

Andrzej Ryk

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Tropy fenomenologii Husserla w „pedagogice drugiego stopnia” rozumianej jako hermeneutyka pedagogiki paradygmatycznej. Dwie racjonalności Roberta Kwaśnicy¹ czytane w perspektywie *Medytacji kartezjańskich* Edmunda Husserla²

Summary

HUSSERL'S PHENOMENOLOGY TROPES IN SECOND DEGREE PEDAGOGY UNDERSTOOD AS A HERMENEUTIC PARADIGM PEDAGOGY. "TWO RATIONALITIES" BY ROBERT KWAŚNICA READ IN THE PERSPECTIVE OF "CARTESIAN MEDITATIONS" BY EDMUND HUSSERL

The article presents the possibility of building a second-degree pedagogy based on the phenomenological-hermeneutic thinking. The main problems analysed are: the hermeneutic paradigm of pedagogy, cognition, cognitive conditions of knowledge and the identities of philosophy and pedagogy. The phenomenology of Edmund Husserl revealed new possibilities and gave creative impulses for philosophy and other disciplines, including education, showing their interaction relationships and the need for reformulation of their identities.

Key words: philosophy, pedagogy, phenomenology, hermeneutics.

red. Paulina Marchlik

Celem artykułu jest odsłonięcie wspólnych „rusztowań” – teoretycznych struktur – opisujących rozumienie filozofii/pedagogiki. Źródłem czynionych

¹ R. Kwaśnica. 2007. *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.

² E. Husserl. 1982. *Medytacje kartezjańskie*, PWN, Warszawa.

analiz pragnę uczynić dwie monografie³. Pierwsza z nich, mam na myśli historycznie starszą, *Medytacje kartezjańskie* Edmunda Husserla była w zamiarze autora pracą, odsłaniającą najgłębsze pokłady myślenia (o) i (w) filozofii. Była poszukiwaniem filozoficznego, a dokładniej epistemologicznej *arché*, rozumianej jako zasada wszystkich zasad. Ostatecznie projekt Husserla nigdy do końca nie został dopracowany, czy precyzyjnie dookreślony. Jednak jednym z kierunków jakie obrał twórca fenomenologii było przekonanie o teoriopoznawczej wartości takich kategorii jak: świat życia, świat przeżywany czy ja transcendentale. Postulował on również prowadzenie badań o charakterze ejdetycznym. Chociaż bezpośrednio nie nawiązywał do hermeneutyki jako stanowiska filozoficznego, to jednak w wielu miejscach jego prac można odnaleźć wątki bliskie szeroko rozumianemu myśleniu hermeneutycznemu.

Z kolei Kwaśnica, na początku swych analiz, porusza podobny w swej istocie problem, co Husserl. Stawia pytanie o sens wyrażony w senso-twórczych strukturach stanowiących ramy m.in. dla pedagogiki ogólnej. Według niego perspektywę sensotwórczą dla budowania teoretycznego „rusztowania” stanowią często bardzo zróżnicowane źródła. Są to m.in.: transcendentalizm Kanta oraz kategorie zawarte w niektórych filozofiach: historyczność (Hegel); aksjologiczność (Nietzsche); subiektywność ponadindywidualna (Husserl); uczasowiona podmiotowość indywidualna (Heidegger); podświadomość (Freud); typy działania jako społeczno-kulturowe formy życia (Habermas); hermeneutyka (Gadamer, Ricoeur); ontologia i epistemologia fenomenologiczna Sartre’a i Marleau-Ponty’ego; dorobek hermeneutyków z orientacji postfreudowskiej (Fromm, Marcuse, Adorno, Horkheimer); twórczość filozofów sensu spod znaku strukturalizmu i semiologii (Barthes czy Eco). Okazuje się, że zgłębiając dorobek Husserla⁴, a w szczególności sposób odwołując się do jego *Medytacji kartezjańskich* można odnaleźć wiele wspólnych, a tworzonych przecież niezależnie tropów sensotwórczych – dla Husserla opisujących „rusztowania” filozofii, dla Kwaśnicy „rusztowania” pedagogiki. W wyniku przeprowadzonej analizy wyodrębniłem jedenaście takich miejsc. Oczywiście mój wybór ma charakter subiektywny. Zadziwia jednak

³ Należy podkreślić zróżnicowany kontekst historyczny powstawania owych tekstów. Husserl tworzy przede wszystkim przez pierwsze trzy dziesięciolecia XX wieku, tekst Kwaśnicy zaś powstaje niemal pół wieku później. Istnieją jednak niewątpliwe merytoryczne podobieństwa obydwu tekstów. Husserl tworzy w opozycji i w odpowiedzi na „zbląkany racjonalizm pozytywizmu”, Kwaśnica zaś przeciwstawia „pedagogikę drugiego stopnia” rozumowi technicznemu (instrumentalnemu).

⁴ Por. A. Ryk. 2011. *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

współbieżność argumentacji zarówno w wymiarze szczegółowym, jak i w prowadzanych wnioskach o charakterze ogólnym.

Trop pierwszy: konieczność radykalnego ponowienia punktu wyjścia filozofii/pedagogiki. Zarówno dla Husserla, jak i dla Kwaśnicy jest jasne, że dotychczasowy sposób uprawiania filozofii/pedagogiki jest niewystarczający. Istnieje konieczność, a nie tylko potrzeba, postawienia pytań fundamentalnych nie tyle dla samej nauki, ale również, co do sposobu jej tworzenia. Chodzi o pytanie dotyczące tożsamości samej racjonalności. Jeśli bowiem nauka, jako taka, ma posiadać sens, nie tylko w jej wymiarze instytucjonalno-społecznym, ale przede wszystkim w jej wymiarze epistemologicznym, to należy powrócić do pytania o prawdę jako taką. Mocniej kwestie tę wydaje się stawiać Husserl. Niemniej jednak dla Husserla – na polu filozofii, dla Kwaśnicy – w pedagogice, należy na nowo postawić pytanie o sens i tożsamość uprawianych przez nich nauk. Obydwaj wychodzą od krytyki racjonalności instrumentalnej opartej na przekonaniu o dominacji logiki przyczynowo-skutkowej w naukach humanistycznych i społecznych. Husserl konstatował: „Po trzech stuleciach błyskotliwego rozwoju nauki te [pozytywne – przyp. A.R.] czują się dzisiaj bardzo zahamowane przez niejasności dotyczące ich własnych podstaw, własnych pojęć i metod. Nie przychodzi im jednak na myśl (...) sięgnąć na powrót do *Medytacji kartezjańskich* (Husserl 1982: 5). Kwaśnica zaś na początku swych analiz definiował teoriopoznawcze trudności pedagogiki ogólnej w następujący sposób: „Problem w tym, że dla pedagogiki uosobieniem naukowości jest wciąż empiryzm logiczny. Na tej drodze utrwała się w refleksji pedagogicznej sposób myślenia o człowieku. Uwidacznia się to szczególnie w różnych działaniach pedagogiki, gdzie dominuje rozum instrumentalny (techniczny)” (Kwaśnica 2007: 9). Dostrzeżenie słabości dominującego dotychczas myślenia doprowadza obydwu autorów do potrzeby postawienia nowych zadań na polu filozofii i pedagogiki.

Trop drugi: tożsamość podstawowego celu filozofii/pedagogiki. Husserl wyraża owo nowe zadanie w następujący sposób: „Rodzi się zadanie istotnościowego przebadania rozwiniętej konstytucji transcendentального ego” (Husserl 1982: 103). Kwaśnica zaś dookreśla: „Idzie więc o to, aby znaleźć takie stanowisko poznawcze, które umożliwia rozpatrywanie głębokiej struktury ludzkiego doświadczenia” (Kwaśnica 2007: 20). W innym miejscu zaś doprecyzowuje: „podstawowym problemem jest pytanie o struktury sensotwórcze, uobecniania przez podmiot tego, co obecne – świata otaczających rzeczy oraz podmiotu samego dla siebie” (Kwaśnica 2007: 24). Obydwaj przenoszą więc akcent epistemologicznego punktu wyjścia ze świata zewnętrznego – rozumianego przez

paradygmatyczną triadę: ontologia, epistemologia, aksjologia – na sam podmiot. Każdy z nich wyrażnie jednak wskazuje o jaką „część” owego podmiotu chodzi. Dla Husserla jest to „transcendentalne ego”. Kwaśnicy chodzi zaś o „ludzkie doświadczenie”. Obydwaj zaś wskazują, że nie chodzi tylko o jakiś powierzchowny opis podmiotu z perspektywy jego działania, ale u Husserla o „istotnościowe przebadanie” a u Kwaśnicy „rozpatrywanie głębokiej struktury” doświadczenia, którego niejako częścią jest sam podmiot. W związku z tym pojawia się pytanie jak należy/można ów doświadczający podmiot rozumieć.

Trop trzeci: rozumienie tożsamości podmiotu. Wyraża się w przekonaniu o istnieniu dualistycznej struktury ludzkiego „ja”. Jedno „ja” ma charakter niejako zewnętrzny i jest rodzajem „ja” zaangażowanego w świat doświadczany na drodze poznania zmysłowego. Drugie „ja” to rodzaj „ja” wewnętrznego ukierunkowanego na odsłanianie struktur sensotwórczych. Owo stałe napięcie między „ja” zewnętrznym i „ja” wewnętrznym odzwierciedla również jakiś indywidualny dramat człowieka, zarówno ten w wymiarze epistemologicznym, jak i ten w wymiarze egzystencjalnym. Owo przechodzenie z jednego „ja” do drugiego, jest rodzajem działania o charakterze hermeneutycznym. Z takiego rozumienia tożsamości podmiotu rodzi się trop czwarty.

Trop czwarty: tożsamość zadania filozofii/pedagogiki. „Najwyższą, dającą się pomyśleć formą racjonalności (rozumiałości) jest akt wydobywania własnych zasobów podmiotu, tj. realizujących się w danym podmiocie wszelkich konstytucji, rozumianych jako uniwersum czystych, ejdetycznych możliwości (Husserl 1982: 124–125). Kwaśnica podąża podobnym tropem konstatując: „ostatecznie więc podejmując te pytania stajemy zawsze przed tym samym zadaniem: przed próbą rozumienia siebie samych, wymagającym wykraczania poza bezpośrednio jawny sens własnej zrozumiałości świata” (Kwaśnica 2007: 155). Okazuje się więc, iż budowanie teorii naukowej, jest tak naprawdę próbą rozumienia najpierw własnej tożsamości i własnych zasobów przedrozumienia świata jako takiego. Centralną kategorią takiej aktywności staje się wymiar sensu racjonalności jako takiej.

Trop piąty: tożsamość racjonalności. Pytanie o racjonalność jest pytaniem tak starym jak sama filozofia. Odpowiedzi, jak wiemy z licznych prac na ten temat, były skrajnie różne. Od absolutyzowania jej roli do podważania, czy wręcz odrzucania jej znaczenia w procesie poznania. „Racjonalność jako historycznie, kulturowo i społecznie uwarunkowana głęboka struktura ludzkiego doświadczenia, czyli struktura, która określa przestrzeń (ramy, możliwy horyzont) i wewnętrzną logikę doświadczenia (rozumienia, doznawania i usensawiania) świata” (Kwaśnica 2007: 20). W podobnym kierunku podążają analizy Husserla,

kiedy stwierdza: „Rozum jest uniwersalną formą istotowo charakteryzującą struktury transcendentalnej subiektywności w ogóle. Rozum odsyła do możliwości potwierdzenia, a te wreszcie do unaocznienia i dysponowania czymś jako oczywistym” (Husserl 1982: 81). U obydwu autorów *ratio* jawi się jako rodzaj struktury/formy odsłaniającej ukryty, głęboki sens doświadczania/przeżywania/poznawania rzeczywistości. *Ratio* więc, jawi się jako rodzaj wewnętrznej dyspozycji podmiotu roz-poznawania prawdy rozumianej jako przeświadczenie/fenomen/sens oczywistości tego, co i jak istnieje/jest obecne/jest dane.

Trop szósty: przedrozumienie, świat otaczający człowieka. Owa dyspozycja, o której była mowa w poprzedzającym „tropie” nie ma jednak charakteru czysto formalnego, nie jest rodzajem wewnętrznej duchowej siły, która być może ma charakter wrodzony. Jest uwarunkowana, mówiąc najogólniej, światem życia podmiotu doświadczającego/przeżywającego/poznającego: „Pytanie: co ogranicza możliwą widzialność świata jako takiego? Są to struktury sensotwórcze, składające się na tzw. przedrozumienie – świat otaczający (rzeczy, inni ludzie) oraz podmiot jakim jest sam dla siebie (Kwaśnica 2007: 23–24). Dla Husserla zaś „świat otaczający, świat życia człowieka dany jest z konieczności jako coś, co stanowi bytowy horyzont, który można odsłonić wychodząc od tego, co pierwotnie ukonstytuowane” (Husserl 1982: 200). Następuje więc w obu przypadkach przekonanie o zdolnościach poznawczych, jako swoistej idei wrodzonej w samą naturę człowieka. Człowiek, choć z pewnością w jakimś stopniu ową naturę przerasta, to jednak w sposób bezwzględny jest jej częścią. Jest ograniczony w swoich poznawczych poczynaniach podobnie jak inne stworzenia. Dodatkowo, człowiek jako twórca świata kultury, wyznacza często obowiązujące paradygmaty, tropy, ścieżki rozumienia i interpretowania rzeczywistości. Podmiot poznający nie jest oderwany od tego co jest, zarówno nim samym, jak i tego jaka jest tożsamość świata, który go bezpośredni i pośrednio otacza. Owa sfera przedrozumienia rozciąga się niemal w nieskończoność, bo wybiega również poza to, co jesteśmy sobie w stanie uświadomić, a co może potencjalnie stać się treścią naszej świadomości.

Trop siódmy: elementy struktury sensotwórczej. Ślad ten podąża dalej odsłaniając podstawowe wymiary warunkujące sensotwórczość. Dla Kwaśnicy są to: „Język, działanie, kultura, społeczeństwo, [które] wchodzi w skład struktury sensu, poprzez którą świat jest dostępny naszemu poznaniu” (Kwaśnica 2007: 8). Dla Husserla zaś: „Język współokreśla ideę prawdy naukowej jako orzekane sądy o stanie rzeczy” (Husserl 1982: 16). I dalej: „Istnienie świata jako oczywistość przejawia się w życiu codziennych działań oraz ciągu nieprzerwa-

nych doświadczeń” (tamże: 23). Gdzie indziej zaś dopowiada: „Kultura jest dostępna wyłącznie w pewnej odmianie aktów doświadczania obcego podmiotu, w pewnego rodzaju wczuciu w ludzi, którzy w tej kulturze żyją” (tamże: 202). W tym tropie następuje dookreślenie tego, co wchodzi niejako w skład całej rzeczywistości przedrozumienia, które jest częścią zarówno tego, co dla poznającego podmiotu wewnętrzne, jak i tego, co jest dla niego zewnętrzne lub co posiada walor zewnętrzności.

Trop ósmy: krytyka jako pytanie o sens samoprezentującej się rzeczywistości. Dla Husserla: „czysty opis fenomenologiczny jest powołany do tego, by stanowić podwaliny radykalnej i uniwersalnej krytyki” (tamże: 51). Według Kwaśnicy zaś: „pyta o możliwości uprawiania pedagogiki ogólnej jako krytyki pedagogicznego rozumu, krytyki uwarunkowań, krytyki będącej poszukiwaniem uwarunkowań myślenia pedagogicznego” (Kwaśnica 2007: 7). Dochodzimy w tym tropie do próby udzielenia fundamentalnych odpowiedzi o naturę i tożsamość zarówno samej filozofii, jak i pedagogiki. Dla obydwu autorów jest ona rodzajem krytyki, która pyta, a może lepiej, która stawia pytania o warunki i możliwości poznania w – przypadku filozofii i wychowania – w przypadku pedagogiki. Można by w tym miejscu postawić zarzut dotyczący jednostronności takiego ujęcia problemu, sprowadzający naukę w obu przypadkach do roli jakiegoś „arbitra”, „obserwatora”, który sam nie chcąc wziąć udziału w grze pragnie mieć głos decydujący czy rozstrzygający, co do osądu czy opinii na temat tego, co staje się treścią a zarazem formą samej nauki. Ale czy rzeczywiście tak jest?

Trop dziewiąty: możliwość przełamania opozycji podmiot – przedmiot. Zarówno według Husserla, jak i Kwaśnicy spór o tzw. paradygmat, czy paradygmatyczność nauki jest sporem nierozwiązywalnym: „pytania tzw. drugiego stopnia, istnieją poza sporem o paradygmaty (źródłem pytań jest właściwe całej ontologii rozumienie obiektywności jako realności podmiotowo-przedmiotowej: pytania transcendentalne dotyczące świata i jego ontycznej zawartości/sensu. Pytania o noetyczno-noematyczną strukturę racjonalności” (por. tamże: 153–154). „Poznawany przedmiot w każdym momencie świadomościowego życia jest wskaźnikiem odpowiadającej mu zgodnie z jego sensem noetycznej, podmiotowej intencjonalności” (Husserl 1982: 67). Przedmioty istnieją dla mnie i są dla mnie tym, czym są, jedynie dzięki czystej i możliwej świadomości (tamże: 93). Konstatując powyższe wypowiedzi, wydaje się, że klasycznie rozumiana prawda, w tej perspektywie, przestaje być w całej swej pełni rozpoznawalna. Co ważne nie traci mocy swego istnienia, ale problematyzuje się możliwość jej poznania.

Być może, otwiera się możliwość jej doświadczania i przeżywania. Doświadczyć, by przeżyć – przeżyć, by zrozumieć.

Trop dziesiąty: „pedagogika drugiego stopnia” jako rodzaj hermeneutycznego komentarza pedagogiki paradygmatycznej. „Każdy akt przeniknięcia rozumieniem w sferę wewnętrzności innego skutkuje jako akt otwierający pole nowych asocjacji i nowych możliwości rozumienia i odwrotnie. Każdy akt rozumienia odsłania moją wewnętrzność” (tamże: 179). „Punktem wyjścia byłaby bezpośrednia wiedza o wychowaniu w działaniu się samego wychowania, w wypowiedziach poglądach i jego instytucjonalnej organizacji. Nie zastępuje „pedagogiki pierwszego stopnia” (paradygmatycznej), ale staje się jej hermeneutycznym komentarzem, odsłanianiem sensu bądź bezsensu jednego bądź drugiego stanowiska, staje się swoistą samowiedzą paradygmatycznej wiedzy” (Kwaśnica 2007: 156). Samo poznanie staje się już niewystarczające. Zakładało ono bowiem statyczny, nieruchomy obraz relacji podmiot – przedmiot poznania. Był ten, kto poznawał i było to, co było poznawane. Był rozumny podmiot, który roz-poznawał to, co jest mniej lub całkowicie nie-rozumne. Okazuje się jednak, że przypisywanie kategorii rozumności bądź jej braku, zarówno samemu podmiotowi jak i temu co poznawane, bardzo często posiadało i dalej posiada wiele słabości. Człowiek jest istotą rozumną to prawda, ale często w ograniczonym zakresie. To stwierdzenie ma raczej wymiar ontyczny, strukturalny, aprioryczny. Podobnie rzecz się ma z tym, co poznawane. Okazuje się bowiem, że rzeczywistość jest zróżnicowana i niejednorodna. Niemal za każdym razem jawi nam się ona w nieco w innym kontekście i świetle. Moc rozumu tkwi więc zarówno w samym podmiocie, ale również w tym, co ów podmiot poznaje w naturze poznawanych przedmiotów oraz w tożsamości świata otaczającego.

Trop jedenasty: pedagogika sensu jako metateoria pedagogiki ogólnej. Poznanie jako podstawowe tworzywo zarówno dla filozofii, jak i dla pedagogiki, dla nauki jako takiej w ogóle, przyjmuje naturę kolistą. Staje się rodzajem rozumienia osadzonego w jakimś przed-rozumieniu a zarazem współ-rozumieniu (kontekst hermeneutyczny). Za każdym bowiem razem, to co poznawane, jest jakoś doświadczane, tzn. zakorzeniane we własnym świecie przeżywanym stanowiącym rdzeń owego przed-rozumienia. Ale także, każde doświadczenie o charakterze zewnętrznym, jest równocześnie doświadczeniem o charakterze wewnętrznym. W tym właśnie momencie rodzi się rodzaj „doświadczeniowego” przeżycia, a w konsekwencji przeżywania danego nam świata, danej prawdy. Ów akt prowadzi w rezultacie nie tylko do rozumienia tego, co poznawane, ale również do rozumienia tego, „kto” i poprzez „co” poznaje. „Wspólnota wspól-

istniejących podmiotów konstituuje jeden i ten sam świat. W nim pojawiają się wszystkie Ja, ale już z nadanym im – przez ową wspólnotę sensem” (Husserl 1982: 157). „Praktyczność uzyskanej wiedzy ma charakter nie techniczny a komunikacyjny, jest skierowana do kogoś innego, prowadzi do rzeczywistego dialogu, poszukującego sensu ludzkiej egzystencji. Staje się podstawą metateoretyczną dla pedagogiki ogólnej” (Kwaśnica 2007: 159).

Owo poznawanie jako doświadczanie, przeżywanie, a w końcu rozumienie tego, co zewnętrzne, będące zarazem tym co wewnętrzne, nie pozostaje tylko i wyłącznie moją własnością. Czas i przestrzeń łączą podmioty jako współ-poznające, współ-doświadczające, współ-przeżywające i współ-rozumiejące a w konsekwencji współ-tworzące. Konstituuje się nowy rodzaj świata wpływający z powyższych kategorii będących zarazem rodzajami ludzkiej aktywności. Ów świat „wewnętrzności” i „zewnętrzności” zarazem nazywamy światem ludzkiej kultury.

Prezentacja podstawowych rekapitulacji odczytania „pedagogiki drugiego stopnia” w kontekście wybranych idei fenomenologicznych wyglądałyby więc następująco:

1. postawienie/ponowienie pytania dotyczącego tożsamości obowiązujących paradygmatów w filozofii/pedagogice;
2. wyznaczenie nowych zadań dla filozofii/pedagogiki;
3. przyjęcie nowych założeń epistemologicznych w filozofii/pedagogice (bezpośrednia wiedza o świecie/o wychowaniu);
4. krytyka dotychczasowych sposobów rozumienia racjonalności filozoficznej/pedagogicznej (opozycji podmiot – przedmiot);
5. odsłonięcie oczywistości poprzez konstituowanie transcendentalnej podmiotowości/głębokiej struktury „ja”;
6. kontekstualność/horyzontalność poznania w filozofii/pedagogice;
7. próba ujęcia filozofii/pedagogiki jako dyscypliny odsłaniającej podstawowe struktury sensu;
8. wspólnota filozofów/pedagogów konstituująca sens i przez ów sens konstituowana.

Powracając do postawionego w tytule tematu: tropy fenomenologii Husserla w „pedagogice drugiego stopnia” rozumianej jako hermeneutyka pedagogiki paradygmatycznej należy podkreślić, iż podstawowa linia argumentacji zarówno Husserla, jak i Kwaśnicy przebiega w ślad za pytaniem o poznanie. Ten problem warunkuje kolejne pytania dotyczące tożsamości nauki jako takiej. W przypadku prowadzonych w tym miejscu analiz odsłonięta została tożsamość pedagogiki rozumianej jako „pedagogika drugiego stopnia”. Polemizowałbym z tak dobraną nazwą („pedagogika drugiego stopnia”) nie kwestionując wartości samego ujęcia, samej idei i roli jaką może, a przecież już odgrywa w wielu

prorowadzonych analizach w polskiej pedagogice⁵. Otóż wydaje mi się, że tak sformułowana nazwa może sugerować jakiś rodzaj stopniowości, hierarchiczności, wynikowości, przyczynowości, następowności, a może i zastępowalności jednej pedagogiki przez kolejną. Sądzę, iż rdzeniem owego ujęcia jest przekonanie o potrzebie prowadzenia badań w duchu bezzakończoności, o potrzebie odsłaniania, jak to wiele razy już było powiedziane powyżej, struktur sensotwórczych w myśleniu (o) i (w) pedagogice jako nauce. Być może lepszą nazwą dla takiego właśnie sposobu uprawiania pedagogiki byłaby przyjęta w dyskursie naukowym nazwa metapedagogiki – rozumianej jako odsłanianie sensotwórczych struktur pedagogik paradygmatycznych i pozaparadygmatycznych w sensie zaprezentowanym przez T. Kuhna (1966, 1968, 1985), a dotyczącym rozumienia paradygmatu i jego roli w kształtowaniu tożsamości nauki, w tym pedagogiki.

Bibliografia

- Husserl E. 1982. *Medytacje kartezjańskie*, PWN, Warszawa.
- Kuhn S.T. 1966. *Przewrót kopernikański. Astronomia planetarna w dziejach myśli*, PWN, Warszawa.
- Kuhn S.T. 1968. *Struktura rewolucji naukowych*, PWN, Warszawa.
- Kuhn S.T. 1985. *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, PIW, Warszawa.
- Kwaśnica R. 2007. *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- Ryk A. 2011. *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

⁵ Por. np. monografia: L. Witkowski. 2013. *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, którą zaliczyłbym do prac badawczych realizowanych właśnie w duchu „pedagogiki drugiego stopnia”, a odsłaniających struktury sensotwórcze i aktualizujących historyczny dorobek polskiej myśli pedagogicznej.