

Wojciech Kruszelnicki¹  <https://orcid.org/0000-0001-7005-1266>

Uniwersytet Śląski

PEDAGOGIKA JAKO NAUKA HERMENEUTYCZNA I KRYTYCZNA. PROBLEMATYKA ROZUMIENIA I DIALOGU W ŚWIETLE TEORII DZIAŁANIA KOMUNIKACYJNEGO

Pedagogy as a Hermeneutic and Critical Science: The Problematics of Understanding and Dialogue in the Light of the Theory of Communicative Action

S u m m a r y: The aim of this paper is to oppose two resolutions put forward within Robert Kwaśnica's hermeneutic conception of pedagogy: the reduction of pedagogical theory to hermeneutic understanding and the recognition of hermeneutic dialogue as the most accurate model of dialogue regarding the differences manifesting themselves in manifold beliefs on education. Pedagogy's withdrawal from the educational debate is an error that needs correction and its very moderate level of philosophical hermeneutics deprives it of the instruments necessary to critically interrogate current educational theory and practice. To overcome this obstacle, one needs to critique the essential assumptions that hermeneutic pedagogy has taken up from Hans-Georg Gadamer.

K e y w o r d s: pedagogy, hermeneutics, Robert Kwaśnica, Hans-Georg Gadamer, Jürgen Habermas, ontology of understanding, critical theory, emancipation, dialogue

¹ Wojciech Kruszelnicki – adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego, doktor nauk humanistycznych w zakresie kulturoznawstwa, filolog i nauczyciel języka angielskiego. Zajmuje się filozofią edukacji, pedagogiką krytyczną i zagadnieniami współczesnej humanistyki. E-mail: wokrusz@gmail.com.

Wprowadzenie

W pracy *Dwie racjonalności* Robert Kwaśnica dokonał przełomowej rekonstrukcji i konfrontacji dwóch przeciwstawnych sobie tradycji myślowych w pedagogice oraz dwóch odmiennych towarzyszących im racjonalności: instrumentalnej i komunikacyjnej. Osiągnięcie to – choć potencjalnie otwierało drogę do wypracowania rodzimego modelu pedagogiki ogólnej jako pedagogiki i n t e g r a l n e j, łączącej w sobie charakter hermeneutyczny i krytyczny – w finalnym rozstrzygnięciu sprowadzało konkurujące ze sobą struktury sensotwórcze (rozum instrumentalny i rozum komunikacyjny) do wspólnego mianownika, za który R. Kwaśnica uznał podzielane przez dwie wytwarzane w ich ramach pedagogiki przekonanie o celowości oddziaływań edukacyjnych, a zatem o instrumentalności każdego rodzaju myślenia pedagogicznego. Wyznając, że okres jego poszukiwań alternatyw dla wychowania sterującego był okresem naiwnej i bezkrytycznej wiary², badacz wskazywał na możliwość wyjścia z zidentyfikowanego impasu. Miała nim być pedagogika jako nauka zadająca „pytania drugiego stopnia”, a więc – w naszym przekonaniu – pedagogika oddana wyłącznie rozumieniu. Taki namysł pedagogiczny miałby polegać na tłumaczeniu konkurujących koncepcji wychowania, które nie będzie się z nimi spierać, lecz spróbuje wykazać ich sens i ich ograniczenia, a przy tym odkryć milczącą wiedzę, która nimi kieruje; intencją pytań drugiego stopnia „nie jest budowanie teorii tej wiedzy, lecz takie jej tłumaczenie, które czyni słyszalnym to, co ma nam ona do powiedzenia o ludzkiej egzystencji i o świecie jako całości”³.

Tak wyłoniła się idea pedagogiki z jednej strony pozbawionej charakteru nomologicznego, oznaczającego wykrywanie prawidłowości i formułowanie ogólnych praw naukowych na podstawie analizy danych empirycznych, a z drugiej – zupełnie niezainteresowanej refleksją nad problemami społecznymi w ramach teorii krytycznej posiłkującej się nadzieją, że stanie się ona „tą siłą, która będzie stymulować zmiany”⁴. Element krytyki i emancypacji za sprawą demaskacji oraz naprawy ideologicznie zniekształconej wiedzy i komunikacji w programie R. Kwaśnicy nie istnieje; zastąpiony zostaje ideą pedagogicznego „zapytywania” o tradycję. Uznanie, że nie da się poddawać krytyce autorytetu języka i tradycji, a w tym ideologii, manipulacji i dominacji w nich zawartej, gdyż niemożliwe jest wypowiedzenie krytyki z „Archimedesowego punktu” zajmowanego przez posiadacza wiedzy pozbawionej wcześniejszych przesądów, w konsekwencji doprowadziło do tego,

² Robert Kwaśnica, „O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu”. W: *Pytanie – dialog – wychowanie*, red. Joanna Rutkowiak (Warszawa: PWN, 1992), 150–151.

³ Tenże, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej* (Wrocław: Instytut Kształcenia Nauczycieli im. W. Spasowskiego, 1987), 113.

⁴ Max Horkheimer, „Traditional and Critical Theory”. W: tegoż, *Critical Theory: Selected Essays* (New York: The Continuum Publishing Company, 2002), 215.

że pytanie o cele wychowania „popadło w niełaskę”⁵, sama zaś idea krytyczności jako istotnego elementu współczesnej teorii pedagogicznej została pozbawiona żywotnego związku z działaniem nastawionym na zmianę i emancypację. Uwidocznia to następujący fragment z rozumowania R. Kwaśnicy, w którym krytyczna funkcja naszego zapytywania o przedrozumienie ulega właśnie takiej redukcji: „Dzięki krytycznemu zapytywaniu nie uwalniamy się wprawdzie od przedrozumienia, ale zdolni jesteśmy uświadamiać sobie własną zależność od niego”⁶.

Ze względu na to, że konstruowana przez R. Kwaśnicę teoria pedagogiczna odrzuca możliwość uwalniania się od utajonych przesłanek wiedzy zawiadujących naszym myśleniem i działaniem, nie może ona zostać wpisana w Habermasowską triadę ludzkich interesów poznawczych⁷. Zachowany jest w niej jeden tylko interes poznawczy – komunikacyjny, czyli praktyczny, a i tak zostaje on pozbawiony kluczowego elementu niewymuszonego konsensusu, do którego intersubiektywna komunikacja ma u Jürgena Habermasa z zasady prowadzić. Teoria R. Kwaśnicy rozwinęła dla pedagogiki problematykę rozumienia kosztem realizacji interesu technicznego, czyli kontroli nad zobiektywizowanymi procesami (w naszym kontekście wychowawczymi), oraz interesu emancypacyjnego spełniającego się w ruchu korekty naszej wiedzy, umożliwiającej przemianę naszej pozycji wobec świata i zmianę w nim tej czy innej praktyki. Jak mówi J. Habermas, wiedza związana z interesem praktycznym służy „zachowywaniu i rozszerzaniu intersubiektywności możliwego porozumienia orientującego działanie”⁸. Filozof zastrzega przy tym, że „konfiguracja wiedzy i interesu nie jest taka sama we wszystkich podanych kategoriach”⁹, czym daje do zrozumienia, iż uznaje kognitywną wyższość i niezbędność nauk uprawiających refleksję krytyczną.

Dokonana w zarysie rekonstrukcja jednego z najważniejszych aktów założycielskich polskiej pedagogiki hermeneutycznej, wraz ze wskazaniem na brak odniesienia w modelu wypracowanym przez R. Kwaśnicę do interesu emancypacyjnego, unaocznia problematykę, jaka zostanie podjęta w tym artykule, i wyznacza cele nadchodzących rozważań. Hipoteza robocza brzmi następująco: uniwersalistyczna interpretacja hermeneutycznego rozumienia stanowi w pedagogice przeszkodę stojącą na drodze rozwojowi krytycznej teorii edukacyjnej oraz pedagogiki krytycznej. R. Kwaśnica odciął się od tej tradycji, tak jak od samego

⁵ Piotr Zamojski, *Pytanie o cele kształcenia: zaproszenie do debaty* (Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2010), 12.

⁶ Robert Kwaśnica, „Ku dialogowi w pedagogice”. W: *Ku dialogowi w pedagogice*, red. Robert Kwaśnica, Jerzy Semków (Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1995), 22 [podkr. moje – W.K.].

⁷ Zob. Jürgen Habermas, „Interesy konstytuujące poznanie”, tłum. Lech Witkowski. *Colloquia Communia* 2 (1985).

⁸ Tenże, *Knowledge and Human Interests* (Boston: Beacon Press, 1971), 310.

⁹ Tamże, 313.

sporu o wychowanie, występując z koncepcją innej pedagogiki, która porzuci pretensje naukowe i krytyczne, a w sporze o wychowanie nie będzie już brać udziału, lecz „uczyni go przedmiotem własnego namysłu, spróbuje zrozumieć, o co właściwie i dlaczego tak właśnie spierają się zwaśnione strony, oraz co ich dyskusja mówi nam o nas samych”¹⁰. W jego ślady poszło kilku innych polskich badaczy przejętych awansem kategorii dziejowości w hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera. Andrea Folkierska zdefiniowała niedawno historyczność jako „świadomość uwikłania naszego rozumienia świata w mniej czy bardziej uświadomione założenia”¹¹. W świetle tych słów Gadamerowską prestrukturę rozumienia można oczywiście uznać za kolejny „przystanek” na drodze odsłaniania różnorodnych determinantów poznania i osłabiania obiektywistycznych roszczeń metodologii *Geisteswissenschaften*¹², wszakże ruch ten specyfikuje całą filozofię drugiej połowy XX wieku¹³. Jednakże problemem w naszej dyskusji pozostaje fakt, iż w środowisku pedagogów hermeneutycznych koncept ten wykorzystywany jest do akcentowania „względności wszelkiej wiedzy”, identyfikowania stanowisk pedagogiki krytycznej nacechowanych normatywnie z „absolutnym dążeniem do prawdy”¹⁴, ignorowania koncepcji dialogu jako konstruktywnego sporu¹⁵, wreszcie zaś do takiej formy rehabilitacji przesądów, w ramach której zimmunizowany na krytykę okazać się może nawet „partykularny i dogmatyczny punkt widzenia, z którego zrozumieć i «napotkać» da się niewiele”¹⁶. Charakteryzowane podejście hermeneutyczne wszelkie formy krytyki edukacyjnej czyni w filozofii edukacji i w teorii pedagogicznej czymś z gruntu podejrzanym bądź przynajmniej niewiarygodnym.

W dyscyplinie, w której nie widzi się potrzeby prowadzenia krytycznych analiz istniejących teorii wychowania i „mimo różnic nie słyhać w niej sporu i rozmowy”¹⁷, przekonanie to uzupełnia się z dobrze ugruntowanym uznaniem „wzajemnej równoprawności i równowartościowości zróżnicowanych teorii edukacyjnych i proponowanych w ich ramach podejść badawczych”¹⁸, a także z wezwaniem do respektowania zasady pluralizmu nurtów i teorii wychowania, która

¹⁰ Kwaśnica, *Dwie racjonalności*, 112.

¹¹ Andrea Folkierska, „Pedagogiczna wola mocy. Odpowiedź Wojciechowi Kruszelnickiemu”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 2 (2018): 132.

¹² Na ten temat zob. Wojciech Kruszelnicki, *Zwrot refleksyjny w antropologii kulturowej* (Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2012).

¹³ Marek J. Siemek, „Myśl drugiej połowy XX wieku”. W: *Drogi współczesnej filozofii*, red. Marek J. Siemek (Warszawa: Czytelnik, 1978), 30.

¹⁴ Joanna Rutkowiak, „«Pulsujące kategorie» jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji”. W: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. Joanna Rutkowiak (Kraków: Impuls, 1995), 38.

¹⁵ Zob. Kwaśnica, „Ku dialogowi”.

¹⁶ Zdzisław Krasnodębski, „Rozumienie i emancypacja. Spór pomiędzy teorią krytyczną a hermeneutyką”. *Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej* 29 (1979): 327.

¹⁷ Kwaśnica, „Ku dialogowi”, 26.

¹⁸ Andrea Folkierska, „Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna”. W: *Odmiany*, 155.

wszystkie je każe uznawać za równoprawne i tak samo prawomocne¹⁹. Stan rzeczy, w którym wielu pedagogów bez żadnych oporów zgadza się dziś z tezą, że „w sensie merytorycznym kapitałem pedagogiki ogólnej jest pluralizm możliwych orientacji poznawczych w odniesieniu do «edukacji» jako zjawiska społecznego”²⁰, stanowi dodatkowe wyzwanie, które motywuje do przyjrzenia się dotychczasowej dyskusji i do zajęcia w niej stanowiska.

W niniejszym artykule zamierzam podjąć próbę przeciwstawienia się wizji pedagogiki tylko hermeneutycznej. Za błąd domagający się korekty uznaję wycofanie się „pedagogiki rozumiejącej” ze sporu o wychowanie, pozostanie na bardzo umiarkowanym poziomie hermeneutyki filozoficznej i w ten sposób pozbawienie się narzędzi do krytycznego indagowania aktualnej teorii oraz praktyki pedagogicznej, którą *de facto* pozostawia się sobie samej, czyli w stanie przez Romana Lepperta nazwanego niegdyś „paraliżem pluralizmu”²¹. Przewyciężenie tego błędu wymagałoby krytyki kierunkowych założeń, jakie pedagogika hermeneutyczna przejęła od H.G. Gadamera. Chodziłoby zatem o rewizję hermeneutycznej absolutyzacji rozumienia oraz tradycji i pokazanie, że skonfrontowane z siłą krytycznej refleksji przedrozumienie przestaje funkcjonować jako przesąd prawomocny, zaś tradycja traci swój bezwzględny autorytet. Dalej, należałoby przyrzeć się sposobowi, w jaki R. Kwaśnica przeciwstawia sobie dialog jako hermeneutyczną rozmowę oraz dialog jako konstruktywny spór i pokazać, że inna, racjonalna, a co najważniejsze, nastawiona na konsensus, forma dialogu zostaje przezeń bezpodstawnie wykluczona z dostępnych pedagogice opcji porozumiewania się naukowców co do różnic poglądowych przenikających dyscyplinę i zastąpiona hermeneutyczną rozmową, w której nie waży się żadnych racji i nie prowadzi żadnego sporu; celem takiej rozmowy jest „uczynić go przedmiotem własnego namysłu, spróbować zrozumieć, o co właściwie i dlaczego tak właśnie spierają się zwaśnione strony, oraz co ich dyskusja mówi nam o nas samych”²².

W miarę postępu naszej analizy powinien zarysować się nadrzędny cel podejmowanego tu badania. Jest nim uzasadnienie tezy, że pedagogika to nauka, która może uznawać komunikację, rozumienie, dialogiczność i historyczność za niezbywalne budulce życia społecznego, ale nie musi akceptować wszystkich metodologicznych konsekwencji, jakie według H.G. Gadamera wynikają z ontologii

¹⁹ Bogusław Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania* (Kraków: Impuls, 1998), 41. Por. tenże, „Pedagog wobec pluralizmu współczesnych teorii wychowania”. *Horyzonty Wychowania* 3 (2004).

²⁰ Teresa Hejnicka-Bezwińska, „Pedagogika ogólna wobec napięć wywołanych przechodzeniem od ortodoksji ku heterogeniczności (w myśleniu o edukacji)”. W: *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, red. Andrzej Bogaj (Warszawa – Kielce: Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2001), 49.

²¹ Roman Leppert, „Metapedagogika czy pedagogika krytyczna? Pytanie o status naukowy pedagogiki ogólnej”. W: *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, red. Teresa Hejnicka-Bezwińska, Roman Leppert (Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2005), 146.

²² Kwaśnica, *Dwie racjonalności*, 112.

rozumienia. Pedagogika może „uprawiać hermeneutyczne rozumienie w sposób krytyczny, mając na celu oświecenie i emancypację”²³. Pedagogika krytyczna, z której perspektywy niniejszy tekst jest pisany, gotowa jest bronić zasadności tego postulatu, ale w tym celu potrzebny staje się powrót w studiach edukacyjnych do dialogu wokół różnorodności poglądów na wychowanie, a przede wszystkim do tej koncepcji dialogu pedagogicznego, jaka w pedagogice hermeneutycznej R. Kwaśnicy została zdyskredytowana.

(Przed)rozumienie, tradycja i dialog, który nie ma być sporem

Gdy pedagodzy hermeneutyczni mówią o rozumieniu, na myśli mają zawsze przed-rozumienie, czyli zestaw wcześniejszych przesądów, od którego nie tylko nie istnieje żadna możliwość uwolnienia się, lecz który należy widzieć jako *w a r u n e k* wszelkiego rozumienia. Według Marii Reut stanowi on „niezbywalne w naszym sposobie odnoszenia się do świata «ograniczenie» rozumiane nie jako umniejszenie czy stawianie barier, przeszkód, lecz jako świadomość nieabsolutności ludzkiego poznania; świadomość iluzji absolutnego oświecenia czy uwolnienia od tradycji metafizycznej”²⁴. R. Kwaśnica podkreśla przy tym, że

doświadczenie czegokolwiek, co ma dla nas sens, jest możliwe nie dlatego, że w pełni świadomie posługujemy się jakąś wykładnią sensu, lecz dlatego, że taką wykładnią już nieświadomie rozporządzamy, zanim cokolwiek uznamy za sensowne. Owa wykładnia – którą posługujemy się i która umożliwia nam tworzenie sensu, ale z której nie do końca zdajemy sobie sprawę – to właśnie przedrozumienie²⁵.

Ontologiczny prymat tradycji językowej, nadający rozumieniu strukturę przesądu czy też przedrozumienia, czyni ją instancją wyższą od wszelkiej możliwej krytyki. Ma to poważne i chyba niedobre konsekwencje dla teorii pedagogicznej, co dalej próbujemy pokazać.

W myśli R. Kwaśnicy konsekwencją inspirowanej poheideggerowską hermeneutyką ontologizacji rozumienia *qua* przedrozumienia jest bardzo szczególny sposób, w jaki postrzega się dialog i spór o wychowanie. Przyjęcie, że to „nie my, świadomie i bez ograniczeń, wyposażamy w sens to, co wspólnie z nami bytuje; [...] sens jest przez nas wypowiedany, ale tworzy się nie za sprawą naszych w pełni

²³ Thomas McCarthy, *The Critical Theory of Jürgen Habermas* (Cambridge – London: MIT Press, 1978), 192.

²⁴ Maria Reut, „Krytyka, społeczeństwo, etyczność (filozoficzny kontekst pytania o krytyczność pedagogiki)”. W: *Odmiany*, 183.

²⁵ Kwaśnica, „Ku dialogowi”, 20.

świadomych, celowych i kontrolowanych poczynań, lecz dzięki przedrozumieniu, w którego władzy pozostajemy²⁶, prowadzi badacza do wniosku, że różnice poglądów ujawniające się w sporze o wychowanie „nie biorą się po prostu z niedostatku racji spierających się stron”; w rzeczywistości świadczą o czymś głębszym, mianowicie o sposobie, w jaki uczestnicy rozmowy przed-rozumieją świat, w którym żyjemy²⁷.

Wobec tego założenia, czynionego przez R. Kwaśnicę od czasu *Dwóch racjonalności*, zgłosić można następującą wątpliwość: czyż nie jest tak, że ontologizacja wiedzy i rozumienia nadaje tradycji na tyle absolutną władzę i autorytet, że poczyna ona sprawiać wrażenie „ontologicznego więzienia, które jakkolwiek zniewalające i represyjne by nie było, nie oferuje żadnej możliwości ucieczki”²⁸, i to nawet w takiej wyobrażonej, niemniej jednak realnej sytuacji, kiedy to uświadamiamy sobie, że ów „zasób kulturowych oczywistości, z którego czerpiemy wzorce i kategorie interpretacji”²⁹, okazuje się zasobem dogmatycznym lub świadczy wprost o czyjejs chronicznie kultywowanej ignorancji? Jeśli tak jest w istocie, to nie dziwi fakt, iż w ramach omawianego teoretycznego modelu pedagogiki hermeneutycznej nie przewiduje się miejsca na spór o wychowanie, skoro wszystkie prezentowane w nim racje muszą być uznane za pochodne przedrozumienia, z którym niczego nie można zrobić: nie można nim sterować, zmienić go, poddać korekcie czy skrytykować. Nie przewiduje się tu w ogóle zaistnienia momentu krytyki. „Upředzenie” R. Kwaśnicy względem oświeceniowej idei autonomicznego podmiotu przyswajającego sobie świat, zdolnego go osądzać i aktywnie zmieniać, nakazuje mu wątpić, jakoby krytyka hermeneutyczna była w stanie usprawnić rozumienie. Takie zadanie realizować może w jego opinii co najwyżej krytyka emancypacyjna, której towarzyszy – uznana za naiwną³⁰ – wiara, że

człowiek, jako istota z natury racjonalna, jest zdolny do pełnej samowiedzy, tzn. do takiej wiedzy o niejawnych uwarunkowaniach własnego rozumienia, która pozwoli mu objąć kontrolą to wszystko, co go skrycie określa i wyeliminować spośród niejawnych przesłanek myślenia te, które deformują (ograniczają, ideologicznie fałszują) nasz obraz świata³¹.

W perspektywie hermeneutycznej reprezentowanej przez R. Kwaśnicę krytyczna refleksja nad rozumieniem wskazująca w nim możliwe błędy, zakłócenia i deformacje okazuje się już to iluzją – skoro nie istnieje możliwość uwolnienia się od wcześniejszych przesądów, a „krytyczność, łącząc wiedzę z emancypacją, zakłada

²⁶ Tamże, 20.

²⁷ Robert Kwaśnica, „Teraźniejszość jako czas metafizyki”. W: *Poradnictwo w okresie transformacji kulturowej*, red. Alicja Kargulowa (Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1995), 34.

²⁸ Ian Ward, *Hermeneutic Encounters: Hans-Georg Gadamer in North America, 1968–1986* (Brunswick: Bowdoin College, 2020), 89.

²⁹ Kwaśnica, „Ku dialogowi”, 21.

³⁰ Tenże, „O dwóch”, 150–151.

³¹ Tenże, „Teraźniejszość”, 31.

jednak jakiś sposób rozumienia tej wiedzy, emancypacji i ich związków³² – już to zostaje wpisana w logikę działania celowościowego, które badacz od czasu *Dwóch racjonalności* utożsamia z metafizyką:

Pytając o przedrozumienie w sposób typowy dla krytyki emancypacyjnej, pozostajemy pod wpływem metafizyki, ale już inaczej niż w sytuacji poprzedniej. W tamtej w ogóle nie zauważaliśmy metafizyki jako czegoś, co określa nasze możliwości doświadczania świata. Teraz jesteśmy tego świadomi i krytycznie badając te możliwości, próbujemy odszukać w nich wzorce racjonalności odpowiadające naszej naturze po to, by je uwolnić od błędów i deformacji. Wprawdzie teraz metafizyka staje się przedmiotem krytycznej refleksji, jednakże refleksja ta bardziej poświęcona jest usprawnianiu i utrwalaniu wytwarzanej przez metafizykę możliwości doświadczania świata, mniej zaś namysłowi nad ontologicznymi konsekwencjami tego faktu, że nasz świat i my sami jesteśmy ustanowieni przez te możliwości właśnie³³.

Ze względu na to, iż pedagogika „pytań drugiego stopnia” R. Kwaśnicy ustawia się „ponad sporem o wychowanie i poza paradygmatem pedagogiki”³⁴, a rozpoznana w niej dziejowość (preontologia) rozumienia przekłada się na uznanie partykularności wszelkich racji uprawomocniających takie czy inne stanowiska w sporze o wychowanie, horyzont pytań o prawdę i obowiązywanie, o etyczność, zaangażowanie i zmianę z tak pomyślanej refleksji znika. Za niedopuszczalne w jej ramach (bo obłożone stemplem metafizyczności) uznaje się zgłaszanie jakichkolwiek propozycji lub poddawanie korekcie istniejących odpowiedzi na pytanie: „jakie wychowanie?”³⁵. Za iluzoryczną uznaje się instancję krytyki ideologii, którą podciąga się pod wspólny mianownik filozoficznych prób „opanowywania” lub „usprawniania przedrozumienia”, a następnie demaskuje jako „celową czynność poznawczą, za której pomocą docieramy do bytu po to, by nim zawładnąć, po to, by dowiedzieć się, co, w jaki sposób i w jakiej mierze można sprawić, byśmy mogli bytem rozporządzać”³⁶. Zadanie, z jakim R. Kwaśnica ostatecznie pozostawia pedagogikę, wydaje się oddalać ją od ideału emancypacyjnego, w którym emancypacja polega na poszerzaniu pola percepcji kulturowej i zdobywaniu wiedzy nowej, innej i być może lepszej, bo pozwalającej wykroczyć poza granice dotychczasowego myślenia oraz działania. W miejsce tradycyjnego zajęcia pedagogiki, jakim jest opisywanie praktyki, rozpoznawanie zjawisk edukacyjnych, nazywanie ich i – co istotne – poddawanie krytycznej analizie³⁷, zaproponowano

³² Reut, „Krytyka”, 183.

³³ Kwaśnica, „Teraźniejszość”, 31.

³⁴ Tenże, *Dwie racjonalności*, 111.

³⁵ Por. Wojciech Kruszelnicki, „Autoportret w nie-hermeneutycznym zwierciadle”, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 1 (2018): 123.

³⁶ Kwaśnica, „O dwóch”, 122.

³⁷ Krzysztof Rubacha, „Wstęp”. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (Warszawa: PWN, 2003), 18.

„hermeneutyczne zadanie pedagoga”, polegające na „bezustannym zapytywaniu o to, jak-jesteśmy-w-tym-świecie, czyli o będące naszym sposobem bycia rozumienie”³⁸. Realizując to zadanie, „inna pedagogika” R. Kwaśnicy nie waży żadnych racji, żadnych poglądów nie poddaje krytyce, nie bierze udziału w żadnym sporze edukacyjnym. Charakteryzowany namysł pedagogiczny ignoruje jednocześnie tę koncepcję dialogu, w ramach której o wychowaniu można rozmawiać, wymieniając się racjami oraz argumentami i podejmując wysiłek osiągnięcia konsensusu. O takim dialogu R. Kwaśnica mówi: „[N]ie negując ani potrzeby, ani wartości takiego dialogu, nie sądzę, aby był on w stanie sprostać zadaniu, przed jakim stawia nas dzisiejsza różnorodność poglądów pedagogicznych [...] Ten dialog [...] należy do wspólnoty czynu i służy jej jako środek rozszerzający możliwość zbiorowego działania”³⁹. Dialog rzeczywiście potrzebny pedagogice ma być, według badacza, „hermeneutyczną rozmową”, albowiem różnice, które ujawniają się w pedagogice, dotyczą

kwestii o wiele bardziej podstawowych, takich przykładowo jak: rozumienie człowieka i jego pierwotnego usytuowania w świecie, rozumienie kryteriów odróżniających dobro od zła i sens od bezsensu, rozumienie powołania człowieka i sposobu bycia, który miałby nas przybliżyć ku temu powołaniu. Te różnice, mimo iż dają znać o sobie w działaniu, mieszczą się jednak nie w porządku czynu, lecz w p o r z ą d k u r o z u m i e n i a . Umieściwszy je w tym porządku, dostrzegamy, że nie da się ich po prostu usunąć i że muszą pozostać różnicami, gdyż ujawnia się w nich nasza nieusuwalna odmienność w sposobie doświadczania świata i własnego istnienia, w sposobie tworzenia sensu⁴⁰.

Skoro różnice w opiniach na temat wychowania mieszczą się w porządku rozumienia i z tego względu nie podlegają żadnej negocjacji, to powstaje tu problem z zakresu filozofii edukacji, a przedstawia się on następująco: próba hermeneutycznego zwrotu w pedagogice, poprzez ontologizację wiedzy jako tradycji oraz rozumienia jako przedrozumienia, partykularyzuje i relatywizuje wszelkie koncepcje edukacji i wychowania, a tym samym przynosi z sobą ryzyko epistemologicznego paraliżu polegającego na uznaniu, że „prawda każdej wiedzy i każdego z nas osobna jest prawdą cząstkową, zakorzenioną w jakimś przedrozumieniu, które z jednej strony wiedzę tę umożliwia, a z drugiej – ogranicza”⁴¹. Dlatego, że przekonanie to zostaje u R. Kwaśnicy podniesione do rangi niewzruszonej zasady, wypada zgodzić się z Herbertem Schnädelbachem twierdzącym, że „hermeneutyczna ontologia z własnego nadania czyni siebie jedynym możliwym stanowiskiem filozoficznym współczesności i jak gdyby *a priori* dyskredytuje każdą alternatywną możliwość

³⁸ Kwaśnica, „O dwóch”, 131.

³⁹ Tenże, „Ku dialogowi”, 13.

⁴⁰ Tamże, 13–14.

⁴¹ Kwaśnica, *Dwie racjonalności*, 115.

jako niefilozoficzną⁴². R. Kwaśnica dokonuje takiej dyskredytacji wtedy, gdy wpisuje pedagogiczny dialog uzgadniający racje i poszukujący zgody w metafizyczny „porządek czynu” i pytań celowościowych, w którym stawką aktywności krytycznej jest wskazanie środków usprawniających (podnoszących) naszą racjonalność⁴³, a także wtedy, gdy między pedagogiką krytyczną i pedagogiką adaptacyjną stawia hermeneutyczny znak równości, uznając tę pierwszą za koncepcję, której racje są „partykularne i stronnicze”, toteż „nic nas nie upoważnia do tego, byśmy je traktowali jako wiedzę lepszą [...] od tej, której dostarcza pedagogika adaptacyjna⁴⁴”.

Jeśli zgodzimy się, że epistemologiczny paraliż oraz pewne roszczenie do teoretycznej supremacji stanowią najgłębsze konsekwencje hermeneutycznego zwrotu w pedagogice, należałoby pilnie wrócić do pytania, czy pedagogika nie skorzystałaby bardziej na rozważeniu innej koncepcji tradycji i *Verstehen*, z jaką w swoim sporze z hermeneutyką wystąpił J. Habermas, ze swej strony wskazujący na siłę refleksji zdolnej przeciwstawić się dominacji tradycji, a w ten sposób otwierający pole namysłu nad solidniejszym uprawomocnieniem rozwiązań edukacyjnych wysuwanych ze strony krytycznej teorii edukacji – także w medium dialogu.

Habermas przeciwko absolutyzacji rozumienia i tradycji

O ile zgodzić się można z twierdzeniem, że „oderwanie się od «determinacji» nie jest możliwe, gdyż nie osiąga się uwolnienia od przedzałożeń⁴⁵, ostatecznie zaś „tradycja oznacza tkwienie w pewnej wspólnotocie ludzkiej tworzącej kulturę oraz stanowi egzystencjał – jest tożsama z samym procesem rozumienia⁴⁶ – o tyle inaczej musi sprawa wyglądać z rozumieniem i tradycją w sensie ontycznym, na który to kontekst obu wspomnianych kategorii zwrócił uwagę Paweł Dybel w swojej lekturze H.G. Gadamera⁴⁷. Ta ukonkretniona forma rozumienia także z konieczności odwołuje się do jakiejś tradycji, ale nie jest to już tradycja posiadająca absolutny autorytet, jaki hermeneutyka Gadamerowska jej oryginalnie przypisała. Mówimy o tradycji otwartej na rewizyjne działanie refleksji, zdolnej rozpoznać w niej nie „prawomocne uprzedzenia⁴⁸ mające za podstawę „autorytet przekazywanego nam

⁴² Herbert Schnädelbach, „*Morbus hermeneticus*. Tezy na temat pewnej choroby filozoficznej”. W: tegoż, *Rozum i historia*, tłum. Krystyna Krzemieniowa (Warszawa: Oficyna Naukowa, 2001), 222.

⁴³ Kwaśnica, „Teraźniejszość”, 31.

⁴⁴ Tenże, *Dwie racjonalności*, 108.

⁴⁵ Rutkowiak, „Pulsujące kategorie”, 38.

⁴⁶ Paweł Sznajder, „Logos wyłaniający się z rozmowy. Inny a prawda w dialogu w filozofii Hansa-Georga Gadamera”. *Estetyka i krytyka* 2 (2012): 186.

⁴⁷ Zob. Paweł Dybel, *Granice rozumienia i interpretacji* (Kraków: Universitas, 2004), 365–412.

⁴⁸ Hans-Georg Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. Bogdan Baran (Warszawa: PWN, 2007), 382.

dziedzictwa⁴⁹, lecz „siły dogmatyczne”, „przymus narzucony z zewnątrz” i „zwykłą dominację”⁵⁰. W swojej polemice ze stanowiskiem H.G. Gadamera przeprowadzonej w książce *Zur Logik der Sozialwissenschaft* oraz w artykule *Uniwersalistyczne roszczenie hermeneutyki* J. Habermas stara się zakwestionować hermeneutyczną koncepcję rozumienia u samego jej źródła. Chce mianowicie wykazać, że nie może być mowy o tzw. prawomocnych uprzedzeniach zawsze uzasadnianych przez tradycję; „sam fakt, że w ogóle istnieje coś takiego jak tradycja – powiada filozof – ma w sobie komponent elastyczności: to, co zostało nam przekazane jako dziedzictwo, musi poddać się rewizji”⁵¹.

Spójrzmy na argumenty wysuwane w pracy *O logice nauk społecznych*. Krytyka J. Habermasa opiera się na przyjęciu, że rozumienie posiada istotną wagę metodologiczną i nie powinno być przedstawiane jedynie jako „podstawowy charakter jestestwa stanowiący jego skończoność i dziejowość”⁵² i dlatego władający nami „niezależnie od naszej woli i działania” niczym przemożna, niekontrolowana siła. Według H.G. Gadamera

rozumienie należy pojmować nie tyle jako działanie subiektywności, ile jako wejście w proces przekazu tradycji, w którym przeszłość oraz teraźniejszość są stale zapośredniczane. To właśnie trzeba wyeksponować w teorii hermeneutycznej, zdecydowanie nazbyt opanowanej przez ideę procedury, ideę metody⁵³.

Tymczasem zdaniem J. Habermasa wprowadzona przez H.G. Gadamera silna opozycja między doświadczeniem hermeneutycznym a metodycznym podmiotowym poznaniem jest krokiem nazbyt radykalnym, zatem niepotrzebnym. Pada tu argument, że nauki zajmujące się ludzkim działaniem nie są w stanie uniknąć łączenia ze sobą metod empiryczno-analitycznych i hermeneutycznych⁵⁴, gdzie rozumienie pojmowane jest właśnie jako prawomocna metoda badawcza nauk społecznych, w których „prawda” i „metoda” nie są sobie konfrontacyjnie przeciwstawiane, lecz współlistnieją, jak u Anthony’ego Giddensa mówiącego o socjologii jako o „podwójnej hermeneutyce” – interpretującej fakty, które zawsze już są jakimiś interpretacjami. „Socjologia – pisał A. Giddens – nie bada «danego» świata obiektów, ale taki, który jest konstytuowany przez aktywne działania podmiotów”⁵⁵. Z poglądami A. Giddensa w znacznej mierze koresponduje myśl Clifforda Geertza oraz jego uczniów – wyrafinowanych teoretyków i praktyków antropologii kulturowej,

⁴⁹ Tamże, 386.

⁵⁰ Jürgen Habermas, *On the Logic of the Social Science* (Cambridge – London: The MIT Press, 1988), 170.

⁵¹ Tamże, 164.

⁵² Gadamer, *Prawda i metoda*, 6.

⁵³ Tamże, 400.

⁵⁴ Habermas, *On the Logic*, 168.

⁵⁵ Anthony Giddens, *Nowe zasady metody socjologicznej: pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*, tłum. Grażyna Woroniecka (Kraków: Nomos, 2001), 225.

związanych z silnym w niej nurtem interpretatywnym i hermeneutycznym. Z jednej strony podkreślają oni, że badacz społeczny nie „wyjaśnia” kultury ani poprzez tworzenie generalizacji, ani nawet poprzez „wczuwanie” się w tubylną mentalność. Angażuje się zamiast tego w dialog z kulturą i z jej reprezentantami; w dialogu tym znaczenia negocjowane są przez obie jego strony, próbujące uzgodnić napotkaną inność z własnym doświadczeniem kulturowym bez pretensji do całościowego zrozumienia czy totalistycznego zawłaszczenia jej sensu⁵⁶. Z drugiej jednak strony dla tych badaczy interpretacja kultury – sporządzana w formie „opisu gęstego” – wciąż posiada walor strategii wyjaśniającej, nie będąc jedynie „pełnym egzaltacji komentarzem”⁵⁷. Jak pisze C. Geertz:

nowa formuła teorii społecznej stanowi – czy też będzie stanowić, jeśli przetrwa – wielką zmianę nie tyle w naszym pojmowaniu tego, czym jest wiedza, ale tego, co chcemy wiedzieć. Wydarzenia społeczne mają swoje przyczyny, a instytucje – skutki; ale może droga do odkrycia, co przez to należy rozumieć, wiedzie nie przez postulowanie i mierzenie sił, lecz przez zapisywanie i badanie ekspresji⁵⁸.

Wracając do polemiki z hermeneutyką – drugi, kierunkowy w naszym temacie problem podjęty przez J. Habermasa można zwerbalizować, odwołując się do słów Zdzisława Krasnodębskiego, który wyraził go jako próbę „ugruntowania obok rozumienia i przyswajania sobie tradycji możliwości emancypacji z niej, czy też – ugruntowania możliwości emancypacji w rozumieniu”⁵⁹. W pracy *O logice nauk społecznych* J. Habermas permanentnie krąży wokół tej kwestii, zaś w finale rozdziału poświęconego hermeneutyce zgłasza pod adresem Gadamerowskiej koncepcji tradycji i rozumienia kilka istotnych uwag oraz zarzutów.

Pierwszy z nich wynika ze spojrzenia na tradycję nie jako rzecz autorytatywną i obowiązującą, bo wspartą na przed-sądach będących warunkami wszelkiego poznania, lecz poddaną sile refleksji, której H.G. Gadamer najwyraźniej nie docenia. Jak pisze J. Habermas:

Gadamer widzi żywe tradycje oraz badanie hermeneutyczne stopione w jednym punkcie. Ale przeciw temu ujęciu postawić można wgląd, iż refleksyjne przyswojenie sobie tradycji przełamuje jej quasi-naturalną substancjalność i zmienia pozycję, jaką podmiot w niej zajmuje⁶⁰.

Zasada, na jaką wskazuje J. Habermas, mówi, że poddana refleksji tradycja przestaje funkcjonować jako coś niekwestionowalnego, dlatego usytuowany w niej, niemniej reflektujący nad nią, podmiot poznający nie jest jej już ślepo poddany; nie jest przez

⁵⁶ Por. Kruszelnicki, *Zwrot refleksyjny*, 93.

⁵⁷ Clifford Geertz, *Interpretacja kultur*, tłum. Maria Piechaczek (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005), 31.

⁵⁸ Tamże, 43.

⁵⁹ Krasnodębski, „Rozumienie”, 302.

⁶⁰ Habermas, *On the Logic*, 168.

nią bezwiednie „niesiony”, lecz dostrzega w niej już to kulturową konwencję, już to dogmatyzm i przymus, już to np. formy ideologii. Dlatego gdy J. Habermas mówi, że pozycja podmiotu (w obrębie tradycji) w momencie poznania poprzez refleksję ulega zmianie, zasada ta implikuje jednocześnie, że refleksja zmienia również sposób funkcjonowania i charakter tradycji. „Strukturalne powiązanie rozumienia z tradycjami, które są przez nie bez przerwy rozwijane poprzez przyswajanie, nie usprawiedliwia bynajmniej wniosku, że medium tradycji nie uległo głębokiej transformacji w wyniku naukowej refleksji”⁶¹.

J. Habermasowi chodzi przede wszystkim o wykazanie, że podstawowe stanowisko hermeneutyczne reprezentowane przez H.G. Gadamera i stwierdzające, że niemożliwa okazuje się refleksja zdolna wykroczyć poza determinujący jej kształt kontekst tradycji i poddać ją krytycznej rewizji lub kwestionowaniu, jest pozbawione racji. „W każdą tradycję – twierdzi filozof – musi być wpleciona wystarczająco rozległa sieć pozwalająca na jej zastosowanie, co oznacza jej rozumną transformację z uwagi na zmienione okoliczności”⁶². Wiedza ludzka, w tym zaś orientacja moralna i aksjologiczna, jest oczywiście osadzona w tradycji, tak samo jak jest zależna od czasu historycznego. Ale „refleksja nie kończy się na uznaniu faktyczności wypływających z tradycji norm bez pozostawienia po sobie jakiegoś śladu. Choć zmuszona jest działać po fakcie, operując retrospektywnie – uwalnia siłę zwrotną”⁶³.

Odnieśmy tę myśl do wychowania. Wychowanie jest odpowiedzialne za nasz proces internalizacji dyktowanych przez tradycję norm oraz osadzenie się ich w głębokich warstwach struktury osobowości. H.G. Gadamer mówi w tym kontekście o identyfikowaniu się wychowanka z pewnym wzorcem, reprezentowanym przez wychowawcę-autorytet⁶⁴. Pedagodzy hermeneutyczni nie dostrzegają w tym schemacie problemu. Tymczasem o ile słusznie powiada się, że każde nasze rozumienie jest determinowane przez tradycję, którą przyjęliśmy w sobie w toku wychowania, o tyle nie oznacza to wcale, iż dzięki refleksji krytycznej, która ową tradycję stwierdza i poznaje, nie jest możliwe tej tradycji odrzucenie, gdy dostrzeże się w niej dogmatyczny nacisk albo gdy okaże się ona niewłaściwa, nieaktualna lub szkodliwa dla nas indywidualnie, albo – by wspomnieć kontekst bliższy naszym rozważaniom – szkodliwa w sytuacji podejmowania, debatowania i rozwiązywania bieżących problemów społeczno-politycznych, choćby takich jak te generowane przez szkolnictwo. Nadto twierdzenie, że świadomość jest zawsze osadzona w kontekście tradycji i języka, uznanych za fundament tworzący dostępną nam rzeczywistość, nie musi koniecznie skłaniać do

⁶¹ Tamże.

⁶² Tamże.

⁶³ Tamże, 170.

⁶⁴ Gadamer, *Prawda i metoda*, 386–387.

bezradnego przyznania, że „jesteśmy pogrążeni w procesie historii i że kryteria racjonalności, same w sobie irracjonalne, zmieniają się wraz z czasem, miejscem i kulturą”⁶⁵.

„Pamiętać o przedrozumieniu” to nie to samo, co poddawać je krytycznej refleksji

Czy można powiedzieć, że R. Kwaśnica zajmuje podobne stanowisko, gdy zaznacza, że zadając pytania drugiego stopnia, „krytyczne w hermeneutycznym sensie krytyki”, jesteśmy w stanie „odsłaniać utajone przesłanki naszej wiedzy i rozumieć jej warunkowy charakter”?⁶⁶ Uważna analiza jego wypowiedzi w temacie hermeneutyki pedagogicznej wskazuje, że taka interpretacja jego myśli nie jest możliwa, to znaczy niemożliwe jest dowiedzenie, że o przedrozumieniu czy o przesądach myśli on w sposób, jaki postuluje J. Habermas, czyli jako o strukturze, która gdy zostanie ujawniona, „uczyniona przejrzystą, przestaje funkcjonować jako przesąd”⁶⁷.

W finezyjnym myśleniu R. Kwaśnicy o dialogu pedagogicznym nie ma miejsca na krytykę, o której wcześniej powiedzieliśmy, że może funkcjonować obok hermeneutyki jako sztuka rozumienia i interpretowania, zgodnie ze słowami J. Habermasa piszącego, że „krytyka jest w nie mniejszym stopniu formą przyswajania sobie tradycji co hermeneutyka”⁶⁸. Zaznaczmy jednak przy tym, że rozmyślając nad problemem przedrozumienia i odnosząc je do ujawniających się we współczesnej pedagogice różnic poglądów na wychowanie, badacz słusznie i inspirująco zachęca do tego, byśmy „pamiętali o przedrozumieniu”⁶⁹, w którego władzy stale pozostajemy. Spójrzmy na dwa fragmenty.

Pamiętając o zapomnieniu, nie możemy wprawdzie uwolnić się od przedrozumienia, czy jakoś przeszkodzić mu w jego pracy, ale możemy *ex post* pytać o nie. Możemy, zadając te pytania – pytania drugiego stopnia, krytyczne w hermeneutycznym sensie krytyki – odsłaniać utajone przesłanki naszej wiedzy i rozumieć jej warunkowy charakter⁷⁰.

Dzięki krytycznemu zapytywaniu nie uwalniamy się wprawdzie od przedrozumienia, ale zdolni jesteśmy uświadamiać sobie własną zależność od niego. Świadomość tej zależności nie daje nam kontroli nad przedrozumieniem, ale rozszerza naszą wolność. Rozszerza w tym sensie, że

⁶⁵ Krasnodębski, „Rozumienie”, 304.

⁶⁶ Kwaśnica, „Ku dialogowi”, 22.

⁶⁷ Habermas, *On the Logic*, 169.

⁶⁸ Tenże, *Legitimation Crisis* (Oxford: Polity Press, 1988), 70.

⁶⁹ Kwaśnica, „Ku dialogowi”, 22.

⁷⁰ Tamże [podkr. moje – W.K.].

pozwała rozumieć źródła i granice dostępnej nam prawdy. Rozumiejąc i pochodzenie, i ograniczoność własnej prawdy, nie jesteśmy już zamknięci w horyzoncie ustanawiającego ją przedrozumienia. W jego niewoli bylibyśmy wówczas, gdybyśmy ograniczoną przez nie prawdę spostrzegali jako pełną, ulegali złudzeniu, że jest wyczerpująca i niepodważalna, i tracili tym samym zdolność i gotowość wykraczania poza jej granice⁷¹.

Cytowane wypowiedzi są bliskie wartościom i celom uznawanym za najważniejsze w teorii krytycznej. Stosowne paralele widać u J. Habermasa mówiącego, że „gdy refleksja rozumie genezę tradycji, od której sama wychodzi i do której powraca, dogmatyzm życiowej praktyki zostaje zachwiany”⁷² oraz u Maxa Horkheimera, który krytykę proponował definiować jako „intelektualny, a w końcu także i praktyczny wysiłek nieprzyjmowania bezrefleksyjnie, mocą samego nawyku, panujących idei, sposobów postępowania i stosunków społecznych [...], rozdzielania zjawiska od istoty, badania podstaw rzeczy – krótko mówiąc, ich rzeczywistego poznania”⁷³.

Rozumowanie R. Kwaśnicy w kwestii przedrozumienia, o które możemy *ex post* pytać, zadając pytania drugiego stopnia, okazuje się jednak tylko po z o r n i e bliskie ideałom teorii krytycznej, stawiającej sobie za cel krytykę ideologii, czyli demaskowanie fałszywej świadomości. Jego pojmowanie przedrozumienia jako całościowej orientacji poznawczej posiadającej strukturę przesądu zbyt wyraźnie bowiem opiera się na Gadamerowskiej hipostazie kontekstu tradycji. Trafnie charakteryzuje ją J. Habermas: „tradycja jest dla nas obiektywna w tym sensie, że nie możemy jej skonfrontować z jakimś pryncypialnym roszczeniem do prawdy”⁷⁴, ale jest też tak, że w ramach tradycji przyswajanych i przemawiających przez uczestników rozmowy może istnieć błędne rozumienie, niezrozumienie, fałsz albo zwykły przymus. Problem zasadza się na tym, że w hermeneutyce przyjmuje się, iż skoro rozumienie ma strukturę przesądu, a wywodzi się on z jakiegoś konsensusu ustalonego uprzednio przez zbieżność tradycji, wszelkie próby zakwestionowania tego konsensusu nie tylko są niedopuszczalne, lecz wydają się bezsensowne⁷⁵.

Do takiego klinczu – to znaczy do zamknięcia horyzontu porozumienia co do spornych w edukacji kwestii – prowadzi, naszym zdaniem, zarysowane tu uniwersalistyczne roszczenie hermeneutyki, które J. Habermas próbował odeprzeć i które staramy się poddać krytyce w projekcie R. Kwaśnicy fundującym

⁷¹ Tamże [podkr. moje – W.K.].

⁷² Habermas, *On the Logic*, 168.

⁷³ Max Horkheimer, „Społeczna funkcja filozofii”, tłum. Janusz Doktor. W: tegoż, *Społeczna funkcja filozofii* (Warszawa: PIW, 1987): 241.

⁷⁴ Jürgen Habermas, „Uniwersalistyczne roszczenie hermeneutyki”. W: *Współczesna myśl literaturoznawcza w Republice Federalnej Niemiec. Antologia*, red. Hubert Orłowski (Warszawa: Czytelnik, 1986), 54.

⁷⁵ Tamże.

hermeneutyczny zwrot pedagogiki w Polsce. Jaki zysk – pytamy – ma przynieść rozmowa, w której nie ma co liczyć na uzgodnienie poglądów oraz zaprojektowanie wspólnego działania? Jak rozwiązywać praktyczne problemy wychowania i reformować dominujące rozwiązania edukacyjne, jeśli w rozmowie „zajmujemy się zarówno naszą własną wiedzą oraz wiedzą innych nie po to, by ją ulepszać (usprawniać), by czynić ją bardziej prawdziwą, lecz po to, by odczytać jej prawdę”⁷⁶ Jak krytyczny interpretator biorący udział w rozmowie o palących wyzwaniach edukacyjnych XXI wieku ma zachować swoje roszczenie do oświecania, jeśli R. Kwaśnica robi to samo, co H.G. Gadamer, czyli „umieszcza moment oświecenia z powrotem w horyzoncie obowiązujących przekonań”⁷⁷ Z góry przecież można przewidzieć rozumowanie hermeneutycznego partnera: nawet jeśli faktycznie krytyczny interpretator dysponuje wiedzą lepszą, w rozmowie i tak musi on napotkać „barierę w postaci uznanych i tradycyjnie przyswajanych przekonań w danym świecie społeczno-kulturowym, do którego należy też sam interpretator”⁷⁸

R. Kwaśnica nie tyle nie zajmował się tym, tzn. nie zadawał sobie podobnych pytań, ile raczej w ogóle zrezygnował z myślenia i wypowiedzania się w kategoriach zbiorowego działania, pragmatycznej co do takowego zgody, a wręcz racjonalnego dyskursu w postaci mowy argumentacyjnej służącej uzgodnieniu roszczeń do ważności i wypracowaniu w ten sposób konsensusu partnerów interakcji społecznych w zakresie spornych między nimi roszczeń ważnościowych. Dlatego wytrwale powtarzał, że w pedagogicznym dialogu

trzeba wsłuchać się w różnice poglądów na wychowanie i dać sobie powiedzieć to, co mówią one nie tylko o wychowaniu, ale także o nas samych i epoce, w której żyjemy. Dopuszczać te różnice do głosu, odkrywać ich sens i uczyć się od nich właściwego naszym czasem porządku⁷⁹.

Jeśli prezentowane tu rozumowanie jest poprawne i istotnie dla hermeneutycznej pedagogiki wyrastającej z filozofii rozumienia R. Kwaśnicy enigmatyczna formuła wsłuchiwanie się w różnice poglądów na wychowanie i pozwalania im sobie czegoś powiedzieć o epoce, w której żyjemy, jest jedynym właściwym celem dialogu, wydaje się to rozwiązanie bardzo rozczarowujące. Nie rozważa się tu, czy dialogowi powinna towarzyszyć refleksja krytyczna ujawniająca powierzchowność, dogmatyczne uznanie autorytetu (także samej tradycji), błędność albo represywność – w skrócie: fałszywe (po)rozumienie w miejsce konsensusu uniwersalnego i swobodnego, bo opartego na autentycznej deliberacji i bezinteresownej wymianie racji. Taka refleksja zostaje standardowo oddalona zgodnie z przekonaniem, że

⁷⁶ Kwaśnica, „Ku dialogowi”, 25.

⁷⁷ Habermas, „Uniwersalistyczne”, 58.

⁷⁸ Tamże.

⁷⁹ Kwaśnica, „Ku dialogowi”, 13.

myśl krytyczna jest w równym stopniu „uwarunkowana”, przeto cząstkowa; jej prawda jest niepełna i prowizoryczna, dlatego nic nie świadczy o tym, byśmy mieli przyjąć ją jako istotniejszą czy bardziej obowiązującą niż prawdy oferowane w ramach innych multiplikujących się w pedagogice poglądów na edukację. Jak lubią powtarzać pedagodzy zainspirowani Gadamerowską hermeneutyką: refleksja/teoria mieniąca się krytyczną deklaruje wprawdzie, że uwolni nas od fałszywej wiedzy, czyli zdemaskuje przesady właśnie i a k o przesady, tymczasem sama jest oparta na jakimś przedrozumieniu świata, z tym że najpewniej o nim... zapomina. A chodzi przecież o to, by pamiętać o przedrozumieniu. Pamiętając o nim, nie walczymy o to, by się od niego uwolnić i – kto wie – może dzięki temu rozumieć lepiej i więcej. Dostrzegamy uwarunkowania naszego myślenia wynikające z przedrozumienia po to, by być zdolnymi „uświadamiać sobie własną zależność od niego”⁸⁰ i by rozszerzać naszą wolność istot, których wiedza ma pewne źródła, ale jednocześnie pewne granice.

Podobną myśl wypowiada M. Reut. „Dostrzec te uwarunkowania to nie znaczy odrzucić, wyzbyć się ich, «oczyścić» z przesądów, co miałyby być dopiero warunkiem obiektywności. Hermeneutyczna «rehabilitacja przesądów» zmierza do ukazania ich niezwykłości – do krytyki «przesądu o braku przesądów»”⁸¹.

Niekoniecznie też musi być tak – zaznacza autorka w innym miejscu – że krytyka ujawniająca przyjmowane nieświadomie założenia wiąże się z ich unieważnieniem, odrzuceniem, czy – tak jak w psychoanalizie, której próbę przeniesienia przez Habermasa do analizy stosunków społecznych Gadamer z wielu powodów krytykuje – z unieszkodliwieniem przez uświadomienie⁸².

W cytowanych fragmentach widzimy troskę, z jaką pedagodzy hermeneutyczni akcentują niemożliwość unieważnienia czy odrzucenia danych założeń albo racji (w naszym kontekście stale mówimy o racjach prezentowanych w dialogu o edukacji) przy użyciu kontrargumentów. „Nie możemy wybrać ani narzucania innym swoich poglądów – przekonuje M. Reut – ani też sądzić, że jakiś ogólny system stanie się czynnikiem regulującym współżycie społeczne. [...] Pozostaje nam tylko strzec otwartości dialogu, który jest podstawą porozumienia, a jednocześnie rzeczywistego doświadczenia inności”⁸³. Sens owego dialogu, którego otwartości powinno się strzec, komentatorka określa poprzez powiedzenie, czym on na pewno nie jest, i tu warto podkreślić nieobce nam już sformułowania, takie jak to, że dialog „nie jest krytyką, uwalnianiem się od jakiejś wiedzy niepewnej, odkrywaniem pewniejszej wiedzy, lecz poszukiwaniem”⁸⁴, „w [hermeneutycznej – W.K.] koncepcji dialogu

⁸⁰ Tamże, 22.

⁸¹ Reut, „Krytyka”, 37.

⁸² Tamże, 31.

⁸³ Maria Reut, „Krytyka i dialog”. W: *Nauka. Tożsamość i tradycja*, red. Janusz Goćkowski, Stanisław Marmuszewski (Kraków: Universitas, 1995), 214.

⁸⁴ Tamże, 215.

nie zakłada się, że można błędzenie wyeliminować, przesąd usunąć, zagwarantować wiedzy pewność i nieomyślność⁸⁵.

Dialog jako racjonalny dyskurs czy recydywa metafizyki?

Tym, co pozytywnie zwraca uwagę w dokonanej przez M. Reut konfrontacji hermeneutyki H.G. Gadamera z koncepcją J. Habermasa, jest spojrzenie na dialog jako na „podstawę porozumienia”, które R. Kwaśnica czyni jedynie stawką dialogu nazywanego przez siebie „konstruktywnym sporem albo sporem po prostu” i przeciwstawia mu hermeneutyczną rozmowę niebędącą „środkiem, po który sięga się w takim czy innym celu”⁸⁶, lecz sposobem bycia umożliwiającym i podtrzymującym wspólnotę sensu. W tym kontekście istotne jest podkreślenie przez komentatorkę, że „zadanie hermeneutyki to: jak nie rezygnując z siebie, rozumieć inność, a jednocześnie nie rozumieć poznawania jako wyłącznie rozpoznawania”⁸⁷. Oznacza to, że choć „celem dialogu nie jest «uzgodnienie» czy rezygnacja z odmienności”⁸⁸, w procesie dialogowania mamy prawo liczyć na uzgodnienie poglądów, na konsensus, pod warunkiem że własne racje będziemy potrafili uznać za niepewne i potraktujemy spotkanie z innością czyichś poglądów jako szansę na rozwój własnego myślenia, zgodnie ze słowami H.G. Gadamera, że „inny może mieć rację”⁸⁹. Wypowiadając się o dialogu z perspektywy własnego odczytania filozofii hermeneutycznej, M. Reut zaznacza, iż „jakkolwiek wiele można w dialogu «uzyskać», «osiągnąć», to jednak wtedy, gdy zaczyna on pełnić funkcję technicznie rozumianego narzędzia (gdy z takim zamysłem jest stosowany), przestaje być dialogiem”⁹⁰. Konstatacja ta bynajmniej nie czyni z badaczki adwokata idei dwóch całkiem opozycyjnych względem siebie form dialogu, gdzie różnice zdań albo się likwiduje, albo uznaje się, że „nie da się ich po prostu usunąć i że muszą pozostać różnicami, gdyż ujawnia się w nich nasza nieusuwalna odmiennosc w sposobie doświadczania świata i własnego istnienia, w sposobie tworzenia sensu”⁹¹. Innymi słowy, w przeciwieństwie do R. Kwaśnicy, M. Reut pokazuje, że można mówić o dialogu, mając na uwadze zarówno konieczność respektowania w nim odmienności czyichś poglądów wpływających z przedrozumienia, jak i rudymenarnie

⁸⁵ Tamże, 216.

⁸⁶ Kwaśnica, „Ku dialogowi”, 14.

⁸⁷ Reut, „Krytyka i dialog”, 214.

⁸⁸ Tamże, 215.

⁸⁹ Hans-Georg Gadamer, *Über die Verborgenheit der Gesundheit* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993), 109, cyt. za: Jean Grondin, „Gadamera doświadczenie i teoria wychowania: uczenie się, że inny może mieć rację”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 2 (2015): 19.

⁹⁰ Reut, „Krytyka i dialog”, 215.

⁹¹ Kwaśnica, „Ku dialogowi”, 14–15.

konsensualny sens trwającej rozmowy – bez tworzenia raczej sztucznego podziału na dwa typy dialogu rozgrywające się w dwóch ponoć odmiennych „porządkach rozumienia”.

Analizowane prace M. Reut różnią się na jej korzyść od wypowiedzi R. Kwaśnicy dotyczących filozofii dialogu również pod tym względem, że ukazują świadomość komentatorki, iż J. Habermas buduje swoją teorię działania komunikacyjnego oraz etykę dyskursywnego formowania opinii doskonale świadom współczesnej niemożliwości filozoficznego uprawomocnienia ostatecznych zasad nadających sens oraz administracyjno-polityczne uprawnienia danemu łaadowi społecznemu, tak samo jak niemożliwości uprawomocnienia danych racji przy jednoczesnym zdezawuowaniu racji innych stron w momencie spotkania z inną kulturą, innymi wartościami czy poglądami. W obliczu utraty autorytetu przez uniwersalnie obowiązujące i orientujące działanie ludzkie systemy aksjonormatywne J. Habermas kontynuuje refleksję Maxa Webera śledzącą wyłonienie się i n n e g o r o d z a j u uprawomocnienia, związanego z uznaniem świeckiego autorytetu racjonalno-prawnego, w ramach którego „legitymizującą moc uzyskują same warunki uzasadniania. Procedury i przesłanki rozumnego osiągnięcia zgody same stają się ostateczną racją”⁹². Rozumiejąc istotę tego filozoficznego przewrotu, komentatorka pokazuje, że problematyka dialogu jako procesu dochodzenia do porozumienia może być rozwijana zgodnie z kierunkiem wytyczonym przez najnowszą teorię krytyczną. Mowa tu ponownie o dziele J. Habermasa, a w nim przede wszystkim o koncepcjach demokracji deliberatywnej i etyki dyskursu, które opracowywane są na gruncie założenia, iż

praktyka deliberacji i włączonego w nią uzasadniania, które nazywamy „argumentacją”, odnajdywana jest we wszystkich kulturach i społeczeństwach (jeśli nie w formie zinstytucjonalizowanej, to przynajmniej jako nieformalna praktyka) i że nie istnieje żadna funkcjonalnie równorzędna alternatywa dla tego sposobu rozwiązywania problemów⁹³.

Tymczasem u R. Kwaśnicy moment, gdy o dialogu próbuje się myśleć w kategoriach „porozumienia się co do czegoś w świecie, które może przynieść akceptowalne i przekonujące rezultaty dzięki racjonalnej sile lepszego argumentu”⁹⁴, wydaje się od razu wzbudzać podejrzenie i niepokój, w jego bowiem rozumieniu, w porządku interpretacyjnym czynu, w którym taki dialog się dzieje, „sens różnic wiąże się bardzo wyraźnie z narzuconym przez logikę relacji celu i środka (przez racjonalność instrumentalną) sposobem pojmowania wiedzy i pytaniami, w perspektywie

⁹² Jürgen Habermas, *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus* (Frankfurt am Mein: Suhrkamp, 1976), 277, cyt. za: Andrzej M. Kaniowski, *Filozofia społeczna Jürgena Habermasa* (Warszawa: Kolegium Otryckie, 1986), 114.

⁹³ Jürgen Habermas, *The Inclusion of the Other: Studies in Political Theory* (Cambridge: MIT Press, 1998), 43.

⁹⁴ Tamże, 44.

których czynimy ją przedmiotem konstruktywnego sporu⁹⁵. Taki spór badacz uznaje za przedsięwzięcie metafizyczne, na mocy własnej definicji metafizyki jako „myślenia wedle pytań celowościowych”⁹⁶. W rozumowaniu tym zapomina się o przestrodze Marka J. Siemka mówiącego, że wyskrajnienie pojęcia „rozumu instrumentalnego”

z góry i ryczałtem dyskwalifikuje nie tylko wyobcowaną racjonalność ciasnego pragmatyzmu w myśleniu i działaniu rzeczywiście „ujarzmiającym” wszelką niezawisłą przedmiotowość przyrody i świata ludzkiego, lecz także racjonalność jako taką; ta dyskwalifikacja bowiem obejmuje, wraz z techniką, samą logikę, semantykę i etykę ludzkiego myślenia i działania w ogóle. Nieuchronna instrumentalizacja naszego rozumu zaczyna się wszak już od języka, który jest najpierwszym narzędziem i medium jakiegokolwiek sensotwórczej orientacji człowieka w świecie⁹⁷.

Poczyniwszy to istotne zastrzeżenie, M. Siemek dodawał, że „rozum jest jeden, a wielorakie – „instrumentalne” bądź nie tylko, „represyjno-dominacyjne” bądź wyzwalające – mogą być jedynie sposoby posługiwania się nim”⁹⁸.

Mamy prawo przypuszczać, że R. Kwaśnica nie mógłby przyjąć tej argumentacji. Dlatego użyty przez badacza argument przemawiający za niedopuszczeniem do zaistnienia w dialogu edukacyjnym sporu pieczołowicie eksploatuje kategorie „celowości” i „instrumentalności”, co może budzić zdumienie także i z tego względu, że w filozofii współczesnej, która dawno już przemyślała kwestię kształtu, jaki przyjmować by miało *nachmetaphysisches Denken*, nie ma mowy o myśleniu celowościowym jako kryterium metafizyczności⁹⁹. Wątek ten pojawia się tylko w długiej opowieści Martina Heideggera o *Seinsvergessenheit*, co tłumaczy zapewne jego wagę w myślowej konstrukcji autora *Dwóch racjonalności*.

Odsłania się w ten sposób strategia intelektualna R. Kwaśnicy, a wraz z nią kluczowy zabieg, jakiego badacz dokonuje w swoich pracach. Wykorzystując za M. Heideggerem motywy techniki jako „spełnionej metafizyki”¹⁰⁰, badacz może swobodnie przeciwstawiać swojej hermeneutycznej perspektywie faktycznie w s z y t k i e rozwiązania, koncepcje filozoficzne i teorie pedagogiczno-edukacyjne jako przedsięwzięcia beznadziejnie uwikłane w technologiczne myślenie celowościowo-instrumentalno-metafizyczne. Na takim zabiegu, jak wspomniano, polegał finał pracy *Dwie racjonalności*. Tę samą strategię wymykania się omnipotentnemu władztwu myślenia instrumentalnego, a przy tym subtelnego dezawuowania

⁹⁵ Kwaśnica, „Ku dialogowi”, 16.

⁹⁶ Tenże, „Teraźniejszość”, 27.

⁹⁷ Marek J. Siemek, „Rozum między światłem i cieniem oświecenia”. W: tegoż, *Wolność, rozum, intersubiektywność* (Warszawa: Oficyna Wydawnicza, 2002), 292.

⁹⁸ Tamże, 295.

⁹⁹ Zob. Jürgen Habermas, *Postmetaphysical Thinking* (Cambridge – London: MIT Press, 1992).

¹⁰⁰ Martin Heidegger, „Przewyciężenie metafizyki”. W: tegoż, *Odczyty i rozprawy*, tłum. Janusz Mizera (Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński, 2002), 71.

wszelkich innych odpowiedzi udzielanych na pytanie: „jakiego człowieka i jak należy kształtować?”¹⁰¹, widać w rozróżnieniu dwóch typów dialogu: hermeneutycznego – usytuowanego w porządku rozumienia, i metafizycznego – usytuowanego w porządku czynu, a także w sztucznie wywołanym dualizmie „krytyki metafizycznej” i „krytyki egzystencjalnej” tożsamej z refleksją zadającą pytania drugiego stopnia. Kryterium dokonanego tu rozróżnienia jest wciąż takie samo: pierwsza z krytyk działa „instrumentalnie”, gdyż – tak jak krytyka ideologii – służy „opanowywaniu lub usprawnieniu przedrozumienia”¹⁰², „jest celową czynnością poznawczą, za której pośrednictwem docieramy do bytu po to, by uczynić go rozporządzalnym (posłusznym, «spożywalnym»)”¹⁰³. Natomiast krytyka egzystencjalna zadaje pytania drugiego stopnia, czyli pyta o pytania celowościowe w nieteleologiczny sposób. Jak czytamy w jednym z bardziej karkołomnych fragmentów: „pytając o pytania celowościowe, pytamy o czasową istotę nas samych i istotę naszej epoki, wierząc, że w samym tym zapytywaniu (w «namyśle»), a nie za sprawą zastosowania osiągalnej dzięki niemu wiedzy, dokonuje się przemiana nas samych i świata, w którym żyjemy”¹⁰⁴.

„Tak” dla komunikacyjnej racjonalności, „nie” dla komunikacyjnego działania?

Wnosząc z przeprowadzonej rekonstrukcji, wysunąć można tezę, iż hermeneutyczne filozofemy, z jakimi konsekwentnie pracował R. Kwaśnica, nader łatwo znajdowały w jego myśli swoje rewersy i nasycaly ją spłyconymi acz wyrazistymi dualizmami. Jeśli zgodzimy się z przekonującym twierdzeniem M. Siemka o nieuchronnej instrumentalności rozumu objawiającej się zarówno w działaniu strategicznym, jak i w działaniu komunikacyjnym przy innym jedynie pojmowaniu celu (w pierwszym przypadku celem jest zysk lub realizacja partykularnego interesu, a w drugim dobro wspólne w postaci osiągnięcia porozumienia co do spornych kwestii), okaże się, że wprowadzony przez R. Kwaśnicę ostry podział na dwa całkiem odmienne typy dialogu jest podziałem nad wyraz abstrakcyjnym. Faktem pozostaje – można twierdzić – że nie ma żadnych dwóch diametralnie różnych form dialogu; istnieją po prostu różne dialogi realizowane w różny sposób z uwagi na ich cel, zaś ich „celowościowy charakter” czy też logika relacji celu i środka, od których tak dalece dystansuje się R. Kwaśnica wspólnie z M. Reut, pozostaje niewzruszona. Inaczej, tj. nieinstrumentalnie, ludzki rozum działać nie jest w stanie, z tym że – przypomnijmy – mówimy o s t r u k t u r a l n e j instrumentalności cechującej rozum, która nie

¹⁰¹ Kwaśnica, „O dwóch”, 152.

¹⁰² Tamże, 148.

¹⁰³ Tamże.

¹⁰⁴ Kwaśnica, „Teraźniejszość”, 31–32.

powinna być mylona z perspektywą egocentryczną działania celowo-racjonalnego albo ze zjawiskiem instrumentalizowania stosunków międzyludzkich oraz samego człowieka, czyli sprowadzania go do dyspozycyjnej rzeczy. Jak wspomiano wcześniej, nieufność pedagogów hermeneutycznych wobec wszelkiego rodzaju prób wprowadzenia do dialogu pedagogicznego elementów działania komunikacyjnego, takich jak wymiana oraz ważenie racji i argumentów czy osiąganie porozumienia, jest zadziwiające, wzięwszy pod uwagę fakt, iż to dokładnie w tym kontekście daje się zauważyć prawdziwe różnice między racjonalnością instrumentalną a racjonalnością komunikacyjną. Gdy działamy komunikacyjnie, przestawiamy się z dążenia do celu, jakim jest realizacja czysto pragmatycznych, egoistycznych interesów poszczególnego „Ja”, na dążenie do ogólniejszego celu, jaki stanowi koordynacja planów działania „nie przez egocentryczną kalkulację (szans) sukcesu, lecz przez akty dochodzenia do porozumienia”:¹⁰⁵

w działaniu komunikacyjnym uczestnicy stawiają własny sukces na drugim planie; zmierzają do osiągnięcia własnych celów pod warunkiem, że mogą swe plany działania wzajemnie zestroić na gruncie wspólnych definicji sytuacji. Z tego względu negocjowanie definicji sytuacji stanowi istotny składnik dokonań interpretacyjnych wymaganych w działaniu komunikacyjnym¹⁰⁶.

Należy podkreślić, że osiągnięcie rzeczywistego konsensusu za sprawą deliberacji wymaga instytucjonalizacji odpowiednich procedur¹⁰⁷, a także obwarowane jest formalnymi regułami koniecznymi do spełnienia po stronie każdego indywidualnego uczestnika dyskursu, wśród których jedna z najistotniejszych to wyłączenie wszelkich form oddziaływania na drugą stronę rozmowy/konfliktu z wyjątkiem wymiany racji¹⁰⁸.

Dla niemieckiego teoretyka racje są twierdzeniami, które są w stanie przejść test uniwersalności – twierdzenie to musi z jednej strony podnosić roszczenie do powszechnej akceptacji tak, by druga strona była je w stanie zaakceptować, z drugiej zaś wyrażać coś więcej niż partykularny interes, musi być bezinteresowne, nakierowane na osiągnięcie dobra wspólnego nawet kosztem własnych interesów¹⁰⁹.

Oczywiście R. Kwaśnica nie mógł tak myśleć o dialogu. Posługując się znowu określeniami J. Habermasa, można powiedzieć, że autor *Dwóch racjonalności* w ogóle myślał o dialogu poza kategoriami proceduralności i dyskursywności, snując rozważania o hermeneutycznej rozmowie, której jedyny bodaj pożytek polega na

¹⁰⁵ Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, tłum. Andrzej M. Kaniowski (Warszawa: PWN, 1999), 474.

¹⁰⁶ Tamże.

¹⁰⁷ Habermas, *The Inclusion*, 248.

¹⁰⁸ Tenże, *Teoria*, 475.

¹⁰⁹ Michał Wieczorkowski, „Habermas vs Fish – pytanie o możliwość porozumienia międzykulturowego”. *Folia Iuridica Universitatis Wratislaviensis* 1 (2018): 117.

tym, że dzięki niej „wkraczamy w świat nieznaney nam uprzednio zrozumiałości i dostępnej w jego granicach prawdy”, a „gdy dobiega ona kresu – wracamy do świata własnego”¹¹⁰. Oznacza to, jak by nie było, że badacz nigdy nie brał w rachubę „wyższego stopnia intersubiektywności procesów dochodzenia do porozumienia, które dokonują się poprzez procedurę demokratyczną lub komunikacyjną sieć politycznych sfer publicznych”¹¹¹. Intersubiektywność wyższego stopnia osiągnięta jest w momencie, w którym podmiot „cofa się z płaszczyzny [...] konkretnej etyczności określonej wspólnoty i przenosi się na płaszczyznę owych reguł dyskursu i form argumentacji, które czerpią swą treść normatywną z ważnościowej postawy działań ukierunkowanych na porozumienie”¹¹². Owo „cofanie się” najlepiej jest zrozumieć jako wychodzenie podmiotu z właściwej mu sytuacyjności (na które standardowo zwraca uwagę hermeneutyka i przeczy, jakoby dało się w jakikolwiek sposób ową sytuacyjność zredukować) i przechodzenie na płaszczyznę reguł dyskursu oraz form argumentacji, funkcjonującą jako „uregulowanie neutralne, które może znaleźć racjonalne uznanie wszystkich stron konfliktu na bardziej abstrakcyjnej płaszczyźnie równoprawnej koegzystencji różnych, etycznie zintegrowanych wspólnot”¹¹³. Ze swej strony J. Habermas stale przypomina, że

koncepcja racjonalnego dyskursu zachowuje swój status uprzywilejowanej formy komunikacji zmuszającej tych, którzy w niej uczestniczą, do dalszego decentrowania swoich perspektyw poznawczych. Normatywnie rygorystyczne i nieuniknione założenia praktyki argumentacji implikują, że bezstronny osąd jest strukturalnie wymagany. Argumentacja pozostaje jedynym dostępnym medium ustalenia prawdy, z racji, iż sproblematyzowane roszczenia do prawdy nie mogą być przetestowane w żaden inny sposób¹¹⁴.

Podejmowana tu analiza skłania do wniosku, że badacz, tak jak zrezygnował z uczestnictwa w sporze o wychowanie, tak samo odmówił wpisania się w racjonalną tradycję myślenia o dialogu w szerszej perspektywie działania komunikacyjnego nastawionego na porozumienie, która „zmusza do tego, by podmioty uważać także za mówiących i słuchających, którzy odnoszą się do czegoś w świecie obiektywnym, w świecie społecznym i w świecie subiektywnym, i podnoszą przy tym wzajemne roszczenia do ważności, które mogą być uznane lub kwestionowane”¹¹⁵. Czytając prace R. Kwaśnicy, nierzadko można odnieść

¹¹⁰ Kwaśnica, „Ku dialogowi”, 26.

¹¹¹ Jürgen Habermas, *Faktyczność i obowiązki*, tłum. Adam Romaniuk, Robert Marszałek (Warszawa: Scholar, 2005), 314.

¹¹² Tenże, *The Inclusion*, 246.

¹¹³ Tenże, „Reply to Seminar Participants, Benjamin N. Cardozo School of Law”. W: *Habermas on Law and Democracy: Critical Exchanges*, red. Michael Rosenfeld, Andrew Arato (Berkeley – Los Angeles – London: University of California Press, 1998), 392.

¹¹⁴ Tenże, *Truth and Justification* (Cambridge: MIT Press, 2003), 38 [podkr. moje – W.K.].

¹¹⁵ Tenże, „Pojęcie działania komunikacyjnego”, tłum. Andrzej M. Kaniowski. *Kultura i Społeczeństwo* 3 (1986): 32.

wrażenie, że racjonalność instrumentalna i myślenie celowościowe podlegają w nich pewnej karykaturyzacji, samo zaś działanie komunikacyjne – służące odnawianiu wiedzy kulturowej, potwierdzaniu norm, integrowaniu wspólnoty politycznej oraz kształtowaniu jednostkowej tożsamości – traci przynależną mu wagę i sens. Kierowany przez przyjętą logikę rozumowania dyktującą prymat porządku rozumienia nad porządkiem działania i penetrującego myślenia, R. Kwaśnica musi w całości o d r z u c i ć zarówno ideę dialogu jako deliberacji, jak i paradoksalnie samą teorię działania komunikacyjnego, skoro stanowi ona regulatywny model wskazujący procedury i rozwiązania administracyjne, a więc ś r o d k i, które mają prowadzić do c e l u, jakim jest osiągnięcie porozumienia. Idea działania komunikacyjnego, będącego podstawą procesu demokratycznego, w którym kolektywne formowanie woli następuje tylko w warunkach otwierania się na poparte argumentami racje innych stron i przedkładanie im racji własnych z zamiarem zawarcia kompromisu między rywalizującymi interesami¹¹⁶, to najwyraźniej nie ta sama idea, o jakiej R. Kwaśnica skądinąd całe życie z aprobatą mówił. Wynika z tego, że mamy w tym względzie do czynienia z błędem albo przynajmniej poważną niekonsekwencją zarówno ze strony badacza, jak i ze strony pedagogów inspirujących się jego pracami, którzy z jednej strony promują racjonalność rządzącą działaniem komunikacyjnym, a z drugiej przypisują zbiorowemu działaniu nastawionemu na osiągnięcie porozumienia „spełnianie nakazów myślenia celowościowego”¹¹⁷. Badacze ci są przy tym zupełnie niepomni uwagi J. Habermasa, że „pojęcie działania komunikacyjnego pomyślane jest w taki sposób, że aktów dochodzenia do porozumienia [...] nie można zredukować do działania teleologicznego”¹¹⁸.

Konkluzja

Radykalizacja perspektywy hermeneutycznej osiąga w tej filozofii edukacji tak zawrotny – i bynajmniej przez H.G. Gadamera nieprzewidywany – poziom, że fundamentalna instytucja działania komunikacyjnego, jaką jest dialog, deliberacja czy konstruktywny spór, zostaje oddelegowana do zakulisowej rekwizytorni metafizyki, a wraz z nią, konsekwentnie – cały temat pedagogiki jako „formy społecznego i kulturowego krytycyzmu”¹¹⁹; pedagogiki służącej „osiąganiu kompetencji współdziałania i komunikowania się ludzi, negocjowania

¹¹⁶ Tenże, *The Inclusion*, 247 i n.

¹¹⁷ Kwaśnica, „Teraźniejszość”, 30. Por. Reut, „Krytyka i dialog”, 215, 217.

¹¹⁸ Habermas, *Teoria*, 475.

¹¹⁹ Henry A. Giroux, *Fugitive Cultures: Race, Violence & Youth* (New York – London: Routledge, 1996), 19. Por. Zbigniew Kwieciński, „Edukacja wobec wyzwań demokracji”. W: tegoż, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza* (Poznań – Olsztyn: Wydawnictwo Edytor, 2000).

rozbieżnych interesów w imię zbiorowej, klasowej i jednostkowej, każdego z nich, emancypacji”¹²⁰.

Jeśli to finalne twierdzenie brzmi nazbyt radykalnie, niech będzie wolno zasugerować w ramach zwięzłego i bardziej wyważonego podsumowania, że hermeneutyka istotnie może być uniwersalna w tym sensie, że rozumienie jest zawsze już obecne w czymkolwiek, co mówimy czy robimy. Ale nie wynika z tego, że hermeneutyka filozoficzna przeszczepiona do pedagogiki staje się uniwersalna pod tym względem, że daje jej konceptualne zasoby potrzebne do przeciwdziałania patologiom nowoczesnych społeczeństw, spośród których niezdolność do komunikacji dyskursywnej jawi się jako bodaj najistotniejsza. Koncepcja dialogu jako hermeneutycznej rozmowy R. Kwaśnicy nie jest i nigdy nie była, wbrew słowom autora, w stanie sprostać zadaniu, przed jakim stawia nas różnorodność poglądów pedagogicznych. Poglądy te – twierdzimy – mogą bowiem być dyskutowane, kwestionowane i zmieniane tylko w ramach dialogu pojętego jako proces legitymizacji¹²¹. „Tkwiąca w tej praktyce racjonalność widoczna jest w tym, że porozumienie osiągnięte przez komunikowanie się musi o s t a t e c z n i e opierać się na racjach”¹²².

S t r e s z c z e n i e: Artykuł ma na celu przeciwstawienie się dwóm rozstrzygnięciom dokonany w ramach hermeneutycznej koncepcji pedagogiki Roberta Kwaśnicy: redukcji teorii pedagogicznej do hermeneutycznego rozumienia oraz uznaniu hermeneutycznej rozmowy za najwłaściwszy model dialogu o różnicach ujawniających się w poglądach na wychowanie, pozostanie na bardzo umiarkowanym poziomie hermeneutyki filozoficznej i pozbawienie się w ten sposób narzędzi do krytycznego indagowania aktualnej teorii i praktyki pedagogicznej. Przewyciężenie tego błędu wymaga krytyki najważniejszych założeń, jakie pedagogika hermeneutyczna przejęła od Hansa-Georga Gadamera.

S ł o w a k l u c z o w e: pedagogika, hermeneutyka, Robert Kwaśnica, Hans-Georg Gadamer, Jürgen Habermas, ontologia rozumienia, teoria krytyczna, emancypacja, dialog

Bibliografia

- Dybel, Paweł. *Granice rozumienia i interpretacji*. Kraków: Universitas, 2004.
- Folkierska, Andrea. „Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna”. W: *Odmianny myślenia o edukacji*, red. Joanna Rutkowiak, 155–176. Kraków: Impuls, 1995.
- Folkierska, Andrea. „Pedagogiczna wola mocy. Odpowiedź Wojciechowi Kruszelnickiemu”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 2 (2018): 128–136.
- Gadamer, Hans-Georg. *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. Bogdan Baran. Warszawa: PWN, 2007.

¹²⁰ Zbigniew Kwieciński, *Socjopatologia edukacji* (Olecko: Trans Humana, 1995), 28–29.

¹²¹ Jürgen Habermas, „The Constitutionalisation of International Law and the Legitimation Problems of a Constitution for World Society”. *Constellations* 5 (2008): 444–455.

¹²² Tenże, *Teoria*, 45–46.

- Gadamer, Hans-Georg. *Über die Verborgenheit der Gesundheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993.
- Geertz, Clifford. *Interpretacja kultur*, tłum. Maria Piechaczek. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.
- Giddens, Anthony. *Nowe zasady metody socjologicznej: pozytywna krytyka socjologii interpretatywnych*, tłum. Grażyna Woroniecka. Kraków: Nomos, 2001.
- Giroux, Henry A. *Fugitive Cultures: Race, Violence and Youth*. New York – London: Routledge, 1996.
- Grondin, Jean. „Gadamera doświadczenie i teoria wychowania: uczenie się, że inny może mieć rację”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 2 (2015): 11–29.
- Habermas, Jürgen, *Faktyczność i obowiązywanie*, tłum. Adam Romaniuk, Robert Marszałek. Warszawa: Scholar, 2005.
- Habermas, Jürgen. „Interesy konstytuujące poznanie”, tłum. Lech Witkowski. *Colloquia Communia* 2 (1985): 157–169.
- Habermas, Jürgen. *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press, 1971.
- Habermas Jürgen. *Legitimation Crisis*. Oxford: Polity Press, 1988.
- Habermas, Jürgen. *On the Logic of the Social Sciences*. Cambridge – London: The MIT Press, 1988.
- Habermas, Jürgen. „Pojęcie działania komunikacyjnego”, tłum. Andrzej M. Kaniowski. *Kultura i Społeczeństwo* 3 (1986): 21–38.
- Habermas, Jürgen. *Postmetaphysical Thinking*. Cambridge – London: The MIT Press, 1992.
- Habermas, Jürgen. „Reply to Seminar Participants, Benjamin N. Cardozo School of Law”. W: *Habermas on Law and Democracy: Critical Exchanges*, red. Michael Rosenfeld, Andrew Arato, 381–452. Berkeley – Los Angeles – London: University of California Press, 1998.
- Habermas, Jürgen. *Teoria działania komunikacyjnego*, tłum. Andrzej M. Kaniowski. Warszawa: PWN, 1999.
- Habermas, Jürgen. „The Constitutionalisation of International Law and the Legitimation Problems of a Constitution for World Society”. *Constellations* 5 (2008): 444–455.
- Habermas, Jürgen. *The Inclusion of the Other: Studies in Political Theory*. Cambridge: The MIT Press, 1998.
- Habermas, Jürgen. *Truth and Justification*. Cambridge: MIT Press, 2003.
- Habermas, Jürgen. „Uniwersalistyczne roszczenie hermeneutyki”. W: *Współczesna myśl literaturoznawcza w Republice Federalnej Niemiec. Antologia*, red. Hubert Orłowski, 35–60. Warszawa: Czytelnik, 1986.
- Habermas, Jürgen. *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. Frankfurt am Mein: Suhrkamp, 1976.
- Hejnicka-Bezwińska, Teresa. „Pedagogika ogólna wobec napięć wywołanych przechodzeniem od ortodoksji ku heterogeniczności (w myśleniu o edukacji)”. W: *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, red. Andrzej Bogaj, 48–55. Warszawa – Kielce: IBE i Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2001.
- Heidegger, Martin. „Przewyciężenie metafizyki”. W: Martin Heidegger, *Odczyty i rozprawy*, tłum. Janusz Mizersa, 63–88. Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński, 2002.
- Horkheimer, Max. „Traditional and Critical Theory”. W: Max Horkheimer, *Critical Theory: Selected Essays*, 188–243. New York: The Continuum Publishing Company, 2002.
- Kaniowski, Andrzej M. *Filozofia społeczna Jürgena Habermasa*. Warszawa: Kolegium Otryckie, 1986.
- Krasnodębski, Zdzisław. „Rozumienie i emancypacja. Spór pomiędzy teorią krytyczną a hermeneutyką”. *Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej* 29 (1979): 301–328.
- Kruszelnicki, Wojciech. „Autoportret w nie-hermeneutycznym zwierciadle”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 1 (2018): 115–143.

- Kruszelnicki, Wojciech. *Zwrot refleksyjny w antropologii kulturowej*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2012.
- Kwaśnica, Robert. *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: Instytut Kształcenia Nauczycieli im. W. Spasowskiego, 1987.
- Kwaśnica, Robert. „Ku dialogowi w pedagogice”. W: *Ku dialogowi w pedagogice*, red. Robert Kwaśnica, Jerzy Semków, 11–27. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1995.
- Kwaśnica, Robert. „O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu”. W: *Pytanie – dialog – wychowanie*, red. Joanna Rutkowiak, 82–154. Warszawa: PWN, 1992.
- Kwaśnica, Robert. „Terażniejszość jako czas metafizyki”. W: *Poradnictwo w okresie transformacji kulturowej*, red. Alicja Kargulowa, 23–35. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1995.
- Kwieciński, Zbigniew. „Edukacja wobec wyzwań demokracji”. W: Zbigniew Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, 66–83. Poznań – Olsztyn: Wydawnictwo Edytor, 2000.
- Kwieciński, Zbigniew. *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Trans Humana, 1995.
- Leppert, Roman. „Metapedagogika czy pedagogika krytyczna? Pytanie o status naukowy pedagogiki ogólnej”. W: *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, red. Teresa Hejnicka-Bezwińska, Roman Leppert, 130–148. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2005.
- McCarthy, Thomas. *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. Cambridge – London: The MIT Press, 1978.
- Reut, Maria. „Krytyka i dialog?”. W: *Nauka. Tożsamość i tradycja*, red. Janusz Goćkowski, Stanisław Marmuszewski, 205–219. Kraków: Universitas, 1995.
- Reut, Maria. „Krytyka, społeczeństwo, etyczność (filozoficzny kontekst pytania o krytyczność pedagogiki)”. W: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. Joanna Rutkowiak, 177–202. Kraków: Impuls, 1995.
- Rubacha, Krzysztof. „Wstęp”. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski, 21–33. Warszawa: PWN, 2003.
- Rutkowiak, Joanna. „«Pulsujące kategorie» jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji”. W: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. Joanna Rutkowiak, 13–50. Kraków: Impuls, 1995.
- Schnädelbach, Herbert. „*Morbus hermeneuticus*. Tezy na temat pewnej choroby filozoficznej”. W: Herbert Schnädelbach, *Rozum i historia*, tłum. Krystyna Krzemieniowa, 221–226. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2001.
- Siemek, Marek J. „Myśl drugiej połowy XX wieku”. W: *Drogi współczesnej filozofii*, red. Marek J. Siemek, 23–57. Warszawa: Czytelnik, 1978.
- Siemek, Marek J. „Rozum między światłem i cieniem oświecenia”. W: Marek J. Siemek, *Wolność, rozum, intersubiektywność*, 283–298. Warszawa: Oficyna Wydawnicza, 2002.
- Sznajder, Paweł. „Logos wyłaniający się z rozmowy. Inny a prawda w dialogu w filozofii Hansa-Georga Gadamera”. *Estetyka i Krytyka* 2 (2012): 183–199.
- Śliwerski, Bogusław. „Pedagog wobec pluralizmu współczesnych teorii wychowania”. *Horyzonty Wychowania* 3 (2004): 71–85.
- Śliwerski, Bogusław. *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Impuls, 1998.
- Ward, Ian. *Hermeneutic Encounters: Hans-Georg Gadamer in North America, 1968–1986*. Brunswick: Bowdoin College, 2020.
- Wieczorkowski, Michał. „Habermas vs Fish – pytanie o możliwość porozumienia międzykulturowego”. *Folia Iuridica Universitatis Wratislaviensis* 1 (2018): 111–133.
- Zamojski, Piotr. *Pytanie o cele kształcenia: zaproszenie do debaty*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2010.