

Małgorzata Przanowska
Uniwersytet Warszawski

Pytanie o sens (w) edukacji¹. Grondinowska semantyka sensu i jej pedagogiczne egzemplifikacje a antyredukcjonizm hermeneutyki kształcenia

Summary

THE QUESTION ABOUT THE SENSE OF (AND IN) EDUCATION. GRONDIN'S SEMANTICS OF SENSE, ITS EXAMPLES WITHIN PEDAGOGY AND THE ANTIREDUCTIONISM OF THE HERMENEUTICS OF EDUCATION

The article begins with a short presentation of an interesting semantics concerning the notion of sense from Jean Grondin's book *Du sens de la vie. Essai philosophique*. The author singles out four aspects of sense: directional, semantic (the issue of lingual meaning and values), sensuous/sensory (connected with taste, *sensus communis*) and reflective (connected with the wisdom to judge rightly). Grondin suggests considering the issue of the sense of life not as something added, imposed to life (the constructivist perspective) but rather as something to be discovered, or read from within our experience. In the context the most important question about the sense of education has been posed. The main conclusions of the text are as follows. Contemporary education seems to be reduced to different forms: techno-instrumental, moralizing or ideological, aesthetic "French-polished" and bureaucratically statistical. However, hermeneutics can still provide a crucial inspiration for modern education. The hermeneutic rehabilitation of taste in its sense of (re)cognition, savoring (relishing) and understanding of things needs to be (re)discovered within education. It seems that the modern tendency to reduce human reality and human experience to a narrow area of specialisation, might be overcome by a hermeneutic

¹ Artykuł stanowi rozszerzoną (uszczegółowioną) wersję referatu *Pytanie o sens edukacji. Rozważania w kręgu inspiracji nie tylko hermeneutycznych* wygłoszonego w ramach seminarium *Hermeneutyczne inspiracje dla edukacji, edukacyjne wyzwania dla hermeneutyki*. Seminarium odbyło się podczas VIII Zjazdu Pedagogicznego w Gdańsku w 2013 roku.

invitation to see things in a wider, non-generalised, horizon. Reducing the sense of education to one of the aspects mentioned by Grondin means to make education something perhaps useful, effective, attractive because of the 'ends and means' technology, but at the same time senseless and lacking life, spirit, inspiration and taste. The sense of education is to be uncovered/discovered and not merely imposed and then assimilated. However, education needs – paradoxically – a kind of repetition and imitation comparable to the experience full of listening to the sounds and words in the process of uttering something. It is not the same as the reproduction or duplication of content. That is why in education the interpreter's fine inner ear is needed. It is needed not in order to replace the content with something elusive, but rather to regain – thanks to this sensual elusiveness – a sense of the content and its voice. The importance of the voice is that in listening out for it an encounter with something different from our own particularity is possible.

Key words: sense, taste, education, imitation, repetition, reductionism.

red. Paulina Marchlik

Jean Grondin, kanadyjski uczeń Hansa-Georga Gadamera, laureat między innymi dwóch prestiżowych nagród (Prix Léon-Gérin w 2011 roku oraz Malson Prize w 2014 roku) jest autorem niewielkiej książeczki – filozoficznego eseju o sensie życia, *Du sens de la vie. Essai philosophique* (2003). Publikacja ta może stanowić ważny przyczynek do podjęcia namysłu nad współczesną edukacją. Jej ogólny wydźwięk etyczny, zapraszający do życia dobrego, które polega przede wszystkim na przekraczaniu siebie w rozmowie z sobą samym i z innymi, zyskuje szczególne znaczenie w kontekście tytułowej kwestii sensu życia. Esej Grondina świadczy o odwadze podjęcia ryzyka prezentacji własnej odpowiedzi na żywotne pytanie, które – jak się wydaje – utraciło swoje znaczenie we współczesnym świecie. Odpowiedź ta odgrywa istotną rolę w określaniu przez autora *Du sens de la vie* własnego filozoficznego stanowiska. Grondin w uwagach wstępnych wyraźnie zaznacza, że ważną sprawą dla filozofa (podobnie jak dla każdego rzetelnie myślącego człowieka) jest to, aby – przynajmniej raz w życiu – przekazać swoją odpowiedź na nurtujące pytanie/pytania w sposób bardziej osobisty, to znaczy nie tyle zasłaniając się i ukrywając swoje poglądy za autorytetem uznanych, czy też kanonicznych myślicieli, ile raczej przedłożyć ową odpowiedź swoimi słowami (wypowiedzieć swój własny „przekaz”). Nie oznacza to jednak przyjęcia punktu zerowego refleksji; Grondin, jak przystało na ucznia Hansa-Georga Gadamera, filozoficzne doświadczenie rozumie jako wejście w niekończącą się rozmowę. W swojej książce Jean Grondin pozostaje w towarzystwie wielkich myślicieli i filozofów, prowadząc z nimi osobisty dialog, zadając pytania

i udzielając na nie odpowiedzi poza formułą eksperckiej monografii, czy „pracy na stopień”². Rzeczywiście, w książce *Du sens de la vie* próżno szukać opracowań, czy streszczeń poglądów myślicieli; znaleźć można natomiast – jakby powiedział z kolei Paul Ricoeur – świadectwo refleksji nad sensem życia.

Jedną z najważniejszych tez *Du sens de la vie* to twierdzenie głoszące, że pytanie o sens należy do najbardziej fundamentalnych dla człowieka kwestii, która zaprasza go do udzielenia nade wszystko osobistej odpowiedzi. Odpowiedź Grondina można przedstawić następująco: sensu życiu nie można nadać; sens jest natomiast wydobywany, wyczuwany i refleksyjnie określany w konkretnym życiu, w konkretnej sytuacji i decyzji człowieka, innymi słowy: sens niejako pozwala się szukać (w zapytywaniu o sens życia/sens w życiu) i odnajdować w różnorodnych odsłonach konkretnej, dialogiczno-osobistej (Grondinowski „dialog-którym-jesteśmy”) i wspólnotowej (jesteśmy w rozmowie z innym/-i) egzystencji (w określonych dziejowo warunkach). Książka Grondina ukazuje również granice koncepcji konstruktywistycznych, które jawią się tutaj jako przejaw skrajnego hiperkartzjanizmu. Sens życia nie jest konstruowany i nakładany na życie w celu „usensownienia” ludzkiej egzystencji; sensu życiu nie nadajemy, ale żyjąc, uczestniczymy w sensie, który wydobywamy i uświadamiamy sobie w procesie werbalizacji, przekazu, tłumaczenia, wyjaśniania, nawet racjonalizacji. Celem artykułu nie jest jednak ani streszczanie tej filozoficznej publikacji, ani też prezentacja polemiki z zawartymi w niej poglądami. Rozdział *Les sens du sens*, w którym Grondin analizuje sposoby rozumienia samego pojęcia „sens”, stanowi inspirację do podjęcia bardziej ogólnej refleksji nad sensem edukacji³.

² Być może książka Grondina jest odpowiedzią na komentarz samego Hansa-Georga Gadamera dotyczący prac naukowych Kanadyjczyka. Andrzej Przyłębski przywołuje opinię Gadamera, który miał stwierdzić, że jego własny styl filozoficzny charakteryzuje najbardziej **pytanie**, podczas gdy dla Grondina charakterystyczna jest **odpowiedź**. *Ad marginem*: gdyby tę wypowiedź czytać w kontekście Gadamerowskiej dialektyki pytania i odpowiedzi, można uzyskać interesującą interpretację zestawienia obu filozoficznych stylów.

³ W tekście posługuję się zamiennie określeniami „edukacja”, „kształcenie” i „wychowanie”. Termin „edukacja” (z ang. *education*) w Polsce został zdefiniowany, zdaje się po raz pierwszy przez Krzysztofa Konarzewskiego, jako najszerszy termin obejmujący swoim semantycznym zasięgiem zarówno kształcenie (uczenie się, nauczanie wiedzy, nabywanie umiejętności), jak i proces wychowania człowieka (tu rozumiany jako obszar opieki nad dzieckiem i pielęgnowania zachowań, czy postaw właściwych lub przynajmniej dopuszczalnych kulturowo, obszar obycia, *savoir-vivre*’u). W języku potocznym „edukacja” (jako synonim kształcenia) najczęściej odnosi się do procesów nauczania i uczenia się instytucjonalnego (włączając tzw. edukację pozaformalną), natomiast „wychowanie” – do sfery oddziaływań rodzicielskich/opiekuńczych. Tymczasem, bliska jest mi

Znaczenia sensu czy sensy sensu?

Jean Grondin wyróżnił cztery znaczenia pojęcia „sens” i odniósł je do kwestii sensu życia. Kanadyjski filozof zastosował swoistą metodę badania znaczenia słowa/doświadczenia przez wsłuchiwanie się w język – tu: język francuski – lub szukanie skojarzeń słownych⁴. Jeśli założyć, że kształtowanie człowieka to nie tyle edukacyjnie ukierunkowane przechodzenie przez kolejne etapy jego rozwoju⁵, ale raczej samo życie, to wówczas refleksja nad znaczeniami pojęcia

propozycja polskiej tradycji pedagogiki kultury (lub pedagogiki kultury humanistycznej), w której najszerszym terminem jest „wychowanie”; *ad marginem*: celowo używam określenia „pedagogika kultury humanistycznej”, aby odróżnić ją od „pedagogiki humanistycznej” o proveniencji psychologicznej (nurt psychologii humanistycznej w wydaniu Masłowa, Rogersa, itp.). Szczególnie przydatna wydaje się koncepcja Sergiusza Hessena (zob. np. *Podstawy pedagogiki*), który w każdej z wyróżnionych warstw wychowania formułuje inne, odpowiednie dla danej warstwy określenie wychowania (w warstwie psycho-biologicznej wychowanie to pielęgnowanie, w warstwie bytu społecznego – urabianie, w warstwie bytu kulturowego – kształtowanie/(wy)kształcenie i w warstwie bytu duchowego – całkowicie wyzwolona z mechanizmu relacja międzyosobowa, tj. miłość). Szczególną interpretację dialektyki w koncepcji Hessena (jednak z pominięciem warstwy czwartej) stanowi książka Andrei Folkierskiej (2005). Najczęściej używam określenia edukacja, kształcenie i wychowanie synonimicznie, ponieważ wychodzę z założenia, że nie istnieje wychowanie bez uczenia się czegoś od kogoś, natomiast uczenie się bez wychowawczego/kształtującego wpływu wydaje mi się złudzeniem lub mitem pedagogicznym. Można żądać od wychowania by nie było indoktrynujące, nie można jednak pozbawić wpływu rzetelnego nauczania kształtującego jego uczestników; ponadto zachodzi tutaj pewna osobliwa prawidłowość: im mniej świadomie wywierany jest ów „wychowawczy wpływ”, tym większe jest jego znaczenie; im mniej osoba wychowująca/nauczająca pragnie owego oddziaływania na tzw. wychowanika, tym wpływ ten jest bardziej kształtujący prawdziwą osobowość zarówno wychowawcy/nauczyciela, jak i jego podopiecznego/ucznia. Im więcej wolności (nie zaś samowoli), tym więcej przestrzeni dla kształtowania się osobowości każdego – mówiąc nieco technicznie – uczestnika procesu kształtowania się człowieka. Na tę prawidłowość wskazują oczywiście przedstawiciele pedagogiki kultury oraz nurtu pedagogiki humanistycznej (również o proveniencji psychologicznej). Podobną zależność dostrzegali Gadamer w analizie tradycji i autorytetu. Nie bez znaczenia pozostaje to, że nawiązywał również do niemieckich pedagogów kultury, m.in. Teodora Litta, z którym polemizował Bogdan Nawroczyński (Nawroczyński 1998: 51–54). Wątek związków pedagogiki kultury z hermeneutyką filozoficzną Gadamera podjęłam w referacie zatytułowanym *Sens życia duchowego (Nawroczyński a Gadamer)* wygłoszonym podczas seminarium *Wokół życia duchowego. Myśl pedagogiczna Bogdana Nawroczyńskiego i jej współczesne implikacje* zorganizowanym przez Katedrę Teorii Wychowania z Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego w listopadzie 2014 roku.

⁴ Można nawet próbować określić ten typ badania fenomenologią językową, chociaż w perspektywie językoznawstwa określa się tego typu pracę jako ludowa etymologia (por. np. Domaradzki 2014).

⁵ Pogląd ten nie podważa w żadnym stopniu tzw. naukowego badania etapów rozwoju człowieka. Raczej ukazuje, że umiejętność rozpoznawania etapów rozwojowych zakłada wcześniej-

„sens” w kontekście pytania o sens życia stanowić będzie ważny punkt odniesienia.

Po pierwsze zatem, francuskie *le sens* znaczy kierunek. W pierwszym znaczeniu, kierunkowym (fr. *directionnel*), o sensie mówi się jako ukierunkowanym ruchu czegoś. W odniesieniu do sensu życia pierwsze wyjaśnienie rozumienia słowa „sens” oznacza, że życie to kierunek pewnej rozciągłości, łac. *cursus*, rozpościerającej się od narodzin do śmierci człowieka. Paradoksalnie, sensem życia w tym znaczeniu jest śmierć⁶, nieuchronny kres każdego, ziemskiego istnienia (por. Grondin 2005: 28–29). Ów kres nie jest jednak dokładnie określony, a – jak głosi Ajschylosa mit o Prometeuszu – właśnie brak owego określenia, odebranie ludziom wiedzy o konkretnej dacie śmierci, umożliwiło im wyjście z letargu, w którym wcześniej tkwili niczym larwy biernie czekające na „ostatnią godzinę” ich bezsensownego istnienia; brak świadomości nieuchronnego kresu życia pozwoliło mieć zarazem nadzieję na prze-życie (życie bardziej, lepiej, inaczej) i ożywiło chęć podejmowania rozmaitych działań mających na celu zadomowienie się człowieka w świecie. Zatem, kierunkowe znaczenie pojęcia sensu zawiera zarówno aspekt nieuchronności kresu (końca możliwego działania „żywego ciała” w świecie), jak i aspekt żywotnej nadziei inspirującej do działania, do ruchu, do kształtowania, do zmiany, do tworzenia, itp., które można postrzegać jako znaczące ślady zamieszkiwania świata.

Pojęcie „sens” oznacza również – niemal tautologicznie – możliwość wyznaczenia, określenia znaczenia, nośności, zasięgu, semantyki i wagi danego słowa (od fr. *signifiant* – posiadający znaczenie; *signicatif* – znaczący). Takie tautologiczne określenie sensu w stosunku do sensu życia ukazuje, według Grondina, że pytanie o sens zawiera w sobie pewną osobliwość, ujawniającą się w wyrafinowanym badaniu etymologicznym; otwiera bowiem perspektywę zainteresowania, wynikającą z doświadczenia obcości, enigmatyczności życia i kwestii jego sensu. Życie jest niezrozumiałe (i dlatego pytamy o jego sens, o jego znaczenie). Nie pamiętamy tego, co było przed naszymi narodzinami, a śmierć, jak twierdził św. Augustyn, nie należy już do naszej egzystencji. Nie można zatem uchwycić ani istotnych jej rysów, ani zarysów jej całości – taka czynność

szy proces uczenia się ich identyfikacji – jest więc jednym z możliwych spojrzeń na człowieka, ale nie jedynym i ostatecznym. Może więc otwierać możliwości interpretacyjne, może być pomocne w rozumieniu człowieka, pod warunkiem, że życie człowieka nie zostanie zredukowane do owych etapów.

⁶ Interesujący referat *Edukacja tanatologiczna jako istotny element wychowania humanistycznego*, wygłosiła Agnieszka Zamarian podczas VI Konferencji Pedagogiki Dialogu zorganizowanej przez Katedrę Podstaw Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie 4.12.2014 roku.

zakładałaby ustawienie naszego życia jako obiektu, przedmiotu do oglądu i – powiedzmy – „intelektualnej obróbki”. Czy jednak można traktować życie jako przedmiot nie widząc (nie znając) ani jego początku, ani kresu? Jean Grondin odpowiada na to pytanie przecząco; pozostaje nam jedynie ruch poszukiwania znaczenia naszej egzystencji, szukania jej eksplikacji, podobnie jak wówczas, gdy nie znając znaczenia słowa, szukamy jego wyjaśnienia w słownikach (por. tamże: 30–32).

Z drugiego znaczenia pojęcia „sens” – nazwijmy go znaczeniem „eksplikacyjnym” – dowiadujemy się zatem, że człowiek próbuje, „przeoglądając się” w innym, w wysiłku jego rozumienia, zrozumieć znaczenie własnej egzystencji, uchwycić sens istnienia; można powiedzieć, że próbujemy nauczyć się lektury własnego życia i przekładania go na rozmaite wersje, treści, wydźwięki, wymowy, przesłania, nawet symbolikę. Jeśli przyjąć ten kierunek rozumowania okazuje się, że człowiek to pewnego rodzaju tajemnica, szczególnego rodzaju niewiadoma, pewnego rodzaju „enigmatycznie znaczący”. Paradoks jego tajemniczości polega na tym, że z jednej strony, rozumienie siebie jest wysiłkiem bez gwarancji osiągnięcia pełni zrozumienia, z drugiej jednak strony, ów „enigmatycznie znaczący” podlega jednak jakiemuś (bardziej lub mniej określone) wyjaśnianiu nie tylko w spojrzeniu drugiego, ale również w rozumieniu własnego życia jako czegoś obcego/ukrytego/niewyjaśnionego dla innych i podlegającego rozmaitym określeniom, nazwom, opisom, wrażeniom, itp. Ponadto, właśnie to drugie, powiedzmy – eksplikacyjne znaczenie pojęcia „sens” pozwala nam stwierdzić, że szukamy znaczenia sensu życia, ponieważ, z jednej strony, chcemy wyjaśnić, czy może lepiej: zrozumieć sens naszego życia; z drugiej strony, pragniemy określić wartość, czy może lepiej: ważność naszego życia⁷.

⁷ Jean Grondin poświęca w swoim esejdu dużo miejsca zagadnieniom związanym z etyką opartą na idei dobra, którą rozumie jako przekraczanie siebie, to znaczy samotranscendowanie człowieka. Nawiązuje obficie do filozofii Sokratejskiej, mądrości praktycznej wyrażającej się w formule: lepiej doznawać krzywdy niż ją wyrządzać, lepiej znosić drugiego, niż go krzywdzić. Grondin jest przekonany, że zasada Sokratejska przynależy etyczności ludzkiej z tego względu, że jedyną rzeczą zależną od człowieka nie jest szczęście, czy powodzenie życiowe, ale powstrzymanie się od krzywdzenia drugiego człowieka. Dobro rozumiane jako ruch przekraczania siebie wywołuje skojarzenia z logoterapią autorstwa Viktora E. Frankla i można do pewnego stopnia określić projekt psychoterapii Frankla praktyką hermeneutyczną. Jednak tylko do pewnego stopnia, ponieważ w praktyce psychoterapeutycznej relacja rozmawiających osób wpisuje się w relację pacjent–terapeuta, czyli tego, kto nie rozumie i tego, który wie lub od którego pacjent spodziewa się profesjonalnej pomocy. Dopiero kiedy taka wyjściowa zależność zostaje zniesiona w doświadczeniu prawdziwej przyjaźni, staje się możliwą przestrzenią doświadczenia hermeneutycznego. O różnicy między hermeneutycznym doświadczeniem rozmowy a rozmową

Jednak sens to nie tylko kierunek (cel), znaczenie i wartość/ważność. Jest jeszcze inny aspekt, który odsyła do kolejnego, bardzo ważnego – i jak się wydaje, zapomnianego – znaczenia „sensu”: sens jako „doznawanie”, „zmysł”, „czucie” (od fr. *sensitif* – czujący, zmysłowy, czuciowy). Chodzi tutaj o bardzo starą ideę „smaku życia”. Augustyn – jak przypomina Grondin – poucza, że łacińskie *sapere* jest etymologicznie źródłowe dla *sapit* – mowa więc tutaj o smaku, czy guście; ale także w znaczeniu przechodnim czasownik ten oznacza – czuć, odczuwać, mieć przecucie (por. fr. *sentir*), a nawet wiedzieć coś (fr. *savoir*). W tym kontekście życie może być sensowne (*sapere*) lub bezsensowne (*desipere*); to znaczy, możemy mówić, że smakuje, bądź nie, czujemy je, bądź wydaje się nam, że żyjąc jesteśmy martwi, bez czucia, bez ożywczego, uzmysławiającego nam coś, ducha, tchnienia⁸ życia, w którym również poznajemy smakowaną rzecz. Niemniej jednak, mówimy również o tak zwanym szóstym zmysle, *common sense* lub *sensus communis*. Sens oznacza tutaj możliwość czucia, przeczuwania, smaku i gustu, co wiąże się z ideą sztuki życia i wrażliwości życiowej lub wrażliwości na samo życie (tamże: 32–33).

W hermeneutyce filozoficznej Gadamera kwestia *sensus communis* odgrywa również ważną rolę, szczególnie w kontekście kształcenia jako klasycznego pojęcia humanistycznego. Obejmuje bowiem wycucie retoryczno-humanistyczne i społeczne; umożliwia (oraz zakłada) bardziej podstawową relację społeczną opartą na porozumieniu oraz „cnocie serca” (Gadamer 1993b: 51–60). Nie bez znaczenia pozostaje również fakt, że wraz z oddzieleniem „zmysłu wspólnego” od świadomości moralnej (sumienia) i smaku – zerwanie to dokonuje się w XIX-wiecznej humanistyce zainspirowanej Kantem, dla którego *sensus communis* nie odgrywa już żadnej poznawczej roli (Gadamer 1993b: 63) – kształcenie oparte na *sensus communis* przesuwają się w przestrzeń nauczania *bon tonu*, czy też *savoir-vivre’u*. Z czasem całkowicie zdyskredytowano zawartą tu wiedzę – jako przynależną do obszaru (sztywnego zresztą) obyczaju, tymczasem dawne *common sense* opierało się na osądzie i wycuciu (zmiennej przecież) sytuacji (*bon sens*); bliższe było zatem starożytnej *phronesis* (mądrości praktycznej⁹), niż

terapeutyczną pisał Gadamer m.in. w tekście *Niezdolność do rozmowy* (Gadamer 1980). Temat przyjaźni i jej związku z etyką grecką twórca hermeneutyki filozoficznej podejmuje w innym miejscu (Gadamer 2008: 143–156).

⁸ Bardzo interesujące dzieje greckiego słowa *psyche* i jego związku z oddechem duszy oraz ze słowem duszy przedstawia James Risser (1997: 175–176).

⁹ „Filozofia praktyczna nie jest zastosowaniem teorii do praktyki, jak to w sposób samo przez się rozumiały stale przyjmujemy w obszarze praktycznego działania, lecz wyrasta z doświadczenia samej praktyki, na mocy mieszczącego się w niej rozumu i rozumności. Praktyka właśnie

nowożytnej, uformowanej i niepodlegającej dyskusji, obyczajowości (kodeksu zachowań¹⁰).

Ostatnie wyróżnione przez Grondina rozumienie pojęcia „sens” wiąże się z refleksją, sądzeniem, uchwytywaniem właściwej miary przy podejmowaniu słusznej decyzji. Znaczenie to pobrzmiwa we francuskich wyrażeniach typu: „à mon sens”, czyli „moim zdaniem”; albo też mówi się o człowieku sensownym jako takim, który wydaje słuszne opinie, wygłasza rozumne, sensowne poglądy, itp. Tutaj „sens” związany jest (etymologicznie i semantycznie) z fr. *sagesse*, mądrością, która łączy w sobie doświadczenie, rozum oraz pewną naturalną prostotę.

Grondinowska *sensu plenus* semantyka sensu – z konieczności zatem miejscami tautologiczna – posiada oczywiście swój bogaty w refleksję kontekst, który można tutaj tylko zarysować. Życiu nie nadaje się sensu, ale owego sensu się doświadcza, odkrywa się go, odczytuje w kontakcie z tym, co inne niż „ja sam”. Sens zawsze przekracza możliwości poznawcze człowieka, przekracza sposób określonego rozumienia konkretnej rzeczy. Grondin twierdzi, że sens jest kierunkiem, dążeniem odśrodkowym świadomości: jest tym, co umożliwia człowiekowi przejście od słowa do słowa, czymś, co można smakować, czymś co „unosi” człowieka, ale czego nie da się całościowo, wyczerpująco uchwycić; tylko tam, gdzie coś przenosi nas na zewnątrz nas samych, tam jest doświadczenie, tam odczytujemy swoisty dotyk sensu (por. Grondin 2003: 140). Dobro,

nie oznacza działania wedle reguł oraz stosowania wiedzy, lecz całkiem pierwotne usytuowanie człowieka w jego środowisku przyrodniczym i społecznym. W Grecji kończono list formułą *en prattein*, co możemy przełożyć jako «niechaj Ci się wiedzie». W wielu regionach Niemiec powiada się także «sprawiaj się dobrze» (*macht's gut*). Także to «sprawianie się» nie jest sprawianiem czegoś, lecz odnosi się do całego życiowego położenia tego, do kogo skierowane zostały przyjazne życzenia. W takim spojrzeniu na praktykę zawarta jest pierwotna współprzynależność wszystkich, którzy żyją razem” (Gadamer 1992: 75).

¹⁰ Szttywno obowiązujący kodeks zachowań określany jako *savoir-vivre* nie do końca oddaje istotę tego ostatniego. *Savoir-vivre* oznacza życie wypełnione szacunkiem wobec drugiego człowieka, dlatego wszelki kodeks zachowań ustępuje spotkaniu z drugim człowiekiem i okazaniem mu swoim zachowaniem szacunku. Kultura osobista nie jest „rzeczą”, którą się posiada, ale wciąż kształtującym się (dlatego otwartym na błąd i nieporozumienie) sposobem bycia wobec drugiego i razem z innymi. Związek tak rozumianego *savoir-vivre*’u z kształceniem człowieka został zaniedbany wraz z redukcją edukacji do wymiaru „czystego” nabywania umiejętności i zdobywania wiedzy. Cóż jednak z tego, że wytrenujemy człowieka do zachowania w sytuacjach przewidzianych w podręczniku (na przykład dobrych manier, szerzej: wystudiuowanych rozwiązań), skoro nie będzie on potrafił zachować się w sytuacjach nowych, nieprzewidzianych w instruktażu? Albo, mimo lub z powodu posiadanej wiedzy, będzie się zachowywał jak tytułowa kwoka z wierszyka Jana Brzechwy?

na którego apel odpowiada człowiek, tkwi w ruchu przekraczania, transcendowania siebie, własnego „ja”. Ów „dialog, którym jesteśmy” i rozmowa, którą żyjemy posiada sens w samoprzekraczaniu; życie sensowne jest życiem „zaangażowanym w” sens, który samo jednostkowe życie przekracza – „*Ta vita sapiens* jest najbardziej pasjonującą nadzieją *homo sapiens*” (tamże: 142). Sens jest tym, co nas łączy – z czymś lub kimś (tamże: 116). Sens nie jest kwestią do opanowania, problemem do rozwiązania; sens odwołuje się do dobrego sądu, który najpierw jest sprawą wycucia, „zdrowego rozsądku” (tamże: 121). Filozofia sensu życia to – jak powie Grondin – wymagające ćwiczenie (tamże: 123) doświadczenia powiązania-z, to znaczy bycia wobec czegoś, co nas przekracza; „nas” rozumianych jako istnienia rozmawiające i żywiące nadzieję (tamże: 126), pytających o sens w odpowiedzi na milczenie, ciszę kosmosu, którego trwanie przekracza długość istnienia ludzkości. Świat (tutaj przede wszystkim jako kosmos, jako wszechświat¹¹), upomina człowieka: „Jesteś niczym” (tamże); jednak to, co zależy od nas, na co mamy realny wpływ, to przyjęcie Sokratejskiej zasady, aby nie wyrządzać krzywdy drugiemu, przyjść mu z pomocą, otworzyć się na jego obecność, ponieważ razem dzielimy los czekającej nas, nieuchronnej śmierci (tamże: 127). Sens to pre-podstawa umożliwiająca myślenie rzeczy. W ten sposób Grondin interpretuje Platońską metaforę światła ilustrującą ideę Dobra – sens działania nie zależy od pojęciowego (o)panowania, czy opracowania, ale od wycucia jego sensowności (tamże: 108); nasze decyzje i podjęte lub zaniechane działania, wcześniej czy później zostaną osądzone, ponieważ dialog, który prowadzimy nigdy się nie skończy. Sokrates – kontynuuje Grondin – żywił tę *elpis megalè*, wielką nadzieję (por. *Fedon* 114 C), i określał ją jako piękne ryzyko, *kalos kindunos* (*Fedon* 114 D), ryzyko, które zawsze wiąże się z pewnego rodzaju odwagą zawierzenia przeczuwanemu (również w wymiarze dobrego osądu spraw) sensowi.

Pedagogiczne egzemplifikacje semantyki „sensu” a problem redukcjonizmu

Obecnie wydaje się panować przekonanie, że edukacja posiada sens, gdy ma wyznaczony cel lub określone cele cząstkowe prowadzące do osiągnięcia celu

¹¹ W przypadku świata kultury doświadczamy również czegoś, co nas przekracza, a co sprawia, że zatrzymujemy się w biegu codziennych, naglących spraw i wchodzimy w przestrzeń rozmowy z dziełami, w przestrzeń świętowania – jak to wyraził Gadamer w *Aktualności piękna* (1993).

zasadniczego. Życie ludzkie określa się jako projekt do realizacji, edukacja stanowi w nim ważny etap dostarczający środków (eskalacją tego podejścia jest inflacja szkoleń) lub będący sam środkiem do celu (cała edukacja zostaje zredukowana do szkolenia), którym jest określona postać dorosłego życia. Zatem, dyskusja, czy refleksja, nad owymi celami i środkami ich urzeczywistnienia staje się zasadniczym tematem teoretyków wychowania lub osób odpowiadających za organizację edukacji. Warto przy tym podkreślić zachodzącą tutaj rosnącą współzależność: wzrost tendencji teleologicznych (retoryka celów) wzmacnia pytania o sposób ich urzeczywistnienia (retoryka środków) i odwrotnie: nasilenie tendencji metodologiczno-technicznych (tzw. narzędziowych) nasila pytania o cel (sens) stosowania owej narzędziowej menażerii. Przykładem podejścia, w którym próbuje się nie tyle zrównoważyć obie retoryki, ile – poprzez problematyzację zagadnienia samego celu kształcenia (tj. krytykę teleologii totalnej) – na drodze dyskusji ów cel określić i aktualizować w zgodzie z dynamiką procesu kształcenia, jest projekt intencjonalnego procesualizmu Piotra Zamojskiego (2010). Ze względu na wspomnianą dominację dyskursu cel/środku, wydaje się zasadne przyrzeć się odpowiednim wątkom tej interesującej propozycji.

Cel narzucony z zewnątrz – powiada autor *Pytania o cel kształcenia* – instrumentalizuje edukację i uprzedmiotawia osoby, które stają się wyłącznie środkiem do określonego z góry i niepodlegającego dyskusji celu; w rezultacie instrumentalizacji kształcenie sprowadza się do procesu produkcyjnego. Zamojski pyta zatem o „możliwość intencjonalności kształcenia, która nie powoduje instrumentalizacji tego procesu” (Zamojski 2010: 14) i proponuje rozwiązanie mające na uwadze uaktywnienie i włączenie zarówno uczniów, jak i nauczycieli w proces określania treści celu kształcenia (tamże: 329). Zarazem formą realizacji owego procesu mają być debaty społeczne dotyczące edukacji szkolnej, debaty, które zarazem są „społecznym negocjowaniem jej sensu”, a „nauczyciele i uczniowie uczestniczą w określaniu celu ich wspólnego działania. Określanie to jest ciągle, ponieważ ów cel nie ma nigdy ostatecznego charakteru, to znaczy nie jest uznawany za bezwzględnie słuszny. Może zatem być przedmiotem krytyki i/lub kontestacji” (tamże: 330). Proponuje się tutaj raczej otwartość na różne sposoby rozumienia samego procesu kształcenia, aby przez pryzmat tego rozumienia odczytywać znaczenia poszczególnych działań – w rezultacie mamy do czynienia „z argumentacyjnym konfrontowaniem ze sobą różnych perspektyw rozumienia wydarzającego się kształcenia to znaczy z pobudzeniem do namysłu nad sensem procesu o ogólnospołecznym znaczeniu” (tamże: 337). Zamojski próbuje zatem ukazać kształcenie jako bardziej złożone, wieloaspektowe doświadczenie:

„intencjonalność procesualizmu odwołuje się do wizji kształcenia jako procesu wewnętrznie skomplikowanego i wielowymiarowego, którego nie da się wpisać w tak proste ramy pojęciowe, jak te proponowane przez myślenie technologiczne” (tamże: 334).

W kontekście filozofii sensu życia Jeana Grondina można pokusić się o stwierdzenie, że zasadniczym problemem teleologii kształcenia nie jest to, w jaki sposób cel kształcenia wypracujemy: z perspektywy totalnej czy na drodze dyskusji uczestników procesu kształcenia; problematyczny wydaje się raczej sam fakt, że myślimy o kształceniu jako procesie posiadającym zewnętrzny wobec niego cel oraz to, że ów zewnętrzny cel określa sensowność edukacyjnych przedsięwzięć. Jeśli przyjmie się takie stwierdzenie, to w konsekwencji trzeba rozważyć tezę głoszącą, że – z jednej strony, sam fakt dynamicznego (tu: zmiennego, elastycznego) i grupowego określania celu kształcenia nie uchroni edukacji od jej instrumentalizacji; z drugiej zaś strony, formuła dyskusji potencjalnie stwarza przestrzeń zakwestionowania celu ułożonego na zewnątrz procesu kształcenia. Pozostaje tylko pytanie, czy ową przestrzeń gwarantuje dyskusja dotycząca teleologii kształcenia prowadzona przez nauczycieli i uczniów, szczególnie w sytuacji, w której kształcenie nauczycieli w Polsce oderwane jest od pogłębionych studiów pedagogicznych. Doksztalcenie studentów określonych kierunków akademickich w zakresie dydaktyki przedmiotu, czy metodologii, nie jest przecież wystarczające. Poza tym, rozwiązania wypracowane w debacie społecznej – jak słusznie zresztą zauważa w zakończeniu swojej książki Zamoyski – będą implikowały albo pogłębienie różnic (problemem nie jest tu – jak sądzę – sam fakt utrzymywania się różnic, ale kwestia możliwości wypracowania języka umożliwiającego porozumienie mimo różnorodności), albo gromadzenie się osób podobnie myślących (a w konsekwencji występujących z pozycji woli władzy i panowania bazujących na mechanizmach „miękkiej” przemocy, np. lobbowania). Wrócimy więc do punktu wyjścia (krytykowanej teleologii totalnej), tyle że zewnętrzny cel narzuci, jeśli nie poróżniona z innymi despotyczna jednostka, to dominujący „podmiot” grupowy (grupa interesów). Wychowanie będzie wówczas kulturalno-racjonalistycznym urabianiem do określonej grupy interesów, a tym samym zamknięte, hermetyczne i dostosowane do urzeczywistniania określonych celów społecznych – wątpliwe, czy znajdzie się wówczas miejsce na swobodną dyskusję o celach. Refleksja pedagogiczna może raczej zostać zredukowana do rozszyfrowywania mechanizmów urabiania/uspołeczniania (a w tym celu również mechanizmów behawioralnych gwarantujących tzw. skuteczność i ekonomizację procesu edukacji/szkolenia), natomiast model

debaty może być sprowadzony do uspokajającego środka prewencyjnego wobec ewentualnej zmiany układu sił. Oczywiście sprawa ta powinna być szerzej przedyskutowana, niemniej jednak, propozycja Piotra Zamojskiego to jedna z bardziej interesujących prób przekraczania redukcji kształcenia do technologii celów i środków, prowadzącej do wzmacniania tendencji ornamentacyjnych w kształceniu kosztem etycznej refleksji nad tym „ze względu na co” działamy. Z tego powodu, propozycja Zamojskiego może, z jednej strony, egzemplifikować utożsamienie sensu edukacji z wyznaczonym celem kształcenia, z drugiej zaś strony, nie można jej zaszeregować do tendencji redukcjonistycznych ze względu na problematyzację owego celu i włączenie poruszanej problematyki w kontekst etyczny (Habermasa etyka mowy oraz projekt racjonalności argumentacyjnej¹²).

Ilustracją utożsamienia sensu edukacji ze znaczeniem eksplikacyjno-wartościującym będzie pogląd głoszący, że edukacja posiada sens wówczas, gdy ukazuje świat wartości to znaczy tego, co ważne dla „podmiotu” kształcenia lub określonej społeczności, do której ów „podmiot” (potencjalnie) należy. Zazwyczaj nie kwestionuje się wartości samego wychowania, czy kształcenia, a nawet jeśli się to czyni, równoległe proponuje się alternatywną (w domyśle: lepszą) koncepcję lub system wychowania. W tym przypadku również wątpliwe staje się, czy samo wyjaśnienie (Czym wychowanie jest?) i uznanie za wartość (Na czym polega wartość wychowania? Czym wychowanie może być, czym powinno być? Jakie wartości przekazuje?) wyczerpuje doświadczenie sensu edukacji. Victor E. Frankl, którego logoterapia staje się dla współczesnej refleksji pedagogicznej coraz częściej ważnym stanowiskiem w dyskusji nad edukacją (por. Lenzion 2014), podkreślał wagę dostrzegania związku poczucia celowości własnej egzystencji w powiązaniu z przeżywaniem w życiu wartości (które się ucieleśnia, urzeczywistnia i jedynie na mocy owego urzeczywistnienia przekazuje, nie zaś

¹² Inna sprawa, że właśnie krytyka ideologii Habermasa pozbawiona aspektu refleksyjności w sensie opisanym przez Gadamera (por. Gadamer 1993b: 496–497) może przyczyniać się do tego, że krytykujący podmiot lokuje się na zewnątrz swojej krytyki, tymczasem sensem krytyki hermeneutycznej jest odnoszenie krytycznych uwag do własnego (samo)rozumienia. Nie umniejsza to wagi „krytyki ideologii” szczególnie w edukacji (trudno przecenić znaczenie prac pedagogów krytycznych); pokazuje tylko istotny dla hermeneutyki punkt ciężkości – wychowanie jest wychowaniem siebie w rozmowie z innymi, w której interlokutorzy pozwalają, aby prowadziła ich rzecz, o której rozmawiają, nawet wówczas, gdy brakuje „siły argumentu”. Oczywiście, w zależności od sposobu czytania obu formacji można w różnym stopniu reinterpretować znaczenie owego punktu ciężkości. Przykładem ważnej hermeneutycznie lektury pedagogiki krytycznej i filozofii hermeneutycznej (wg określenia Andrzeja Przyłębskiego) są prace Marii Reut, która próbuje poszukiwać tego, co łączy obie formacje, mimo świadomości dzielącej je różnicy.

nakazuje innym jako zewnętrzną wobec własnego doświadczenia narrację). Victor E. Frankl, opierając swoją psychoterapię na idei poszukiwania sensu życia, krytykował – co również czyni Grondin, tyle że z pozycji filozoficznej – redukcjonistyczne tendencje współczesnej cywilizacji i kultury obecne również na gruncie psychologicznym (np. dostrzegał problematyczność psychoanalizy, przede wszystkim Zygmunta Freuda, która stała się ważnym odniesieniem dla współczesnej refleksji antropologicznej). Innym przykładem może być psychoterapia Ericha Fromma (zreinterpretowana krytycznie psychoanaliza freudowska), która jako krytyka kultury, współczesnej cywilizacji, okazuje się ważnym impulsem dla refleksji o wychowaniu (zob. np. Włodarczyk 2014). Przykłady zaczerpnięte z psychoterapii są o tyle właściwe, że wydają się szczególnie interesującymi egzemplifikacjami samotranscendencji jako doświadczenia kształtującego i *stricte* ludzkiego: postulowany w nich humanizm przejawia się zarówno w antyredukcjonistycznym otwarciu na odczytywanie egzystencji człowieka, jak i w przekraczaniu własnych (tu: freudowskich) podstaw w interpretacji kultury i społeczeństwa.

W podobnym (antyredukcjonistycznym) duchu, ale z pozycji filozofii wychowania, wypowiada się Olivier Reboul w swojej *Philosophie de l'éducation*. Odpowiadając na pytanie, czy celem edukacji jest wychowanie członków społeczeństwa czy spontaniczny, naturalny rozwój dziecka, wskazuje na trzecią alternatywę – kształtowanie człowieczeństwa (*humanité*), które nie wyklucza dwóch pierwszych celów, ale również nie sprowadza kształcenia ludzi do prostej sumy wspomnianych alternatyw (por. Reboul 2011: 23–26). Edukacja dla Reboula to wszelkie procesy i metody pozwalające dziecku na stopniowe wkraczanie w świat kultury; owo wejście w kulturę odróżnia człowieka od zwierzęcia (tamże: 26)¹³. Filozofia wychowania Reboula stanowi próbę szerokiego (całościowego, jednak nie totalizującego) spojrzenia na wychowanie ze wskazaniem na jego cele, wartości, a także ujawniającego wewnętrzne antynomie w edukacji oraz aporetyczność, dzięki której kształcenie to raczej niedające się wyczerpać doświadczenie.

¹³ Otoczenie (przeniknięte zresztą kulturą ludzi dorosłych) stanowi miejsce rozwoju osobniczego oraz w dużym stopniu bytu społecznego w warstwowej strukturze wychowania Sergiusza Hessena. Osobowość rodzi się w warstwie trzeciej, dzięki współuczestnictwu w kulturze, w relacji z dziełem, którego rozumienie inicjowane wewnętrznym przymusem (aspekt wolnej woli) przekształca jednostkę społeczną (podlegającą przymusowi zewnętrznemu) w twórczą osobowość. W inny sposób doświadczenie kształcenia w kulturze i dzięki żywemu w niej uczestnictwu przedstawił również w *Życiu duchowym* Bogdan Nawroczyński (zob. Nawroczyński 1998: 31–42). Wychowanie człowieka nie może być zatem zredukowane do zapewnienia korzystnych warunków, jeśli przez takie rozumie się odpowiednio (tu: wygodnie) zaaranżowane otoczenie.

Kształtująca siła tego doświadczenia nie leży w programowej realizacji ustalonych celów, ale w ujawniających się w nim wartościach, dzięki którym w człowieku zostaje pobudzone pragnienie ciągłego samokształcenia (tamże: 121). Nie należy owego Reboulowskiego pragnienia utożsamiać ze zjawiskiem permanentnej szkoleniowej skolaryzacji. Chociaż nie można wykluczyć, że uczestnictwo w szkoleniu może stać się przestrzenią ważnych, kształtujących pytań, to najczęściej służą one raczej postępującej permanentnej infantylizacji ludzi metrykalnie dorosłych. Mało ma to wspólnego z zakładającym wolność pragnieniem samokształcenia.

Przykładem współczesnej pedagogicznej troski o nową jakość myślenia o wychowaniu, poszukiwania innej – odpowiedniej do owej troski – retoryki, innego języka w pedagogice, może być również książka Krzysztofa Maliszewskiego *Ciemne iskry* (2013). Jest to swoista transpozycja pedagogiki kultury do współczesnej rzeczywistości; transpozycja, która syci się świadomością niewystarczalności modelu nauki i scjentystycznego języka do wyrażenia doświadczenia kształcenia. Maliszewski proponuje „dialektyczno-finezyjny styl pedagogiki kultury” (Maliszewski 2013: 260). Publikacja ta zasługuje na wnikliwą i wrażliwą lekturę z tego względu, że obnaża instrumentalne traktowanie pedagogiki (i pedagogii) oraz ukazuje paradoksy utożsamienia jej sensu z technicznie zredukowanymi kwestiami teleologicznymi i metodologicznymi (Maliszewski 2013: 104–106); przypomina również „wstydlivą tradycję” pedagogiki – miłość. Reboul co prawda również do niej nawiązywał, ale podkreślał jej znaczenie w relacjach rodzinnych wspominając o instytucji rodziny; w pozostałych instytucjach edukacyjnych akcent kładł na to, co łączy, wolność, radość (nauczania i uczenia się) oraz doświadczenie świętowania tego, co stanowi w edukacji rodzaj świętości (por. Reboul 2011: 106–115). Upominając się o „eros pedagogiczny”, Maliszewski (2013: 196–217) wskazuje na powiązanie edukacji z tłumaczeniem (zob. też Milerski 2011), pytaniem (por. Reut 1992; Przanowska 2015), sztuką, doświadczeniem obcości i więzi (por. R. Godoń), relacyjności i dialogu (por. Milerski 2011: 269–273), kultury czytania (por. np. Witkowski 2007: 29–65; Włodarczyk 2009: 249–270) i przekładania sensu (sensów) (np. zob. Przanowska 2015). Propozycja Maliszewskiego to perspektywa wpisująca się w szerokie rozumienie sensu, podkreślająca znaczenie wartości (silny kontekst/kierunek etyczny i moralny), wagę humanistycznego kształcenia (jego „autoteliczny” charakter). Pracę Maliszewskiego można uznać za przepełnioną intuicją – pomijanego w pedagogice – smaku. Jest to erudycyjne zaproszenie do odnajdywania „sensu” kształcenia, zaproszenie w dużej mierze urzeczywistniające (choć w sposób niezamierzony) filozofię sensu Jeana Grondina. Edukacja (wychowanie/kształcenie)

w takim ujęciu nie może być pozbawiona otwartości na przygodę, którą jest życie (Grondin) oraz – również pomijanego we współczesnej edukacji – taktu. Szczególną uwagę na zagadnienie taktu zwraca inny autor, Jarosław Michalski w książce *Rzecz o takcie pedagogicznym nauczyciela* (2013). Również tutaj – choć w odmienny sposób i w innego typu narracji – apeluje się o pewnego rodzaju taktowny styl pedagogiczny nauczycieli/wychowawców.

Powyższe, wybrane przykłady to ważne współczesne próby przekroczenia redukcjonizmu (w) edukacji i poszukiwania/odkrywania jej sensowności. Na tle wieloaspektowego odczytania pojęcia „sens”, można jednak określić pewne tendencje redukcjonistyczne wynikające z generalizowania (zamiast odkrywania) określonych aspektów sensu życia. Zatem, edukacja zredukowana do problemu teleologii (opierająca się *de facto* na redukcji sensu do aspektu kierunkowego) degeneruje się przyjmując formę techniczno-instrumentalną; redukcja edukacji do znaczenia i wartości wynaturza ją do postaci moralizatorstwa (którego bodaj najgorszą, faryzejską postacią jest nakładanie na innych wymagań, którym nie jest w stanie sprostać pouczający wszystkich, tylko nie siebie, „moralizator”/edukator) lub ideologii wykorzystującej retorykę wartości (jako celu) do uzasadnienia przemocy (uświęconego celem środka) w realizacji swoich, proklamowanych jako bezwzględnie słusznych, interesów. Redukcja sensualistyczno-estetyzująca przekształca wychowanie w politurową atrakcję (żeby nie powiedzieć edukacyjną atrapę lub – wykorzystując określenie Zamojskiego – obszar strategii ornamentacyjnych) opierającą się na przeżyciach i emocjach pozbawionych refleksyjności, pracy namysłu, tworzenia i pracy nad sobą (której nie można pomylić z kultem narcystycznego sobka); natomiast redukcja estymacyjna – której podłożem jest oświeceniowe zawężenie pojęcia smaku, a następnie odebranie mu funkcji poznawczej¹⁴ – utożsamia edukację z procedurami szacunkowymi, etykietującymi, ewaluacyjnymi, co można określić jako syndrom tabeli, a nawet kompleks (sic!) rubryki.

¹⁴ Można tu przywołać również oświeceniową redukcję rozumu do obszaru kalkulacyjnego (a tym samym technicznego, operacyjnego) oraz jej skutki w postaci intuicjonizmu, a potem emotywnizmu z głównymi typami ekspertów, jakimi są we współczesnym społeczeństwie esteta, terapeuta i menadżer. Interesujące studium tych dominujących postaci nowoczesnego społeczeństwa i ich podatności na fikcje moralne ukazuje A. MacIntyre (1996: 146–154). Niemal dwadzieścia lat po publikacji *Dziedzictwa cnoty* można wyraźniej dostrzec trafność jego analizy. Smutne jest jednak to, że fachowość ekspercka, uosobiona przez menedżera, stała się fetyszem społeczeństwa „gospodarki opartej na wiedzy”; tymczasem owa fachowość menedżera – co podkreślał MacIntyre – jest „tylko jeszcze jedną fikcją moralną, nie istnieje bowiem żadna wiedza, którą należałoby koniecznie zdobyć, aby stać się posiadaczem tej fachowości” (MacIntyre 1996: 150).

Problemem nie jest zatem – co należy podkreślić – różnorodny sposób i wielorakie konteksty, perspektywy (również specjalizacyjne) rozumienia sensu edukacji. Zagrożenie pojawia się, gdy partykularne (również specjalizacyjne) spojrzenie redukuje – jak stwierdził Frankl w *Homo patiens* – całość ludzkiego życia do własnego wymiaru (subhumanizm, epifenomenologia ducha; Frankl 1984: 149). Można zatem pokusić się o następujące stwierdzenie: patrzeć przez określony, własny lub specjalizacyjny pryzmat to cecha ludzkiego bytowania, natomiast redukcjonizm (generalizacja) to cecha pozornej (żeby nie powiedzieć złej, fałszywej) edukacji. Wykraczanie poza własną partykularność, samotranscendowanie to istotna dynamika ludzkiego autotelicznego kształtowania. Hermeneutyka, a dokładniej rzecz ujmując – hermeneutyka edukacji (kształcenia/ wychowania) – próbuje odzyskać pojęcie smaku (również w aspekcie *sensus communis* i *sensu plenus* racjonalności fronetycznej) jako rzeczywistej przestrzeni prawdziwie kształtującego doświadczenia. Filozofia sensu Jeana Grondina pozwala dostrzec, że nie chodzi tutaj o włączenie zapomnianego pojęcia do repertuaru terminologiczno-kategorialnego pedagogiki, ale o pełen smakowania sposób ludzkiego bycia.

Hermeneutyka jako kształtująca inspiracja. Problem naśladowania/powtórzenia a przestrzeń smakowania i pytania

Kształcenie – przynajmniej w ujęciu hermeneutycznym (i humanistycznym) w prezentowanym tutaj jego rozumieniu – wydarza się w spotkaniu z tym, co inne, z tym, co niesie ważny własny przekaz; to zaś nie zawsze musi być rezultatem debaty społecznej, nie zawsze daje się wydobyć z nabytego już doświadczenia. W kształceniu ważne jest – jak sądzę – otwarcie się na to, co zadane, choć zrazu niezrozumiałe, enigmatyczne, trudne. „Zadane” nie w znaczeniu „lekcji do odrobienia” (praca domowa typu: dopóki nie rozumiesz/ przeżywasz tak jak ja, niczego nie rozumiesz), ale w znaczeniu odwagi trwania wobec pytania/odpowiedzi innego. Doświadczenie to otwartość na sens, który jest „czymś”, co nas przekracza i zaprasza do samotranscendencji. Osoba doświadczona to – według Gadamera – osoba otwarta na kolejne doświadczenia, dlatego można powiedzieć o niej, że w pewien sposób dotyka zjawiskowej zagadkowości, skrytości i jawności sensu. Doświadczenie kształcenia oznacza zatem otwarcie się na to, co „nie po drodze”, na to, co nieznanne (a zatem nie możemy tego ani negocjować, ani nad tym debatować), choć przeczuwane przez uczącego się – którym jest każdy człowiek – jako ważne.

Właśnie taka sytuacja – otwarcia na nieznanne – implikuje konieczność odpowiedzialności leżącej po stronie nauczyciela/wychowawcy (nie zaś totalizującego aktywizmu lub metodologicznego dialog-izmu, czy nonszalanckiej obojętności). Jest to odpowiedzialność nie tylko za proces kształcenia, ale również za osoby w nim uczestniczące – polega na byciu w relacji. Odpowiedzialne otwarcie na nieznanne oznacza również doświadczenie przez wychowującego/nauczającego (który wciąż pozostaje uczącym się) dialektyki pracy nad sobą oraz zapominania o sobie (przekraczania siebie). Wymaga od niego także czujności wobec zagrażających mechanizmów, takich jak: dominacji, zawłaszczania, „szufladkowania”, egocentryzmu w procesie kształtowania, stawiania bezsensownych wymagań, przesadnej kontroli rezultatów, pedantyzmu, czy nonszalanckiej, itp. Nie chodzi o to, żeby się od owych przykładowych zagrożeń raz na zawsze uwolnić lub popadać w nerwicę „bycia bez skazy”, w ambicję „bycia wzorcem dla innych”, ale o uświadamianie sobie ich zagłuszającej, zniewalającej siły, gdy zaczynają odgrywać znaczącą rolę w wychowaniu, czy też w relacji z innymi. Zatem sprawą drugoplanową wydaje się tutaj zdefiniowany – choćby tymczasowo, choćby w debacie – cel kształcenia (w autotelicznie ujętym kształceniu zakłada się apofatyczną etykę – niewyrządzania krzywdy drugiemu), natomiast pierwszorzędnym zagadaniem wydaje się sposób, w jaki uczymy siebie i innych; innymi słowy, rodzaj relacji, który tworzymy również (ale nie wyłącznie) urzeczywistniając określony, szczegółowy zamiar, kierując się bardziej lub mniej określonym zadaniowym celem, ale przede wszystkim działając w obliczu nieuchronnego ludzkiego losu i własnej skończoności. W perspektywie hermeneutycznej relacja ta powstaje wokół konkretnej „rzeczy”, treści, o której rozmawiamy, „sprawie”, którą w rozmowie z innym staramy się rozumieć i za którą, rozmawiając, podążamy. W tej rozmowie ważne jest to, czy nastawieni jesteśmy na pouczanie i korygowanie innych, czy też „dajemy sobie coś powiedzieć”, jak mawiał Gadamer. Poszukiwania wyrazu (dla) tego, co domaga się rozumienia, czy też sposobu kształcenia, nie można sprowadzić do wynajdowania sztuczek, narzędzi gwarantujących osiągnięcie zaplanowanych rezultatów. Sposób, owo **jak** kształcenia (i w tym sensie jego **jakość**), zależy nie tyle – a co najmniej: nie wyłącznie – od wspólnie wyznaczonego celu, ile od tego, co Andrea Folkierska określiła kiedyś jako „format duchowy nauczyciela” (Folkierska 1998: 673). W różnych bowiem społecznościach i ustrojach politycznych ów duchowy format decydował o zakresie wolności (nie samowoli) dawanej wychowankom na ich własne poszukiwania, stawianie pytań, podejmowanie prób rozumienia oraz wolności wobec siebie (wolność wobec siebie oznacza

wpracowany dystans umożliwiający pełną namysłu pracę nad sobą dzięki spotkaniu z drugim człowiekiem, z innym, z dziełem, które coś przekazuje, coś do nas mówi, do czegoś nas zaprasza). Tacy nauczyciele – jako wyzwajające w uczniach żywotną energię „wzory do naśladowania” – zdarzają się (nie sposób ich wyprodukować) i są inspiracją dla tych, którzy mają szczęście z nimi pracować. Są pociągającymi przykładami, nie zaś przymuszającymi do kopiowania siebie wzorcami, przytłaczającymi ideałami do powielania, nastawionymi „podskórnie” na serwilizm, uległość i bezwzględne posłuszeństwo uczniów (nawet wówczas, gdy uczniowie mają się „wzorcowo” buntować lub wypełniać formularze, itp.).

Kształcenie (kształtowanie się człowieka) jest doświadczeniem autotelicznym, na co szczególnie zwracał uwagę Gadamer¹⁵. I dlatego stwarza ono przestrzeń dla twórczej wolności. Wystandardyzowane cele narzucone z zewnątrz nie zawsze (i nie przede wszystkim) służą kształtującemu wychowaniu; służą raczej tresurze o tyle, o ile zaczynają dominować w całym ludzkim życiu i ingerować w sposób wykonywania zadań przez drobiazgowe określanie każdego etapu postępowania. Wówczas cele przestają stanowić czasowe ramy urzeczywistnienia pomysłu, przestają być porządkującymi i motywującymi granicami realizacji poszczególnych zamierzeń; sprzyjają natomiast wytwarzaniu niewolniczej (wytresowanej, wytrenowanej, opierającej się na lęku przed karzącymi konsekwencjami bezdusznej kontroli) zależności wobec obcych, narzuconych mechanizmów, czy procedur. W ten sposób powodują hamowanie twórczego (a zatem zakładającego wolność i „zaangażowany dystans”) stosunku do wykonywanych zadań¹⁶. W wychowaniu zewnętrzny przymus musi pojawiać się w pewnej mierze, ale na samym jego działaniu wychowanie się nie kończy.

„Papierkim lakmusowym” kształcenia nie jest efektywność, zgodność proceduralna, bezdusznie wyuczone/wytrenowane czynności (które błędnie określa się mianem umiejętności), ale – jak sądzę – pełna smaku przestrzeń pytania¹⁷,

¹⁵ „Kształcenie, podobnie jak natura, nie zna zewnętrznych wobec niego celów. (Wobec słowa i sprawy «celu kształcenia» zachowujemy nieufność należną takiemu [tzn. wytworzonemu jak techniczny produkt – przyp. M.P.] wtórnemu kształceniu. Kształcenie nie może być właściwie celem, nie może być pożądane jako takie, chyba że jako temat refleksji wychowawcy). W tej właśnie mierze pojęcie kształcenia przekracza pojęcie samego tylko kultywowania danych z góry predyspozycji, pojęcie z którego się wywodzi” (Gadamer 1993b: 43–44).

¹⁶ Zależność tę opisał (ukazując dialektykę wychowania) Sergiusz Hessen (1997: 100–124).

¹⁷ Na różnicę między metodycznym zapytywaniem, a doświadczeniem pytania w rozmowie zwraca uwagę Maria Reut (1992). Pytanie w hermeneutyce filozoficznej Gadamera zostało również omówione w innym miejscu (Przanowska 2013).

która nie podlega metodycznemu, technicznemu planowaniu, czy prawom debaty społecznej; natomiast tworzy ją wrażliwość na poszukiwanie i – jak to wyraził Gadamer opisując etykę Arystotelesa – znalezienie właściwego niuansu (dokonuje tego *fronesis*¹⁸) danej, konkretnej przecież sprawy, zawsze w jakiś sposób określonej „rzeczy”. Ważniejsze w kształceniu wydaje się to, czy staje się ono przestrzenią możliwego – i sensownego – pytania (otwarcia możliwości) i rzetelnej rozmowy, w której „rzecz” prowadzi rozmawiających, otwierając w interlokutorach zmysłową przestrzeń smakowania (a tym samym poznawania¹⁹) rzeczywistości (rzeczy w jej „istocie”, to znaczy w tym, co nas dotyka i zmienia). Takie kształcenie wymaga wrażliwości i czujności nauczyciela, „dobrego ucha”, dystansu wobec siebie, dzięki którym możliwa jest dialektyka powagi i dobrego humoru, odwagi pytania i odpowiadania (również swoim działaniem), dialogowego – jak to określa Maria Reut – sposobu bycia. Taki nauczyciel/wychowawca to nie ktoś, kto nie zna się na niczym lub zna się byle jak na wszystkim. Nie musi to być również ktoś bardzo uładzony i „ugrzecz-

¹⁸ „Działanie” *fronesis* polega na swoistym bytowym ukonstytuowaniu, powiada Gadamer, „w którym coś skrytego zostaje ujawnione, a więc poznane” (Gadamer 1993b: 69; przypis 1).

¹⁹ Zmysł smaku powiązany z *sensus communis* oraz władzą sądenia w okresie przedoświeceniowym zostaje przez Kanta sprowadzone do zmysłowego osądu estetycznego; tym samym oświecenie kontynuuje raczej tradycję scholastyczną, w której racjonalizuje się starożytne doświadczenie myślenia (sprowadzając je do operowania czystymi pojęciami); dlatego u Kanta sąd to coś co wyraża się zawsze pojęciami, natomiast *sensus communis* nie odgrywa już w jego filozofii żadnej roli poza zmysłowym sądem estetycznym, który – jak zmysł wspólnotowy – jest smakiem, jednak w znaczeniu estetycznym, nie zaś roszczeń do prawdziwości (por. Gadamer 1993: 61–64). Tymczasem XVII-wieczne pojęcie smaku nawiązuje do filozofii moralnej sięgającej starożytności: „Grecka etyka – etyka miary pitagorejczyków i Platona, stworzona przez Arystotelesa etyka *mesotes* [umiaru] jest w pewnym głębokim i rozległym sensie etyką dobrego smaku”; natomiast osiemnastowieczna, kantowska filozofia moralna oczyściła „etykę z wszelkich elementów estetycznych i uczuciowych”, a tym samym przez ograniczenie znaczenia pojęcia smaku „zawęziło pojęcie poznania do teoretycznego i praktycznego zastosowania rozumu” (Gadamer 1993b: 69). Wola nie ma smaku, ale jest czystym chceniem, jak pamiętamy z *Uzasadnienia metafizyki moralności*, co w konsekwencji oznacza, że moralność bazuje na woli (która jest dobrą wolą, gdy podlega nakazowi rozumu, nie zaś ze względu na smakowanie, a tym samym rozpoznawanie tego, co słuszne i godne wyboru) i (formalnie nakazującym) rozumie: „Transcendentalny cel, jaki Kantowi przyświecał, znalazł wypełnienie w ograniczonym fenomenie sądu na temat piękna (i wzniosłości), i pozbawił centralnego miejsca w filozofii ogólniejsze doświadczeniowe pojęcie smaku i funkcjonowanie estetycznej władzy sądenia na terenie prawa i moralności” (tamże). Odczytujemy tego jeszcze jedną konsekwencję: stworzenie w moralności racjonalności „bez serca”, która implikuje w wieku XX opozycyjny wobec niej emotywizm „bez rozumu”, bez „zdrowej miary”, tj. bez głębszej refleksji.

niony”, ani też ktoś programowo ekscentryczny. Spotkanie z takimi osobami może posiadać walor kształcący o tyle, o ile jesteśmy gotowi odczytać, co ich sposób bycia do nas mówi. Właśnie w hermeneutycznie rozumianej rozmowie, zadomowiając się w świecie „czytamy”, próbujemy coś rozumieć, a dzięki temu otwieramy ową „rzecz” rozmowy (i całą naszą rzeczywistość) na kolejne możliwości interpretacyjne, a tym samym aplikacyjne (w znaczeniu hermeneutycznym), zmieniające, przekształcające „od wewnątrz” nasz sposób bycia. Jak widać nie chodzi tutaj o rozwiązywanie (usunięcie) problemu²⁰, pozbycie się tego, co niechciane, ale o odpowiedź na sytuację, czyli na swoistą, konkretną kwestię, którą dana sytuacja „prezentuje”. Owa, szeroko rozumiana, rozmowa nie jest ani celem, ani środkiem, ani nadrzędną wartością w edukacji. Jest natomiast jej *sensu plenus* rzeczywistością. Jean Grondin przyrównywał życie do przygody i można również powiedzieć, że kształcenie jest przygodą – nie wtedy jednak, gdy wszystko dokładnie zaplanujemy, a następnie gdy skrupulatnie rozliczymy zorganizowane edukacyjne wycieczki. O przygodzie decyduje to, nad czym nie dało się zapanować – to, co nieprzewidziane i dlatego dające do myślenia. Przygody nie da się zaplanować, choć można się przygotować do konkretnej podróży. Stawką w rozmowie hermeneutycznej nie są, jak wiadomo, akademickie pogawędki czy kulturalne rozmowy „oderwane od życia”²¹, ale jest nią rozumienie. Podobnie kształcenie nie może być dokończone, zamknięte, sformatowane do uprzednio zaplanowanej postaci. Kształcenie – to wypełnione treścią wydarzenie: smakowanie, poszukiwanie, zainspirowane tworzenie, sądzenie, współdziałanie w myśleniu i przeżywaniu rzeczywistości. Znamionym kresem (*telos*) jest przecież śmierć człowieka (fizyczna lub duchowa), która przypomina o ludzkiej skończoności (sens ukierunkowanego kresu), a zarazem o ludzkich twórczych możliwościach, o ludzkiej wolności uwzględniającej

²⁰ Omówienie różnicy między myśleniem zawężonym do rozwiązywania problemów (*inquiry-based learning*) a hermeneutycznym prymatem pytania poruszył niedawno David Aldridge (Aldridge 2013); natomiast w Polsce nadal aktualne jest obszerne opracowanie Marii Reut. Autorka analizuje w nim, zagadnienie hermeneutycznie rozumianego pytania i – wynikającej z filozofii hermeneutycznej – „dialogicznej interpretacji edukacji” na tle krytycznej dyskusji wokół instrumentalizmu pragmatycznego i progresywizmu Johna Deweya (Reut 1992).

²¹ Sformułowanie tego typu nie oznacza rzeczywistego oderwania od życia (bo jaka rzeczywistość ludzka może być oderwana od życia?), ale chodzi w nim o oderwanie od pewnej interpretacji życia rozumianego jako społecznie ukonstytuowany obszar działalności dający korzyści lub przywileje „głodnemu brzuchowi” (Lévinas), czy to jednostki, czy określonej grupy. To, co nie mieści się w wyobrażeniach „konkretnego” zawodu przynoszącego „realne” korzyści, określa się jako bezsensowne lub nieżyłowe.

rozumienie – przede wszystkim własnych – granic²² i możliwości wspólnego bycia mimo różnic.

Wydaje się, że (we) współczesnej edukacji, która gorączkowo próbuje wyjść z impasu rzekomo „nieprzydatnej do życia wiedzy”, brakuje zmysłu smaku oraz wewnętrznego słuchu (nasłuchiwanie tego, co się słyszy oraz tego, co chce się wypowiedzieć). Gadamerowskie zaproszenie do współwypowiadania rzeczy – aby związki sensu i brzmienia mogły się przenikać, a tym samym poruszać nas i odsłaniać to, co wcześniej pozostawało w ukryciu lub zakrywać to, co oczywiste (aby ujawniło swą nieoczywistość) – kieruje zatem refleksję dotyczącą kształcenia w stronę pytania o sens powtarzania (*repetitio*) i naśladowania (*mimesis/imitatio*²³) pewnej treści.

* * *

²² W postulatcie przekraczania siebie nie chodzi o to, żeby przekraczać wszelkie granice i dokonywać modnego i nonszalanckiego eksperymentu na własnym życiu lub życiu innych. Czymś innym jest świadoma prowokacja, czymś innym prowokacja dla prowokacji, a czymś jeszcze odmiennym jest odwaga bycia sobą w ruchu wychodzenia ku drugiemu człowiekowi, a tym samym przekraczanie tendencji do alienacji, schematu, wygodnictwa, braku inicjatywy, lęku, sztuczności, itp., ale również bezmyślnego aktywizmu, czy zbląkanej hiperrefleksyjności, która każe przesadnie skupiać się na własnym celu (por. Frankl 2010: 132–133). Innymi słowy, nie należy mieszać dostrzegania własnych granic i ograniczeń, które uniemożliwiają życie autentyczne, z życiem polegającym na łamaniu wszelkich granic. W tym względzie nadal dający do myślenia wydaje się Ajschylos, który wynalazł formułę: Uczyc się przez cierpienie. Według Gadamera nie chodzi w niej o to, że przez cierpienie możemy się czegoś nauczyć, ale dzięki cierpieniu rozumiemy granice ludzkiego bytu, dlatego „właściwe jest to doświadczenie, w którym człowiek uświadamia sobie swą skończoność. (...) Ten, kto tkwi w historii i w niej działa, raczej doświadcza ciągle, że nic nie powraca” (Gadamer 1993b: 333). Rozumiem to w ten sposób, że – z jednej strony – żadna mijająca chwila naszego życia już się nie powtórzy, z drugiej zaś – że zawsze można zacząć od nowa. W edukacji ma to swoje poważne konsekwencje: nie wolno nauczycielowi/wychowawcy robić sobie co zechce z uczniami, nie wolno mu zadawać cierpienia lub „trenować w bólu”, ale musi widzieć sensowność własnego trudem się i odczytywania trudu kształcenia.

²³ Gadamerowi bliska jest tradycja greckiej *mimesis*, która została przetłumaczona na język łaciński jako *imitatio*, jednak nie znaczy już tego samego, co grecki źródłosłów. Imitacja odnosi się w kulturze rzymskiej do ideału naśladowania literackich wzorów, nie zaś naśladowania natury. Jednak problem dotyczący tego, czym właściwie jest naśladowanie wzorów – kopią cech specyficznych dzieła lub stylu autora, czy też przez uczenie się na wzorcowych/klasycznych dziełach odkrywanie tego, co ów styl wyraża – wydaje się interesującą kwestią również w kontekście pedagogicznym. Szerokie omówienie problemu naśladownictwa w epoce Odrodzenia, w której ta kwestia była dominującym przedmiotem rozważań teoretycznoliterackich i dydaktycznych prezentuje praca Agnieszki Fulińskiej (2000).

Współwypowiedzieć, znaleźć w sobie przestrzeń słuchania, a tym samym odczuwania i rozumienia odtwarzanej rzeczy – to doświadczenie zgoła odmienne od bezsensownie „wyplukanego”, wyczonego na pamięć materiału lub mechanicznego nabycia „umiejętności”. Sensowne powtarzanie zbieżne jest z rozumieniem, ponieważ słuchanie „rzeczy” polega na takim jej swoistym powtórzeniu, w którym – dzięki słuchaniu, wsłuchiwaniu się – pozwalamy, aby związki sensu i brzmienia umożliwiły nam odczytanie kontekstu (pytania), w którym owa rzecz (przekaz, wiadomość) jest zrozumiała, sensowna. Ponadto, rozumienie polega na wychwytywaniu niuansów na tle ogólniejszej całości, jakiegoś horyzontu – zazwyczaj właśnie o owe subtelności pytamy lub smakujemy ich treść (w ruchu nasłuchującego, ale nie bezmyślnego, powtarzania). Kwestia treści kształcenia jest zatem sprawą niezwykle istotną.

Hermeneutyka dostrzega w dziełach/wytworach klasycznych wciąż aktualny „materiał” (tekst) kształcenia i wychowania; jednak biorąc pod uwagę nie tylko definicję słowa „klasyczny”, ale również współczesne przemiany kulturowe, możemy powiedzieć, że pojęcie klasyczności obejmuje nie tyle to, co dawne, ile również – a może przede wszystkim – to, co *eminentne* (por. Gadamer 1993b: 504), przemawiające „źródłowo», tj. tak, «jakby przemawiało wprost do mnie». Nie oznacza to wcale, że to, co tak przemawia, jest mierzone jakąś pozahistoryczną normą. Przeciwnie: przemawiając tak, samo ustanawia pewną miarę” (Gadamer 1993b: 505). Hermeneutycznie rozumiana repetycja tego, co przemawia – a która polega na pełnym smaku odczytywaniu własnego rozumienia rzeczy oraz tworzeniu osobistej „siły wyrazu” zainspirowanej przekazem dzieła chroni edukację przed jej stechnicyzowaną fetyszyzacją i zredukowaniem sztuki kształcenia (sensownego kształtowania) do tricku lub kuglarskiej sztuczki (por. Gadamer 1993b: 506). Sens poznawczy naśladowania polega na tym, że „to, co zaprezentowane istnieje (...). Naśladujący pozwala zaistnieć temu, co sam zna, i w sposób, jaki to zna” (Gadamer 1993b: 131). Nie chodzi w nim o odwzorowujące, „puste” powtórzenie cech zewnętrznie zaobserwowanych (model kserokopii, bezdusznego duplikatu²⁴), ale o rozpoznanie istoty dzieła, o rozpoznanie tego, co mówi o rzeczach i o nas samych (por. tamże: 132). Naśladowanie wzoru nie polega więc na odwzorowaniu, odtworzeniu szczegółów, ale na rozpoznananiu tego, co i w jaki sposób przez owe szczegóły się prezentuje. Kształtujący sens naśladowania polega na rozpoznawaniu rzeczy oraz nas samych dzięki prezentacji dzieła. Prezentacja nie oznacza tutaj obrobionego multimedialnie

²⁴ Kopia/reprodukcja, czy duplikat (powielaczce treści) oczywiście pełnią rolę upowszechniającą. Edukacji jednak nie wyczerpuje misja upowszechniania wiedzy.

materiału, ale takie odtworzenie (odczytanie, urzeczywistnienie, „wyrecytowanie”) dzieła/wzoru, że to, co zastygłe w zapisie zostaje włączone z powrotem w ruch sensu, a tym samym na nowo, w sposób bezpośredni przemawia do – jak to określał Gadamer – wewnętrznego ucha interpretatora.

Nie powinno się zatem utożsamiać hermeneutycznej repetycji/naśladowania wzoru z mechanicznym odwzorowaniem szablonu, ale raczej z takim rozpoznaniem „przekazu”, treści dzieła, dzięki któremu włączeni zostajemy w rozmowę z nim oraz akuologiczną dialektykę poszukiwania wyrazu. Metaforycznie doświadczenie naśladowania można przedstawić jako sensowne doświadczenie „poruszenia” przez dzieło (paradoks owego poruszenia polega na tym, że dzieło nas zatrzymuje i „zagaduje” swoją odpowiedzią, przekazem), odczytywania, „sy-labizowania dzieła” (rewersem tego procesu jest przekładanie jego znaczenia), słuchania „znaku zapytania”, kwestii, sprawy, którą samo dzieło porusza (zawsze w naszym jego odczytaniu) oraz poszukiwania wyrazu, a więc odpowiadania dziełu; z kolei owa odpowiedź może być/stać się kwestią, zatrzymującą i do-świadczającą – zapraszającą do rozmowy. Kolejność nie odgrywa tu decydującej roli; natomiast warto podkreślić znaczenie zatrzymania – rzeczywistego udziału, doznawania (*pathos*), czyli owego „zachwytu widokiem”, który Grecy nazywali *theoria* (Gadamer 1993b: 140). Nie chodzi tutaj o prowadzenie czysto intelektualnego życia, ale o wrażliwość na to, co życie nam uobecnia, uzmysławia. Wyraz, którego poszukujemy należy rozumieć jako słowo (*verbum*) oraz jako postać (aspekt, forma, kształt, przejaw, itp.) zespolone z tym, co „wyraża” (por. Gadamera nieodróżnialność estetyczna, np. 1993b: 134). Szukając wyrazu przekraczamy siebie, będąc w najbardziej możliwy sposób sobą – uświadamiamy sobie bowiem naszą skończoność – to, że nie możemy całkowicie wypowiedzieć *verbum interius*: „Nie można wyrazić wszystkiego, co jest w duszy, w *logos endiathetos*” (Grondin 2007: 7). Dlatego rzeczywiste kształcenie – jak każde rzeczywiste doświadczenie, jak sądzę – jest raczej *psachnologiczne* (gr. *psachno* – szukać) oraz *akuologiczne* niż psycho-, bio- lub socjologiczne. Takie stwierdzenie nie degraduje psychologii, czy socjologii. Raczej oznacza to, że – być może – każda forma ludzkiego doświadczenia może być drogą odkrywania sensu (w szerokim tego słowa znaczeniu), gdy odczytamy ją jako akuologiczne poszukiwanie wyrazu rozumienia „rzeczy” i samorozumienia. Odnaleziony „wyraz”, stając się „dziełem”, domaga się bowiem od interpretatora „uaktywnienia” zmysłu wewnętrznego słuchu i smaku, dzięki którym „rzecz” zostanie sensownie przemieniona w – przemawiający i kształtujący – „wytwór”, żywe, wydarzające się „dzieło” (niem. *das Gebilde*; por. Gadamer 1993b: 129). Edukacja

przestaje być wówczas rzeczywistością wyłącznie pouczającą i instruującą (co pobrzmiewa w sformułowaniu typu „rola edukacyjna”, „wystawa edukacyjna”, „edukacyjne działania”, itd.) staje się natomiast przestrzenią doświadczania pytania i smakowania niuansów poprzez przekazywane (i odczytywane/tłumaczone) treści, którymi się żyje i dzięki którym można odkrywać kolejne aspekty sensu (kierunku, znaczenia, zmysłu, mądrości) życia.

Hermeneutyka filozoficzna poszukująca sensu kształcenia i czyniąca z doświadczenia kształcenia wyróżnik tzw. nauk humanistycznych, może stać się dla współczesnej edukacji – szczególnie w kontekście Grondinowskiej semantyki sensu – ważną anty-redukcyjną inspiracją: zachęca do tego, aby – po pierwsze, w procesie autotelicznego kształcenia wznosić spojrzenie człowieka do ogólniejszej, szerszej perspektywy rozumienia spraw, a dzięki temu do przekraczania partykularności i wypracowania dystansu wynikającego z bogatszego kontekstu²⁵; po drugie, zaprasza, aby zaufać ludzkiej zdolności do rozmowy, w której rozumienie (*sinesis*) idzie w parze z mądrością praktyczną (*fronesis*); słuchanie (*akroasthai*)²⁶ jest tu podstawą (relacyjnego) sposobu bycia oraz hermeneutycznej dialektyki poszukiwania słowa²⁷; po trzecie – żeby otworzyć się na doświadczenie sensu, które przekracza ramy pojęciowe (słownikowe), mimo że rezyduje w pojęciowo urzeczywistniającej się rozmowie. Wówczas czujność

²⁵ Zyskanie szerszej perspektywy dzięki kształceniu polega tutaj na przekształcającym strukturę rozumienia przyswajaniu treści: „W procesie kształcenia natomiast to, czy i przez co ktoś jest kształcony, zostaje całkowicie przyswojone. Wszystko, co ono podejmuje wchodzi w jego obręb, ale w procesie kształcenia to, co przyswojone nie ma charakteru środka, który utracił swą funkcję. W nabytym wykształceniu nic nie znika, lecz wszystko zostaje przechowane” (Gadamer 1993b: 44). Przechowanie to nie polega jednak na kolekcji informacji, ale rozumieniu. Zatem, wykształcenia nie można tutaj posiadać (co oznacza, według Reboula, angielskie *education* rozumiane jako nabyte w instytucjach i potwierdzone dyplomem wykształcenie (Reboul 2011: 16)), ale człowiek całe życie się (siebie) kształtuje i w tym sensie *jest* (wy)kształcony/wycho(wy)wany urzeczywistniając swoją – jak to określił Reboul – wolność i radość uczenia się, przekraczania siebie (por. tamże: 111).

²⁶ O ile mi wiadomo, pierwszym polskim filozofem, który podkreślił znaczenie słuchania w hermeneutyce filozoficznej Gadamera jest Marek Szulakiewicz; mówi on o odkryciu obszaru akroamatycznego przez hermeneutykę (Szulakiewicz 2004: 56–57). Wykorzystuje tutaj myśli Manfreda Riedla, który mówi o tym, że między mówieniem a słuchaniem pojawia się interesujący filozoficznie obszar akroamatyczny (gr. *akroasthai* – pozwolić słuchać, usłyszeć; gr. *akroatis* – słuchacz). Oczywiście obszar ów nie jest obcy myśleniu greckiemu, w którym przede wszystkim chodziło o nasłuchiwanie logosu (zob. Głazewski 2013).

²⁷ Temat dialektyki hermeneutycznej został poruszony w innym miejscu. Dialektyka hermeneutyczna upoważnia do mówienia o psachnologicznym kształtowaniu (np. Przanowska 2014).

i – jak to określił James Risser – wrażliwość hermeneutyczna nie musi być tylko „pobożnym życzeniem” lub postulatem, lecz staje się doświadczeniem pełnej – a przynajmniej niepozbawionej – smaku rzeczywistości, którą nazywamy kształceniem.

Bibliografia

- Aldridge D. 2013. *The Logical Priority of the Question: R.G. Collingwood, Philosophical Hermeneutics and Enquiry-Based Learning*, „Journal of Philosophy of Education”, Vol. 47, No. 1, s. 71–85.
- Domaradzki M. 2014. *Filozofia antyczna wobec problem interpretacji. Rozwój alegorezy od presokratyków do Arystotelesa*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań.
- Folkierska A. 1998. *Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutycznej*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, red. S. Wołoszyn, t. III, ks. 2, Dom Wydawniczy Strzelec, Kęty, s. 661–673.
- Folkierska A. 2005. *Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Frankl V.E. 1984. *Homo patiens*, IW PAX, Warszawa.
- Frankl V.E. 2010. *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, tłum. A. Wolnicka, Czarna Owca, Warszawa.
- Fulińska A. 2000. *Naśladowanie i twórczość. Renesansowe teorie imitacji, emulacji i przekładu*, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Wrocław.
- Gadamer H.-G. 1980. *Niezdolność do rozmowy*, tłum. B. Baran, „Znak”, nr 3 (309), s. 369–376.
- Gadamer H.-G. 1992. *Obywatele dwóch światów*, [w:] H.-G. Gadamer, *Dziedzictwo Europy*, tłum. A. Przyłębski, Fundacja Aletheia – Wydawnictwo Spacja, Warszawa, s. 67–77.
- Gadamer H.-G. 1993. *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, tłum. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Gadamer H.-G. 1993b. *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Inter Esse, Kraków.
- Gadamer H.-G. 2008. *Przyjaźń i poznanie siebie. O roli przyjaźni w greckiej etyce*, tłum. A. Mergler, [w:] H.-G. Gadamer, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 143–156.
- Głazewski M. 2013. *Sens dialogu jako medium komunikacji*, „Kultura i Wychowanie” nr 5(1), s. 18–32.
- Grondin J. 2003. *Du sens de la vie. Essai philosophique*, Bellarmin, Montréal.
- Grondin J. 2007. *Wprowadzenie do hermeneutyki filozoficznej*, tłum. L. Łysień, WAM, Kraków.
- Lenzion A. 2014. *Człowiek wolny, wolna wola i wola sensu w psychologii egzystencjalnej Viktora Emila Frankla*, [w:] „Rzeczywistość edukacyjna”, t. 2: *Wolność a wychowanie. Problemy, dylematy, kontrowersje*, red. S. Sztobryn, K. Kamiński, WN WSP, Łódź, s. 83–99.
- MacIntyre A. 1996. *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, PWN, Warszawa.

- Maliszewski K. 2013. *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Michalski J. 2013. *Rzecz o takcie pedagogicznym nauczyciela*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Milerski B. 2011. *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa.
- Nawroczyński B. 1998. *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, red. S. Wołoszyn, t. III, ks. 2, Dom Wydawniczy Strzelec, Kęty, s. 31–42.
- Platon, *Fedon* 114 C.
- Przanowska M. 2013. *Człowiek jako pytanie. O dialektycznym transcendowaniu w doświadczeniu kształtującego słuchania*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2 (228), s. 49–76.
- Przanowska M. 2014. *Dialektyka hermeneutyczna jako przestrzeń twórczej wolności, czyli o wyzwajającym doświadczeniu wychowania*, „Rzeczywistość Edukacyjna”, t. 2: *Wolność a wychowanie. Problemy, dylematy, kontrowersje*, red. S. Sztobryn, K. Kamiński, WN WSP, Łódź, s. 334–357.
- Przanowska M. 2015. *Przekładanie, czytanie, wychowanie. Podejście hermeneutyczne*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1 (235).
- Risser J. 1997. *Hermeneutics and the Voice of the Other. Re-reading Gadamer's Philosophical Hermeneutics*, SUNY Press, New York.
- Reboul O. 2011. *La philosophie de l'éducation*, PUF, Paris (1^e édition: 1989; 10^e édition: 2011).
- Reut M. 1992. *Pytanie – nauczanie problemowe – dialog*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa, s. 155–201.
- Szulakiewicz M. 2004. *Filozofia jako hermeneutyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Witkowski L. 2007. *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. III, Instytut Badań Edukacyjnych, Bydgoszcz, s. 29–65.
- Włodarczyk R. 2009. *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Włodarczyk R. 2014. *Ucieczka od wolności a wychowanie w myśli Ericha Fromma*, [w:] „Rzeczywistość Edukacyjna”, t. 2: *Wolność a wychowanie. Problemy, dylematy, kontrowersje*, red. S. Sztobryn, K. Kamiński, WN WSP, Łódź, s. 131–148.
- Zamojski P. 2010. *Pytanie o cel kształcenia. Zaproszenie do debaty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.