

Jan Łysek

Rozumienie hermeneutyczne w pedagogice

Chowanna 1-2, 7-20

1996

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

| | | | | | |
|------------|--|---------------|----------------------|-----------------|---------|
| „Chowanna” | Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego | Katowice 1996 | R. XXXVIII (XLDX) | T. 1—2 (6—7) | s. 7—20 |
|------------|--|---------------|----------------------|-----------------|---------|

ARTYKUŁY



Jan ŁYSEK

Rozumienie hermeneutyczne w pedagogice

Wprowadzenie

Hermeneutyka wraz z fenomenologią stwarzają możliwość odślonięcia i konstruowania sensu, w pewien właściwy człowiekowi sposób, a mianowicie — poprzez rozumienie. Hermeneutyka jest tutaj pojmowana jako technika objaśniania obszarów ludzkiej rzeczywistości (teksty, gesty, zachowania, dzieła kultury itd.) w celu ich rozumienia (por. Coreth, 1969, s. 7). Zadaniem hermeneutyki staje się więc objaśnianie i tłumaczenie „czegoś przez coś”, a więc interpretacja sensu skrywanego za różnymi sposobami ludzkiego „wyrażania siebie” (por. Ablewicz, 1994, s. 74). Fenomenologia to nauka o zjawiskach. Jej podstawowa zasada brzmi: „z powrotem do rzeczy” (por. Danner, 1979, s. 112), a więc przy poznawaniu danej rzeczy należy skoncentrować się nie na wiedzy o niej, ale na niej samej. Zadanie fenomenologii sprowadza się zatem do odślonięcia sensu podstawowego ludzkich działań, który to sens „czyni je dostępnymi świadomości i zrozumiałymi” (Ablewicz, 1994, s. 74). Według O. F. Bollnowa (por. Plöger, 1986, s. 61—103), hermeneutyka I, czyli opis fenomenologiczny, to interpretacja, a hermeneutyka II, czyli hermeneutyka właściwa, to rozumienie.

Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa opisu pedagogiki stwarza nową szansę odślonięcia, potem zaś jakościowej interpretacji sensu form

symbolicznych, a więc jakościowej interpretacji rzeczywistości pedagogicznej. Dalszych badań wymaga zatem projekt J. Gniteckiego (1989), dotyczący pedagogiki hermeneutycznej jako hermeneutyki szczegółowej, która zajęłaby się interpretacją i rozumieniem form symbolicznych wchodzących w skład pedagogiki (jej istotą rzeczy jest poznanie oraz opis podstawowych struktur i stosunków, a następnie ustalenie leżącego u podstaw fenomenu, np. wychowania, w całym jego obszarze przedmiotowym).

Pedagogika a filozofia

Pedagogika bada wycinek świata doświadczalnego, a filozofia, choć wychodzi od doświadczenia potocznego, „pyta o przyczyny i warunki świata empirycznego w ogóle, które same nie są empiryczne; objaśnia to, co empiryczne, tym, co nieempiryczne” (Azenbacher, 1987, s. 40—41).

W centrum badanego wycinka rzeczywistości znajduje się człowiek. Znaczącą rolę odgrywa więc tutaj antropologia. Łączy się ona z innymi naukami szczegółowymi i ukazuje człowieka z charakterystycznej dla nich perspektywy: społecznej, biologicznej, psychologicznej, medycznej, filozoficznej, pedagogicznej itd. Związana z filozofią antropologia pyta o człowieka jako całość. Pedagogika, uwzględniając ujęcie tego typu, podejmuje zagadnienie i modyfikuje je, biorąc pod uwagę aspekt wychowania.

W centrum problematyki antropologicznej znajduje się pytanie o znaczeniu fundamentalnym: Jak musi być ukształtowana ludzka egzystencja jako całość, aby można było ująć określone, istotne dla badacza, pojedyncze jej przejawy jako część konieczną i pełną sensu (por. Ablewicz, 1994, s. 17)? W tym pytaniu zawiera się również pytanie pedagogiki, która staje się sztuką rozumienia i objaśniania ludzkiej egzystencji, a więc hermeneutyką ludzkiej egzystencji (por. Bollnow, za: Plöger, 1986).

Przyjęcie takiej definicji pedagogiki oznacza, że „antropologia filozoficzna zwraca się ku temu, co leży u podstaw wycinkowego poznania świata i skupia się wokół pierwotnie danego w doświadczeniu fenomenowi ludzkiej egzystencji” (Ablewicz, 1994, s. 22), np. wychowania, poddając go swojemu badaniu. Czyni to najpierw poprzez sztukę ostrożnego opisu i różnicującego oglądu (opis fenomenologiczny), a następnie, dzięki sztuce rozumienia, interpretuje ludzkie bycie (hermeneutyka). Ma to swoje konsekwencje w metodologii badań pedagogicznych. Istotą staje się nie to, co w człowieku możliwe do obliczenia i uogólnienia na podstawie ilościowego opracowania wskaźników, lecz to, co wyraża jakość danego człowieka, a więc zainteresowanie sensem jego życia. W przypadku wychowania istotą

staje się rozpoznawanie sensu działalności wychowawczej. Należy przy tym pamiętać, że jest to czynność teoretyczna, ale powstała w wyniku doświadczenia osadzonego w empirii.

Snując refleksję wokół wychowania, należy stosować te metody, które umożliwiają odsłonięcie i poznanie prawdy przedmiotu, w charakterystycznym dla niego kontekście. Jeżeli więc działalność wychowawcza oznacza troskę człowieka o jego trwanie oraz przynależność do ludzkiej wspólnoty kulturowej, to badacz zobligowany jest wtedy do stosowania metody, która ukazuje sens owej troski, oraz do określania warunków, które to umożliwiają. Badacz powinien zatem podejmować kolejne próby rozumienia (niekoniecznie zrozumienia) oraz ukazywać ważne i bliskie człowiekowi doświadczenia, które tworzą podstawę konstytuowania się jego jako człowieka-osoby w interpretacji orientacji personalistycznej (por. Łysek, 1995). Są to więc doświadczenia aksjologiczne kogoś, kto dojrzewa duchowo „per se”, czyli „dzięki sobie” (por. Ablewicz, 1993).

Charakterystyczne dla metody pedagogicznej refleksji staje się zatem filozofowanie na temat pedagogicznego działania. Każdą refleksję oraz związane z nią filozoficzne sposoby poznawania przedmiotu pedagogiki włącza się do teorii pedagogicznej, ponieważ przedmiot decyduje o nazwie dyscypliny naukowej. To zatem specyfika przedmiotu wychowania wskazuje potrzebę zaistnienia filozofii wychowania.

W kontekście niniejszych rozważań zadanie pedagogiki powinno polegać na opisie i wyjaśnianiu rzeczywistości empirycznej oraz na formułowaniu prognoz i projektów działań wychowawczych (por. Palka, 1989). Ważną rolę odgrywa rozumienie, gdyż jest ono fundamentalnym sposobem bycia człowieka, a ludzka egzystencja wyrasta z rozumienia siebie i świata (por. Gadamer, 1993).

Odmiennosc procesów rozumienia i wyjaśniania

Przypomnijmy, że rozumienie stanowi przedmiot badań hermeneutyki, a wyjaśnianie, czyli interpretacja — przedmiot badań fenomenologii.

Pierwszym i podstawowym warunkiem porozumienia między ludźmi jest wzajemne zrozumienie. Człowiek poddaje refleksji ów podstawowy sposób poznawania i wyprowadza z tej refleksji teorię rozumienia. Rozumienie przeobraża się z procesu nieświadomego (bezrefleksyjnego) w przedmiot zamierzonej i uważnej obserwacji, dzięki której budowana teoria ukazuje jego strukturę, możliwości i kompleksowość, a więc rozwija z procesu rozumienia naukową technikę rozumienia potocznego, zwanego hermeneutyką lub rozumieniem hermeneutycznym.

W języku potocznym pojęcia „rozumienie” i „wyjaśnianie” stosowane są zamiennie. Wyjaśnić znaczy zrozumieć, dlaczego ktoś jest np. smutny, a nie radosny. Zamiennie stosowanie tych pojęć okazuje się jednak niewłaściwe. Wyjaśnić nie oznacza bowiem przyczynowe sprawdzanie pojedynczych zjawisk, a rozumienie — intelektualne pojmowanie tego, co jednostkowe, w jego swoistości i w jemu właściwym znaczeniu.

W przypadku procesu rozumienia zasadniczą sprawą jest nadanie sensu. Przedmiot lub gest, sam dla siebie, pozostaje bez sensu. Dopiero w obecności człowieka nabierają sensu, a więc otrzymują znaczenie. Rozumieniem nazywamy więc „proces, w którym rozpoznajemy to, co wewnątrz, po znakach danych zewnątrz i zmysłowo” (W. Dilthey, za: Danner, 1979, s. 32). Rozumienie polega zatem na tym, by poprzez to, co zewnętrzne, poznać to, co wewnętrzne, czyli wyjść poza sferę zmysłową danego przedmiotu i dotrzeć do tego, co niezmysłowe.

Na drodze objaśnień i interpretacji wytwory kultury człowieka nabierają znaczeń, a więc nadawany jest im sens. Tak pojmowane rozumienie sensu nie może być utożsamiane z rozumieniem psychologicznym, będącym „aktem wczucia” oraz czyniącym rozumienie procesem subiektywnym i w zasadzie niemożliwym do zobiektywizowania (por. Ablewicz, 1994, s. 30—31).

Rozumienie łączy się więc z doświadczeniem człowieka i podlega działaniu czasu, podobnie jak człowiek. Rozumienie jest mobilne i nie można go zatrzymać, gdyż nie może tu być mowy o jakimkolwiek eksperymencie. Ta charakterystyczna cecha rozumienia musi być wzięta pod uwagę w badaniach nauk humanistycznych.

Istota procesu rozumienia hermeneutycznego

Pojęcie rozumienie ma podwójne znaczenie dzięki parze łacińskich słów: *ratio* i *intelgentia*, którym odpowiadają w języku polskim „rozsądek” oraz „rozum” (por. Kumaniecki, 1981, s. 419 i 270). Kiedyś pojęcia *ratio* oraz *intelgentia* były synonimami. Obecnie jest inaczej. Pojęcie „rozsądku” zostało zawężone i oznacza możliwość racjonalnego, logicznego, orzekającego i wnioskującego myślenia. Tym samym pojęcie „zrozumieć” zyskało inny sens — odnosi się go do pewnego procesu wewnętrznego wglądu, dzięki któremu pojęty ma być sens danej rzeczy (por. Ablewicz, 1994, s. 50).

W naukach humanistycznych istota hermeneutyki sprowadza się dzisiaj do *intelgentia* („rozum”) oraz *intellectus* („pojmowanie”, „zrozumienie”), a nie

do *ratio* („rozsądek”). Ważniejszy jest bowiem intelektualny i rozumiejący wgląd niż rozsądkowe poznanie.

Refleksja nad rozumieniem sięga daleko wstecz (por. L. Landgrebe, 1968, s. 34—45). Należy tutaj pamiętać o poglądach sofistów i retorów, refleksjach św. Augustyna, teorii hermeneutycznej Schleiermachera, poglądach W. Diltheya oraz filozofii M. Heideggera.

Interpretując rozumienie hermeneutyczne, współcześnie należy odwołać się do pracy O. F. Bollnowa (1982), który refleksję nad rozumieniem krytycznym prowadzi w następujących kontekstach: rozumienie i aprobata, wczucie i rozumienie, otwierająca siła afektu, przyjazne i wrogie rozumienie, krytyczne rozumienie obiektywizacji, konieczność dystansu, twórcze rozumienie, rozumienie obcej rzeczywistości, rozumienie „walczące” oraz stosunek między generacjami.

Rozumienie i aprobata

O zachowaniu drugiego człowieka możemy powiedzieć: „Potrafię to zrozumieć” lub „Nie potrafię tego zrozumieć”. W pierwszym przypadku zakładamy, że postępowanie drugiego człowieka w danej sytuacji było właśnie takie a nie inne. Jesteśmy również w stanie wyobrazić sobie, że postąpilibyśmy tak samo, jak ów człowiek. W drugim przypadku — nie możemy zaaprobować postępowania owego drugiego człowieka, a nawet zakładamy, że gdybyśmy uwzględnili wszystkie okoliczności, nie moglibyśmy zachować się tak samo i dlatego zdecydowanie odrzucamy takie zachowanie. Często formułuje się zatem wniosek, że rozumienie zawiera w sobie zawsze moment aprobaty i oznacza nie tylko teoretyczne ujęcie ludzkiego zachowania, ale i określone stanowisko wobec niego (por. O. F. Bollnow, 1982, s. 73—74). Jest to jednak pogląd zbyt daleko idący, gdyż aprobata może być krytyczna lub bezkrytyczna, a samo rozumienie może również zawierać w sobie, w jednakowym stopniu, zarówno możliwość aprobaty, jak i dezaprobaty. Istotnym zagadnieniem staje się tutaj rozróżnianie dziedzin rozumienia.

Wczucie i rozumienie

Rozumienie, w sensie źródłowym, „nie ma nic wspólnego z sympatyzującym nastawieniem wobec innych” (Bollnow, 1982, s. 75), a kwestią

otwartą jest, w jakim stopniu „wsparciem dla rozumienia jest sympatyzujący stosunek” (Bollnow, 1982, s. 75) wobec innych.

Należy zatem rozróżniać wczucie i rozumienie. „Wczucie jest procesem uczuciowej identyfikacji z drugim człowiekiem, a rozumienie czysto teoretycznym procesem myślowego przenikania psychicznych i duchowych układów” (Bollnow, 1982, s. 77). Nie wyklucza to, oczywiście, możliwości jednoczenia się obu funkcji i obecności różnych form rozumiejącego przenikania. Aby można więc było uczuciowo „przenieść się” w drugiego człowieka, są nam niezbędne wielorakie funkcje rozumienia, ale też nie należy zapominać, że uczuciowe więzi mogą istotnie ułatwiać rozumienie. Konieczne jest zatem wyraźne rozróżnianie między wczuwaniem (jako aktem uczuciowym), a rozumieniem (jako aktem myślowo-poznawczym).

Otwierająca siła afektu

Chociaż należy różnicować sympatię i rozumienie, to trzeba też pamiętać, że nie są one niezależne od siebie, gdyż sympatia do drugiego człowieka ułatwia i pogłębia rozumienie, które jest niedostępne dla chłodnego i niezangażowanego spojrzenia. Postawa sympatii umożliwia więc rozumienie, ale nie wynika z tego, że nienawiść jest utrudnieniem i przeszkodą w rozumieniu, ponieważ „każda funkcja poznawcza człowieka ma swą podstawę w określonej dyspozycji uczuciowej” (Heidegger, 1977, s. 136) i w jego określonym nastroju, każdy zatem afekt cechuje się szczególną siłą otwierającą (por. Scheler, 1980). Nie tylko sympatia, miłość czy inne uczucia sympatyzującego stosunku do drugiego człowieka otwierają jego istotę i umożliwiają rozumienie, ale również, w takim samym stopniu, nienawiść, wrogość, zazdrość, zawiść, pogarda itp. (por. Bollnow, 1982, s. 80). One także wyostwiają spojrzenie i pozwalają odkrywać w drugim człowieku cechy, które „dla niewzruszonej postawy teoretycznej byłyby tak samo niedostępne, jak dla miłującej zgody” (Bollnow, 1982, s. 80).

Szczególnie wyraźnie można dostrzec, w jaki sposób zmienia się wizerunek drugiego człowieka, gdy nastawienie wobec niego przechodzi od miłości do nienawiści.

Przyjazne i wrogie rozumienie

Przyjazne i wrogie rozumienie pojawia się w najprostszym porządku życia. Jednak najwyraźniej dwoistość ta występuje tam, gdzie przedmiotem

rozumienia są inni ludzie. Sposób, w jaki ktoś postępuje z przyjacielem lub wrogiem, ma każdorazowo za przesłankę jego szczególne rozumienie, które różni się od obojętnego (indyferentnego) rozumienia w obojętnej sytuacji. Człowiek rozumie więc nie tylko przyjaciela, ale i wroga.

W jaki sposób odróżnić obie formy rozumienia, mając na uwadze ich istotę i możliwości? Zauważmy, że przyjaźń nastawiona jest przede wszystkim na odkrywanie dobrych stron w drugim człowieku, a wrogość — złych. Przyjaciół to człowiek, na którym można polegać, a więc w konsekwencji — bierze się go takim, „jakim on sam siebie daje” (Bollnow, 1982, s. 85). Jego obraz jest stosunkowo prosty i jednolity. Wróg to człowiek, po którym spodziewamy się zła, traktujemy go zatem z nienawiścią nawet wówczas, gdy zachowuje się przyjaźnie. W naszym wrogiem nastawieniu obecna jest, od samego początku, tendencja do demaskowania.

W człowieku obecne są dwie, często przeczące sobie, ale jednak prawdziwe, strony. „Głębiej wnikające spojrzenie musi wzajemnie jednać rezultaty obu ujęć danego człowieka” (Bollnow, 1982, s. 86). Przyjazne rozumienie umożliwia dostęp do indywidualności człowieka, a nienawiść i wrogość są zawsze uwikłane w walkę i starcia. Przyjazne rozumienie umożliwia więc głębszy wgląd w drugiego człowieka niż rozumienie wrogie, które pozostaje bardziej powierzchowne. Dzięki przyjaznemu rozumieniu możliwa staje się wewnętrzna identyfikacja z drugim człowiekiem, przeniesienie się w jego sytuację i zrozumienie go niejako od wewnątrz. Natomiast wrogie rozumienie umożliwia postrzeganie drugiego człowieka jedynie z zewnątrz. „[...] wczucie może łączyć się tylko z przyjaznym rozumieniem [...], a wrogie rozumienie wyklucza od początku wszelkie wczucie” (Bollnow, 1982, s. 87).

Krytyczne rozumienie obiektywizacji

Znacznie bardziej złożone formy rozumienia rozwijają się w przyjaznym i wrogiem ukierunkowaniu tam, gdzie istotą nie jest już rozumienie poszczególnych ludzi, ale rozumienie zobiektywizowanych dzieł nauki lub kierunków politycznych, prawnych, gospodarczych, edukacyjnych itp. Możliwy jest wtedy rozwój metody rozumiejącej, gdyż można przeprowadzać wielokrotne badania, w przeciwieństwie do ludzkich zachowań, które są jednorazowe i właściwie niepowtarzalne. Wiedzie to do powstawania tej formy rozumienia, którą można uznać za kontynuację wrogiego rozumienia i określić jego rozumienie krytyczne. Należy przy tym pamiętać, że krytyka stanowi fundamentalną możliwość rozumienia, a rozumienie krytyczne jest obecne we wszelkich innych odmianach rozumienia.

Rozumienie krytyczne pojawia się tam, gdzie „powstaje wątpliwość co do trafności, pełni i celowości” (Bollnow, 1982, s. 89) dokonania. Rozumienie krytyczne można uznać, co prawda, za kontynuację wrogiego rozumienia, ale, jako takie, nie opiera się ono na wrogim nastawieniu. Konieczne są tutaj dwa założenia. Po pierwsze — w danej dziedzinie twórczości musi istnieć miernik oceny, a przesłankę rozumienia krytycznego stanowi nasz własny wgląd rzeczowy, umożliwiający nam sformułowanie oceny. Po drugie — „zamyśl, który miał urzeczywistniać dane dzieło, wyraźnie wynika z samego dzieła” (Bollnow, 1982, s. 90), a więc rozumienie krytyczne jest możliwe o tyle, i tylko o tyle, o ile coś takiego rzeczywiście występuje.

W rozumieniu krytycznym zawsze poruszamy się między dwoma idealnymi przypadkami granicznymi. Gdy autor osiągnął zamierzony cel, nie ma podstaw do rozumienia krytycznego, gdyż w dziele nie sposób nic skrytykować. Kiedy zamierzony cel jest nierozpoznawalny w dziele, rozumienie krytyczne również nie może nastąpić, ponieważ nie wiadomo, co mogłoby stanowić przedmiot krytyki. Rozumienie krytyczne pozostaje zatem zawsze w odniesieniu do idealnego przypadku granicznego (por. Bollnow, 1992). Rozumienie nie dotyczy więc błędów, które są odkrywane, gdy sprawdza się krytycznie jakiś tekst (dzieło), gdyż czegoś, co jest sprzeczne z normą i przypadkowe, nie sposób rozumieć. To dzięki głębszemu wglądowi rzeczowemu można uznać odchylenie od prawidłowości za błąd. Na podstawie szerszego kontekstu można zrozumieć błąd najwyżej w tym sensie, że pojmuje się jego zaistnienie. W obrębie tego szerszego kontekstu rozumienie pozostaje rozumieniem immanentnym (pozostającym wewnątrz), gdyż wszelkie rozumienie krytyczne jest krytyką immanentną.

Rozumienie krytyczne nie zachodzi wtedy, kiedy rzekoma krytyka jest w rzeczywistości nierozumnym odrzuceniem. W takim przypadku nie ma już żadnego rozumienia, a o krytyce też nie powinno się wówczas mówić, gdyż brak tutaj przesłanki w postaci górującego nad dziełem wglądu rzeczowego.

Konieczność dystansu

Celem rozumienia krytycznego nie jest zwalczanie przeciwnika, ponieważ następstwem rozumienia krytycznego może być także wspólne (ja i przeciwnik) podjęcie określonego zadania.

Rozumienie krytyczne stanowi formalną procedurę, która jest jeszcze niezależna od podziału na przyjazne i wrogie nastawienie. Odsłania ono błędy przedmiotu, który został poddany oglądowi (analizie) w celu jego rozumienia, a w konsekwencji, być może, zrozumienia. Jednak, ogólnie

występujący stereotyp, w którym zakłada się, że myślenie krytyczne jest bliższe wrogiemu nastawieniu, nie pozostaje całkiem bezzasadne, ponieważ możliwość krytyki zawsze wymaga pewnego dystansu jako swej przesłanki. Dystans ten nie musi jeszcze oznaczać wrogiego nastawienia, a pewien minimalny poziom nieufności może nawet wesprzeć możliwość krytyki.

Dystans jest niezbędny również w stosunku do własnych prac. Jeśli chce się krytycznie zrozumieć własną pracę, trzeba być w stanie oderwać się od swego dzieła.

Niniejsze refleksje wskazują na nowe ujęcie relacji wczucia i rozumienia. Ważne jest tutaj nie tylko rozumienie w sensie pojęciowym, między wczuciem a rozumieniem, ale również rozróżnianie w sensie tworzenia się „wyższego rozumienia” (Bollnow, 1982, s. 94) na prostych funkcjach wczucia i współprzeżywania. Dla rozumienia najkorzystniejszy jest optymalny dystans wobec rozumianego obiektu, a możliwość rozumienia ustaje zarówno w przypadku zbyt dużego oddalenia między rozumiejącym człowiekiem a rozumianym dziełem, jak w sytuacji zbyt dużej bliskości między nimi. W tym tkwi właśnie źródło wielu naszych trudności z rozumieniem samych siebie oraz z rozumieniem osób (i sytuacji) z naszego otoczenia.

Twórcze rozumienie

Na podstawie omówionych wcześniej formalnych funkcji (wczucie i rozumienie) rozumienia krytycznego mogą powstać wyższe funkcje, według których człowiek zajmuje określone stanowisko wobec swego przedmiotu, także w sensie treściowym. Funkcje te dotyczą sytuacji podstawowej ludzkiego istnienia i — podobnie jak życiowe odniesienia, łączące człowieka z otoczeniem, dzielą się na dwie grupy: wspierania i hamowania. Powstają w ten sposób dwie podstawowe formy rozumienia (Bollnow, 1982, s. 96): rozumienie przyjazne i miłujące oraz rozumienie wrogie i nienawidzące. Do formy rozumienia przyjaznego i miłującego można odnieść ludzi, dzieła i sytuacje, które składają się na nasz własny, indywidualny, świat i z którymi się identyfikujemy, a nawet traktujemy je jako własne. Do formy rozumienia wrogiego i nienawidzącego należy zaliczyć wszystko to, co traktujemy jako zagrożenie dla nas. Oczywiście, bardziej pożądaną jest rozumienie przyjazne. Należy jednak pamiętać o tym, że rozumienie przyjazne może przyjmować swój przedmiot takim, jakim jest on sam w sobie jedynie wówczas, „gdy osiągnął on pełną zwartość, tak iż rozumienie krytyczne nie znajduje dla siebie żadnego punktu zaczepienia” (Bollnow, 1982, s. 97). W każdym

innym przypadku „rozumienie musi samo z siebie przejąć swój przedmiot, by go przeobrazić, a również treściowo pomnażać własnym twórczym czynem” (Bollnow, 1982, s. 97). Z rozumienia krytycznego rozwija się zatem inna forma rozumienia — rozumienie twórcze (por. Bollnow, 1992).

Rozumienie obcej rzeczywistości

Jak wspomniano wcześniej, oprócz formy rozumienia twórczego istnieje także druga forma rozumienia, która ma swe źródła we wrogich odniesieniach życiowych. W przeciwieństwie do rozumienia twórczego, którego dziedziną jest każdorazowo nasz własny świat, w drugiej formie rozumienia chodzi przede wszystkim o obcy świat. Poza rozumieniem własnego świata istnieje również rozumienie obcej rzeczywistości.

Obca może być rzecz, której nie znamy i z którą nie mieliśmy do tej pory kontaktu, ale którą możemy poznać wraz z upływem czasu. Obca może być także rzecz nieznaną, która leży poza kręgiem naszego własnego życia. Obca może być również cudza swoistość, do której odnosimy nasze własne możliwości życiowe i w ten sposób uświadamiamy sobie własną indywidualność. Dla pojedynczego człowieka obcą swoistością może być drugi człowiek, dla danej warstwy społecznej — odmienna warstwa, dla danego narodu — inny naród itd. Człowiek wchodząc w kontakt z obcymi możliwościami poszerza własne możliwości życia i sam dookreśla się we własnej swoistości. Proces ten może być źródłem znacznych możliwości rozumienia, w ramach których uzupełniają się ze sobą: sympatyzujące nastawienie oraz dystans, umożliwiające swobodne rozpatrywanie.

Obca może okazać się także „wroga moc” (Bollnow, 1982, s. 100), która zagraża naszemu życiu i przed którą musimy się bronić, a poprzez walkę lub ucieczkę — utwierdzać własne trwanie. Najbardziej rozwinięte formy starcia z „wrogą mocą”, np. pomiędzy spornymi kierunkami nauki lub sztuki, pomiędzy różnymi kulturami, wyznaniem, stronnictwami, warstwami społecznymi, narodami itp., występują we wnętrzu naszego obszaru życiowego i są najbardziej widoczne, gdy ścierają się z tradycyjnymi zapatrywaniami.

Obca rzecz jako cudza swoistość oraz obca rzecz jako wroga moc (w odróżnieniu od obcej rzeczy, której nie znamy, ale którą możemy poznać, oraz w odróżnieniu od obcej rzeczy nieznannej, która leży poza kręgiem naszego własnego życia) stwarzają głębsze możliwości rozumienia. Z tak pojętej obcości wynika więc konieczność starcia oraz znajomość swojego przeciwnika, gdyż musimy mu sprostać. Zadanie tego typu staje się źródłem

szczególnej formy rozumienia, którą określa się jako rozumienie walczące (por. Bollnow, 1982, s. 100).

Rozumienie walczące

Celem rozumienia walczącego jest nasze własne przeforsowanie siebie wbrew przeciwnikowi. Życie ludzi charakteryzuje się tym, że „w każdym momencie jest ono skazane na walkę o swe trwanie i zdobywanie wolnej przestrzeni dla swego rozwoju, wbrew stałej presji opierającego się mu świata zewnętrznego” (Bollnow, 1982, s. 100—101).

Formy starcia mogą być różne. Najprostsze starcie występuje wtedy, kiedy przeciwnik atakuje nas bezpośrednio, stosując zewnętrzną przemoc. Wszystko komplikuje się jednak, gdy przeciwnik atakuje nas pośrednio. Tutaj powtarza się w swej typowości walka z nadmiarem obcych wpływów, ale tylko wówczas „udaje się osiągnąć jasną i pewną swego stanowczość, co do własnej istoty” (Bollnow, 1982, s. 101).

Konieczność starcia pojawia się nie tylko w obszarze współczesności, ale również w odniesieniu do przeszłości, gdyż nigdy nie ma, i nie było, wolnej przestrzeni. U podstaw każdego nowego ruchu nie stoi prezentacja jego własnej istoty, ale starcie z przeciwnikiem, a więc — nie afirmacja, lecz negacja. Rozumienie każdego ruchu dokonuje się zatem wyłącznie „z perspektywy antagonisty, przeciwko któremu się ono kieruje” (Bollnow, 1982, s. 101).

Jedną z najprostszych reguł interpretacji jest więc poszukiwanie przeciwnika. „Tylko wtedy można bowiem trafnie zrozumieć jakieś twierdzenie, gdy zarazem widzi się przeciwnika, przeciwko któremu jest ono głoszone” (Bollnow, 1982, s. 101).

Stosunek między generacjami

Zależności opisane powyżej najbardziej widoczne są wówczas, gdy nowe pokolenie dystansuje się od poprzedniego, a więc gdy następuje typowe starcie między generacjami.

Horyzont rozumienia, który powstał w określonej sytuacji walki, często jeszcze przez długi czas określa obraz danej epoki, chociaż dawno minęła już ta sytuacja, która miała wpływ na „wewnętrzne uprawnienie” (Bollnow,

1982, s. 102) tego obrazu. Należy zatem pamiętać, że dostęp do istoty przeszłej epoki możliwy jest jedynie wtedy, kiedy przełamuje się bezpośredni, związany z określonym starciem, horyzont rozumienia, w którym „prezentowała się ona następnej epoce” (Bollnow, 1982, s. 102).

Pedagogika hermeneutyczna

Rozumienie hermeneutyczne może być podstawą pedagogiki hermeneutycznej.

W polskiej rzeczywistości pedagogicznej koncepcję pedagogiki hermeneutycznej opracował J. Gnitecki (1989). Pedagogika hermeneutyczna jest rozumiana jako hermeneutyka szczegółowa, która ma swe podstawy w hermeneutyce ogólnej i zawiera następujące ustalenia (por. Gnitecki, 1989, s. 25):

- rozumienie stanowi fundamentalną kategorię hermeneutyczną i realizuje się poprzez symbolikę języka,
- istotna jest interpretacja tekstu pisanego lub mówionego oraz świadomość ciągłej zmienności i otwartości procesu rozumienia, a także jego struktury przesądowej i historycznej,
- niezbędne są: reguła koła hermeneutycznego oraz komunikacyjny wymiar wyrażony nie tylko za pomocą języka mówionego i pisanego, ale również za pomocą wielu innych symboli plastycznych, muzycznych, ruchowych, matematycznych, itp.

O swoistości takiej hermeneutyki przesądzają formy symboliczne, które wchodzi w skład dziedziny pedagogiki i podlegają rozumieniu oraz interpretacji (por. Gnitecki, 1989, s. 18).

Według J. Gniteckiego (1989) pedagogika hermeneutyczna nie jest jedyną podstawą wszelkiej refleksji pedagogicznej, lecz stanowi jedną z trzech pedagogik, które wchodzi w skład pedagogiki ogólnej, przy czym każda z nich ma odrębny przedmiot badań. Należy zatem wyróżnić (por. Gnitecki, 1989, s. 22):

- pedagogikę empiryczną, która bada sferę faktów,
- pedagogikę prakseologiczną, która zajmuje się sferą działań ukierunkowanych ze względu na cel,
- pedagogikę humanistyczną, której przedmiotem badań jest sfera wartości, obejmująca także pedagogikę hermeneutyczną.

Człowiek przebywa jednocześnie w trzech sferach: faktów, działań i wartości. W odniesieniu do każdej sfery może sformułować pytanie, które

zarazem jest pytaniem skierowanym ku niemu samemu. W sferze faktów zatem człowiek może pytać: „kim jest?”, w sferze działań: „kim się staje?”, a w sferze wartości danych przez symbol: „kim ma być?” (por. Gnitecki, 1989, s. 23).

Człowiek jako istota dynamiczna stale działa w horyzoncie tego, kim jest oraz kim ma być. Należy zwrócić uwagę na to, że działania człowieka biegną tutaj w dwu kierunkach:

- w przypadku procesu wychowania — od faktów, poprzez działania, ku wartościom (które nadają sens ludzkiemu życiu),
- w przypadku samowychowania (samorealizacji) — sfera wartości jest punktem wyjścia działań skierowanych ku faktom (które realizują sens wartości).

Pedagogika hermeneutyczna J. Gniteckiego (1989) opiera się zatem na koncepcji człowieka, który jest istotą symboliczną, a więc treści swego życia wyraża poprzez symbol. Ten symbol reprezentuje sens życia człowieka i jednocześnie rozumienie hermeneutyczne, niezbędne do zrozumienia człowieka.

Zadaniem pedagogiki hermeneutycznej jest więc odczytanie natury człowieka jako istoty symbolicznej i zgodnie z tym — pokierowanie jego rozwojem (por. Łysek, 1995).

Podsumowanie

Rozumienie hermeneutyczne jest niezbędne do zrozumienia człowieka. Fakt ten ma istotne znaczenie dla pedagogiki jako nauki. Ważne stają się tutaj poszukiwania związków między pedagogiką a filozofią oraz refleksje na temat istoty rozumienia hermeneutycznego. Ogromnego znaczenia nabiera również pedagogika hermeneutyczna, która wchodzi w skład pedagogiki ogólnej, jako jedna z trzech pedagogik. W okresie trwającego przesilenia formacyjnego (por. Kwieciński, 1994) refleksje i badania w tym kierunku powinny być kontynuowane po to, aby lepiej rozumieć świat, siebie i drugiego człowieka, a więc i ucznia w szkole. Rozumienie to przecież niezbędny warunek ewentualnego zrozumienia.

Bibliografia

- Ablewicz K., 1993: *Doświadczenie naturalne podstawą pedagogiki „per se”*. W: *Poza kryzysem tożsamości*. Red. F. Adamski. Kraków, Uniwersytet Jagielloński.
- Ablewicz K., 1994: *Hermeneutyčno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków, Uniwersytet Jagielloński.
- Azenbacher A., 1987: *Wprowadzenie do filozofii*. Kraków, Uniwersytet Jagielloński.
- Bollnow O. F., 1982: *Das kritische Verstehen*. In: *Studien zur Hermeneutik*. Freiburg—München, Verlag Karl Alber.
- Bollnow O. F., 1992: *O pewnej regule hermeneutycznej*. W: „Logos i Ethos”. T. 2. Kraków.
- Coreth E., 1969: *Grundfragen der Hermeneutik*. Freiburg, Herder Verlag.
- Danner H., 1979: *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. München—Basel, Verlag Karl Alber.
- Gadamer H. -G., 1993: *Prawda i metoda*. Kraków, Inter Esse Sp. z o.o.
- Gnitecki J., 1989: *Hermeneutyczna koncepcja pedagogiki*. Poznań, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Heidegger M., 1977: *Sein und Zeit*. Tübingen, Herder Verlag.
- Kumaniecki K., 1981: *Słownik łacińsko-polski*. Warszawa, PWN.
- Kwieciński Z., 1994: *Mimikra czy sternik?* W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. H. Kwiatkowska. Warszawa, IHNOiT.
- Landgrebe L., 1968: *Vom geisteswissenschaftlichen Verstehen*. In: *Phänomenologie und Geschichte*. Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- Łysek J., 1996: *Filozofia w edukacji dla rozwoju*. W: *Edukacja dla rozwoju*. Red. H. Moroz. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Palka S., 1989: *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczyciela*. Warszawa, WSiP.
- Ploger W., 1986: *Phänomenologie und ihre Bedeutung für Pädagogik*. München, Alber Verlag.
- Scheler M., 1980: *Istota i forma sympatii*. Warszawa, PWN.