį neakivaizdžių ir netriviųjų teiginių intelektualinį statinį. Kaip, tarkime, Euklido geometrijoje iš akivaizdaus teiginio, kad per vieną tašką, esantį šalia tiesės, galima nubrėžti tik vieną lygiagrečią su ja tiesę, išvedama daugybė neakivaizdžių teiginių. Tokį filosofo gautą žinojimą laikome akivaizdžiu ir savaiminiu. Ant jo gali būti statomas tolesnis mokslų statinys. Tačiau ar toks pripažinimas yra savaiminis ir gali būti traktuojamas kaip savarankiška atskaitos sistema? Pavyzdžiui, Descartesui akivaizdžios matematikos tiesos, tokios kaip, tarkime, elementarios aritmetikos procedūros (sudėtis, atimtis ir daugyba), kurias suvokiame aiškiai ir ryškiai (*clara et distincta perceptio*), tarnauja viso jo tikro ir neabejotino filosofijos bei žinojimo statinio pamatais.

Tradicinė filosofija akcentavo brandų ir susiformavusį filosofo žvilgsnį į pasaulį ir jo mąstymą, tačiau šie dalykai nėra substancinė duotis, kaip manė tradicinė filosofija, bet yra formuojami ugdymo įvairiose istorinėse bendrijose bei epochose.

Panagrinėkime detaliau, ar mūsų ką tik apibrėžta prasme „brandaus filosofo“ žvilgsnis į save ir pasaulį yra savaime pakankamas? Toks, koks galėtų tarnauti kaip filosofinis pradžios ir atskaitos taškas, ant kurio kaip neabejotino ir nepajudinamo pagrindo gali būti statomas filosofijos statinys. Juk nesuklysimė pasakę, kad į brandžią filosofinę žiūrą jis ėjo visą gyvenimą, ugdomas priklausomai nuo laiko ir kultūrinio konteksto, pradedant žindymėmis, tėvais, darželiu, einant per mokyklą, vėliau uni-

versitetą bei nuolat užsiimdamas saviugda.

Tad iki tos akimirkos, kai filosofas suformulavo savo akivaizdžius teiginius, jo teorinį žvilgsnį formavo ilgalaikiai ugdymas bei saviugda. Apie „brandų“ teorinį žvilgsnį turime kalbėti ne kaip apie savaime pakankamą, bet turime įtraukti ir ilgą filosofo ugdymo (-si) istoriją. Juk filosofo „brandi ir skaidri“ žiūra negalima be ją suformavusio ugdymo (-si). Tai sudaro pripažinimą, kad filosofo žvilgsnis yra ugdomas ir formuojamas, įvairiose, pasak Khuno, žinojimo paradigmose, kurios grindžiamos tai mokslo epochai akivaizdžiais teiginiais, ir ant jų statomas tolesnis mokslo statinys. Vėliau ateina revoliucinio mokslo epocha, priimami kiti akivaizdūs teiginiai, ir ant jų statomas naujas žinojimo statinys, paneigiantis ar koreguojantis ankstesnįjį. Tačiau revoliuciniai filosofai, kurie prisideda prie filosofinės paradigmos keitimo, irgi yra ugdomi ugdymo(-si) kontekstuose, todėl jie lemia mąstomų teiginių pobūdį. Tuo galima paaiškinti faktą, kad skirtingose epochose mąstę filosofai suformuluoja skirtingus akivaizdžius teiginius apie tą patį pasaulį. Taip yra dėl to, jog skiriasi jų ugdymo (-si) istorijos ir kontekstai.

Tad galima formuluoti edukologinį „brandaus filosofo“ paradoksą: filosofas gali prieiti prie akivaizdžių teiginių apie pasaulį tik dėl to, kad ilgą laiką buvo ugdomas ir užsiėmė saviugda tam tikros istorinės filosofinės tradicijos kontekste, kuri jam suteikia žinojimo konceptualią schemą bei filosofinę kalbą. Todėl filosofo akivaizdūs teiginiai apie pasaulį negali būti mąstomi anapus jo ugdymo (-si) istorijos.

Vakarų filosofijoje yra daug empirinių ir praktinių pastabų apie ugdymą, tačiau

niekas neformulavo bendrosios, arba transcendentalinės, teorijos apie ugdymą kaip pamatinę buvimo žmogumi sąlygą. Pavyzdžiui, Platono veikalas „Valstybė“, keliantis teisingos valstybės klausimą, yra ne tik politinės filosofijos, bet būtent ugdymo filosofijos veikalas, nes jame Platonas prieina prie išvados, kad teisingos valstybės negalima sukurti be deramo jaunuolių ugdymo. Gavę tokį ugdymą, jie taptų gerais būsimos teisingesnės valstybės piliečiais.

Ugdymo klausimą Naujaisiais amžiais kėlė ir Rousseau savo traktate ir romane „Emilis, arba apie ugdymą“, kuriame pasakotojas lydi įsivaizduojamą vaiką, o vėliau jaunuolį Emilį jo kaip žmogaus augimo, brendimo ir formavimosi vyksme, formuluoja patarimus, kaip turi būti ugdomas jaunas žmogus. Šiame veikale gausu praktinių, psichologinių, visuomeninių pastabų apie ugdymą, tačiau neformuluojama bendroji, arba transcendentalinė, teorija apie ugdymą, todėl šio veikalo pedagogika lieka daugiau praktinė, o ne transcendentalinė. XX a. kalbos filosofijoje ugdymo klausimą kėlė Wittgensteinas, Ryle'as, Kuhnas, Rorty, Hadot, tačiau jie taip pat liko daugiau empirinių, nors ir labai įžvalgių, pastabų lygmenyje, neformulavo bendrosios, arba transcendentalinės, tezės apie ugdymą. Tad šiame skirsnyje formuluojame empirinę, arba praktinę, tezę apie ugdymą, kylančią iš to, kad žmonėms atsiranda būtinybė deramai ugdyti vaikus, kad jie išaugtų gerais būsimos teisingesnės valstybės piliečiais.

Visuomenės įvairių grupių ugdymas, gal net perugdymas yra vienas iš svarbiausių dabartinio socialumo interesų, kurie rūpi ir Apšvietos projekto tęsėjams, ir kontrašvietėjų šalininkams. Mūsų vi-

suomenėje jau pripažįstama, kad ugdymas yra labai svarbi socialinė instancija, todėl žvelgiant į ateitį, galima būtų prognozuoti, kad ateinančius dešimtmečius ši svarba tik didės, todėl pagrindinės politinės diskusijos bus ne tiek dėl ekonominės kairiosios ar dešinėsios politikos, bet dėl kairiojo ir dešiniojo jaunimo ir visuomenės ugdymo projektų. Tačiau remtis šiomis empirinėmis pastabomis ir formuluoti ugdymo kaip PF projektą būtų trivialu. Toks tvirtinimas būtų socialinio būvio aprašymas, įvardijantis socialinę empiriką, todėl filosofiskai vulgarus, o mes norėtume formuluoti bendrąją, arba transcendentalinę tezę, apie ugdymą kaip PF, t. y. būti iš pagrindų filosofiški.

Transcendentalinės tezės apie ugdymą kaip PF iškėlimas

Atsigręžkime į antikinę Graikiją, kaip filosofinio mąstymo lopšį, ir paieškokime kokios nors filosofinės pedagoginės įžvalgos. Žinome Herakleito aforizmą: αἰὼν παῖς ἔστι παῖζων πεσσεύων παιδὸς ἢ βασιλῆϊν. (Amžinas yra vaikas vaikaujantis, kauliukus metantis: vaiko yra karalystė) (Hērakleitas 1995: 59). Įkandin Herakleito, kuris vaiką vaikaujantį iškėlė į kosmo lygį, ugdymą siekiame iškelti į metafizinį dėsni, tiesa, jau jį mąstydami pokantiškai, t. y. transcendentaliai. Žmogaus augimas tęsiasi pasibaigus organiniam augimui ir niekada nesibaigia, nes visada galima dar labiau augti dorybėmis ir pažinimu. Augimą šiuo atveju suprantame kaip mokymą (-si), kai būti yra nuolat mokytis būti. Kita vertus, mokymas (-is), kurį suprantame labai plačiai – nuo darželio ir mokyklos iki doktorantūros ir

atsižvelgimo į mokslinio straipsnio recenzentų pastabas – negalimas be to, kuris padeda mokytis, kai net tas, padedantysis, pats turi nuolat mokytis.

Taigi vengiame empirinio teiginio, kad ugdymas yra filosofiskai svarbus, nes kiekvienas žmogus neišvengia ugdymo, ir formuluoju bendrąjį, transcendentalinį, tvirtinimą: būti – tai nuolat mokytis būti, kai mokymasis yra labiausiai pamatinė buvimo žmogumi sąlyga. Žmogus yra tik tiek, kiek nuolat mokosi, o nustojęs tai daryti, praranda esminę žmogiškumo sąvybę. Taip ugdymą suprantame ne tik kaip vaikų auginimo mokslą, kuris formuluoja vaiko lydėjimo ir lavinimo augimo vyksme metodus (taip ugdymą suprato Rousseau „Emilyje“), bet ugdymą suprantame kaip bendriausią bei pamatinę buvimo žmogumi sąlygą, kai žmogaus buvimas tapatus nuolatiniam mokymuisi.

Siekis formuluoti ugdymo kaip PF projektą verčia priimti transcendentalinę nuostatą ir formuluoti transcendentalinės pedagogikos projektą. Tačiau mes transcendentalumą mąstome išmokę XX a. kalbos filosofijos, konkrečiai – vėlyvojo Wittgensteino – pamoką, kad bet kokios prasmės stabilumas yra socialinės praktikos, užlaikančios šios prasmės tvermę laike, stabilumas, todėl transcendentalumas yra ne dalyko galimybės sąlygos esančios subjekto prote, bet konkrečios ugdymo(si) praktikos, kuri pripažįstama universalia, transcendentalumas.

Taigi mes siūlome ugdymą(si) kaip labiausiai bendrą buvimo žmogumi sąlygą, kuri apglėbia visas filosofines skartis, ir šiuo požiūriu gręžiamės į Herakleitą, kurio vaikas vaikaujantis ir kauliukus metantis,

apima visas priešybes. Logo, kurį girdi filosofai, ir įprastinio socialumo, kuriame miegama atsimerkus, priešstata Herakleito filosofijoje transformuojama mūsų cituojamu vaiko vaikaujančio aforizmu, kai labiausiai pamatinis kosmo būvis yra vaiko vaikaujančio būvis. Panašiai ir mūsų mąstyme teiginys apie buvimą kaip nuolatinį mokymąsi būti, atlieka Herakleito vaiko figūros vaidmenį, teikiant labiausiai pamatinį tvirtinimą apie žmogaus tikrovę.

Ši Herakleito mintis yra labai netikėta į protingą suaugusįjį orientuotoje graikų kultūroje, kai joje vaikas dėl dar nesusiformavusio proto, traktuojamas kaip defektą turintis suaugėlis. Šiame aforizme Dievas prilyginamas vaikui, žaidžiančiam kauliukais. Tačiau toks netipiškas graikams vaiko iškėlimas į kosminį lygį nėra analogiškas Naujaisiais amžiais suformuluotam Rousseau gamtiniam auklėjimui, kuris irgi yra orientuotas į vaiką kaip savotišką nekaltą būtybę. Kuo Herakleitas su savo vaiku vaikaujančiu skiriasi nuo Rousseau Emilio, kurio ugdymo istorija aprašyta filosofiniame romane ir traktate „Emilis, arba apie ugdymą“? Herakleito vaikas vaikaujantis yra kosminis dėsni, o Rousseau pedagogika daugiau yra botaninė, kai „Emilio“ pedagogas gali būti suprastas kaip sodininkas, puoselėjantis vaiko ūglį, jį ugdantis ir lydintis iki pilnametystės.

Tad Rousseau „Emilis“ vis dar yra empiriškai ir praktiškai orientuotas, skirtas vaikų ugdymo gyvenimiškam uždaviniui, kylančiam iš to, kad žmonėms gimsta vaikai ir juos reikia deramai ugdyti, kad ateityje taptų gerais visuomenės piliečiais. O mūsų tikslas yra kurti transcendentalinės pedagogikos projektą yra siūlyti egzistencinį edu-

kavimą kaip PF, kai būti yra mokytis būti ir šitame mokymosi vyksme išvesti save ir kitus į pilnatvišką buvimą. Rousseau atstovaujama sodininko pedagoginė paradigma yra savotiškas empirinės pedagogikos projektas nukreiptas į vaiko kaip ūglio ugdymą ir puoselėjimą, lydint jį augimo vyksme, atmetantis nereikalingą kultūrinį antstatą, kuris jį gadintų, kai šiam mąstytoju gamtos būvis yra geras, o kultūra tik tvirkina pirmojo nekaltybę. O Herakleitas kalba apie vaiko ontologiją, kuri yra kosmo buvimo būdas. Įkandin Herakleito, tiesa būdami jau pokantinėje situacijoje, ugdymą traktuojame kaip pagrindinį transcendentalinį dėsni, kai būnama nuolat ugdanti (-is).

Iš Herakleito perėmę vaiko kaip pamatinio kosminio dėsni figūrą, sakome, kad vaiko žaidime vyksta kosminiai dalykai, nes vaikas žaidime leidžia rodytis dalykams ir taip žaidžiantis vaikas per save leidžia kosminius vyksmus, jo žaidimas yra kosminis vyksmas. O suaugę, dėl nuolat ir kasdien besikartojančių praktikų tampa mašinulys, jie išmoka būti kvalifikuotais savo praktikose, nes nuolat vykdo veiksmus, apie kuriuos Camus sako, kad mes nuolat ridename akmenį į kalną ir jis nuolat vakare nurieda žemyn, taip kasdien kartodami tuos pačius veiksmus. Tuo tarpu vaikas dar neįgavo rutinos patirties, jam viskas įdomu ir stebina, todėl per jį rodosi dalykai, kurie drauge yra ir kosminis vyksmas, ir ugdymosi vyksmas. Ugdyti yra diegti polinkį dalykams su kuriais turima reikalų, juos nuolat ugdytiniui kartojant, kad jis vėliau pats išmoktų juos kartoti ir jie taptų jo įgūdžiu.

Filosofijos ir mokslo atradimus padaro ne kiekvienas ugdymo parengtas protas, o

tik tas, kuriam būdinga derama filosofinė *paideia*. Tad neišradingai mąstančiam protui būdinga *apaideusia*. Kita vertus, filosofinių atradimų darymą negalima tapatinti išskirtinai tik su ugdymu, nes yra daug gerą išsilavinimą gavusių žmonių, bet nemokančių mąstyti kūrybingai ir daryti filosofinių atradimų. Jie daromi tada, kai išlaikoma pusiausvyra tarp išankstinio kultūrinio ir mokslinio pasirengimo bei įgyto žinojimo ir, kita vertus, gebėjimo stebėtis: pažvelgti į gamtą nestandartiškai, užmiršus visą ankstesnį žinojimą, tarytum į dalykus būtų žiūrима pirmą kartą.

Transcendentalinė pedagogika kaip PF, arba dalykų rodymas(-is) ugdymo(-si) aikštėje kaip universali patyrimo struktūra

Taigi ką tik suformulavome transcendentalinę tezę apie ugdymą, pasak kurios ugdymas tampa tikrovės dėsniu. Ugdymas yra labiausiai pamatinė veikla žmogaus pasaulyje, nes būnama nuolat mokantis būti, nes visis žmogaus prasmės yra diegiamos ir atrandamos ugdantis ir tveria laike tiek, kiek yra užlaikomos ir atkartojamos ugdymo(si) praktikų. Šį teksto skirsnį norėtume skirti transcendentalinei pedagogikai kaip PF, kuri akcentuoja dalykų rodymąsi ugdymo aikštėje kaip universalią patyrimo struktūrą.

Pradėsime įvesdami *paakumo* terminą. Įsivaizduokime tokią situaciją: mes įeiname į kambarį kuriame niekada neesame buvę. Mus nustebina keistai sustatyti baldai ir daiktai, nes mes niekada jų nematėme. Patiriame nuostabą. Taip yra todėl, kad baldai ir daiktai šiame kambaryje nebuvo

anksčiau matyti, todėl jie nebuvo mums *paakūs* – mūsų akys nebuvo įpratusios turėti reikalų su šiuo kambariu. Paakumas, kuris suskamba tokiuose žodžiuose kaip kraštovaizdis ir vietovaizdis, yra tai, kas mums reikšmingiausia iš Heideggerio parankumo (*Zuhandenheit*) sampratos, išdėstytos „Būtyje ir laike“.

Tai turbūt yra produktyviausia prieiga, kuri mums dabar leidžia mąstyti kantišką transcendentalinę erdvę (ji mums yra ugdymo (-si) erdvė) kaip ugdymo ir gamtos abipusės priklausomybės konstrukta, kai šie dalykai santykiauja tarpusavyje kaip dvi tos pačios monetos pusės. *Paakumas* yra pasaulio matymo samprata, sukurta išmokus Kanto atliktą naiviojo realizmo kritikos pamoką. Ji mums nuskamba vėlyvojo Wittgensteino kalbos ženklų vartojimo praktikos ir ankstyvojo Heideggerio įrankiškumo analizų tonacija.

Pirmasis sakė, kad mokėti kalbą yra mokėti žaisti kalbos žaidimus su jos žodžiais, o antrasis sakė, kad kasdienybėje mums daiktai yra parankūs ir yra įrankiai. Taigi šie abu mąstytojai įsteigė turėjimo reikalų su daiktais ir žodžiais sampratą. Todėl sakydami *paakumas*, interpretuojame Heideggerio parankumo sampratą. Tačiau mūsų indėlis į šią diskusiją yra toks, kad pateikiame *paakumo* ugdytojišką interpretaciją ir tai darydami tuo pat metu ugdytojiškai interpretuojame Kanto transcendentalinį projektą. *Paakumą*, kaip išankstinę matymo struktūrą, kaip Heideggerio *Vor-Struktur-des Verstehens* (ar *des Sehens*) variaciją formuoja ugdymas, kaip mokymas (-is) turėti reikalų su daiktais, įgyjant išankstinius turėjimo reikalų su jais įgūdžius, todėl heidegeriškas išankstinės

supratimo struktūros faktiškumas negali būti suprastas kaip filosofijos pagrindas, nes jis nėra savaiminė ir pirmapradė duotis, už jį labiau pirmapradė duotis yra jį formuojanti ugdymo praktika.

Šiame skirsnyje mėginame interpretuoti Heideggerį ir Wittgensteiną – du XX a. didžiausius filosofus – ugdymo aspektu: išankstinę supratimo struktūrą, kaip mokėjimo turėti reikalų su daiktais ir žodžiais, suprasti kaip ugdymo (-si) struktūrą – turėti parankiai daiktus ir žodžius įmanoma tik išsiugdžius jų parankumą (*paakumą*, *paliežuviškumą*, *pamintiškumą*), kurie visada yra išsiugdomi ir išsaugomi socialinėse praktikose nuolat jų mokant (-is), lavinant (-is) mokėti turėti su daiktais ir žodžiais reikalų. Todėl mokytojai ir dėstytojai įveda mokinius ir studentus į parankumą daiktams ir žodžiams, įvairioms technologijoms, mokslams ir menams. Todėl parankumo samprata remiasi į ugdymą (-si), išmokstant turėti parankius santykius su daiktais, žodžiais ir ženklais, todėl parankumas nėra savaiminė duotis. Pirmiau už išankstinę supratimo struktūrą yra ugdymas (-is).

Taigi aiškiai matyti pasaulį yra mokoma (-si) mokantis jusliniam srautui priskirti conceptualias schemas, kurios šį srautą artikuliuoja. Kadangi conceptualių schemų, kurios savo ruožtu diegiamos ugdymo praktikose, gali būti daug (pavyzdžiui, aristotelinė conceptuali schema, reikalaujanti, kad tas pats daiktas būtų arba nebūtų tuo pat metu, kai negalimos vienalaikiškai abi situacijos, arba kvantinės fizikos conceptuali schema, kuri leidžia Schrödingerio katino egzistavimą, kuris ir yra gyvas, ir nėra gyvas tuo pat metu). Mums svarbu,

jog kiekvienoje iš šių konceptualių schemų, kurios metamos ant juslinio srauto ir taip artikuliuoja pasaulį, galimas vienoks ar kitoks pasaulio matymo aiškumas bei nuoseklumas, kai aristotelininkas mato pasaulį vienaip, kvantinis fizikas – kitaip, o, tarkime, šliogerininkas – dar kitaip.

Transcendentalinė patyrimo struktūrą apibrėšime kaip situaciją, kai suvokimo aikštėje pasirodantis dalykas aiškėja stebiniojo žvilgsniui. Dalyko transcendentalumas yra jo pasirodomumas, o transcendentalinė galimybė yra dalyko duotumo galimybė aiškumo aikštėje. Šią situaciją mėginta konceptualizuoti transcendentalijų² pavidalu. Tačiau kitaip, nei tai darė tradicija, dalyko pasirodomumą apibrėšime ne kaip sąvokų mąstymą, kurios artikuliuoja patyrimo galimybę, bet kaip tokią atvirumo pasauliui aplinkybę, kurioje pasirodo pats dalykas. Tad transcendentaliją apibrėšime ne kaip proto kategoriją, bet kaip buvimo situaciją pasirodant dalykui, kai jis aiškėja (į)rodymo aikštėje, besirodydamas mąstančiajam. Šiuo požiūriu pedagogas yra tas, kuris parodo dalykus ugdytiniams, juos aiškina ugdymo aikštėje ir taip formuoja ugdytinių gebėjimą aiškiai suprasti dalykus. Tad mokymosi pamoka yra aiškumo aikštė (lietuvių kalboje susisieja aiškumas su aikšte: aikštėje dalykai aiškėja žvilgsniui) taigi šioje pamokos aiškumo aikštėje mokytojas rodo dalykus mokiniams ir jie aiškėja jų žvilgsniui, ir mokiniai mokomi įgauti įgūdžius turėti reikalą su šiais daly-

kais, pavyzdžiui, anglų kalbos mokytojas moko turėti reikalą su anglų kalbos žodynu ir gramatika, aiškindamas šiuos kalbos žaidimus aiškumo aikštėje; tad mokiniai mokomi žaisti kalbos žaidimus su anglų kalbos žodžiais ir gramatika, ir jie įgauna *parankumą* ir *paakumą* šių dalykų kalbos žaidimų atžvilgiu. Tad pamatinė pamokos struktūra yra aiškumo aikštė, kurioje, mokytojui aiškinant dalykus, jie aiškėja mokinių *paakumui* ir *parankumui*. Tad pedagogas yra tas, kuris parodo dalykus ugdytiniams juos aiškindamas aiškumo aikštėje ir taip formuoja ugdytinių gebėjimą aiškiai suvokti aiškinamus dalykus.

Kita vertus, suprantame, kad galimos kelios tarpusavyje konkuruojančios aiškumo schemas. Paprastai tą schemą, kuri įsivyrąja kultūroje, sutartinai diegia ugdymo institucijos, todėl, mūsų teigimu, negalimas jos aiškumas anapus ugdymo. Šis pripažinimas skatina formuluoti ugdymo kaip PF sampratą.

Ką reiškia Herakleito vaikas vaikaujantis, kuris meta kauliukus? Vaikas leidžia dalykams rodytis, kai jie rodo iškrentant tam tikromis kauliukų sienelėmis su įrežtais skaičiais. Žaidžiantis vaikas yra grynasis dalykų rodymasis, kai žaidžiant dalykai nenusavinami, nesiekiami kištis į rodymosi vyksmą, bet jie patys rodomi. Nuo čia labai arti iki mokymo kaip dalykų rodymo mokiniui, siekiant suformuoti proto operacijos jais įgūdį. Rodymas, atidengiantis dalykų prigimtį, susieja žaidimą bei mokymą, kai ir vienas, ir kitas yra kaip dalykų rodymas (-is).

Tiek vaikas žaisdamas, tiek mokytojas dėstydamas rodo dalykus, todėl žaidimas ir mokymas yra savo prigimtimi giminingi dalykai, nes šiose veiklose rodomi ar yra

2 Apie scholastų ir konkrečiai Tomo Akviniečio transcendentalijų sampratą rašoma Nederlandų tyrėjo Jano A. Aertseno knygoje „La filosofía medieval y los transcendentales. Un estudio sobre Tomás de Aquino“. Nurodome ispanišką jos vertimą.

rodomi dalykai. Mokymo praktika – tai irgi savotiškas žaidimas, kuriame rodomi dalykai. Dalykų rodymas pamokoje ir vaiko žaidimas giminiški dalykai, nes mokytojas inscenizuoja dalyko rodymo žaidimą mokymo tiesomis, rodo šiuos dalykus ugdytiniams, ir jie įtraukiami į šį mokymosi žaidimą, ir dalyvaudami jame, jie mokosi. Žaidžiant dalykais, leidžiant jiems atsiverti, mokytojas moko, o mokiniai mokosi.

Kantui mąstymas, nuriadėjęs nuo sąvokų bėgių, užstringa, ir atsigauna tik vėl užkeltas į sąvokų lygmenį. („Mintys be turinio – tuščios, stebiniai be sąvokų – akli“, „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“) (Kant, 2013, 96)). Tačiau kantiškasis mąstymas, kuris remiasi judėjimu sąvokomis, yra pasenęs ir mūsų netenkina, todėl transcendentalumą mąstome ne kaip judėjimą sąvokomis, bet veikimą pasaulio aplinkybėje, kurią šiuo konkrečiu atveju apibrėžiamo kaip ugdymo (-si) aikštę, kurioje aiškinami dalykai, jiems aiškėjant ugdytinių protui.

Mes skiriame sąvoką nuo aplinkybės. Sąvoka yra mąstymo judėjimo savimi pačiu pagrindinė struktūra, o aplinkybė yra anapus mąstymo atrandama pasaulio situacija, kurioje atsiveria dalykų padėtys. Graikų kaip tobulo filosofų tautos didysis atradimas yra mąstymo, judančio savimi pačiu, atradimas, kai Vakarų mąstymo magistralinė linija nuo Parmenido iki Hegelio yra mąstymo, judančio savimi pačiu kaip sąvokomis, paradigma. Taip buvo teigiamas ir įtvirtinamas *logo* bei *ratio* pirmumas lyginant su visomis kitomis tikrovės sritimis, tačiau šį pirmumą užtikrino filosofinio ugdymo institucijos, vadinasi, už pažinimo dalykus pirmesnė yra graikų *paideia* ir

romėnų *humanitas*. Tad, įsimastę į *logo* ir *ratio* funkcionavimo Vakarų visuomenėse prielaidas ir jas išmastę iki loginės baigties, prieiname prie *paideia* ir *humanitas* pirmumo. Ugdymas moko pasaulio aiškumų, kurie savo ruožtu yra artikuliuoti *logos* ar *ratio*, bet kadangi jų aiškumas atsiremia į jų ugdymo praktikas, kurios moko įvairių aiškumo paradigmų ar konceptualių schemų, tai už šiuos dalykus pirmesnės yra ugdymo praktikos. Kiekvienas pažinimo projektas atsiremia į jo atstovaujamos konceptualios schemos diegimą ugdyme.

Ugdymo aplinkybė yra atvira vieta, mūsų įvardijama ugdymo aikšte, kurioje rodosi dalykai³. Mokymas yra mokymo aplinkoje dalykų rodymas mokiniui, aiškinant dalykus, kad jie imtų aiškėti paakiam ugdytinio žvilgsniui, kurio *paa-kumą* formuoja ugdymas, mokant žvilgsniu patyrimo sraute atpažinti konceptualios schemos, diegiamos ugdyme, dalykus, ir taip artikuliuoti patyrimo srautą. Pavyzdžiui, mokytojas moko Pitagoro teoremos ir sieja tris trikampio ilgus – du statinius ir vieną įžambinę, kai statinių kvadratų suma lygi įžambinės kvadratui. Žinodami šią teoremą kaip trijų didžiųjų sąryšį, kai turėdami dvi kraštines, galime sužinoti

3 Atsakant į klausimą, kodėl labiau akcentuojame ugdymo (-si) erdvę, o ne laiką, reikia pripažinti, kad erdvėje lengviau demonstruoti ar, sakant lietuviškai, rodyti dalykus, tam naudojant įvairias schemas ir brėžinius. Pati ranka, kuria rodomi dalykai, yra erdvinė. Tačiau mūsų tikslas nėra įrodyti ugdytojišką erdvės pirmenybę prieš laiką, nes matome ir laiko svarbą. Pavyzdžiui, pokalbis telefonu, kuriame paaiškėja dalykai, yra laikinis. Apskritai, paskaita, kurioje daug dėstytojas kalba ir mažai braižo ant lentos schemas, irgi yra laikinis darinys. Tad dalykus demonstruoti galima ir laike.

trečiąją, pavyzdžiui, žinodami įžambi-
nę ir vieną iš statinių, galima sužinoti ir kitą
statinį. Mokytojas pamokoje parodo, kaip
veikia Pitagoro teorema. Lotyniškai įrody-
mas yra *demonstratio*; pademonstruojant
ar vartojant lietuvišką žodį – jį parodant,
įrodomas dalykas. Tad geometrijos pa-
moka yra Pitagoro teoremos parodymas,
susiejant tris trikampio dydžius. Mokyti
įrodyti teoremą yra parodyti, kaip ji veikia.
Išmokyti yra susiformuoti pamokoje paro-
dytų dalykų protinį igūdį, kurį išmokytas
mokinys pats gali daugybę kartų savaran-
kiškai pakartoti gyvenimiškose situacijose.

Transcendentalinės pedagogikos plotmė kaip mokyklos

Taigi padarėme išvadą, kad ugdymosi
situacija yra dalykų rodymo(-si) situacija,
vykstanti pedagoginėje aikštėje, kurioje
rodosi ir rodomi dalykai. Tačiau kas yra ši
rodymosi aikščių plotmė, kurioje aiškėja
dalykai? Tai mokyklų erdvė. Kaip pasakytų
Algis Mickūnas, demokratija, filosofija
ir mokykla yra sinoniminiai žodžiai, nes
mokykloje demokratiškai diskutuojami
dalykai, juos kritiškai apklausiant, kai
diskusijose rodosi dalykai ir jie aiškėja
diskutuojančių žvilgsniui, kai pateikiama
geresnių ar blogesnių argumentų dėl vie-
nokių ar kitokių dalykų pa(si)rodymo ir jų
statuso. Todėl ugdymosi plotmė apskritai
yra visų protingų žmonių plotmė, nesvar-
bu, kokiam žemynui, šaliai, kalbai ar rasei
jie priklauso, nes, kokią savitumą beturėtum,
gali kalbėtis su kitu žmogumi, ir ši pokalbio
erdvė yra mokyklos arba demokratijos arba
filosofijos erdvė. Todėl filosofija glaudžiai
susijusi su ugdymu, nes filosofija yra laisvas

dalykų apklausimas, vykstantis įvairiose
mokyklose.

Mokykla apima daugybę disciplinų,
o kiekviena jų turi savo taisykles, ir ši
disciplina kaip tokia turi būti traktuojama
remiantis jos taisyklėmis. Šie dalykai neturi
būti painiojami, kai, tarkim, apie ontologiją
sprendžiama iš psichologijos ar bioche-
mijos perspektyvų, taip sunaikinant pačią
ontologijos plotmės specifiką: panašiai,
įsiveltume į ydingą samprotavimą, jei apie
paukštį spręstume pagal tai, kiek jis gali
vaikščioti ant žemės. Tačiau mokykla savita
tuo, kad joje šių įvairių disciplinų atstovai
gali kalbėtis ir jau yra transcendentalinės
pedagogikos plotmėje, kai vienas su kitu
sudaro diskusijų erdvę. O ši erdvė jau ir
yra transcendentalinė plotmė, todėl trans-
cendentalinė pedagogika galų gale mąsto
mokyklos arba mokyklų plotmę kaip laisvų
diskusijų plotmę, kuriose rodomi dalykai
aiškinami ugdytiniais bei ugdytojams.
Todėl pedagogikos siejimas su filosofija yra
esminis, ir filosofija gali egzistuoti tik kaip
pedagogika, kaip laisvos mokyklos erdvės
kūrimas ir palaikymas, vykstantis istorijoje.

Norime dar sykį pakartoti šio teksto
tezę: ugdymas(-is) yra PF, nes jo plotmė
kaip mokyklos plotmė apskritai sudaro ga-
limybę atsirasti filosofijai. Todėl nesvarbu,
kokios etninės sistemos besilaikytume, ko-
kios filosofinės teorijos šalininkai būtume,
kokias mintis mąstytume, visada išokame į
ugdymo(-si), į mokyklos, į laisvų diskusijų,
į demokratijos, į filosofijos plotmę. Ji galima
kaip transcendentalinė pedagoginė plotmė,
kai įvairūs diskusijos dalyviai vieni kitiems
rodo įvairius savo tyrimo bei mokymo
dalykus ir aiškina juos vieni kitiems, patys
tarpusavyje aiškindamiesi dėl jų prigimties.

Tad diskusijų, demokratijos erdvė nėra vien tiktai Vakarų, graikų ar tik Jungtinių Amerikos Valstijų erdvė. Todėl tokie dalykai kaip liberalioji demokratija ar žmogaus teisės, kurios yra transcendentalinės pedagogikos produktas, kaip laisvų diskusijų mokyklos plotmė, atverianti kiekvieno individo galimybę laisvai dalyvauti diskusijoje ir turėti teisę oriai rymoti savo savitume, yra bendražmogiškas dalykas. Vadinas, ši transcendentalinė erdvė yra bendražmogiška. Joje gali dalyvauti ir afrikietis, ir lotynų amerikietis, ir kinas, ir prancūzas, ir anglas, ir lenkas, ir lietuvis. Todėl galime daryti išvadą apie šios diskusijų erdvės pirmumą, kuri yra būtent ugdymosi plotmės pirmumas, kurioje rodomi ir aiškinami dalykai.

Šitas aiškumas labai dažnai yra perspektyvos aiškumas, ir kiekviena istorinė epocha ar mokykla turi vyraujančią perspektyvą, bet ji pateikiama laisvoje diskusijoje, kai ieškoma geresnio argumento, kai tokia paieška vykdoma iš konkrečios perspektyvos. Tačiau visuminė filosofija yra įvairių perspektyvų laisva žaismė ir mylinti kova, jas apimančioje laisvų diskusijų plotmėje, kuri yra transcendentalinės pedagogikos plotmė. Todėl galime kalbėti, kad yra bendrą transcendentalinės pedagogikos plotmę, galiojančią ir Sokratui, ir Kantui ir Wittgensteinui, nepaisant jų išsakytų minčių perspektyvumo, kuris visada gali būti svarstomas ir apklausiamas. Tad, nepaisant tos pačios bendros diskusijų plotmės, šie filosofai mąstė skirtingas filosofines teorijas iš įvairių perspektyvų, ir jų diskusijų erdvėje atsiverdavo skirtingos daiktų perspektyvos. Todėl, nepaisant transcendentalinės pedagoginės plotmės universalumo bei bendražmogiškumo, vis tiek joje yra diskutuojami

dalykai iš tam tikrų perspektyvų, pamatomi tam tikrais kampais ir yra konceptualizuojami šios diskusijos transcendentalinėje erdvėje skirtingai.

Kaip tik dėl to ir vyksta filosofijos istorija bei filosofinis pokalbis tarp įvairių amžių ir civilizacijų bei žemynų filosofijos mokyklų. Tačiau visus šiuos dalykus vienija tai, kad apskritai galima diskusija kaip laisvas dalyko rodymas aiškumo aikštėje. Todėl galime diskutuoti su Sokratu, Wittgensteinu arba Kantu, nes jie visi yra įtraukti į šį universalų transcendentalinės pedagogikos dalykų rodymąsi, jų mąstymo dalykus aiškinant aiškumo aikštės plotmėje, nors istorijoje buvo kuriamos skirtingos filosofinės teorijos, visi mąstytojai naudojo tuos pačius transcendentalinius pedagoginius dalyko rodymus (-si) sau ir kitiems, aiškinant jų aiškumo aikštėje. Būtent dėl šios priežasties mes ir norime sakyti, kad ugdymosi plotmė, kurioje rodomi dalykai, yra labiausiai fundamentali filosofinė plotmė ir tai yra mokyklų plotmė, todėl ugdymasis yra PF.

Demokratinė plotmė yra ir žmogaus teisių plotmė, kai kiekvienas turi teisę įnešti savą žodį diskusijoje dėl geresnio argumento, kuri yra bendražmogiška erdvė, todėl visų šalių ir istorinių epochų mąstytojai gali diskutuoti mokyklų erdvėje kaip transcendentalinės pedagogikos plotmėje. O žmogaus teisės ir demokratija kyla iš transcendentalinės pedagogikos plotmės, kur atvirai įsiklausoma į geresnį argumentą ar netikėtai atsivėrusią naują perspektyvą, todėl tai yra bendražmogiški dalykai. Ir šia prasme bendroje transcendentalinės pedagogikos diskusijoje gali pasisakyti ir kinas, ir afrikietis, ir lotynų amerikietis, nepaisant rasės, geografinės vietovės, vartojamos

kalbos, nes kiekvienu atveju diskusijoje ieškoma geresnio argumento.

Išvados: edukacija kaip egzistencinė produkcija

1. Aprašėme universalią buvimo struktūrą, kuri savo ruožtu yra universali ugdymo(si) struktūra. Būti yra nuolat mokytis būti, todėl ugdymas (-is) nėra vien tik vaikų kaip biologiškai augančių ir besiformuojančių būtybių dalia, bet ir biologiškai suaugusio žmogaus likimas. Iš tiesų nėra kultūriškai suaugusio ir susiformavusio žmogaus, nes jis yra pasmerktas nuolat ontologiškai augti ir formotis. Buvimas yra nuolatinis savęs paties ir kitų augi(ni)mas bei brandinimas, kai būti yra nuolat bręsti, kai visada žmogus turi kur bręsti savo buvime, lavindamasis daiktų pažinime ir bendražmogiškose bei individualiose dorybėse. Tai pripažinti ir yra formuluoti ugdymo(si) kaip PF projektą.

2. Tad buvimas kaip nuolatinė (savi) edukacija yra nuolatinis egzistencinis produkcavimas, ir savęs, ir kitų. Ką produkuoja ugdymas? *Producere*, mąstant šio lotyniško žodžio etimologiją, yra per-vesti. Šis žodis turi tą pačią šaknį kaip *educere*, kai e yra trumpinys iš *ex*, o *ducere* – vesti. Tad ugdymas (*educatio*) yra iš – vedimo veiksmas: ugdytinio pervedimas per tokias *paideia'os* procedūras, kai, jas perėjęs, įgyja kompetencijas savarankiškai mąstyti ir spręsti apie įvairius filosofijos, mokslo, meno ir politikos dalykus. Edukuotojas produkuoja ugdytinius, pveda jos per ugdymo procesą, kai šio pvedimo dėka jie įgauna ugdymo(si) teikiamą savybę – *paideia'ą*, kurios dėka ugdytiniai įgyja bebėjimą savarankiškai spręsti apie įvairius filosofijos, mokslo,

meno ir politikos dalykus. Tad ugdytojas yra vedlys, bet visų pirma ne tik kitų, bet ir savęs, kai būti yra iš – vesti save ir kitus į kitą buvimo galimybę, kuri kokybiškai skiriasi nuo tos, kurioje jie buvo iki ugdymo. Filosofškai šis išvedimas suprantamas kaip ugdytinių išvedimas iš nuomonės į tiesą.

3. Mes pasisakome už pedocentrizmą, tik ne Naujųjų amžių humanizmo ir ru-soizmo prasme, bet graikų *paideia'os* prasme. Tuo mūsų pozicija drauge ir skiriasi, ir yra panaši į L. Duoblienės (Duoblienė 3018) pohumanistinį ugdymą, kuris atmeta Naujųjų amžių humanistinį bei pedocentristinį ugdymą ir teigia artumą gamtai bei dalyvavimo tikrovėje tinklus. Mūsų taip pat netenkina Naujųjų amžių pedocentrizmas, kurį geriausiai liudija Rousseau „Emilis, arba apie ugdymą“. Pritariame Duoblienei, tačiau, kitaip nei ši tyrėja, kuri nori nutraukti ryšius su humanizmo tradicija, mes norime atsigręžti į graikų *paideia'ą* ir jos vertinį romėnų *humanitas* pavidalu, kaip labiau pirmąpradi humanizmą už Sartre'o teigtąjį. Tačiau pripažįstame, kad mums šio filosofo pozicija yra svarbi, todėl Sartre'o bei Heideggerio ginče palaikome pirmojo pusę. Šis ginčas vyko Sartreui ir Heideggeriui apsieičiant trumpais traktatais. Sartre'as 1946 m. paskelbė „Egzistencializmas – tai humanizmas“, o Heideggeris į jį atsakė 1947 m. „Laišku apie humanizmą“. Dėl ribotos straipsnio apimties mes negalėjome šiai diskusijai skirti atskiros vietos dėstyje. Heideggeris Sartre'o humanizmą kaltina kosmopolitizmu, etines struktūras ištirpdydamas buveinės ir istorinės bendrijos – vokiečių tautos – faktiškume, kuris anot jo yra pirmąpradiškesnis už Sartre'o humanizmą. Mums Sartre'o pozicija svarbi

tuo, kad jis aprašo universalią egzistencinę struktūrą, kuri yra nesusijusi su konkrečios istorinės bendrijos faktiškumu. Vėliau šia kryptimi judės E. Levinas, aprašydamas universalią etinę struktūrą. Tad mūsų mintis juda yra nuo Naujųjų amžių humanizmo atgal prie romėnų *humanitas*, o nuo pastarojo – prie graikų *paideiaōs*. Tačiau šių dalykų skleidimas, jei bus tokia aukštesnės jėgos valia, yra tolesnių straipsnių tema.

4. Klausimas apie *paideiā* kaip pirmąją filosofiją yra klausimas apie ugdymojo išankstinės supratimo struktūros interpretaciją, kai šia struktūra tampa ugdymo praktikos, kurios savo ruožtu kaip botaninėje Rousseau edukologijoje kreipia ugdytinio prigimtį, kuri yra gamta žmoguje, reikiama kryptimi. Tad kairiojo ir dešiniojo ugdymo ginče, kai pirmasis sako, kad žmogaus prigimties nėra, nes visa tikrovė yra tekstas, kuris laisvai gali būti perrašomas kuriant savo tapatybę, o antrasis teigia griežtą žmogaus prigimties diktatą, sakydamas, kad žmogui gimstama, o ugdymas tėra žmogaus prigimties atskleidimas, mes palaikome vidurio poziciją, sakydami, kad ugdymas (kultūra) ir žmogaus prigimtis (gamta) santykiauja kaip dvi tos pačios monetos pusės: gamta žmoguje kaip jo prigimtis reikalauja nuolatinio kultūrinio puoselėjimo, kad atsiskleistų jos gamtinis potencialas. Šiuo požiūriu, jei žmogus negavo deramos *paideiaōs*, jis negali tinkamai spręsti apie filosofijos, mokslo, meno ir politikos dalykus, tačiau ugdymas nėra viskas, nes turi atsivėlgti į ugdytinio prigimtį. Pavyzdžiui: kiek muzikos bemokysi muzikinių gabumų neturintį žmogų, jo nepaversi šio dalyko virtuozu, o prigimtinių muzikinių gabumų turintis ir ne tokį gerą muzikinį išsilavinimą

gavęs žmogus gali aplenkti pirmąjį. Tad ugdymas nėra arbitralios ženklių praktikos ar taisyklės mokymas, bet prigimties struktūrą atitinkančių kalbos praktikų mokymas, kai, pagavęs tikrovės struktūros dėsni, pats ugdytinis gali dedukuoti saviugdos dalykus.

5. Tad mokymasis būti – tai žmogaus mokymasis jį supančius žmones, daiktus ir įvykius padaryti sau aiškius, pasiaiškinti juos savo suvokimo aikštėje. Tam reikia nuolat įvaldyti įvairias naujas conceptualias schemas, mokantis turėti su jomis reikalų, mesti jas ant pasaulio žmonių, daiktų ir įvykių, formuoti suvokimo aikštę, kuri leistų aiškiai suvokti įvairius dalykus.

6. Teorijos konstravimas numato žmogaus vaizdinio konstravimą, todėl teorinės diskusijos kartu yra žmogaus sampratos svarstymas, kuris savo ruožtu diegiamas ugdyme. Todėl visuomenėje įsivyrąja ta žmogaus samprata, kurią diegia ugdymo institucijos.

7. Filosofija gyvuoja kaip laisvas ir nesuvaržytas teiginių svarstymas, kuriame nėra instituciškai ir politiškai privilegijuotų teiginių, kurie būtų priimami be jų apklausimo laisvoje ir nesuvaržytoje diskusijoje. Ši laisva diskusijų erdvė esti kaip mokyklų ir apskritai akademijos plotmė, kurioje mokomasi mąstyti įvairias filosofijos ir kitų mokslų disciplinas, jas dėstant studentams, kai paskaitų ir seminarų erdvė ir yra ši laisvų ir nesuvaržytų diskusijų erdvė. Tad demokratija, filosofija ir ugdymas yra sinonimai, kurie atveria dalykų aiškinimo aikštę, kurioje dėstomi dalykai aiškėja be(si)aiškinančių žvilgsniams. Tik dalyvaujant šioje aiškumo aikštėje, kaip laimėtas aiškaus dalykų matymo rezultatas, galimi apsisprendimai dėl tam tikrų etinių nuostatų ar vienos ar kitos pasaulio ontologijų. Todėl ugdymas (-is) yra pirmoji filosofija.

Literatūra

Aersten, J. A., 2003. *La filosofía medieval y los transcendentales. Un estudio sobre Tomás de Aquino*. Navarra: Eunsa.

Critchley, S., 2015. *The Problem with Levinas*. Oxford: Oxford University Press.

Descartes, R., 2017. *Samprotavimas apie metodą. Discours de la méthode*. Jonas ir Jokūbas. Iš prancūzų kalbos vertė G. Bartkus.

Duoblienė, L., 2018. *Posthumanistinis ugdymas. Dekoduoti*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

García Yebra, V., 2018. *Metafísica de Aristóteles*. Edición trilingüe. Barcelona: Gredos.

Hadot, P., 2019. La philosophie comme éducation des adultes. In *La philosophie comme éducation des adultes. Textes, perspectives, entretiens*. Paris: Vrin, p. 179–188.

Hegel, G. W. F., 2007. *Lectures on the Philosophy of Religion*. Vol II. Edited by Peter C. Hodgson. Oxford: Oxford University Press.

Hegel, G. W. F., 2007. *Lectures on the Philosophy of Religion*. Vol III. Edited by Peter C. Hodgson. Oxford: Oxford University Press.

Heideggeris, M., 1989. Laiškas apie humanizmą. In *Gėrio kontūrai*. Vilnius: Mintis. Iš vokiečių kalbos vertė A. Šliogeris, p. 224–260.

Heidegger, M., 1997. *Der Satz vom Grund. Gesamtausgabe. Band 10*. Vittorio Klostermann: Frankfurt am Main.

Heidegger, M., 2006. *Sein und Zeit*. Max Niemeyer Verlag: Tübingen.

Heidegger, M., 2010. *Über den Humanismus*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.

Hérakleitas, 1995. *Fragmentai*. Vilnius: Aidai. Iš graikų kalbos vertė Mantas Adomėnas.

Kant, I., 2013. *Grynojo proto kritika*. Vilnius: Margi raštai. Iš vokiečių kalbos vertė Romanas Plečkaitis.

Kuhn, T. S., 2003. *Mokslo revoliucijų struktūra*. Vilnius: Pradai. Iš anglų kalbos vertė R. Rybelienė.

Levinas, E., 1992. *Éthique comme philosophie première*. Paris: Rivages poche.

Mickūnas A. 2014. *Mokykla, mokytojai, mokiniai*. Vilnius: Ver-sus Aureus.

Platonas, 2014. *Valstybė*. Vilnius: Margi raštai. Plėšnys A. A., Saulauskas M. P. 2017. „Frege’s

Bedeutung kaip reikšmė ir kaip nurodymas“. *Problemos*. 91, p. 30–42.

Rousseau, J. J., 2009. *Émile ou de l'éducation*. Paris: Flammarion.

Rorty, R., 1978. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press.

Ryle, G., 1990. *The Concept of Mind*. London: Penguin.

Sartre, J. – P., 2016. *Egzistencializmas – tai humanizmas*. Vilnius: Vaga. Iš prancūzų kalbos vertė Goda Bulybenko.

Wittgenstein, L., 1995. *Filosofiniai tyrinėjimai*. In *Rinkiniai raštai*. Vilnius: Mintis. Iš vokiečių kalbos vertė R. Pavilionis.