

Maria Reut

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

„Etyka praktyczna”, otwartość i dramat rozumienia. Uwagi o relacji filozofii i pedagogiki

Summary

“PRACTICAL ETHICS”, OPENNESS AND DRAMA OF UNDERSTANDING. ON THE RELATIONSHIP BETWEEN PHILOSOPHY AND PEDAGOGY

The article analyses chosen extracts from the debate about philosophical qualities of pedagogical thinking. It presents the possibility of ethical reflection inspired by contemporary hermeneutical philosophy. This hermeneutical perspective comprehends understanding not only as one of the kinds of cognitive behaviour, but also as a way of being of a subject. The dilemma, dramatic quality and openness of pedagogical activity are underlined, as well as the impossibility of boiling down the justifications of that activity to the sphere of applications of theories. It indicates that hermeneutics opened (pedagogical) thinking towards such perspective on the relationship between the external order and duty and action, which frees from both: the dichotomy of romantic release versus passive subjection, as well as from the dilemma of the rational emancipation versus conditioned consent to surrender. It does not, however, give an external solution and does not diminish the importance of choice. It emphasises the individual character of moral choice and the importance of freedom and at the same time does not leave the man on his or her own. Ricoeur's *wounded cogito (cogito blessé)* – as it is highlighted – is not an abandoned, lonely subject.

Key words: philosophy, pedagogy, hermeneutics, understanding, ethics.

red. Paulina Marchlik

Filozofia i pedagogika. Wprowadzenie

Zadaniem tego opracowania jest przedstawienie zarysu wybranych fragmentów debaty o filozoficzności myślenia pedagogicznego. Wielorako historycznie

uwarunkowane, złożone i nieustające dyskusje na temat relacji między tytułowymi obszarami wiedzy mogą być zinterpretowane jako sposób przejawiania się ogólniejszych problemów, jako fragment kontekstu szerszej debaty filozoficznej i metanaukowej. Warto jednak już na wstępie prezentacji tych uwag podkreślić fakt, że charakterystyka omawianych związków wymaga czasem specjalnych uzasadnień (usprawiedliwień?), gdyż temat ten spotyka się nierzadko z dwoma rodzajami pytań oraz wiążących się z nimi niekiedy zarzutów i wątpliwości.

Pierwszy rodzaj wiąże się z myśleniem, które wzoruje praktyczność (nauki, a konkretnie – tak pojmowanej pedagogiki) na techniczności, a więc traktuje praktyczność jako możliwość wtórnego, powtarzalnego zastosowania. „Zastosować w praktyce”, w ramach takiego nastawienia, to wykonać działanie, którego sens i struktura zostały opisane w wiedzy ogólnej (teoretycznej/technicznej). Z postawą taką łączy się zapotrzebowanie na porady – takie, które pozwolą rozstrzygać wątpliwości związane z działaniem, lub też dostarczą racji unieważniających te wątpliwości. Brak takich porad uzasadnia umniejszenie „życiowego znaczenia” wiedzy (naukowej), która takiej pomocy wprost nie udziela. Taka wersja techniczności jest dosyć znana i dosyć powszechnie już przez współczesnych pedagogów krytykowana. Zasadniczy składnik tej postawy, czyli oczekiwanie na zewnętrzne rozstrzygnięcia, zostaje jednak zachowany również w programie pozornie odmiennym, takim mianowicie, w którym zakłada się, że z wiedzy ogólnej wprost wynika (lub da się logicznie wyprowadzić) sposób rozumienia konkretnej sytuacji. Obydwa te warianty pojmowania praktyczności łączy, nie artykułowane bezpośrednio, przekonanie o tym, że relacja ogólne–konkretne może być (w tej konkretnej kwestii) wzorowana na modelu scjentystycznie pojmowanej wiedzy pewnej.

Zakres drugiego rodzaju pytań określany jest przez przekonanie, że uwarunkowanie myślenia pedagogicznego jest czymś nieproblematycznym, jest jego naturalnym ograniczeniem. Przekonaniu temu towarzyszy także eksponowanie specyficznej niesamodzielnosci pedagogiki; jej praktyczność bywa pojmowana w ramach tego poglądu jako zadanie realizowania (konceptualizowanych w obrębie jakiejś filozofii społecznej czy teorii etycznej) pożądanych stanów rzeczy.

Opisy owych „pożądanych stanów rzeczy” łatwo stają się przedmiotem krytyki. Warto jednak w tym miejscu zaznaczyć, że taki, znany we współczesnej pedagogice, rodzaj dystansu wobec powyższego przekonania, który wyraża się przez krytykę proponowanych wartości (czy całościowej ideologii społecznej) i wskazywanie wartości odmiennych, może – z jednej strony – uwrażliwiać na

nieoczywistość treści owych propozycji, z drugiej jednak – przede wszystkim powiela on i utrwała przeświadczenie o instrumentalnym charakterze pedagogiki.

W refleksji nad związkami pedagogiki i filozofii można jednak przyjąć stanowisko wyraźnie odmienne wobec powyższych przeświadczeń, a także wobec kilku ujęć precyzujących opis omawianych zależności. Przedstawię je pokrótce.

Pierwsze ujęcie wyraża się w opisie wspomnianej już wcześniej podrzędności pedagogiki wobec filozofii. Przyjmuje się w ramach takiego myślenia, że skoro pedagog zawsze działa w otoczeniu jakiegoś zestawu kulturowych wyobrażeń na temat świata, człowieka, relacji międzyludzkich itd., to oczywistym jest przekonanie, że instancją artykułującą te poglądy jest filozofia (czy jej jakiś szczegółowy „dział”). Pedagog zatem pyta, a zadaniem filozofii jest udzielenie odpowiedzi we właściwym jej języku; filozof występuje tu w roli interpretatora i „tłumacza” pedagogicznych pytań na język filozoficzny. Filozof więc niejako poucza pedagoga.

Drugi rodzaj myślenia o tych zależnościach polega na opracowaniu takiej metodologii pytań pedagogicznych, w ramach której tym razem to pedagog szuka w filozofii odpowiedzi na własne pytania. To on staje się „tłumaczem” wiedzy filozoficznej, podejmuje się odnalezienia w niej „praktycznej wskazówki”. Widzimy jednak, że w obydwu przypadkach zakłada się przedmiotową oddzielność (która może następnie być przedmiotem negocjacji), a także dyscyplinową nadrzędność.

Za jeszcze jeden rodzaj postrzegania związków między tymi obszarami wiedzy może być też uznany program określany jako zadanie interdyscyplinarności. Sądzić można, że jednym z zamierzonych celów takiego programu jest uniknięcie dyskusji o podporządkowaniu vs samostanowieniu. Zachowane zostaje jednak zazwyczaj w takim programie przekonanie o oddzielności badanych obszarów z jednoczesnym liberalnym podejściem do przekraczania oddzielających je granic.

Dystansując się wobec powyższych charakterystyk nie zamierzam nie zauważać specyfiki „przedmiotu badań” poszczególnych dyscyplin, nie chcę lekceważyć historycznie uwarunkowanych różnic. Proponuję jednak taki rodzaj interpretacji związków, który nie polega jedynie na wskazywaniu tzw. wspólnych obszarów, czy podobnych problemów i pytań. Warto zatem poddać zasadniczemu namysłowi zarówno samą pedagogiczność, jak i zwrócić uwagę na pedagogiczną stronę filozofowania. Inspirując się współczesnymi nawiązaniem do greckiej *paidei* (i podkreślając etyczne uwarunkowania tej kategorii) sprawę omawianych związków można potraktować nie tylko jako zagadnienie z dziedziny naukoznawstwa, filozofii nauki, metodologii, czy socjologii nauki. Przede

wszystkim należy zwrócić uwagę na, ukryty niekiedy pod pytaniami między innymi z wymienionych dziedzin, etyczny kontekst owych powiązań.

Etyczność

W badaniach pedagogicznych problem ten ma wiele wątków. Ujawnia się on nie tylko bezpośrednio – w aksjologicznych deklaracjach, czy w rodzajach argumentacji krytycznych. Może też być badany poprzez rekonstrukcję i interpretację założeń z innych obszarów. Takim istotnym problemem do interpretacji jest – ciągle, w różnych kontekstach, wprost i nie wprost powracający – spór naturalizm *versus* antynaturalizm. Spór ten w swojej pierwotnej metodologicznej wersji zasadnie uznany współcześnie za przebrzmiały, jest – dla humanisty, a zwłaszcza dla pedagoga – miejscem artykułowania się problematyki etycznej i konkretyzowania się pytania o rozumienie wiedzy pedagogicznej. Dostrzeżenie obecności tej problematyki (pomimo tego, że nie jest ona przedstawiana wprost w ramach samego sporu) pozwala zinterpretować również niektóre współczesne debaty metodologiczne jako rozważania nie tylko o metodzie, a także – podkreślam – nie tylko o wybranych wartościach w kontekście owego sporu bezpośrednio przedstawianych.

Pytanie o metodę badania, pytanie o sposób rozumienia „przedmiotu badania”, o relację teoretyczne-praktyczne, o podobieństwa i różnice między *naukami o przyrodzie* i *naukami o człowieku*, jest bowiem dla pedagoga nie tylko zagadnieniem metodologicznym, teoretycznym, nie dotyczy też tylko, zewnętrznych wobec samej procedury badania, „zastosowań”, „interwencji”. Te – wcześniejsze, niż jakiegokolwiek poszczególnie zastosowane procedury badawcze – założenia: kim jest „badany”, można zrekonstruować u obydwu stron sporu. Dla naturalistów – przedmiot badania powinien być określony według pewnych ogólnych kryteriów naukowości. Zdaniem antynaturalistów natomiast specyfika tego przedmiotu wymaga odmiennych metod jego badania.

Zarówno w propozycjach specyficznego unaukowania wiedzy humanistycznej (specyficznego, bo zakładającego wzorcowy charakter nauk dosyć archaicznie określanych jako „lepiej rozwinięte”), jak i w postawie dystansu wobec takich procedur, odnajdujemy jednak podobnie określony przedmiot dyskusji. Antynaturalistyczny sprzeciw wobec zarzucanego naturalistom „uprzedmiotowienia” obiektu badań jest bowiem defensywny, jest artykułowany z pozycji obrony (zagrożonych – jak się zakłada – przez unifikujące badanie) wartości. Odwołuje

się do *specyfiki* poznania humanistycznego wyrażanej – jak się podkreśla – poprzez różnice wobec nieakceptowanego wzorca naukowości. Z tego między innymi powodu bywa on przez adwersarzy banalizowany i sprowadzany do moralistyki. Postawa „anty” skazuje bowiem na wtórność, wyznacza dobór argumentacji poprzez ulokowanie w niezmiennej sytuacji polemicznej i uniemożliwia jej przekroczenie.

Analiza i interpretacja tego sporu ujawnia jednak – jak powiedziałam – coś więcej, niż tylko odmiennosc poglądów w kwestii sposobu badania. Nie jest to więc jedynie debata metodologiczna. Analiza taka, na co zwracam uwagę, może ujawnić ponadto coś więcej, niż tylko odmiennosc wprost artykułowanych założeń, a także wyraźnie formułowanych i deklarowanych wartości łączonych z decyzjami metodologicznymi. Metodologiczna warstwa sporu nie tylko nie ujawnia jego istoty, ale z pewnych powodów nawet ją przesłania. Choć mogłoby się zatem wydawać, że współcześnie na temat kwestii naturalizm vs antynaturalizm nie można już nic ciekawego, nowego powiedzieć, to jednak uznanie jej *en bloc* za nieaktualną (w sytuacji współczesnego metodologicznego pluralizmu) wiązałoby się z zagubieniem istotnego problemu badawczego i etycznego. Echa tego sporu możemy przecież zauważyć zarówno w dyskusjach dotyczących wyboru i zastosowań „ilościowych” i „jakościowych” procedur badawczych, jak i w komentarzach, uzasadnieniach tych wyborów. Ta metodologiczna warstwa sporu zdominowała jednak owe dyskusje. Wyrazem tego jest dosyć częsta praktyka takiego specyficznego „łączenia” obydwu procedur i traktowania ich jako uzupełniających się, wzbogacających ogląd itp., która nie uwzględnia odmiennych wizji świata społecznego warunkujących te procedury.

Tę konstatację o przesłanianiu zawdzięczać można obecności w debatach humanistycznych (pedagogicznych) inspiracji m.in. współczesną filozofią hermeneutyczną. Mam tu na myśli odwołania do prac filozofów traktujących hermeneutykę nie tylko jako sztukę interpretacji, ale wychodzących w swoich badaniach od takiego pojmowania rozumienia, że staje się ono czymś bardziej pierwotnym, czyli sposobem bycia podmiotu, a nie tylko jednym z rodzajów zachowań poznawczych. Dla Heideggera, Gadamera, Ricoeura człowiek jest istotą rozumiejącą, rozumiejąco odnoszącą się do siebie i bycia, a nie tylko stosującą rozumienie jako metodę. Oprócz zatem rozumienia jako metody (a więc rozumienia, które pozwala antynaturalistom, na przykład Diltheyowi, wyznaczyć odmiennosc postępowania humanistyki wobec, opartego na wyjaśnianiu, przyrodoznawstwa) mamy do czynienia z rozumieniem jako z czymś bardziej pierwotnym i uniwersalnym, czymś, co poprzedza wszelkie poznanie, które jest w owym rozumieniu „zakotwiczone”.

Warto krytycznie nawiązywać do omawianego sporu, gdyż – po pierwsze – wbrew pozorom nie jest on jedynie archaicznym sporem o metodę. Po drugie – etyczny kontekst tej metodologicznej debaty nie może być zredukowany do zestawienia dwóch rodzajów deklarowanych wartości, tradycyjnie kojarzonych z „przedmiotowym” i „podmiotowym” nastawieniem (piszę o tym szerzej: Reut 2010). Problem etyczny związany z kwestią praktyczności wiedzy (tu: konkretnie – wiedzy pedagogicznej) nie jest sprowadzalny – jak pokazuje badanie przykładu konfrontacji naturalizm/antynaturalizm – do dyskusji o warunkach i rodzajach zastosowania tej wiedzy, czy też o bezpośrednio przedstawianych wartościach łączonych z określonymi decyzjami metodologicznymi.

W refleksji na temat związków pedagogiki i filozofii nie chodzi więc tylko o sam fakt zwrócenia uwagi na kwestię etyczną. Może być ona bowiem wielorako pojmowana; samo wyeksponowanie etycznego kontekstu myślenia i działania pedagogicznego nie jest przecież niczym oryginalnym czy nowym. Nie jest też niczym nowym podkreślenie etycznego aspektu badania naukowego. Sposób (sposoby) pojmowania problematyki etycznej w tradycyjnych koncepcjach pedagogicznych był jednak odmienny od wskazywanej tu perspektywy.

Hermeneutyka otwiera myślenie (w tej kwestii – zwłaszcza myślenie pedagogiczne) na taki rodzaj ujmowania zależności między zewnętrznym nakazem a powinnością i działaniem, który wyzwala zarówno od dychotomii: romantyczne uwolnienie/bierne podleganie, jak i od dylematu: racjonalne wyemancypowanie/uwarunkowana zgoda na podporządkowanie. Nie daje jednak zewnętrznego rozwiązania i nie umniejsza znaczenia wyboru. Uwyrażnia indywidualny charakter wyboru moralnego i wagę wolności, a jednocześnie – i tę sprawę podkreślam, krytycznie odnosząc się do takich charakterystyk tego filozofowania, które sprowadzają pracę hermeneutyczną w tej kwestii do destrukcji tradycyjnego podmiotu – nie pozostawia człowieka samemu sobie. Ricoeurowskie *cogito zra- nione* nie jest podmiotem opuszczonym, osamotnionym.

W ten sposób docieramy do zasadniczych pytań etycznych i pedagogicznych o to, jak charakteryzowany jest ktoś, kto dokonuje moralnego wyboru, kim jest podmiot moralnego działania. Dla pedagoga są to kwestie podstawowe, praktyczne, nie tylko określające rozumienie abstrakcyjnego „ja”, ale wyznaczające sposób traktowania drugiego człowieka i jego podmiotowych aspiracji. Dlatego między innymi pytania te są podejmowane w perspektywie etycznej, a jednym z nurtów filozoficznego myślenia, w którym można odnaleźć istotne inspiracje do rozumienia tej etyczności, jest ontologiczna hermeneutyka.

Hermeneutyka

Hermeneutyka może w humanistyce, a szczególnie w pedagogice, stanowić podstawę różnorodnych inspiracji. Często występuje ona w roli uzasadnienia teorii i sztuki interpretacji, a także jako propozycja pewnego typu dialogowania. Bywa też punktem wyjścia do opisu i badania rodzajów relacji pedagogicznych oraz metod projektowania i rozumienia sytuacji pedagogicznych.

W tym wprowadzeniu chcę podkreślić znaczenie innego jej ujęcia. Interesuje mnie przede wszystkim takie rozumienie hermeneutyki, takie pojmowanie pedagogiki i określenie takiego punktu wyjścia do interpretacji jej praktyczności, które umożliwiają przedstawienie – w tej perspektywie – istoty etycznego problemu, jakim jest praktyczność. Nie zajmuję się więc tu na przykład zagadnieniem zastosowań hermeneutyki do projektowania konkretnych metod pedagogicznego działania, ani też nie traktuję jej jako rodzaju metodologii badań pedagogicznych. Wskazuję bowiem, że – w odróżnieniu od wcześniejszych (antynaturalistycznych) intencji hermeneutycznych – zamiarem ontologicznej hermeneutyki jest między innymi wykroczenie w pytaniach o humanistykę poza kwestie metodologiczne. Wykroczenie to nie musi łączyć się z unieważnieniem pytań o metodę, choć takie podejrzenie można zauważyć niekiedy również w pedagogicznych debatach na ten temat. Gadamerowską konfrontację „prawdy” i „metody” można interpretować nie jako zestawienie przeciwieństw, lecz jako zakwestionowanie uprawnień monizmu metodologicznego oraz jako krytykę ekspansjonizmu pewnego typu metody. Podkreślam oto znaczenie takiego pojmowania tej konfrontacji, które łączy się z badaniem rozszerzenia pytania o prawdę, o takie rozumienie w humanistyce, które uwzględnia pojęcie doświadczenia hermeneutycznego (Gadamer 1993).

Przyjmuję ponadto szerokie rozumienie pojęcia „hermeneutyka”. Odnoszę je nie tylko (choć – co podkreślam – głównie) do współczesnej filozofii hermeneutycznej, ale także do pewnego rysu (obecnego w tradycji filozoficznej i humanistycznej) filozofowania w ogóle, który współczesna filozofia hermeneutyczna przywraca, przypomina, rozwija, precyzuje i – przede wszystkim – opracowuje w całościowej koncepcji. Odnajduję tu między innymi istotną twórczą, krytyczną kontynuację Sokratejskiej postawy, jaką jest zdolność do samozakwestionowania, a nie tylko do „umiejętnego” prowadzenia dialogu, a także interpretujące nawiązanie do Arystotelejskiej koncepcji *ethosu*. Zwracam także uwagę na powiązanie sztuki interpretacji z problematyką etyczną, która to problematyka jest badana w kontekście działania w konkretnej sytuacji.

Dlatego można mówić o takiej filozofii praktycznej, która zakłada – jak podkreśla Gadamer – związek koncepcji ontologicznej i perspektywy moralnej.

Dostrzegając rozległość i zróżnicowanie nurtu hermeneutycznego, wskazuję więc w tym miejscu głównie dwie koncepcje (jako inspiracje dla myślenia pedagogicznego). Po pierwsze, Gadamerowską ideę rozszerzenia pytania o prawdę poza poznanie metodyczne, a zatem kwestię niemethodologicznie charakteryzowanego rozumienia i samorozumienia. Po drugie, Ricoeurowską teorię interpretacji i problem tożsamości narracyjnej. Interesuje mnie przede wszystkim to, co (pod pewnymi względami) łączy obydwie te orientacje, różne przecież w wielu punktach swoich rozważań. Warto tu wspomnieć przynajmniej o dwóch najistotniejszych sprawach. Pierwsza to sytuacyjny charakter wyboru moralnego. Druga – uzasadnienie pojmowania fenomenu etyczności jako modelu problematyki hermeneutycznej. Przedstawmy pokrótce ich charakterystykę.

Wybór moralny jest konkretny, dotyczy tego, co tu i teraz mam zrobić, wybór ten wymaga sytuacyjnej interpretacji (Berti 2003: 285; Wierciński 2012: 73). Taki zwrot ku sytuacji (określony polemicznie przez Arystotelesa, przedstawiany przez Gadamera, Ricoeura, a także między innymi przez Marthę Nussbaum) nie ma nic wspólnego z potocznie rozumianym relatywizmem, z „rozmyciem kryteriów” czy „zasad”, z interpretacyjną dowolnością czy potocznie rozumianym uzależnieniem od sytuacji. Nie jest też uzasadnione wiązanie tego ujęcia z obiegowo pojmowanym postmodernizmem. Warto o tym wspomnieć, gdyż owe porównania nierzadko pojawiają się w dyskusji z koncepcją *etycznych wymagań sytuacji* i stanowią punkt wyjścia do takich pedagogicznych polemik, w których wskazuje się na potrzebę „treściowych” rozstrzygnięć, a ich brak traktuje zarówno jako podstawową wadę koncepcji pedagogicznych, jak i jako zagrożenie dla trwania tradycji.

Wybór moralny to wybór wolny i dramatyczny, otwarty na to, co niewiadome, to aktywność podmiotu, która nie wyraża się w zastosowaniu ogólnej, znanej wcześniej zasady w konkretnej sytuacji, ale przede wszystkim w rozpoznaniu tej nowej, niepowtarzalnej sytuacji jako takiej, której ta ogólna wiedza może dotyczyć. „Musimy tedy – pisze Gadamer – zapytać ponownie: czym jest praktyka, co znaczy praktyka? Musimy się tu uczyć od Arystotelesa: jego pojęcie praktyki, które wypracowało odróżnienie między *techné*, wiedzą kierującą możliwością sprawczą, a *phronesis*, wiedzą zawiadującą praktyką, nie ukształtowało się przeciwko *theoria*, lecz przeciwko duchowi wytwórczości. Odróżnienie to nie oznacza przecież oddzielenia, lecz uporządkowanie, a mianowicie podporządkowanie *techné* i jej możliwości oraz włączenie jej do *phronesis* i związanej z nią *praxis*” (Gadamer 1992: 74).

Hermeneutyczny dystans wobec zasad „mocnej” etyki opiera się więc na wskazaniu, że te koncepcja nie są w stanie – podkreśla Paweł Dybel – „uchwycić fenomenu etyczności w tej postaci, w jakiej jest on doświadczany na poziomie konkretnych ludzkich działań (...). W rezultacie teoretyczne podejścia tego rodzaju (...) nie są w stanie uwzględnić kluczowej roli, jaką w tym wypadku pełni etos danej jednostki ukształtowany na drodze wychowania. Za jego pośrednictwem bowiem w etycznym samorozumieniu owej jednostki daje o sobie znać wpływ dziejowej tradycji, w której została ona wychowana i która tym samym w swej „ogólności” wyznacza «mglisty schemat» jej postępowania” (Dybel 2012: 260). Etyka hermeneutyczna jest zatem etyką dążenia etycznego w odróżnieniu od etyki powinności (Vattimo 2006: 112).

Druga sprawa to traktowanie fenomenu etyczności jako model problematyki hermeneutycznej. Chcę zwrócić uwagę, po pierwsze, na to, że etyka nie jest w hermeneutyce jakimś osobnym działem filozofowania, jakąś subdyscypliną filozoficzną. Znaczy to tyle, że etyczność jest pojmowana jako coś nieustannie obecnego, nieusuwalnego; a zatem można powiedzieć, jak stwierdza Jacek Filek – że filozofia jest etyką (2001). Inaczej mówiąc, etyczność (filozofowania) wyraża się nie tylko przez tezy zawarte w dziale „etyka”. Nie trzeba „pisać etyki” (jak to proponowano Heideggerowi), by wypowiedzieć się w kwestii człowieka, dobra i zła. Po drugie, fenomen etyczności może być potraktowany jako model problematyki hermeneutycznej, a zatem to, co musimy zrobić, gdy dokonujemy wyboru moralnego, to robimy także wówczas, gdy w ogóle interpretujemy (gdy w ogóle działamy).

Od tej strony przyglądając się interpretacji, pamiętając, że wybór jest zawsze konkretny, mając tę świadomość, możemy argumentować, że to nie arbitralne przyjęcie takiej czy innej tzw. perspektywy filozoficznej powoduje określony sposób traktowania, konceptualizowania problematyki pedagogicznej. Jest inaczej: to uświadomiona dylematyczność, dramatyzm i otwartość działania pedagogicznego (jako sfery niezwykle wyraźnego i dotkliwego ujawniania się dylematów moralnych-praktycznych), a także niesprowadzalność uzasadnień tego działania do obszaru zastosowań jakiegokolwiek teorii, prowadzą ku myśleniu o uwarunkowaniach interpretacji.

Pedagogiczność właśnie jest przestrzenią szczególnie wyraźnie i dramatycznie doświadczanej niewystarczalności, a czasem wręcz zwodniczości ogólnej teorii w konkretnym działaniu. W odróżnieniu od wyjaśniania (w dyscyplinach opierających się na ogólności praw) rozumienie i odniesienie się do konkretnej sytuacji nie polega na ujmowaniu jej jako konkretnego przypadku ogólnej prawidłowości opisywanej przez prawo (nauki). Z tego między innymi powodu

ja–podmiot nie mogę uwolnić się od odpowiedzialności. Wybór właściwego działania nie polega tu bowiem na uzgodnieniu opisu jednostkowego przypadku z ogólną wiedzą.

Wspomnianą niewystarczalność (ogólnej teorii) traktuję nie jako niedostatek wiedzy pedagogicznej, czy utrudnienie pedagogicznego działania. Ta niewystarczalność nie jest wadą, czymś do „dopracowania”, wyeliminowania. Od odpowiedzialności ja–podmiot nie mogę się uwolnić nie dlatego, że teoria „jeszcze” nie daje mi gotowych odpowiedzi (a ludzkie działania są złożone i nieprzewidywalne), lecz dlatego, że w sferze decyzji moralnych, a więc również w działaniu pedagogicznym, podstawową instancją jest indywidualna (co nie znaczy: niezależna i nieuwarunkowana) świadomość moralna. Mądrość praktyczna nie jest tożsama z wiedzą o apriorycznych zasadach, regułach; jest to zdobywanie przez świadomość moralną *jasności co do samej siebie*. Owo „rozpoznanie siebie dokonuje się za cenę twardej nauki, zdobywanej w ciągu długiej podróży poprzez te stałe konflikty, których powszechność jest nieodłączna od ich każdorazowego nieprzekraczalnego umiejscowienia” (Ricoeur 2003: 402). Dlatego Ricoeur mówi o specyficznym „pouczeniu przez tragiczność”, które kieruje mądrość praktyczną na próbę „sytuacyjnego sądu moralnego”.

Ta sytuacyjna mądrość praktyczna może być kształcona, wspomagana. Badanie tak pojętego wspomagania, badanie praktycznego charakteru pedagogiki wspomagającej, wiąże się właśnie m.in. z rozważeniem tytułowych kategorii. Hermeneutyczne wspomaganie rozumienia, pojmuję więc jako zadanie właśnie pedagogiczne, przy założeniu, że w skład tego zadania wchodzi również badanie uwarunkowań samej pedagogiczności. Hermeneutyczna krytyka pytań pozornie pedagogicznych, ujawnianie i krytyka (różnych odmian) pozornej otwartości i pozornego zapytywania, to jednocześnie wyraz – tak to pojmuję – umiarkowanego i sceptycznego (ale nie rezygnującego) optymizmu pedagogicznego. Wiąże się on – należy podkreślić – właśnie z docenieniem idei *Bildung*, czyli kształcenia jako podstawowego problemu humanistycznego; „to, co humanistykę czyni nauką, daje się zrozumieć raczej na podstawie tradycji pojęcia kształcenia – zaznacza Gadamer – niż na podstawie idei metody nowoczesnej nauki”. Istotne tu jest też ogólne nastawienie hermeneutyki na „czynienie zrozumiałym”, a także przekonanie, że rzeczywiście kształcające jest takie obcowanie z innym człowiekiem, tekstem, dziełem, które nie zakłada wyprzedzającego zrozumienia. „Twierdzę (...) – pisze Gadamer – że jeśli chcemy uzmysłowić sobie miejsce fenomenu rozumienia w całości naszego istnienia, również społecznego, musimy wywieść ów fenomen z poprzedzającego go stanu zakłócenia rozumienia.

Porozumienie założone jest tam, gdzie występują jego zakłócenia” (Gadamer 2003: 7).

Naszkiecowane tu uwagi wstępne przedstawiają obszar, gdzie będzie możliwe dokładniejsze zajęcie się tematem otwartości i dramatu rozumienia jako kwestiami pedagogicznymi¹.

Bibliografia

- Berti E. 2003. *The Reception of Aristotle's Intellectual Virtues in Gadamer and the Hermeneutic Philosophy*, [w:] *The Impact of Aristotelianism on Modern Philosophy*, red. R. Pozzo, The Catholic University of America Press, Washington.
- Filek J. 2001. *Filozofia jako etyka*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Gadamer H.-G. 1992. *Obywatele dwóch światów*, [w:] *Dziedzictwo Europy*, tłum. i oprac. A. Przyłębski, Wydawnictwo Spacja, Warszawa.
- Gadamer H.-G. 1993. *Prawda i metoda*, tłum. B. Baran, inter esse, Kraków.
- Gadamer H.-G. 2003. *Język i rozumienie*, tłum. P. Dehnel, B. Sierocka, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Dybel P. 2012. *Oblicza hermeneutyki*, Universitas, Kraków.
- Reut M. 2010. *Narracja i tożsamość. Pytanie o «ja» jako problem etyczny i pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Ricoeur P. 2003. *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chelstowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Vattimo G. 2006. *Spółczesność przejrzyste*, tłum. M. Kamińska, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Wierciński A. 2012. *Phronesis as the Mediation between Logos and Ethos*, [w:] *Hermeneutic Rationality. La rationalité herméneutique*, red. M.L. Portocarrero, L.A. Umbelino, A. Wierciński, LiT Verlag. Münster.

¹ Temu obszarowi tematycznemu poświęcam osobne opracowanie „Dramat i rozumienie”, tekst przygotowany do druku.