

Wojciech Hanuszkiewicz

Uniwersytet Pedagogiczny im KEN w Krakowie

Pytanie o aktualność Humboldtowskiej idei uniwersytetu z perspektywy współczesnych zadań humanistyki

Summary

THE QUESTION ABOUT THE TOPICALITY OF THE HUMBOLDTIAN MODEL OF THE UNIVERSITY
FROM THE PERSPECTIVE OF THE CURRENT TASKS OF THE HUMANITIES

The article takes up an issue of the Humboldt's idea of university in two perspectives. In the first part of the analysis, in reference to the Max Weber's lecture *Wissenschaft als Beruf*, we present the reasons for the failure of the Humboldt's program due to the changes in the structure and function of the science, which occurred in the 19th century. In the second part, however, we depict the transformation of Humboldt's program that was carried out by Wilhelm Dilthey. His justifying of humanities (*Geisteswissenschaften*) has retained, from today's perspective, its topicality. It can be demonstrated with the aid of investigations of Jürgen Habermas, Eva Illouz and Hans Joas. Dilthey's solutions, which continue the Humboldtian tradition, can be used to define the role and tasks of the humanities in the contemporary education model based on the idea of lifelong learning.

Key words: Humboldt, Dilthey, Weber, *Bildung*, creativity of action, understanding, lifeworld, lifelong learning.

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Stworzony przez Wilhelma von Humboldta model uniwersytetu został podporządkowany koncepcji wszechstronnego kształcenia osobowości i zdolności poszczególnych jednostek biorących udział w pracach naukowo-badawczych, prowadzonych przez instytucje szkolnictwa wyższego. Koncepcja ta, określana

mianem kształcenia poprzez naukę, bardzo szybko okazała się jednak trudna, jeżeli nie niemożliwa, w realizacji (Schnädelbach 1992: 42–59). Sam Humboldtowski ideał kształcenia (*Bildung*) zachował jednak swą aktualność, stanowiąc swoistą instancję krytyczną, w imię której krytykowane były niedoskonałe próby jego urzeczywistnienia (Lichtenstein 1971). W tym kontekście można odczytywać również projekt ugruntowania nauk humanistycznych sformułowany przez Wilhelma Diltheya. Projekt ów nie ma przy tym znaczenia li tylko historycznego. Można bronić tezy, iż sposób, w jaki modyfikacja programu Humboldta została w nim przeprowadzona, do dzisiaj nie stracił na aktualności. Analizy Diltheya można traktować jako – sformułowaną częściowo *avant la lettre* – krytykę wyeksponowanego w pracach Maxa Webera zawężonego modelu techniczno-instrumentalnej racjonalności zorientowanej na cel. Koncepcja Webera i wynikająca z niej krytyka programu Humboldta przedstawiona zostanie w pierwszej części niniejszego artykułu. W części drugiej pokazane zostanie, w nawiązaniu do badań Jürgena Habermasa, Ewy Illouz i Hansa Joasa, w jaki sposób kluczowe rozstrzygnięcia Diltheya ukazują alternatywną względem propozycji Webera koncepcję racjonalności i związany z nią nieteleologiczny (niezorientowany na schemat „środek–cel”) model intencjonalności twórczego (kreatywnego) działania. Koncepcję tę, tworzącą – zdaniem Diltheya – podstawy nauk humanistycznych, można z powodzeniem spożytkować przy próbie nakreślenia roli, jaką mają one spełniać we współczesnym kontekście społeczno-ekonomicznym, generującym neoliberalne uwikłania edukacji (Potulicka, Rutkowiak 2012).

Humboldtowski ideał kształcenia wobec problemu racjonalności zorientowanej na cel

Jak wiadomo, sformułowany dla powstałego w roku 1809 uniwersytetu w Berlinie program Humboldta opierał się na dwóch podstawowych postulatach, to jest: (1) wolności wyższych instytucji naukowych oraz (2) jedności badań naukowych prowadzonych w tych instytucjach z odbywającą się w ich ramach działalnością dydaktyczną. Realizacja obu postulatów miała w swym aspekcie dydaktycznym prowadzić do „harmonijnego wykształcenia wszystkich zdolności” [*harmonische Ausbildung aller Fähigkeiten*] (Humboldt 1989: 245) wychowanków i umożliwić im nie tylko dotarcie do wiedzy, lecz przede wszystkim zdobycie umiejętności kreatywnego myślenia i działania czy też, jak ujmował to Humboldt, duchowej twórczości. W ujęciu Humboldta nauka musi „rozwijać

wszechstronnie [...] predyspozycje” (Humboldt 1989: 245) kształcącego się indywiduum, a czynić to ma „w ten sposób, iż rozumienie [*Verstehen*], wiedza i duchowa twórczość [*geistige Schaffen*] zyskują urok nie poprzez zewnętrzną formę, lecz poprzez wewnętrzną precyzję, harmonię i piękno” (tamże)¹. Rozwój twórczego (kreatywnego) „prawdziwie naukowego ducha” (Humboldt 2002: 3), który miał dopiero „tchnąć życie w martwą literę nauki” (tamże) był jedną z podstawowych kwestii, jakim twórca uniwersytetu berlińskiego poświęcił swe badania oraz zabiegi organizacyjne. Tak zorganizowane kształcenie okazało się jednak w dużej mierze fikcją, co bardzo silnie podkreślał chociażby Weber w swym známym wykładzie *Wissenschaft als Beruf* (Nauka jako zawód i powołanie) z roku 1919 (Weber 1998: 114). Jest ono fikcją z trzech powodów.

1. Idea kształcenia uniwersyteckiego jako jedności nauki i nauczania opiera się w swej strukturze na całkowitym przypadku, gdyż kwestią zupełnego przypadku pozostaje to, czy osoba prowadząca zajęcia łączy w sobie zdolności naukowe i dydaktyczne (pedagogiczne), czy nie. Zdarzają się nierzadko wybitni naukowcy, którzy nie mają w sobie ani krzty talentu dydaktycznego – jako przykłady Weber podaje postaci historyka Leopolda von Rankego oraz lekarza, fizjologa i fizyka Hermanna von Helmholtza, niekwestionowanych skądinąd autoritetów w swoich dziedzinach. Co więcej, o nominacjach na stanowiska profesorskie decydują, zdaniem Webera, różne – nieraz znowu bardzo przypadkowe – czynniki niezwiązane ani z osiągnięciami naukowymi, ani dydaktycznymi (tamże: 114–117).

2. Nauki przyrodnicze podporządkowane są ponadto interesowi technicznemu. Jak pisze Weber, „nauki przyrodnicze dają nam odpowiedź na pytanie, co powinniśmy czynić, aby opanować życie w sposób **techniczny**. Nie dają jednak odpowiedzi na pytanie (albo zakładają ją dla własnych celów jako coś oczywistego): czy naprawdę chcemy i czy powinniśmy opanowywać życie w ten sposób oraz czy ma to w ogóle jakiś sens” (tamże: 127). To właśnie ów wymóg technicznego opanowania przyrody, któremu nauka okazuje się podporządkowana, uniemożliwia uwzględnienie innych możliwych dla człowieka interesów i wartości, w tym również tych związanych z Humboldtowską ideą kształcenia poprzez naukę oraz z pytaniami o sens ludzkiej egzystencji.

3. Weber przy tej okazji z całym naciskiem podkreśla, iż nauka nie tylko nie udziela odpowiedzi na pytania typu: „Czy życie warte jest tego, żeby je przeżyć?” (tamże), lecz wręcz nie powinna tego czynić. W nauce i w nauczaniu „lojalnie postępuje się bowiem wtedy, gdy «pozwala się przemówić faktom»”

¹ Przekład częściowo zmodyfikowany na podstawie wydania niemieckiego (Humboldt 1903: 256).

(tamże: 129). Czymś niestosownym jest w związku z tym propagowanie własnego światopoglądu opartego na własnych subiektywnych odczuciach i przekonaniach.

Wszystkie trzy wskazane przez Webera kwestie, z wyłączeniem w pewnym zakresie pierwszej, związane są ze zmianami, jakie wskutek dokonującej się w XIX wieku rewolucji przemysłowej zaczęły zachodzić w strukturze i funkcji nauki². W okresie tym sposób technicznego wykorzystania informacji naukowych zaczął zdobywać priorytetowe znaczenie dla rozwoju stosowanych metod badawczych. Problemy technicznego zastosowania nauki przestały być względem niej zewnętrzne, co więcej – to one właśnie zaczęły determinować kierunki jej rozwoju i w tym właśnie sensie stały się dla niej przewodnie, jak to, w swej drugiej tezie, określił Weber. W programie Humboldta nadrzędnym celem nauki było wszechstronne kształcenie jednostek dokonujące się w trakcie studiów naukowych, polegające w dużej mierze na teoretycznym kształtowaniu określonych postaw życiowych mających bezpośrednie znaczenie praktyczne w życiu społecznym i politycznym. Studia uniwersyteckie mogły spełniać taką kształcząco-praktyczną funkcję, ponieważ będąc studiami czysto teoretycznymi, zdominowane były dążeniem do obiektywnej prawdy, wyrażającej porządek całego dostępnego człowiekowi uniwersum, ogarniającego nie tylko same badania naukowe, ale również osobę prowadzącą te badania oraz cały otaczający ją świat życia. Kierując się tą samą motywacją Humboldt starannie oddziela od siebie szkoły zawodowe od uniwersytetów.

Pojawienie się sytuacji, w której wprowadzanie nowych rozwiązań technicznych stanowi nie tylko cel badań naukowych, ale też ich wstępny warunek – na przykład poprzez techniczne udoskonalanie aparatury pomiarowej czy wręcz technologiczne projektowanie określonych warunków eksperymentalnych – powoduje, jak to pokazał Habermas, że interes techniczny, w wizji Humboldta pozostawiony do dyspozycji jedynie rzemiosłu, zaczyna w odniesieniu do badań naukowych pełnić rolę konstytutywną. Czysto teoretyczna koncepcja nauki propagowana przez Humboldta – a wywodząca się jeszcze ze starożytności – musiała w takich okolicznościach popaść w kryzys i w ostateczności zostać odrzucona (Habermas 1983: 360–364). Uzasadnieniem tego odrzucenia była doktryna pozytywizmu. Jej lapidarne streszczenie stanowi trzecia teza Webera. Pozytywizm można ująć w tym kontekście jako teorię uzasadniającą niemożliwość wszelkiej klasycznie (na wzór grecki) pojmowanej wiedzy czysto teoretycznej, dążącej do uchwycenia obiektywnego porządku (istoty) rzeczy. Pozytywizm stanowi zatem

² Ze zmianami tymi nie były bezpośrednio związane trudności programu Humboldta wynikające z konieczności posiadania przez jakiegoś – wybitnego nawet – specjalistę w danej dziedzinie zdolności naukowych oraz dydaktycznych. Niemniej trudność tę jeszcze potęgowały.

określony zespół normatywnych przekonań rozstrzygających, jaki rodzaj poznania oraz uzyskiwanej dzięki niemu wiedzy należy uznać za wartościowy. Zdaniem Leszka Kołakowskiego, da się wskazać w tym kontekście cztery podstawowe normy (reguły) pozytywistyczne (Kołakowski 2003: 10–18). Są to mianowicie: (a) reguła fenomenalizmu ograniczająca zakres wartościowej poznawczo wiedzy do obszaru fenomenalnie (empirycznie) danych faktów, (b) reguła nominalizmu – wynikająca z pierwszej i stwierdzająca, iż poza empirycznie danymi, pojedynczymi faktami nie może kryć się żaden porządek istotowy, który trzeba byłoby wyrażać w pojęciach ogólnych, (c) trzecia w kolejności reguła, wynika bezpośrednio z dwóch pierwszych, odmawia ona wartości poznawczej sądom oceniającym i wypowiedziom normatywnym. Do tak ujętej triady dołącza jeszcze reguła czwarta (d) wyrażająca się w przekonaniu o zasadniczej metodologicznej jedności wszelkiej poznawczo wartościowej wiedzy.

Choć tak ujęty pozytywizm sam w sobie jest stanowiskiem normatywnym, jedną z jego podstawowych dyrektyw jest właśnie postulat wykluczenia z obszaru obiektywnej wiedzy, to jest – jak to ujmowali pozytywiści – wiedzy dotyczącej wyłącznie tego, co empirycznie (fenomenalnie) dane, wszelkich wypowiedzi oceniających, gdyż w fenomenalnie interpretowanym doświadczeniu nie mogą się pojawić takie własności (cechy) ludzkich zachowań i działań jak bycie dobrym, bycie pięknym, bycie złym, czy bycie szpetnym. Stanowią one, co najwyżej, subiektywny dodatek do obiektywnej treści doświadczenia, który z treści tej należy – w imię naukowej rzetelności i obiektywności – usunąć. W ostatniej dyrektywie Webera wyraża się najdobitniej jedno z podstawowych normatywnych założeń pozytywizmu, zalecające całkowity rozdział wypowiedzi o faktach i wypowiedzi zawierających oceny. Przestrzeganie tej reguły prowadzi ostatecznie do radykalnego oddzielenia od siebie wszelkiej obiektywnej, tj. intersubiektywnie weryfikowalnej, praktyki naukowej od subiektywnych postaw życiowych i sposobów indywidualnego przeżywania świata. Sytuacja ta, choć zdaje się definitywnie niweczyć podstawowe założenia programu Humboldta, stanowi jednakże punkt wyjścia dla przedstawionego przez Diltheya projektu ugruntowania samodzielnej pozycji nauk humanistycznych, w którym idee Humboldta – zwłaszcza jego koncepcja powiązania nauki z subiektywnym kształceniem osobowości oraz zdolności twórczych – odgrywają rolę kluczową.

Diltheyowi nie chodziło bynajmniej o to, by eliminować pozytywistyczny ideał wiedzy. Nie ma nic złego w tym, twierdzi, iż z punktu widzenia standardów przyjętych w naukach przyrodniczych nasze procesy psychiczne „jawią się jako omyłkowe wstawki w tekście wielkiej księgi świata fizycznego” (Dilthey 2004: 24). Nauka może opanowywać i wyjaśniać świat fizyczny tylko wówczas, gdy „prze-

życiowy związek naszych wrażeń pochodzących od przyrody” (tamże) będzie ustępował „na rzecz jej abstrakcyjnego pojmowania według stosunków przestrzeni, czasu masy, ruchu” (tamże). W myśl takiego podejścia „człowiek wyklucza samego siebie” (tamże) po to, by samą przyrodę skonstruować w oparciu o odkryte prawa i w ten sposób uchwycić ją jako przedmiot nauk przyrodniczych. Konstrukcja taka domaga się jednak uzupełnienia właśnie z tego względu, że nie uwzględnia swoistości życia ludzkiego. Zwracając się „w kierunku życia, w stronę samego siebie” (tamże), człowiek odkrywa, iż przyroda istnieje dla niego tylko w jego własnym przeżyciu, które właśnie z obszaru nauk przyrodniczych zostało wyeliminowane, co więcej: dopiero w życiu „jedynie pojawia się znaczenie, wartość i cel” (tamże). W związku z tym ów zwrot w stronę życia, co Dilthey podkreśla z całym naciskiem, musi stanowić „drugą doniosłą tendencją określającą pracę nauki” (tamże).

Spór Diltheya z pozytywizmem jest zatem sporem nie tyle o propagowany w ramach stanowisk pozytywistycznych model racjonalności nauk przyrodniczych, ile o uzurpowanie sobie przez pozytywistów prawa do ustalenia jednej – na metodologii tych nauk wzorowanej – metody, która miałaby być miarodajna dla wszystkich obszarów ludzkiej wiedzy. W tym też kontekście należy odczytywać – niezależnie od wszystkich późniejszych dyskusji nad zasadnością tej dystynkcji – przeprowadzoną przez Diltheya próbę rozróżnienia pomiędzy wyjaśnianiem, właściwym dla nauk przyrodniczych, a rozumieniem przypisanym naukom humanistycznym. Samo usiłowanie dokonania tego typu metodologicznej dyferencjacji można zarazem odczytywać jako próbę krytycznego przeformułowania programu Humboldta, który przez Diltheya wielokrotnie jest wymieniany w gronie najwybitniejszych twórców, jacy w ogóle przyczynili się do powstania nauk humanistycznych (Dilthey 2004: 62–66).

Ideał Humboldta w perspektywie Diltheyowskiej koncepcji ugruntowania nauk humanistycznych

W tym kontekście Dilthey podkreśla, że nauki humanistyczne mają za swój przedmiot poszczególne obiektywizacje ludzkiego ducha, które wszelako muszą być zawsze ujmowane jako poszczególne ekspresje życia. Życie zaś stanowi całościowy horyzont „tego, co nam się objawia w przeżywaniu i rozumieniu w odniesieniu do rodzaju ludzkiego” (Dilthey 2004: 90). W tak ujętej deklaracji skupiają się niczym w soczewce wszystkie najważniejsze elementy projektu

Diltheya. Nauki humanistyczne mają opierać się „na stosunku przeżycia, ekspresji i rozumienia” (tamże), samo rozumienie zaś powinno swym zasięgiem objąć całość ludzkiego życia, stanowiącego – jako całość właśnie – pierwotne podłoże wszelkich społecznych, w tym również, naukowych obiektywizacji. Dla Diltheya oznacza to przede wszystkim, iż w owym

stałym podłożu, z którego wyrastają zróżnicowane funkcje nie ma niczego, co by nie było również *życiowym odniesieniem* jaźni. Podobnie jak wszystko odnosi się do niej, tak samo stale zmienia się stan jaźni w zależności od stosunku do niej rzeczy i ludzi. Nie istnieją ani ludzie, ani rzeczy, które byłyby dla mnie jedynie przedmiotami, nie zaś brzemieniem bądź wsparciem, celem mojego dążenia bądź skrępowaniem dla woli, istotami, które nie miałyby znaczenia, nie domagały się względów, nie byłyby mi wewnętrznie bliskie bądź w stosunku do mnie odporne, odległe i obce. [...] Na tym podłożu życia uwydatniają się następnie: ujmowanie przedmiotowe, wartościowanie, ustanawianie celów jako typy postaw o niezliczonych odcieniach, z których jedne przechodzą w drugie. W przebiegu życia łączą się w wewnętrzne systemy, które określają wszelką aktywność i rozwój. (Dilthey 2004: 91)

Powyższa wypowiedź Diltheya warta jest szczegółowej analizy. Wskazane w niej podłoże życia, będące właściwym celem badania wszystkich nauk humanistycznych, jest wcześniejsze od wszelkich obiektywizacji, ustanawiania celów i wartościowania. Wszystkie te rodzaje aktywności biorą swój początek dopiero w owym podłożu życia czy też świecie życia (*Lebenswelt*) – by posłużyć się wyrażeniem spopularyzowanym przez Edmunda Husserla, funkcjonującym do dzisiaj w naukach społecznych. W tym ujęciu podporządkowane rozumieniu nauki humanistyczne nie tylko stanowią odrębną względem nauk przyrodniczych dziedzinę badawczą, lecz również, jak to pokazał Habermas (1991: 178–203), tworzą podstawę wszelkiej pracy naukowej. Dilthey, odnosząc się bezpośrednio do tej pierwotnej podstawy wszelkiej kulturotwórczej aktywności człowieka, zastrzega wyraźnie, że jedynym sposobem dotarcia do niej jest wyjście poza obiektywizującą myślenie nauki. „Stając po raz pierwszy – stwierdza – wobec tego wielkiego faktu, będącego dla nas nie tylko punktem wyjścia, lecz również filozofii, ważne jest, aby wyjść poza jego opracowanie naukowe i ująć go w stanie surowym” (Dilthey 2004: 90).

Owo wyjście poza opracowanie naukowe oznacza w tym kontekście wyjście poza właściwą nauce racjonalność techniczną. Przy czym – i to jest kwestia najważniejsza – przewodni dla tej racjonalności interes techniczny trzeba rozumieć bardzo szeroko. Każde działanie posiada mianowicie swoją technikę – w tej kwestii Dilthey z Weberem w pełni są ze sobą zgodni. Można mówić nie tylko o technice badań, lecz również technice modlitwy, ascezy, myślenia, wychowania

itd. (Weber 2002: 45)³. Cechą szczególną racjonalności technicznej jest zorientowanie na cel.

„Technika” danego działania oznacza dla nas – pisze Weber – ogół zastosowanych w nim środków, w przeciwieństwie do tego sensu czy celu, na który jest ono ostatecznie (*in concreto*) zorientowane, zaś „racjonalna” technika takie zastosowanie środków, w którym świadomie i planowo rządzi doświadczenie, a przy maksimum racjonalności – myślenie naukowe (Weber 2002: 44–45)⁴.

Zwrócenie się Diltheya ku surowemu podłożu życia jako tłu wszelkiej naukowej obiektywizacji jest próbą wskazania nieteleologicznych (niezorientowanych na cel i dobór podporządkowanych celowi środków) podstaw ludzkiego działania i jego racjonalności. Zrozumienie intencjonalnego sensu działania nie musi być bowiem tożsame, czego domagał się Weber, ze zrozumieniem celu, któremu działanie to ma być podporządkowane⁵. Nie oznacza to wszelako, iż surowe podłoże życia nie zawiera w sobie żadnych pierwotnych celów, preferencji bądź innych czynników determinujących działanie. Wszystkie one w podłożu życia już występują. Nie są jednak świadomie przez podmiot ustanawiane jako cele lub reguły, które działaniu narzucane byłyby z zewnątrz. W obszarze pierwotnego podłoża życia cel działania nie stanowi przeciwieństwa względem środków, gdyż nie da się ustalić tego typu sztywnej opozycji. W surowym podłożu życia wszystko dla podejmującego decyzje i działającego podmiotu ma znaczenie, każdy czynnik domaga się, jak twierdzi Dilthey, uwzględnienia, w związku z czym nie można ustalić z góry, to jest niezależnie od konkretnego działania, sztywnych priorytetów, przesądzających o tym, który z czynników ma być ostatecznym celem działania, a które tylko prowadzącym doń środkiem. Jeżeli da się w tej sytuacji wyróżnić środki i cele, to z tym zastrzeżeniem, iż wzajemnie one na siebie wpływają. Oznacza to, iż cele działania, jak to pokazał Joas, pozostają w dużej mierze nieokreślone, ich bliższa specyfikacja możliwa jest tylko wówczas, gdy dysponujemy już pewnym zestawem środków. Specyfikacja ta nie tyle dookreśla cel wcześniej już wytyczony i przez to względem działania zewnętrzny, ile ujawnia całe spektrum możliwych celów, wartości i rozwiązań, których

³ Dilthey używa takiego szerokiego pojęcia techniki, wprowadzając do swych analiz z zakresu poetyki pojęcie techniki poetyckiej (Dilthey 1982a: 158–204).

⁴ Por. też omówienie pojęcia racjonalności u Webera w pracy Habermasa (1999: 297–314).

⁵ W swoim projekcie socjologii rozumiejącej Weber wyraźnie podkreślał metodologiczny priorytet tak zdefiniowanego pojęcia sensu intencjonalnego nad pozostałymi, możliwymi do wykrycia w ludzkim działaniu, strukturami sensownymi (Weber 2002: 6–7).

przed podjęciem działania podmiot sobie w ogóle nie uświadamiał. W ten sposób wzajemnie warunkowanie się celów i środków pozostających względem siebie w quasi-dialogicznym napięciu, powoduje, iż wszelki cel działania musi być uchwycony jako względem tego działania wewnętrzny (Joas 1996: 218–244)⁶. Właśnie tę kwestię ma na myśli Dilthey, gdy na samym początku analiz prowadzonych w *Budowie świata historycznego w naukach humanistycznych* odwołuje się do pojęcia natury:

Sami jesteśmy naturą – pisze Dilthey – i natura działa w nas nieświadomie, jako mroczny pęd; stany świadomości nieustannie wyrażają się w gestach, wyrazie twarzy, słowach oraz obiektywizują w instytucjach, państwach, kościołach, zakładach naukowych. Właśnie w tym kontekście rozgrywają się dzieje. (Dilthey 2004: 20–21)

Pojęcie nieświadomie działającej w człowieku natury jest z tego względu kluczowe, że pozwala, zdaniem Diltheya, usytuować nauki humanistyczne poza tradycyjną opozycję tego, co psychiczne i fizyczne, charakterystyczną dla nauk przyrodniczych. Świat historyczny jako obszar badań humanistyki sytuuje się poza tą dychotomią, ponieważ psychiczny i fizyczny aspekt natury człowieka przestają być – gdy tę naturę ujmuję się w jej działaniu – aspektami od siebie odizolowanymi. Rozumienie jako metoda nauk humanistycznych jest rozumieniem całokształtu życia (*Lebenszusammenhang*) ujawniającego się zawsze w związku z faktyczną sytuacją działania. Wrażliwość na różnorodność niuansów danych w tej sytuacji decyduje o kreatywnym (twórczym) charakterze owego działania. Kluczową rolę odgrywają tutaj twórcze odkrycia skonkretyzowanych wartości i potrzeb ujawniających się właśnie w powiązaniu z konkretną sytuacją. Jeśli na przykład mężczyzna zakochuje się w kobiecie – Joas posługuje się w tym kontekście przykładem zaczerpniętym z prac Huberta Dreyfusa (Joas 1996: 238) – to zakochuje się w jakiejś kobiecie **konkretnej**. Niemniej nie jest to **ta określona** kobieta, której pragnął, nim jeszcze się w niej zakochał. Dopiero w momencie zakochania się odkrył, że ta właśnie konkretna relacja do tej konkretnej kobiety czyni go szczęśliwym i spełnia jego pragnienia. Odkrywa on tym samym, że świat, w jakim dotąd żył i w którym brakowało dotąd tej relacji jest światem

⁶ Analizy Joasa poświęcone są w dużej mierze koncepcji działania rozwiniętej w *Demokracji i wychowaniu* Johna Deweya (1972: 139–153); nie odnoszą się one bezpośrednio do projektu Diltheya, niemniej w teoriach działania Diltheya i Deweya można w interesującym nas aspekcie wskazać szereg podobieństw. Joasowi pozostają zresztą bardzo bliskie niektóre wątki zaczerpnięte z zainicjowanej przez Diltheya filozofii życia i hermeneutyki. Istotnymi autorami są dla niego zwłaszcza Georg Simmel i Martin Heidegger.

niepełnym. Stąd też odkrycie tej relacji jest odkryciem twórczym, zmieniającym cały dotychczasowy porządek świata i sposób jego przeżywania⁷.

Kreatywność myślenia i działania została wpisana przez Humboldta w teoretyczno-praktyczną koncepcję nauki, świadomie przeciwstawioną racjonalności technicznej (Humboldt 2002: 6–7). W ujęciu Diltheya kreatywność zakorzeniona jest w twórczym przeżywaniu konkretnych sytuacji, w którym wszelkie modele intencjonalnego odniesienia świadomości do sensu – w tym również techniczno-instrumentalny – biorą swój początek⁸. Paradygmatycznym przykładem dla Diltheya jest twórczość poetycka, w której moment kształtowania się poetyckiej ekspresji warunkuje wtórną względem niego refleksję nad konkretnymi technicznymi rozwiązaniami: „kierująca się [...] rozsądkiem technika – pisze Dilthey – która zmierza do wywołania poetyckiego wrażenia, musi dążyć do tej samej metamorfozy obrazów, która sama przez się wynika z mimowolnego i nie w pełni świadomego kształtowania; może ona także jaśniej przewidywać efekty i silniej je wyostrzyć” (Dilthey 1982a: 154). W innym zaś miejscu dodawał, iż refleksja techniczna dla samego aktu twórczego nie jest bynajmniej warunkiem niezbędnym: „nabyty kompleks życia psychicznego rodzi rozpoznanie w relacji wartości i celów, choć nie jest on tego wyraźnie świadomy, i góruje nad rozpoznaniem poety. Nie późniejsza refleksja, ale to silne przeżycie czyni tak krytyka, jak i poetę” (Dilthey 1982a: 163).

Ten sam wymóg twórczego przeżycia Dilthey zgłasza tutaj nie tylko pod adresem twórców, lecz również krytyków i interpretatorów. Interpretacja (wykładnia) pozostaje dziełem sztuki hermeneutycznej „związanej z osobowością, zaś warunkiem jej najdoskonalszej realizacji jest genialność interpretatora; polega ona mianowicie na pokrewieństwie, spotęgowanym zżyciem się z autorem, ustawicznym jego studiowaniem” (Dilthey 1982b: 312). Problem wszelako polega na tym, że genialnych interpretatorów jest niewielu, „samej zaś wykładni muszą dokonywać i uczyć się mniej uzdolnieni” (Dilthey 1982b: 313). Rozwiązaniem tej

⁷ W podobny sposób Thomas S. Kuhn opisywał rewolucje naukowe jako zmiany w sposobie widzenia świata (Kuhn 2001: 197–236). Zbieżność ta skłania do podjęcia próby nowego określenia wzajemnej relacji między naukami humanistycznymi a przyrodniczymi. W tym miejscu nie mogę się tym zająć.

⁸ Zdaniem Diltheya największym odkryciem Humboldta w zakresie nauk humanistycznych było stwierdzenie, że „historyk, pomimo uzależnienia od przedmiotu, tworzy jednak z własnego wnętrza” (Dilthey 2004: 65). Jak wszelako Dilthey podkreśla, Humboldtowi nie udało się „w całej głębi wyartykułować całościowego stanowiska” (Dilthey 2004: 66), gdyż nie przeprowadził epistemologicznej krytyki problemu dziejów, umożliwiającej przebadanie warunków obiektywności poznania w naukach humanistycznych. Właśnie problem obiektywności, wiąże bezpośrednio nauki humanistyczne z interesem technicznym nauk przyrodniczych.

sytuacji może być tylko ujęcie kunsztu hermeneutycznego genialnie uzdolnionych interpretatorów w postaci metodologicznych (technicznych) reguł, będących dla wielu jedynymi dostępnymi – dzięki ich językowemu utrwaleniu – środkami „prawidłowego kształtowania rozumienia” (tamże). Podejście to uzależnia nabycie umiejętności rozumienia od określonych przedsięwzięć o charakterze technicznym. Dilthey podkreśla przy tej okazji, iż naukowe wyjaśnianie czy to sztuki interpretacji, czy rzeczywistości nie może być czymś całkowicie różnym od rozumienia. Odpowiednie metody wyjaśniające mają na moment rozumienia naprowadzić. Rozumienie z kolei stanowi nieodzowną przesłankę procedur wyjaśniających (Dilthey 1982b: 316–319). Nie można wyjaśnić czegoś, czego się nie rozumie.

W powyższym ujęciu wyjaśnianie posługujące się pojęciowymi schematami przyczyny i skutku oraz środka i celu nie wyklucza bynajmniej rozumienia opierającego się na przeżyciu całościowych struktur sensu. O ile rozumienie dokonuje się dzięki przeżyciu i dostępne jest na poziomie określonych sposobów (współ)bycia i (współ)działania, o tyle ich pojęciowa eksplikacja pozwala wyjaśnić, na czym owe sposoby bycia i działania – ujęte w aspekcie technicznym – mają polegać. Z tego też względu między rozumieniem i wyjaśnieniem zachodzi ścisła zależność i wzajemne warunkowanie się. Dilthey, podkreśla zarazem, iż nie są to metody samowystarczalne. Ich powiązanie musi być zakorzenione w surowym podłożu życia. Nie chodzi więc o to, by przeciwstawić podmiotowy moment rozumienia momentowi technicznej bądź technologicznej kontroli, lecz by ich związek ujmować jako ściśle powiązany z owym surowym, życiowym podłożem.

Ten aspekt koncepcji Diltheya jest szczególnie interesujący. Kształcenie osobowości oraz poszczególnych predyspozycji jednostki nie dokonuje się, jak chciał tego Humboldt i wywodząca się od niego tradycja, w wewnętrznym akcie przeżywania struktur sensu niedostępnych dla heterogenicznych względem nich procedur technicznych czy technologicznych. Okazuje się ono niemożliwe do oddzielenia od kwestii instrumentalizacji (technicznej kontroli, uprzedmiotowienia) poszczególnych działań owej jednostki w tej przynajmniej mierze, w jakiej działania te – a także działania innych jednostek, z którymi wchodzi ona w różnorodne interakcje odtwórczego naśladowania czy współprzeżywania – podlegają technicznej racjonalizacji, wspomagającej czy wręcz umożliwiającej dopiero sam proces kształcenia. Ważne jest jednak, by wspomniane procedury techniczne nie zastąpiły całkowicie samego doświadczenia surowego podłoża życia, to bowiem w nim znajduje się uprawomocnienie wszystkich przedsięwzięć edukacyjnych. Pozostają one zależne zarówno od związków technicznych, jak i praktycznych interakcji międzyosobowych. W pełni

możliwe są zatem tylko wówczas, gdy między interesem technicznym i praktyczną interakcją zachowana będzie dynamiczna równowaga.

Jak pokazała Eva Illouz, dokonujące się obecnie transformacje w ekonomicznej i kulturowej sferze życia społecznego powodują, że myślenie i działanie podporządkowane racjonalności technicznej (bądź technologicznej), wchodzi w nieusuwalny splot z pozostałymi wymogami interakcji społecznej. Głównie za pomocą różnych technik psychologicznych i terapeutycznych wspierają one kształtowanie się naszej osobowości, naszego rozumienia siebie oraz naszego zaangażowanie w relacje interpersonalne. Stąd też nie jest możliwe, tak samo jak ma to miejsce w projekcie Diltheya oddzielenie technicznej racjonalizacji określonych działań od intuicyjnego (bezpośredniego i przedrefleksyjnego) momentu rozumienia i (powiązanego z wartościami i uczuciami) przeżywania siebie oraz otaczającej nas rzeczywistości (Illouz 2010).

Sytuacja, w której dynamiczna równowaga między intuicją i techniczną racjonalizacją zostaje zachwiana, generuje nowe postaci alienacji polegające na stopniowym ubożeniu życia osobistego w wyniku powiększającego się rozdziału między subiektywnym doświadczeniem sensownych struktur świata życia, a niezależną od tego doświadczenia przestrzenią wytworów i idei, do której podmiot nie potrafi znaleźć dostępu poprzez właściwe mu sposoby przeżywania świata. Mechanizm tej separacji – jak pokazał Jorge Ardití – opisał już Georg Simmel w swojej *Filozofii pieniądza* (Simmel 1997; Ardití 1996; Illouz 2010: 160–161). Zdaniem Simmela stworzenie skomplikowanej kultury obiektywnej spowodowało, że człowiek utracił wewnętrzne poczucie jej jedności, które jest niezbędnym warunkiem tego, by oferowana w niej sfera znaczeń była dla nas zrozumiała i stanowiła dla nas istotny punkt odniesienia. Przy czym poczucie wyobcowania (alienacji) podmiotu względem otaczającej go kultury nie wynika z braku wspólnych cech poszczególnych podmiotów i obiektów biorących udział w kulturowej interakcji, lecz z wysokiej abstrakcyjności tych cech, generowanej wymogiem posługiwania się wysoce znormalizowanym i sparametryzowanym językiem technicznym; używanym również w odniesieniu do intymnych, podmiotowych relacji współbycia i współprzeżywania świata społecznego i świata kultury.

Wskazany tu problem alienacji – opisany również przez Habermasa i określony przez niego mianem „kolonizacji świata życia” (Habermas 2002: 550–564 i n.) – ma poważne konsekwencje także w wymiarze życia ekonomicznego i gospodarczego, podporządkowanego całkowicie wymogom najnowszych technologii. Olbrzymia ilość przetwarzanych informacji, jakie trzeba brać pod uwagę przy podejmowaniu decyzji, jak również niestabilność rynku pracy spowodowana tempem przemian gospodarczych i globalizacją powodują, że jedynym, jak się

wydaje, sposobem przystosowania się do tej sytuacji, jak i zapanowania nad nią jest wykształcenie umiejętności całościowego i zarazem krytycznego rozumienia otaczającego nas świata, która byłaby powiązana z umiejętnością twórczego myślenia i działania oraz z nawykiem ustawicznego (całozyciowego) uczenia się. Nieodzownym wymogiem, dzięki któremu wymienione tu kompetencje – oficjalnie przyjęte przez Unię Europejską (Komisja Europejska 1997) – mają pozwolić osobom biorącym udział w procesie edukacyjnym odnaleźć się w tej sytuacji, jest wszelako rezygnacją z monopolu instrumentalnej racjonalności nastawionej wyłącznie na technologiczną i ekonomiczną efektywność.

Nie chodzi przy tym o to, raz jeszcze trzeba to powtórzyć, by przeciwstawić i oddzielać od siebie techniczny (technologiczny) model racjonalności zorientowanej na cel (efekt działania) od intuicyjnie dostępnej quasi-dialogicznej racjonalności całościowych struktur sensu zdeponowanych w świecie życia, lecz by ustanowić warunki, w których między tym dwoma odmiennymi ujęciami racjonalności możliwa była – jak chciał tego Dilthey – dynamiczna, czy nawet dialektyczna, równowaga. Racjonalność świata życia można, nawiązując do Habermasa, określić mianem racjonalności komunikacyjnej, wyznaczającej standardy działania ukierunkowanego na porozumienie. Między Diltheyem i Habermasem zachodzą jednak istotne różnice. Działanie komunikacyjne, przeciwstawione działaniu strategicznemu, ukierunkowanemu na z góry założony rezultat, jest, w ujęciu Habermasa, typem interakcji społecznej koordynowanym przez dialogiczne w swej strukturze akty mowy. Choć działanie komunikacyjne nie jest tożsame z wymianą argumentów, to jednak bez niej jest ono niemożliwe (Habermas 1999: 189–190). U Diltheya natomiast racjonalność działań komunikacyjnych nie musi być koordynowana przez język, w tym sensie też jest tylko quasi-dialogiczna. Zrozumienie i porozumienie dochodzi do skutku nie dzięki językowi, choć go nie wyklucza, lecz na poziomie świata życia (surowego podłoża życia) i odkrywanej w nim więzi przeżyciowo-emocjonalnej⁹. O ile Habermas, chce przy pomocy działania komunikacyjnego dokonać racjonalizacji świata życia, która pozbawiona byłaby jednostronnych, instrumentalnych ograniczeń (Habermas 1999: 143), o tyle Dilthey świat życia traktuje jako podstawę wszelkiej racjonalizacji. Ukazanie właściwej roli tej podstawy i związanej z nią całościowej perspektywy przeżywania struktur sensu jest zadaniem nauk humanistycznych, pełniących tym samym względem wszelkich zawężonych perspektyw i modeli racjonalności funkcję krytyczną.

⁹ Właśnie tej kwestii dotyczy dyskusja Illouz i Joasa (a także Gadamera) z Habermasem (Illouz 2010; Joas 2009: 249–289, Grondin 1990). Jest ona o tyle istotna, że pozwala wypracować nową krytyczną perspektywę badawczą związaną z Habermasowskimi kategoriami kolonizacji świata życia i działania komunikacyjnego, wykorzystywanymi we współczesnych debatach edukacyjnych (por. Murphy, Fleming 2012).

Funkcję tę realizować mogą one jednak tylko wówczas, gdy zachowają zmodyfikowaną przez Diltheya Humboldtowską koncepcję kształcenia uniwersyteckiego, tworząc na jej podstawie nie zawężony do wymogów działań czysto instrumentalnych model kształcenia całościowego. Jest to bez wątpienia jedno z najpilniejszych zadań współczesnej humanistyki.

Bibliografia

- Arditi J. 1996. *Simmel's Theory of Alienation and the Decline of Nonrational*, „Social Theory”, nr 14 (2), s. 93–108.
- Dewey J. 1972. *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Doroszowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław.
- Dilthey W. 1982a. *Wyobrażenia poety. Elementy poetyki (1886)*, tłum. K. Krzemieniowa, [w:] W. Dilthey, *Pisma estetyczne*, oprac. Z. Kuderowicz, PWN, Warszawa, s. 21–222.
- Dilthey W. 1982b. *Powstanie hermeneutyki (1900). Uzupełnienia z rękopisów*, [w:] W. Dilthey, *Pisma estetyczne*, oprac. Z. Kuderowicz, PWN, Warszawa, s. 290–323.
- Dilthey W. 2004. *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*, tłum. E. Paczkowska-Łagowska, słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- Grondin J. 1990. *Racjonalizacja świata życia u Habermasa*, tłum. M. Łukasiewicz, [w:] *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, red. Z. Krasnodębski, PIW, Warszawa, s. 309–328.
- Habermas J. 1983. *Postęp techniczny i społeczny świat życia*, tłum. Z. Krasnodębski, [w:] J. Habermas, *Teoria i praktyka. Wybór pism*, oprac. Z. Krasnodębski, PIW, Warszawa, s. 357–369.
- Habermas J. 1991. *Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort*, Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Habermas J. 1999. *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, tłum. A.M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Habermas J. 2002. *Teoria działania komunikacyjnego*. t. 2: *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*, tłum. A.M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Humboldt W. 1903. *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1810)*, [w:] *Gesammelte Schriften*, Bd. 10, hrsg. B. Gerbhardt, B. Behr's Verlag, Berlin, s. 250–260.
- Humboldt W. 1989. *Organizacja instytucji naukowych*, tłum. B. Andrzejewski, [w:] B. Andrzejewski, *Wilhelm von Humboldt*, Wiedza Powszechna, Warszawa, s. 240–250.
- Humboldt W. 2002. *W jakich warunkach rozwija się w narodzie nauka i sztuka (1814)*, [w:] W. Humboldt, *O myśli i mowie. Wybór pism z teorii poznania, filozofii dziejów i filozofii języka*, tłum i oprac. E.M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 3–7.
- Illouz E. 2010. *Uczucia w dobie kapitalizmu*, tłum. Z. Simbierowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Joas H. 1996. *Die Kreativität des Handelns*, Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Joas H. 2009. *Powstawanie wartości*, tłum. M. Kaczmarczyk, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Kołąkowski L. 2003. *Filozofia pozytywistyczna, Od Hume'a do Koła Wiedeńskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Komisja Europejska. 1997. *Biała księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, tłum. K. Pachniak, R. Piotrowski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa. Oryginał angielski (1995) dostępny na stronie: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf [dostęp: 15.02.2014].
- Kuhn T.S. 2001. *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromęcka, posłowie tłum. J. Nowotniak, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Lichtenstein E. 1971. *Bildung*, [w:] *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, wyd. J. Ritter, K. Grüner, G. Gabriel, Schwabe Verlag, Basel, Bd. 1, szp. 921–937.
- Murphy M., Fleming T. red. 2012. *Habermas, teoria krytyczna i edukacja*, tłum. zb., Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Potulicka E., Rutkowiak J. 2010. *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Simmel G. 1997. *Filozofia pieniądza*, tłum. A. Przyłębski, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- Schnädelbach H. 1992. *Filozofia w Niemczech 1831–1933*, tłum. K. Krzemieniowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Weber M. 1998. *Nauka jako zawód i powołanie*, tłum. P. Dybel, [w:] M. Weber, *Polityka jako zawód i powołanie*, oprac. Z. Krasnodębski, Znak – Fundacja im. Stefana Batorego, Kraków–Warszawa, s. 111–140.
- Weber M. 2002. *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, tłum. D. Lachowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.