

Andrzej Gofron

Interpretacja jako kategoria poznawcza pedagogiki : pytanie o efektywność praktyczno-dydaktyczną konstruowania tożsamości podmiotu

Podstawy Edukacji 3, 17-49

2010

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.

Andrzej Gofron

Interpretacja jako kategoria poznawcza pedagogiki. Pytanie o efektywność praktyczno-dydaktyczną konstruowania tożsamości podmiotu

Kontekst rozważań. Między intencjonalną praktyką humanistyczną a efektywnością interpretacji

Tezą przewodnią tego szkicu może być twierdzenie J. Derridy, że

[...] każda kultura jest pierwotnie kolonialna. Nie odwołujemy się tylko do etymologii, aby o tym przypominać. Każda kultura ustanawia się przez jednoznaczne narzucenie jakiejś „polityki” języka. Panowanie, wiemy o tym, zaczyna się od mocy nazywania, od narzucania i legitymizowania nazw (J. Derrida, 1988, s. 62).

Rekonstrukcja powyższej tezy to już analiza praktyki interpretacyjnej działań zwanych w filozofii intencjonalnymi. Jest to, jak się wydaje, także praktyka obejmująca szeroko rozumiane działania z zakresu edukacji w obrębie „humanistycznie” ujętej pedagogiki. Praktykę interpretacyjną dotyczącą działań ujętych intencjonalnie można określić mianem humanistycznej. Dwa powody wydają się tu pierwszoplanowe (J. Kmita, 1995, s. 253–254). Po pierwsze, mamy do czynienia z interpretacją nawiązującą *explicitie* do działania intencjonalnego i w tym właśnie sensie – z interpretacją humanistyczną. Po drugie, użycie kwalifikacji „humanistyczna” ma na celu podkreślenie także tej okoliczności, że **interpretacja działań intencjonalnych stanowi czynność badawczą**, której stosowanie odróżnia grupę dyscyplin akademickich zwanych łącznie humanistyką od przyrodoznawstwa.

Zrozumienie („rozumienie”), wyjaśnianie – interpretowanie – sposobu wypowiedzania się humanistycznego badacza, to nic innego jak przyjęcie hipotezy, że osoba, której wypowiedź poddana jest postępowaniu interpretacyjnemu, znajduje się w zasięgu określonego języka, tj. tworzących go norm

i dyrektyw (semantycznych, syntaktycznych, leksykalnych i fonetycznych). Ta interpretacja drugiego rzędu (por. J. Kmita, 1971), tj. interpretacja profesjonalnej praktyki humanistycznej, nie jest jedyną interpretacją. Pozostawia problem innych możliwych „metainterpretacji” jako otwarty.

Pisząc o innych, konkurencyjnych ujęciach czy rozwiązaniach „metainterpretacyjnych”, przywołuje się argumenty, które mają w większości charakter intuicyjny i obejmują odniesienie do tego, co nazywamy „przyswajaniem wiedzy naszych przodków” (W.V. Quine), czy też zgłaszane propozycje sytuują poza granicami „nauki”. Stąd też wydaje się celowe w tym miejscu alternatywne zdefiniowanie pojęcia nauki: (1) jako rezultat społecznej praktyki naukowej, wiedzę naukową, jako naukę³, (2) jako tę właśnie praktykę (stawianie oraz sprawdzanie hipotez, obserwowanie, eksperymentowanie, wyjaśnianie, dowodzenie itd.), jako naukę², (3) jako układ norm i dyrektyw epistemologiczno-metodologicznych, które regulują naukę², jako naukę¹. Z tej perspektywy nie sposób orzec raz na zawsze, co jest, a co nie jest nauką: nauką¹, nauką² czy nauką³; kwestia tak pojętej „naukowości” zdaje się tracić znaczenie filozoficzno-argumentacyjne.

Proponowane tutaj ujęcie (J. Kmita, 1995, s. 264–267) ma status hipotezy „matainterpretacyjnej”, ściślej – stanowi podstawowy element eksplanansu interpretacji humanistycznej. Owa hipoteza nie pretenduje do roli ustalenia filozoficznego. Tworzy ona naturalnie pewien istotny fragment opisu naukoznawczego humanistyki – jako nauki¹, nauki² oraz nauki³. Można tu także mówić o humanistyce/pedagogice¹, humanistyce/pedagogice² i humanistyce/pedagogice³. Określenie to skłania tylko do stopniowalnego stosowania pojęcia nauki (nauki¹, nauki² i nauki³).

Uwaga, iż hipoteza „metainterpretacyjna” stanowi tylko składnik praktyki humanistycznej, wynika stąd, że ta ostatnia nie ogranicza się tylko do postępowania interpretacyjnego. Obejmuje także inne rodzaje wyjaśniania, w szczególności „zwykłe” wyjaśnianie przyczynowe, odwołujące się do wiedzy z pozahumanistycznych dyscyplin naukowych, gromadzonej przez nią samą, albo wreszcie z „nieoświeconej” wiedzy potocznej tego typu. W przypadku tego ostatniego terminu chodzi o takie przypisanie sensu danej wypowiedzi, które nie ulegałoby sugestiom potocznego, literalnego, właśnie „nieoświeconego” jej rozumienia. „Nieoświecone” rozumienie wypowiedzi referującej wynik interpretacji humanistycznej polega na (spontanycznym) potraktowaniu jej jako prezentacji **mentalnej przyczyny pojawienia się działania interpretowanego**, i to przyczyny pojętej w „zwykły” sposób, a więc występującej w roli wyróżnionego składnika warunku wystarczającego (wedle jakiegoś stwierdzenia prawdopodobnego) bądź też po prostu w roli warunku wystarczającego (wedle jakiegoś prawa „ścisłego”) – dla pojawienia się owego działania.

Opis relacji przyczynowej par, np.: (fizykalne-mentalne) (mentalne-fizykalne), to mimo wszystko jednak uznanie, że w przypadku humanistyki

idzie o przewagę w interesującym nas aspekcie odpowiednich, fizykalnych przewidywań zachowania nad przewidywaniami interpretacyjnymi działania. Abstrahuje się tu od stwierdzenia, że nie da się opisać zachowań bez ostatecznego rekursu do terminów mentalnych (J. Kmita, 1995, s. 166).

To swoiste łączenie epistemologicznej postawy przyrodniczej z zaangażowaną postawą obywatelską najpełniej wyraża A. Giddens, który *explicitie* powiada, że socjologia/teoria społeczna przez niego uprawiana wiąże się bezpośrednio z krytyką społeczną. Socjologia/teoria społeczna

[...] nie może być neutralnym zajęciem intelektualnym, praktyczne konsekwencje jej analiz nie mogą przecież pozostawać obojętne dla tych, których zachowania stanowią przedmiot ich zainteresowań (A. Giddens, 1998, s. 7).

Teoria społeczna, niezależnie od tego, czy jest opisywana z perspektywy ekonomicznej, antropologicznej, socjologicznej, historycznej czy wreszcie psychologicznej, pedagogicznej, swój specyficzny charakter zawdzięcza temu, że zajmuje się problemami o żywotnym dla ludzi znaczeniu, takimi, które budzą i będą budzić kontrowersje i sprzeczności w społeczeństwie. Fakt ten A. Giddens nazywa podwójną zależnością (*double involvement*) jednostek i instytucji: tworzymy społeczeństwo, będąc jednocześnie przez nie stwarzani (S. Wróbel, 2002, s. 120).

Powyższe ujęcie teorii wskazuje na możliwość wykorzystania nauk społecznych/humanistycznych jako narzędzi inżynierii społecznej. Następuje tu wyraźne upolitycznienie aktu badawczego. To z kolei otwiera pole dla propozycji R. Rorty'ego (por. R. Rorty, 1998), aby nauki społeczne/humanistyczne były przedłużeniem literatury, co by znaczyło, że ich kardynalnym zadaniem nie jest stać na straży „obiektywności” i „metody naukowej”, ale **interpretować zachowania innych ludzi** w celu wzbogacenia i pogłębiania naszego poczucia wspólnoty.

Wydaje się jednak, że z punktu widzenia ogólnej teorii społecznej można przyjąć, iż uniwersum społeczne jest rzeczywistością o dwóch aspektach, jest więc niejako rzeczywistością zdublowaną. Pierwszy wymiar tej rzeczywistości to dystrybucja zasobów materialnych i symbolicznych, która odbywa się zgodnie z regułami przekraczającymi indywidualną świadomość. Drugi wymiar natomiast konstruowany jest przez schematy mentalne, działające niczym symboliczne matryce, **nadające interpretację** wszystkim praktykom, zachowaniom, sposobom myślenia, a nawet uczuciom członków danej społeczności (S. Wróbel, 2002, s. 18–19). Socjologowie wyrażają to tak:

[...] nauka o społeczeństwie powinna więc koniecznie posługiwać się metodą podwójnego czytania albo, by być bardziej precyzyjnym, powinna wynaleźć do tego czytania okulary analityczne o podwójnej ogniskowej (P. Bourdieu, L.J.D. Wacquant, 2001, s. 12).

Takie rozumienie aktu badawczego powoduje następującą trudność zasadniczą: jak porównać pod względem efektywności technologicznej przewidywanie fizykalnych zachowań z przewidywaniem interpretacyjnym działań – przewidywanie danego rodzaju ruchu organizmu ludzkiego z przewidywaniem danego rodzaju świadomej realizacji określonego celu. Czy zwiększona dokładność tego pierwszego przewidywania, uzyskana dzięki zastosowaniu jakiejś (przyszłej raczej) teorii neurofizjologicznej, zwiększa automatycznie dokładność przewidywania drugiego – interpretacyjnego. Nie ulega wątpliwości, że zwiększenie się dokładności przewidywań pierwszego typu pozostaje w nikłym raczej związku z dokładnością przewidywań drugiego typu. W każdym razie trafność interpretacji, a co za tym idzie – efektywność procesu komunikacji obejmującego zawsze ciąg interpretacji, w najlepszym przypadku niewiele zyskuje na „naturalistycznym” jej ujęciu, sam zaś stopień technologicznej efektywności przewidywania zachowań fizykalnych jest nieporównywalny ze stopniem technologicznej **efektywności przewidywania interpretacyjnego**.

W tym ostatnim przypadku przez zastosowanie technologiczne odpowiedniego przekonania (termin mentalny) rozumiemy działanie regulowane przez nie dyrektywnie, tzn. działanie, które w myśl owego przekonania ma prowadzić do zamierzonego skutku. Jeśli skutek danego typu występuje regularnie (w przybliżeniu) w związku z działaniem odnośnego typu, można powiedzieć, że działanie to czy zastosowanie technologiczne jest względnie efektywne; o przekonaniu regulującym dyrektywnie owo działanie, zastosowanym więc technologicznie, można powiedzieć, że jest (względnie) efektywne technologicznie (J. Kmita, 1995, s. 168).

Intuicje badawcze tak formułowane – w warstwie historyczno-poznawczej – nawiązują do perspektywy Nietzscheańsko-Foucaultowskiej, do podstawowej tezy F. Nietzschego, że

[...] wartość świata tkwi w naszych interpretacjach (że może gdzieś są możliwe jeszcze inne interpretacje jako tylko ludzkie), że dotychczasowe interpretacje były oceanami perspektywicznymi, zgodnie z którymi podtrzymujemy swe życie, to znaczy swą **wolę mocy**, w imię wzrostu mocy, że każde wywyższenie człowieka niesie za sobą przezwyciężenie węższych interpretacji (F. Nietzsche, 1994, s. 201).

Jest to przyjęcie stwierdzenia, że nie istnieje żaden Boski Punkt Widzenia, który możemy poznać lub do którego mamy dostęp, i w tym sensie skazani jesteśmy na różnorakie perspektywy, odbijające mnogość interesów. To także sugestia, że sądy egzystencjalne są uwikłane w **kontekst interpretacyjny** i wobec tego „być” to „być emanacją mocy” (S. Wróbel, 2002, s. 15).

Gdyby interpretacja była tylko analitycznym odkrywaniem znaczenia ukrytego u źródeł danego pojęcia, wtedy zapewne jedynie metafizyka (lub hermeneutyka) byłaby zdolna do zinterpretowania rozwoju ludzkości. Jeżeli

jednak interpretacja okazałaby się raczej przywłaszczaniem arbitralnego systemu reguł, który sam w sobie byłby pozbawiony znaczenia, w celu narzucenia nowego kierunku myślenia, skierowania go w stronę nowej gry, podporządkowania go innej **nowej woli**, to wtedy rozwój systemów myślenia mógłby się okazać serią interpretacji, a walka o władzę mogłaby się stać nieodróżnialna od walki o swobodę w narzucaniu własnej interpretacji, a tym samym – własnej koncepcji rzeczywistości (M. Foucault, 2000, s. 124). Tak prezentowane ujęcie zgodne jest z Nietzscheańską intuicją, że interpretacja jest nie tylko komentarzem, niewinnym objaśnianiem, ale raczej jest sposobem na stanie się władcą, a także stwierdzeniem, iż „[p]rawda to wola panowania nad różnorodnością wrażeń” (F. Nietzsche, 1993, cyt. za: S. Wróbel, 2002, s. 89).

Struktury umożliwiające **prawdę** same nie mogą być prawdziwe ani fałszywe, a więc można jedynie pytać o funkcję wyrażającej się w nich **woli** oraz o **genealogię tej woli wpisaną w określoną praktykę**. Idąc śladem myśli M. Foucault, istotny jest wówczas związek dyskursów i praktyk, który uzyskuje swe doskonałe wcielenie w postaci tzw. **praktyk dyskursywnych**. Pytania o to, jak się ze sobą mieszają i zlewają elementy pojęciowe z pozapojęciowymi, elementy językowe z elementami przedmiotowymi, fragmenty percepcyjne z decyzjami politycznymi, frazy naukowe z retoryką ideologiczną – konstytuują do dzisiaj myślenie filozoficzne. Nauki humanistyczne/pedagogiczne występują nie tylko w kontekście innych dyskursów (prawniczych, filozoficznych, religijnych, administracyjnych, politycznych itd.), dlatego też bardzo ważne dla opisu ich genezy, ich mocy teoriopoznawczej są tzw. **nieme praktyki**, w których dyskursy te osadzono.

Można przyjąć, z punktu widzenia ujęcia strukturalistycznego, że dyskursy są nadrzędne wobec praktyk. Wtedy rozumienie każdej formy dyskursu tylko na podstawie samego dyskursu byłoby do spełnienia, jedynie pod warunkiem że konstytutywne dla dyskursu reguły same niejako rządzą swoją instytucjonalną bazą. Zgodnie z tym przeświadczeniem dopiero dyskurs wiąże warunki techniczne, ekonomiczne, społeczne i polityczne w funkcjonującą sieć praktyk, które następnie służą jego reprodukcji.

Praktyki niedyskursywne, takie jak społeczne i instytucjonalne praktyki sprawności, konkretne modele pedagogiczne, medyczne etc., należy wiązać z regularnością samych tych praktyk. Jest to „osobliwe pojęcie regularności, które same się regulują” (H.L. Dreyfus, P. Rabinow, 1982, s. 84). Przyjęcie tej tezy, to stwierdzenie, że wyroki prawne, policyjne interwencje, pouczenia pedagogiczne, karanie, obserwowanie, kontrolowanie, tresura – to praktyki, które mają bezpośredni wpływ na genealogię nauk humanistycznych. W koncepcji M. Foucault, wbrew temu co nauki humanistyczne o sobie twierdzą, przeistaczają się one w media wzmacniające i napędzające procesy uspołecznienia, w toku którego cieleśnie zapośredniczone interakcje nasycają się elementami władzy. Stąd już tylko krok do twierdzenia, że prawda to podstępny mechanizm wykluczenia, ponieważ funkcjonuje tylko pod

warunkiem, że manifestująca się w nim **wola prawdy** pozostaje w ukryciu (S. Wróbel, 2002, 234–235).

W tym miejscu należy jednoznacznie powiedzieć, że sposób myślenia prezentowany w tym szkicu nie jest jeszcze jedną propozycją definiowania interpretacji w ramach szeroko rozumianych ujęć hermeneutycznych. **Interpretacja nie jest** hermeneutycznym ujęciem ludzkiej egzystencji, która jak każda retoryka **zależy raczej od efektywności perswazji** niż od ontologicznie uzasadnionej prawdy. Teoria, w której ludzkie działanie zależy od ludzkiego wyboru, jest uwarunkowana przez ten wybór, nie zaś przez poprawność opisu historii, społeczeństwa, (podmiotu) czy pozornie neutralnych praw teorii komunikacji (S. Rosen, 1998, s. 24–29). Korzystając z fundamentalnych propozycji J. Habermasa (1986) rozróżnień wiedzy, podziału nauk i ich funkcji, można powiedzieć, iż interpretacja tu artykułowana, nie jest tylko rodzajem interesu praktycznego; interpretacją i rozumieniem zachowań podmiotu, rozumieniem poszczególnych zjawisk – wiedzą idiograficzną. Nie jest wiedzą interpretacyjną uzyskaną przez metodę hermeneutyczną.

Nawiązując jeszcze raz do powyższego podziału nauk, proponowana tu „metainterpretacja” jest – pewną procedurą metodologiczną – swoistą **teorią krytyczną**. W historycznym ujęciu propozycja ta jest rodzajem nauki rekonstrukcyjnej, której prototypową postacią jest gramatyka generatywna N. Chomsky’ego, ale też psychoanaliza Z. Freuda, jak również epistemologia J. Piageta (S. Wróbel, 2002, s. 501). Nauki te odznaczają się tym, że nadają kształt teoretyczny wiedzy przedteoretycznej, polegającej czy to na umiejętności przeprowadzenia rozumowań i wniosków, czy też na formułowaniu wypowiedzi, czy wreszcie na znajomości reguł i warunków komunikowania się. Nauki rekonstrukcyjne mają zatem docierać do wiedzy działających i mówiących podmiotów, z której nie zdają sobie one sprawy, a mimo to potrafią nią operować. Dzięki dokonywanym przez te nauki rekonstrukcjom docieramy do warunków umożliwiających formułowanie krytyki. Rekonstrukcje pokazują bowiem, że norm, na których opiera się krytyka, nie dobieramy arbitralnie, lecz że normy te są już wpisane w struktury intersubiektywnego komunikowania się. Nauki rekonstrukcyjne w zamierzeniu mają analizować głęboką strukturę porządku symbolicznego, pojmowaną jako system reguł, dzięki którym generowane są twory językowe. Jest to zgodne z ideą uprawiania nauk genealogicznych, których celem jest wyjaśnianie „nieciągłej kolejności porządków znakowych, samych w sobie nieuzasadnionych, które wtłaczają człowieka w semantyczne ramy określonej wykładni świata” (A. Honneth, 1993, s. 142).

W przeciwieństwie do nauk empiryczno-analitycznych (pozytywistycznych – przedteoretycznych) nauki rekonstrukcyjne nie są władne falsyfikować naszej wiedzy o sobie i świecie. Nauki rekonstrukcyjne jedynie odtwarzają przedteoretyczną wiedzę, którą eksplikują, ale jej poznawczo nie oceniają. Znajdują się na etapie swoistego przelomu teoretycznego w historii rozwoju

nauk humanistycznych. Są jedną z propozycji w rozwoju nauk o człowieku, które są/mogą przejść do kolejnego stadium tego rozwoju, na którym funkcjonują już np. nauki przyrodnicze, do fazy rozwoju teoretycznego (A. Gofron, 2010, s. 33–51).

Ujęcie interpretacyjne, tu proponowane, to w klasycznej terminologii B. Malinowskiego nawiązanie do drugiej funkcji nauki, która polega na udziale nauki w zaspokajaniu „wymogów instrumentalnych” (obok pierwszej, polegającej na zaspokajaniu „potrzeb integratywnych”). Zgodnie zaś z określeniami użytymi przez S. Ossowskiego pierwszą z tych funkcji można nazwać „funkcją humanistyczną”, drugą natomiast „funkcją techniczną”. Sens funkcji technicznej polega na tym, że wiedza naukowa jako zespół treści poznawczych wywiera istotny wpływ na zdobywanie umiejętności oraz wyposażenia technicznego potrzebnego ludziom do urzeczywistnienia celów związanych z przystosowaniem się do swego środowiska (przyrodniczego lub społecznego) bądź też z przekształceniem go zgodnie ze swymi interesami i aspiracjami. Wiedza naukowa, przyczyniając się do wzrostu sprawności i skuteczności praktycznych działań ludzkich, staje się czynnikiem konstytuującym lub modyfikującym to, co łączy grupy wykonawców poszczególnych systemów czynności (J. Goćkowski, 1987, s. 673–674).

Zamieszczony w tytule szkic pytania o efektywność praktyczno-dydaktyczną konstruowania tożsamości podmiotu i wyżej sformułowaną przez S. Ossowskiego tezę o konieczności kształtowania „umiejętności i wyposażenia technicznego potrzebnego ludziom/podmiotom”, przybiera formę rozstrzygnięcia dylematu, czy podmiot istnieje tylko jako wytwór lub projekcja praktyk dyskursywnych (skrajny determinizm językowy), czy też podmiot realizuje radykalną autonomię pojmowaną w kategoriach samorealizacji, doskonalenia życia – prywatnego indywidualizmu. Pytanie tak sformułowane wskazuje na swoiste rozwarstwienie (S. Wróbel, 2002, s. 482) pomiędzy deterministyczną wizją podmiotowości jako całkowicie kształtowanej przez dyskurs a mocno opozycyjnym postrzeganiem, w którym podmiot ma swobodę poszukiwania i kształtowania siebie w zgodzie z własnym pragnieniem.

Oczywiście nigdy nie można powiedzieć, że podmiot jest w stanie wyznać siebie, a więc przeciwstawić się sile genów, osobowości, temperamentu etc. Wydaje się jednak, że podmiot może kształtować swą tożsamość wbrew obowiązującym praktykom dyskursywnym („władzy” według M. Foucaulta). Ale co wtedy z postulatem tegoż M. Foucault, że **dusza** jest więzieniem ciała?

Interpretacja pedagogiczna w ujęciu naturalistycznym (pozytywistycznym)

Pytanie o pewność przewidywania zachowań podmiotu

Współczesna humanistyka charakteryzuje się zmaganiem dwóch modeli myślenia: modelu modernistycznego (naturalistycznego) i modelu postmodernistycznego (antynaturalistycznego).

Wedle modelu modernistycznego (pozytywistycznego) – rozpatrywanego poniżej z punktu widzenia założeń epistemologicznych – nauka dostarcza nie tylko sądów efektywnych technologicznie, ale także przekonanych zdolnych wyposażyć jednostkę w całościową wizję świata oraz skutecznie motywować jej potoczno-życiowe działania. **Sądy naukowe są efektywne technologicznie**, ponieważ wyodrębniają prawidłowości zachodzące w rzeczywistości obiektywnej, bądź też są prawdziwe w klasycznym tego słowa znaczeniu lub do owej prawdziwości stopniowo się zbliżają. Rzeczywistość zaś jest jedna, niezmienna i niezależna w swej istocie od poznającej ją jednostki. Język poznania, choć zmienny, „pasuje” do rzeczywistości na mocy znaczeń terminów naukowych, które to znaczenia jakoś „zahaczają się” nań. Metoda naukowa, zapewniając postęp poznawczy i techniczno-technologiczny, przyczynia się do ogólnego postępu, stanowiąc najlepszy środek samodoskonalenia się gatunku ludzkiego. Modernistyczny model nauki dzisiaj to przede wszystkim identyfikacja cech światopoglądu scjentyistycznego (pozytywistycznego). Światopogląd ten mówi o tym, że prawda naukowa służy postępowi, efektywności. Bezinteresowne odkrywanie prawdy naukowej i głoszenie jej stanowią godne naśladowania wzory wszelkiej bezinteresowności czy prawdomówności (por. A. Szahaj, 1993/95, s. 267–275).

Ta pozytywistyczna wersja pozytywizmu za jedyną formę wiedzy poznawczo wartościowej uznaje empiryczny opis faktów. Aksjologię filozoficzną stara się przekształcić z dyscypliny normatywnej w dyscyplinę opisową. Tymczasem można pozytywizm przedstawić inaczej: twierdzić, że pozytywistyczne tezy są ufundowane na określonych założeniach aksjologicznych. Przy tym terminem, który zbiorczo najprecyzyjniej określa owe założenia, jest nieoczekiwany w tym kontekście „humanizm”. Dla pozytywistów środkiem do samourzeczywistnienia człowieka jest nauka, a dokładniej – nauki ścisłe. Humanizm jest tutaj pewnym wyobrażeniem człowieka i świata, w którym ten człowiek żyje. Można więc powiedzieć, że filozofia pozytywistyczna oparta jest na określonej antropologii i metafizyce. Gdy pojmuje się pozytywizm jako pewną **specyficzną formę humanizmu** (A. Miś, 1993/95, s. 305–307), to wówczas pozytywistyczny humanizm wyróżnia od innych jego form przekonanie, że dopiero nowoczesna nauka umożliwi realizację

humanistycznych ideałów, tzn. pozwoli człowiekowi osiągnąć komunikację ze sobą, z innymi i ze światem; inaczej mówiąc – uczyni go prawdziwym podmiotem.

To pozytywistyczne (empirystyczne) wyobrażenie procesu poznawczego jest równocześnie określonym wyobrażeniem poznającego człowieka i poznawanego świata. Empiryzm zakłada czy też sugeruje odpowiednią ontologię i antropologię – jest więc całościowym światopoglądem i to takim światopoglądem, który jest najbardziej potrzebny człowiekowi, jest – jak to wyraził E. Gellner – jednym z najbardziej „archetypowych i fundamentalnych spojrzeń na kondycję człowieka” (E. Gellner, 1984, s. 170). Cechą tego stanowiska teoriopoznawczego jest związek z naturalizmem metodologicznym, tzn. z przekonaniem o braku zasadniczych różnic metodologicznych między przyrodoznawstwem a humanistyką.

Orientacja pozytywistyczna w pedagogice jako dyscyplinie naukowej polega na dążeniu do wytwarzania wiedzy pewnej o rzeczywistościach edukacyjnej i oświatowej, przydatnej do przewidywania tego, co na pewno się zdarzy (może się zdarzyć/dobrze by było, aby się przydarzyło), czyli wytwarzanie takiej wiedzy, która umożliwia racjonalne, tzn. **skuteczne przewidywanie i projektowanie działań**, zmierzających do osiągnięcia danych celów, które gwarantują opanowanie wszelkiej żywiołowości i czynienie świata bardziej przewidywalnym oraz uporządkowanym, a tym samym bardziej racjonalnym i zrozumiałym, także w obszarze edukacji jako procesie kształtowania człowieka określonej „jakości”, np. zgodnie z przyjętymi/narzuconymi ideałami i wzorami.

Pedagogika uprawiana w orientacji pozytywistycznej oferuje wytwarzanie takiej wiedzy, która pozwala **przewidywać zachowania ludzi**. W związku z tym postuluje bezpośredni związek z praktyką, ujawniający się w projektowaniu działań edukacyjnych i oświatowych, za pomocą których będzie można skutecznie wytwarzać pożądane stany w osobowościach ludzi, a szczególnie w ich zachowaniach. Pedagogika zredukowana do wytwarzania „wiedzy pozytywnej” może zatem dobrze wpisywać się w dzieło „inżynierii społecznej” (legitymizacji jednej „pedagogii”), instrumentalnego wykorzystania teorii i twierdzeń naukowych do osiągania określonych celów preferowanych przez podmioty edukacyjne i oświatowe, które mogą reprezentować odmienne interesy związane z tym obszarem działalności społecznej (T. Hejnicka-Bezwińska, 2003, s. 197).

Tak formułowany dyskurs nowożytnej pedagogiki, koncepcji podmiotowości został ukształtowany i rozwinął się w epoce oświecenia – formacji społeczno-kulturowej i filozoficznej czasu, który określany jest często także mianem „nowoczesności”. Okres ten daje początek „pedagogice, jaką znamy”, zwłaszcza za sprawą jej wpływu na konstrukcję pola teoretycznego nowożytnej pedagogiki, regulowanej „zasadą Podmiotu” (A. Męczkowska, 2006, s. 11). Pomimo względnej różnorodności w sposobach konstruowania **idei**

podmiotowości w różnych filozofiach, dostrzega się obecność wspólnego horyzontu myślowego, w którym filozofowie widzą nadzieję na powołanie nowego człowieka – bohatera nowoczesności, zdolnego udźwignąć brzemień odpowiedzialności za siebie i otaczający świat, przywracającego właściwy kierunek biegowi dziejów. Człowiek, pretendując do miana Podmiotu, powinien wypełnić dane postulaty, które – choć znajdują określone podstawy w jego przyrodzonym uposażeniu – są ściśle współzależne od rozwoju jego świadomej woli. Lista wspomnianych postulatów (wartości) obejmuje **racjonalność**, **wolność (autonomię)**, oraz **aktywność** (A. Męczkowska, 2006, s. 36–37).

Powyższe atrybuty filozofii nowożytnej konstytuują uniwersalny status podmiotowości. Powiązanie tych atrybutów-wartości, ich uspojnienie wewnątrz całościowych projektów podmiotowości następuje przez ich systemowe objęcie koncepcją tożsamości. **Idea tożsamości** denotuje jednorodność i wewnętrzną spójność podmiotowości; określa jej identyczność względem samej siebie. Tożsamość jest uzyskiwana przez podmiot w procesie odnoszenia się do tego, co wobec niej zewnętrzne i obce. Różne propozycje filozoficzne (projekty kształtowania tożsamości) zakładają, że tożsamość jest kreowana nie w obszarze tego co jednostkowe, lecz tego co uniwersalne. Tyle tylko, że **Uniwersum** jest odnajdywane przez podmiot w nim samym; przenika jego konstytucję, tak jak ma to miejsce w przypadku Kartezjusza (koncepcja prawdy), I. Kanta (idea prawa moralnego) czy G.W.F. Hegla (pojęcie samowiedzy) (A. Męczkowska, 2006, s. 41–42).

Z pedagogicznego punktu widzenia taka koncepcja tożsamości ma szczególne znaczenie dla rozumienia **wolności** podmiotu. Istotna wydaje się tu myśl T.W. Adorno, że „wolność i brak wolności nie tworzą prostej opozycji, lecz przenikają się wzajemnie” (T.W. Adorno, 1986, s. 304). Innymi słowy, zdaniem T.W. Adorno, wolność jest specyficzną formą zniewolenia, jeśli wolność zostaje ustanowiona pozytywnie jako to, co dane i nieuniknione pośród rzeczy danych, to staje się bezpośrednio zniewoleniem. „Sama wolność jest jednak tak bardzo stopiona w jedno ze zniewoleniem, że nie tylko jest przez nie hamowana, ale i potrzebuje go jako warunku swego własnego pojęcia” (T.W. Adorno, 1986, s. 369). Wolność nie jest atrybutem *stricte* przypisanym człowiekowi. Ten może mieć jedynie swój udział w wolności jako kategorii ogólnej, udział realizowany za pośrednictwem moralnych czynów. W nowożytnym, pedagogicznym dyskursie podmiotowości proces wychowania łączy się z praktyką towarzyszenia wychowankowi czy też „przeprowadzenia” przez proces kształtowania się jego podmiotowej tożsamości; proces oznaczający przejście od stanu moralnej anomii – „bepośredniości”, opisującej przedmiotowy charakter jego natury, aż do osiągnięcia przezeń wewnętrznej autonomii – a zatem esencji właściwie rozumianej podmiotowości. Ten wyraźny, **moralny charakter rozwoju podmiotu**, stanowi podstawowy problem uzasadniania ludzkich przekonań doby oświecenia (A. MacIntyre,

1966, s. 87). Jest to zauważalne nawiązanie do kategorii kantowskiego rozumu praktycznego, czyniącego społeczeństwo wspólnotą moralną.

Moralnemu rozwojowi społeczeństwa powinna towarzyszyć **racjonalność** działań i światopoglądów podmiotów. W tym przypadku jest to nawiązanie do kantowskiego imperatywu kategorycznego, w którym racjonalność projektów społecznych oparta jest na wskazaniach nieomylnego Rozumu. **Racjonalność może być jednak rozumiana dwojako**: jako ta, która odnosi się do **rozumu substancjalnego** (obiektywnego) bądź też jako ta zawarta w **rozumie instrumentalnym** (subiektywnym). To fundamentalne rozróżnienie M. Horkheimera (por. 1987) może być podstawą do postawienia hipotezy: rozum substancjalny zmierza do odkrywania prawidłowości rzeczywiście rządzących światem, jest także narzędziem rozumienia i określania celów działania. Rozum instrumentalny jedynie zna racjonalność środków i celów; racjonalność jest tu mierzona koherencją stosowanych metod względem planowanych celów. Rozum instrumentalny niczego nie odkrywa, on tylko formułuje hipotezy na temat świata. Destrukcja rozumu w nowożytności (oświeceniu) polega na zatraceniu idei rozumu substancjalnego w rozumie instrumentalnym, ona też wytwarza nowoczesne formy panowania. Rozum przechodzi w irracjonalność, kiedy nie jest zdolny rozpoznać, że zanikanie jego istoty jest rezultatem jego własnej aktywności (S. Wróbel, 2002, s. 147).

Zdaniem M. Horkheimera, tak jak rozum subiektywny ma tendencję do przekształcania się w materializm, tak rozum obiektywny ma skłonność do romantyki. Dlatego celem, jaki stawia sobie M. Horkheimer, nie jest wcale wskrzeszenie rozumu obiektywnego, tak jak to często bywa w projektach konserwatywnych naznaczonych potrzebą ponownego odczytania Arystotelesa lub powrotu do pism św. Tomasza z Akwinu. Jest nim nadanie filozofii funkcji krytycznych (M. Horkheimer, 1987, s. 137–173; S. Wróbel, 2002, s. 156–157).

Jako wulgarny materializm rozum subiektywny nie jest praktycznie zdolny uniknąć popadnięcia w nihilizm, a tradycyjne alternatywne koncepcje rozumu obiektywnego mają skłonność do ideologii i kłamstwa (M. Horkheimer, 1987, s. 401).

To odniesienie do Rozumu w praktyce edukacyjnej stanowi swoiste *credo* oświecenia, które ma przygotować podmiot przez rozwój wewnętrzny do pełnienia roli kreatora nowego świata. Od tego momentu pedagogika zostaje podporządkowana politycznym postulatом zmiany społecznej – powołana, jak pisze A. Męczkowska, w służbie **mitu Oświecenia** i ideologicznie osadzona w jego przestrzeni. Jej emancypacyjna misja jest przesycona ideą wolności jako konieczności. Pedagogika zostaje skazana na nieuniknioną wielość i zmienność, różnorodność pedagogicznych strategii, nakładających różne maski temu samemu oświeceniowemu Rozumowi. Następuje urzeczowienie Podmiotu w imię jego wyzwolenia. Widać wyraźne przejawy działań obejmujących procedury kształtowania tożsamości człowieka, jako jednocześnie

podmiotu – przedmiotu dziejowego postępu. Można zaobserwować w tym okresie zjawisko niejednorodności treściowej w obszarze wspólnej formacji dyskursywnej, swoistą „wielość pedagogik w jednośc dyskursu” (A. Męczkowska, 2006, s. 54, 57, 61, 78, 111, 114, 117, 129).

Relacja podmiot – przedmiot, stwierdzenie, że każdy gest wyzwalaający staje się równocześnie gestem nas zniewalającym stanowi podstawową tezę książki *Dialektyka oświecenia* (T.W. Adorno, M. Horkheimer, 1994). Wyzwolenie świata spod dominacji mitologii i przesądów jest, zdaniem autorów, rezultatem fatalnej, przebiegłej dialektyki, w której oświecenie samo przeobraża się w mitologię i produkuje nowe formy dominacji, bardziej perfidne, ponieważ zostały uprawnocznione przez majestat samego Rozumu. W pełni „oświecona ziemia” i w pełni „oświecony człowiek” zamiast samostanowienia doświadczają totalnego zniewolenia. Opanowując siły przyrody, opanowujemy bowiem równocześnie siebie, to znaczy swą cielesność (T.W. Adorno, M. Horkheimer, 1994, s. 82). Myśl tę można już odnaleźć wcześniej, w twórczości Z. Freuda, przy próbie rozwiązania problemu, w jaki sposób znaleźć sensowny, to znaczy dający szczęście, kompromis między wymaganiami indywidualnymi (potrzeba wolności, autoekspresji, natychmiastowego rozładowania swych pragnień etc.) a kulturowymi wymaganiami zbiorowości (porzucenie celów indywidualnych na rzecz celów społecznie aprobowanych). Próby rozwiązania tego konfliktu, napięcia między tym, co partykularne, a tym, co ogólne, zdaniem Z. Freuda, dokonuje się za pomocą trzeciego wymiaru kultury. W skład tego trzeciego wymiaru kultury wchodzi takie instytucje, jak: religia, sztuka, nauka. W pewnych jednak sytuacjach techniki te zawodzą (zostaje niejako zdemaskowana ich funkcja terapeutyczna, tzn. to, że są społecznie użytecznymi iluzjami) i przeistaczają się w swoje karykatury: histerię, nerwicę, paranoję (S. Freud, 1993, s. 74).

Teoria Z. Freuda w swych najdalej wysuniętych twierdzeniach włącza się w dynamikę filozoficzną biegnącą od Platona po G.W.F. Hegla, przez A. Schopenhauera i dalej do F. Nietzschego. Metapsychologia Z. Freuda, podejmująca się zdefiniowania istoty bytu, określa ją jako **Eros** – w odróżnieniu od definicji klasycznej wskazującej na **Logos**. Kiedy istotę bytu określamy jako Logos, jest to Logos dominacji – rozkazywania, opanowywania, kierowanie rozumem, któremu człowiek i natura mają się poddać. Zdaniem Z. Freuda, Eros jest wchłaniany przez Logos, a Logos to Rozum, który podporządkowuje sobie popędy (S. Wróbel, 2002, s. 139–140). Psychoanalityczna propozycja Z. Freuda formułuje jedno z istotnych pytań **filozofii podmiotu**:

[...] pytanie o możliwość przekroczenia własnego „ja”, o możliwość dotarcia do „drugiego” jest na gruncie psychoanalizy poprzedzona pytaniem o to, jak jest możliwy rozdział rzeczywistości na „ja” i „nie-ja”, jak się dokonuje odłączenie „mnie” i ustalenie granic pomiędzy tym, co „jest mną”, a tym, co „mną nie jest” (Z. Rosińska, 1985, s. 35).

Koncepcja Z. Freuda zakłada osadzenie podmiotu w świecie już na najbardziej elementarnym poziomie człowieczeństwa, co oznacza nasze „wszywanie” do świata zewnętrznego od zarania. Owo „wszycie” odbywa się przez mechanizm introjekcji (internalizacji) dziecka do tradycji i kultury. W tym sensie propozycja ta jest analogiczna z teorią socjalizacji G.H. Meada. Intersubiektywność w obu przypadkach poprzedza subiektywność.

Odnosząc się do sygnalizowanej wyżej relacji podmiot – przedmiot w procesie kształtowania tożsamości jednostki, warto w tym miejscu przywołać jeszcze jedną interesującą tezę T.W. Adorno, że do sensu bycia podmiotem należy także bycie przedmiotem, ale do sensu bycia przedmiotem niekoniecznie należy bycie podmiotem; z tej asymetrii rodzi się podporządkowanie ducha materii, a historii – ewolucji. Teza ta, jak się wydaje, przewija się przez wszystkie strony tego szkicu. Od sposobu rozumienia „interpretacji” do końcowych – pedagogicznych stwierdzeń antynaturalistycznych.

Spójeczno-polityczne rezultaty wcielania w życie filozoficznych idei wypaczyły sens pierwotnego filozoficzno-politycznego programu oświecenia, przyjmując postać **zdrady Rozumu**, zdrady, w wyniku której wizja procesu formowania się podmiotowości nowoczesnego społeczeństwa okazała się „fałszem technologii zbawienia”, implikującym edukacyjne procedury kształtowania tożsamości oparte na przemocy i manipulacji odwołującej się do ludzkiej wolności. Ten swoisty Terror Rozumu okresu oświecenia, po jego zdemaskowaniu, osądzeniu i zadenuncjonowaniu, jest jednocześnie pytaniem, o to, czy jego miejsce może zająć ideał Rozmowy i Dialogu.

Odpowiadając na to pytanie i jednocześnie korzystając z propozycji J. Habermasa przekształcenia racjonalności instrumentalnej w racjonalność komunikacyjną, można powiedzieć o zmianie monologowo zorientowanego Rozumu w Rozum komunikacyjny. W tym przypadku jest to nawiązanie do bardzo eksponowanej do dziś idei – idei **filozofii dialogu**. Analizując **narodziny tożsamości nowoczesnej**, Ch. Taylor pisze, że trudno być podmiotem całkowicie autonomicznym, można nim być tylko w relacji do tych, którzy odegrali kluczową rolę w procesie naszego samookreślenia, względnie do tych, którzy obecnie oferują nam narzędzia do dalszego samorozumienia. „Podmiotowość istnieje jedynie w obrębie czegoś, co nazywamy „sieciami rozmowy”” (Ch. Taylor, 2001, s. 70–72). Bardziej kategorycznie konwersacje opisuje A. MacIntyre, twierdząc, że wszystko, co robimy, każda **czynność ludzka ma strukturę narracyjną**, niezależnie, czy jest to marzenie senne, retrospekcja, planowanie, plotkowanie, krytyka czy też miłość, a nawet jedzenie. Pisze: „nigdy nie jesteśmy niczym więcej (a czasami nawet mniej) niż tylko współautorami naszych własnych narracji” (A. MacIntyre, 1966, s. 381), a człowiek w swoim postępowaniu i w swojej praktyce, jak również w swoich fantazjach jest „zwierzęciem opowiadającym historię” (A. MacIntyre, 1966, s. 385). To ostatnie stwierdzenie istotnie definiuje (por. S. Wróbel, 2002, s. 305) ontologię umysłu: nie ma sposobu ufundowania ludzkiej tożsamości

na psychologicznej ciągłości osobowości. Osobowość zamieszkuje pewna postać, której jedność dana jest właśnie jako jedność postaci. Charakterystyka działań rzekomo uprzednich wobec wszelkich form narracyjnych (interpretacyjnych), które dopiero później są narzucane na owe czyny, zawsze okazuje się prezentacją czegoś, co w oczywisty sposób stanowi oderwane fragmenty pewnych możliwych narracji. Tożsamość osoby jest tożsamością zakładaną przez jedność odgrywanej przez nią postaci, która wymaga jednak jedności opowieści.

Jeszcze raz odnosząc się do wyżej sformułowanego pytania: czy Dialog może zastąpić Rozum?, i opowiadając się mimo wszystko „za oświeceniem”, wydaje się, że można przyjąć stanowisko obrony Rozumu nie tyle przeciw Rozmowie czy z Rozmową, ile raczej obok Rozmowy. Jest to stanowisko (por. S. Wróbel, 2002, s. 406–416), które można określić jako tzw. **refleksję nad granicami rozumności**. W tym sensie staje się ono naturalną konsekwencją myślenia zapoczątkowanego przez trzy **Krytyki** I. Kanta, a kontynuowanego m.in. przez dzieło L. Wittgensteina. Podstawowa iluzja oświecenia polega wtedy na przekonaniu, że możemy oddawać się nieskończonej grze myślowej, a zatem kultywować swą wolność tylko o tyle, o ile akceptujemy zewnętrzną maszynę zwyczajów społecznych, w ten sposób gwarantując sobie niejako przestrzeń do spontanicznej refleksji naszej jaźni.

Z tego sposobu argumentowania można wyprowadzić przypuszczenie, że jest to namawianie, być może do pewnego rodzaju schizofrenii, by nie rzec hipokryzji – mamy bowiem zachowywać się tak, jakbyśmy wierzyli, mamy wciąż podtrzymywać zwyczaje, mimo iż od dawno zakwitła w nas świadomość, że te zwyczaje są zmurszałe, mamy obowiązek wciąż modlić się do naszych bogów, mimo iż już od dawna towarzyszy nam poczucie, że bogowie zbiegli z tego świata, tak że nawet blask boskości gdzieś się zagubił. Możemy być anarchistami mentalnymi, musimy jednak pozostać konformistami behawioralnymi. Więcej nawet, możemy być anarchistami mentalnymi, o ile pozostajemy behawioralnymi konformistami. Immanuel Kant mówi – zachowuj się tak, jakbyś wierzył, a wiara być może przyjdzie sama. Parafrazując te słowa, można powiedzieć: zachowuj się tak, jakbyś był rozumny, a Rozum być może przyjdzie sam. Czy w ten sposób nie wypowiadamy się jak **podmiot cyniczny**, który jest całkowicie świadomy dystansu (a nawet rozdźwięku) między słowem a rzeczywistością, a mimo to nadal opowiada się za słowem?!

Krytyka realizacji wyzwań oświecenia w późnym okresie nowoczesności jest jednocześnie okresem poszukiwań nowych, ulepszonych idei realizacji programu oświecenia. Są to projekty, które nawiązują do koncepcji filozofów, takich jak: M. Horkheimer, E. Fromm, H. Marcuse, J. Habermas, M. Heidegger, W. Dilthey, do twórczości: Z. Freuda, C. Rogersa, L. Kohlberga, J. Piageta, E. Eriksona. Pedagogika wchodzi wówczas w okres przełomu antypozytywistycznego (A. Gofron, 2010, s. 179–231).

Pedagogika przełomu antypozytywistycznego Propozycja filozoficzna i psychologiczna a efektywność praktyczno-dydaktyczna podejmowanych działań

Tytułowy przełom w pedagogice polskiej reprezentują przede wszystkim różnorodne nurty w tzw. pedagogice kultury. Były to koncepcje odnoszące się do pojęcia „rozumienia” W. Diltheya, nawiązujące do tez i postulatów formułowanych i realizowanych pod wpływem różnych orientacji – niemieckiej, idealistycznej filozofii humanistyki. Antynaturalizm metodologiczny, określane powszechnie przez badaczy jako „przełom antypozytywistyczny”, czerpał jednak inspiracje przede wszystkim z programu badawczego humanistyki W. Diltheya.

Propozycja filozoficzna W. Diltheya należy do dziedzictwa I. Kanta, a jednocześnie odwołuje się wyraźnie do hermeneutyki. W koncepcji tego myśliciela chodzi nie tylko o historyczne nakreślenie powstania nauk humanistycznych, o rozwiązanie metodologicznego problemu istnienia tych nauk, ale przede wszystkim o podstawowy problem humanistyki, jakim jest problem teorii poznania i o teoriopoznawcze ufundowanie samodzielności humanistyki, dokonane z perspektywy filozofii. Celem hermeneutyki W. Diltheya – jako naukowo-metodycznej teorii rozumienia – jest wyznaczenie techniki interpretacji życia, tj. reguł, według których powinno przebiegać jego właściwe rozumienie. Hermeneutyka W. Diltheya chce wskazać kategorie, jakimi posługuje się rozum historyczny, badając życie. Kategorie rozumu historycznego, który chce zrozumieć dzieje, nie mogą już jednak mieć charakteru kantowskich kategorii *a priori*. Uznanie życia za podstawę myślenia wyklucza taką sytuację. Rzeczywistość poznania ujawniała się teraz w relacji do uczucia i woli. Oznaczało to, że chociaż nie było już poznania izolowanego od owego kontekstu, to jednak ani uczucie, ani wola nie zostały podniesione do rangi poznania. Pozostawały nadal poza nim. Dopiero kolejne propozycje filozoficzne XX wieku podjęły próby odzyskania tych obszarów dla poznania przez zmianę spojrzenia na doświadczenie, odkrywając inny jego charakter niż określony relacją „podmiot – przedmiot” (M. Szulakiewicz, 2004, s. 89–91).

Edukację humanistyczną, nawiązującą do interpretacji jako koniecznego warunku „rozumienia”, w jego pedagogiczno-filozoficznym ujęciu reprezentował w Polsce B. Suchodolski (oraz B. Nawroczyński, Z. Mysłakowski i S. Hessen), a w ujęciu pedagogiczno-psychologicznym – przedstawiciele nurtu rozważań określanego mianem psychologii humanistycznej. W tym miejscu, z punktu widzenia przyjętych założeń tego szkicu, istotne może być pokazanie sposobu definiowania interpretacji w tych jakże różnych, wydaje się odmiennych paradygmatach pedagogiki/psychologii. Czy w konsekwencji

przyjętych, różnych założeń koncepcje te różnią się w sposobach rozstrzygnięcia metodycznego przyjętych celów-wartości? Czy, mówiąc wprost, różnią się sposobem praktycznej realizacji, czy są efektywne praktycznie?

Interpretacja humanistyczna, którą proponuje B. Suchodolski jest pewną procedurą przyporządkowania określonego sensu poszczególnym czynnościom bądź wytworom. Czynności te (wytwory) to, według B. Suchodolskiego, doświadczenia ludzi, treść cywilizacji, a także przeszłość (historia) i przyszłość (rzeczywistość społeczna), kultura, praca, nauka, filozofia i ideologia, sztuka, godność człowieka etc. Punktem wyjścia powyższych rozróżnień są dla B. Suchodolskiego **dwa sposoby myślenia** (por. B. Suchodolski, 1982) – charakteryzowane z punktu widzenia tego, co ludzie uznają za rzeczywistość swojego życia. Edukacja humanistyczna – pisze B. Suchodolski (B. Suchodolski, 1990, s. 77) – jest edukacją raczej typu egzystencjalnego, to znaczy edukacją, która uczy nas, jak żyć, niż edukacją intelektualną, która wprowadzałyby nas w systemy poglądu na świat.

Struktura humanistyczna proponowana przez B. Suchodolskiego w swych podstawach epistemologicznych jest zbieżna z propozycją sformułowaną wcześniej przez W. Diltheya. Wynika to w dużym stopniu z faktu, że struktura ta sankcjonuje tworzenie różnych propozycji aksjologicznych. Występuje w nich pewna wewnętrzna zasada werbalizowana jako tzw. postulat rozumienia przedkładanych światopoglądów pedagogicznych. Jest to zasada charakterystyczna dla rozwoju sztuki, religii czy magii „czystej”. Odpowiada ona tezie pluralizmu teoretycznego P.K. Feyerabenda. Według niego, zarówno w nauce, jak i w sztuce brak jest kryteriów wyboru między alternatywnymi koncepcjami aksjologicznymi (sztuka) i hipotezami teoretycznymi (nauka) (A. Pałubicka, 1984, s. 80).

W przypadku B. Suchodolskiego jest to propozycja edukacyjna budowana na wzór moralności. Proponowane wartości są komunikowane (często perswadowane) uczestnikom procesu edukacyjnego. Akt komunikowania różnie jest precyzowany przez twórców. Ma on charakter na przykład w dużym stopniu filozoficzny, rozumiany jako hermeneutyka u W. Diltheya. W twórczości B. Suchodolskiego nie jest on jednoznaczny – cechuje się swoistą ambiwalencją – dwoistością (por. L. Witkowski, 2001). Mechanizm perswazji stanowi „ukryty” wymiar propozycji B. Suchodolskiego. Autor nigdy nie odnosił się do kategorii: komunikowania, perswazji, pisał raczej o postawach, identyfikacji, stylu życia – stylu kształcenia.

Z dzisiejszego punktu widzenia, przyjmując tezę R. Rorty’ego, że „fiasko metafizyki nie powstrzyma nas zwłaszcza od obstawania przy pożytecznym rozróżnieniu pomiędzy perswazją a siłą” (R. Rorty, 1999, s. 326), korzystając z wyluszczonej wyżej kategorii „racjonalności” i pojęcia „władzy”, istotne wydaje się pokazanie relacji łączącej tę formę wpływu (A zmienia zachowanie B), jaką jest perswazja, z autonomią podmiotu i władzą właśnie. Innymi słowy, chodzi o odpowiedź na pytanie: czy racjonalna perswazja, odwołująca

się do argumentów, jest formą władzy? Tak postawione pytanie jest szczególnie istotne wtedy, kiedy przyjmiemy definicję racjonalności „jako praktyki osiągnięcia celów przez argumentację” (R. Rorty, 1994, s. 345), i jednocześnie twierdzi się, iż

[...] osobiwa ambiwalencja między przekonywaniem a namową, obciążająca osiągniętych środkami retorycznymi konsens, ujawnia nie tylko **moment przemocy** [wyr. – A.G.], której po dziś dzień nie dało się wyeliminować z procesów kształtowania woli, nawet jeśli przybierają one postać dyskusji (J. Habermas, 1986, s. 37).

Odpowiedź nie wydaje się prosta. Argumenty na „tak” i „nie” przywołuje cytowany już wyżej S. Wróbel (2002, s. 102). Równocześnie uzasadnia tezę, że jeśli potraktować „autorytet” jako szczególną formę władzy, to wówczas **racjonalna perswazja** okazałaby się jej oryginalną formą. W ten sposób dociera się do antynomii zarysowanej już u I. Kanta, antynomii zachodzącej pomiędzy autonomią a przyczynowością.

Wydaje się, że owa antynomia autonomii i autorytetu, perswazji i rozumu **jest zasadniczą kwestią sporną filozofii podmiotu**. Z pewnego punktu widzenia akt podporządkowania autorytetowi jest rodzajem działania (czynności) intencjonalnej. Owo podporządkowanie da się wyprowadzić z autentycznych przekonań ludzkich. Istnieje bardzo dużo takich sytuacji, w których podporządkowanie nastąpiło na skutek tego, że jednostki uwierzyły (lub zostały przekonane), iż tego rodzaju działanie (tj. podporządkowanie) zmierza w kierunku realizacji ich własnego dobra. Działanie intencjonalne oznacza wtedy działanie zgodne z własnym osobistym planem lub programem, oparte jest więc na indywidualnym systemie preferencji.

Stawiając tak problem, przywołujemy jednocześnie pytanie sygnalizowane już przez C. Lévi-Straussa: w jakiej relacji pozostają względem siebie ponadjednostkowy porządek symboliczny i indywidualne życie psychiczne jednostek? Według niego, do natury społeczeństwa należy to, że wyraża się ono symbolicznie w swych zwyczajach i instytucjach; w przeciwieństwie do tego zachowania indywidualne „nigdy nie są symboliczne same przez się” (C. Lévi-Strauss, 1973, s. XIX). Dlatego też żadne społeczeństwo nie jest nigdy całkowicie i w pełni symboliczne, tzn. nie jest w stanie zaoferować wszystkim swoim członkom w równym stopniu pełnego włączenia się w budowanie struktury symbolicznej. Pewna istotna **część jednostek pozostaje wykluczona**. Pytanie, które pojawia się po raz wtóry, brzmi: w jakim stopniu jest uprawnione, a w jakim nie, mówienie, iż te dwa porządki względem siebie są w relacji przyczynowo-skutkowej? Jak ustalić korelację pomiędzy kulturą grupy a indywidualnym systemem reprezentacji? Czy wniosek, który należy wyciągnąć z tego zespołu pytań, ma postać sugestii wyartykułowanej już dawno temu przez M. Maussa (M. Mauss, 1973, s. 196), iż skoro nigdy nie możemy być pewni, że ustaliliśmy sens i funkcję jakiejś instytucji, jeśli nie jesteśmy w stanie odtworzyć jej wpływu na świadomość indywidualną,

i skoro wpływ ten jest nieodłączną częścią instytucji, przeto wszelka **prawomocna interpretacja** musi łączyć obiektywność analizy socjologicznej z subiektywnością przeżytego doświadczenia opisywaną przez psychologię? Czy ten wniosek nie potwierdza intuicji, iż na wpływ „instytucji” na świadomość indywidualną nie należy patrzeć od strony jej prawomocności, ale od strony procedur, które za jej sprawą są wcielane w życie, a które w rezultacie wytwarzają podległość. Wyluszczone **procedury mogą stanowić dominujące formy racjonalności**, w znaczeniu przywoływanym wyżej, które mogą ukazać jeden z możliwych sposobów rozumienia (racjonalizowania) świata. Nie istnieje wtedy jeden akt założycielski, mamy raczej do czynienia z ciągłą autokreacją i tym bardziej zasadne jest badanie różnych form racjonalności: rozmaitych ustanowień, kreacji, modyfikacji, przez które racjonalności wzajemnie się wytwarzają, przeciwstawiają sobie, ścigają jedna drugą, jednak bez możliwości wskazania momentu, w którym Rozum utracił swój podstawowy projekt, ani nawet oznaczenia momentu, w którym dokonałoby się przejście od racjonalności do irracjonalności (S. Wróbel, 2002, s. 104–107).

Stąd też wzięło się słynne twierdzenie wygłoszone przez H. Garfinkela i innych etnometodologów, że racjonalność danej czynności jest produkowana niejako w akcji, w trakcie działania, a nie przed działaniem, iż nigdy nie jest formułowana jako plan, ale jako procedura, znajduje głębokie potwierdzenie w świetle historycznych analiz nad racjonalnością (H. Garfinkel, 1967).

Edukacja humanistyczna zyskuje specyficzne znaczenie w konfrontacji z propozycjami zgłaszanymi przez psychologię humanistyczną. Diltheyowski postulat rozumienia w ujęciu reprezentatywnych twórców psychologii humanistycznej, A.H. Masłowa i C. Rogersa, otrzymuje specyficzne znaczenie. Termin „rozumienie” zostaje zastąpiony takimi terminami, jak „poznanie” (A.H. Masłowski) i „empatia” (C. Rogers).

Typ filozofii, do jakiej nawiązuje psychologia humanistyczna, to **filozofia podmiotu**. Nie teoria bytu, nie epistemologia, nie etyka czy estetyka, ale – co zresztą jest oczywiste – oparciem stała się dla niej filozofia człowieka. Dominującymi nurtami współczesnej filozofii podmiotu są: fenomenologia, egzystencjalizm i personalizm, a raczej wzajemne przenikanie się tych prądów myślowych.

Praktyczny aspekt psychologii (por. Z. Rosińska, C. Matuszewicz, 1982) (edukacji) humanistycznej budzi wiele kontrowersji i dyskusji, które koncentrują się przede wszystkim **wokół problemu skuteczności treningów i ich etycznych implikacji**. Zasadne wszak wydają się pytania: Kiedy potrzebujemy leczenia czy pomocy? Kto może udzielać pomocy? Ze względu na co potrzebujemy pomocy oraz ze względu na co jej udzielamy?

W ten sposób można ująć być może kluczowy problem psychologii humanistycznej: czy istnieją jasne kryteria, które pozwolą wskazać na realne różnice dzielące manipulacyjne i niemanipulacyjne stosunki społeczne? Według I. Kanta, którego etyka dotyczyła tego właśnie problemu, różnica pomiędzy

stosunkiem społecznym nieopartym na moralności a stosunkiem społecznym, który opiera się na moralności, polega właśnie na tym, że w pierwszym przypadku każda osoba traktuje inne istoty ludzkie przede wszystkim jako środek do własnych celów, a w drugim – wszyscy traktują wszystkich pozostałych jako cele. Uznawać kogoś za cel – oznacza przedstawić mu racje, które sam uważam za właściwe uzasadnienie pewnego postępowania, a zarazem znaczy to pozostawić mu swobodę oceny tych racji. Innymi słowy, jest to niezgoda na manipulowanie innym człowiekiem w jakikolwiek inny sposób niż za pomocą racji, które on sam uznaje za właściwe. I odwrotnie, traktować kogoś jako środek oznacza uczynić zeń jedynie instrument czyichś celów za pomocą dowolnych środków oddziaływania lub argumentów, ocenianych tylko pod jednym kątem – skuteczności manipulacyjnej (S. Wróbel, 2002, s. 401).

Problem z rozróżnieniem Kantowskim zasadza się na tym, że pytania o cel są zarazem pytaniami o wartości. A gdy idzie o wartości – Rozum milczy. W kierunku Kantowskim podąża też etyka J. Habermasa, której istota tkwi w wyróżnionym podziale działań na: komunikacyjne i strategiczne. Jürgen Habermas zakłada wyraźną różnicę dzielącą władzę i autorytet. Pisze

[...] porozumienie i wpływ są mechanizmami koordynacji działania, które – przynajmniej z perspektywy uczestników – wzajemnie się wykluczają. Procesy porozumiewania się nie mogą być jednocześnie podejmowane w zamiarze osiągnięcia porozumienia z uczestnikiem interakcji i wywarcia na niego wpływu, to znaczy wywołania u niego czegoś na zasadzie przyczynowo-skutkowej (J. Habermas, 1986, s. 28–29).

Jego zdaniem, żaden autorytet, aby sam siebie uzasadnić, nie może odwoływać się do racjonalnych kryteriów, z wyjątkiem autorytetu biurokratycznego, który **odwołuje się do własnej skuteczności**. Odwołanie się do skuteczności ujawnia jednak, że autorytet biurokratyczny **jest niczym innym jak skuteczną władzą**. Biurokracja postrzegana jest zasadniczo z dwóch punktów widzenia. Pierwszy ujmuje ją głównie jako narzędzie lub mechanizm stworzony dla sprawnego i skutecznego wypełniania jakiegoś celu. Biurokracja jest tu zatem traktowana jako wzór racjonalności, sprawności realizacji celów i zapewnienia usług. Drugi punkt widzenia dostrzega w biurokracji głównie instrument władzy, sprawowania kontroli nad ludźmi i różnymi sferami życia oraz stałej ekspansji władzy w interesie samej biurokracji lub jej urzędników.

Dzisiaj wydaje się, że nie są to całkowicie odrębne i sprzeczne punkty widzenia, lecz że wskazują raczej na odmienne możliwości zawarte w samej naturze biurokracji. Menadżer, którego autorytet znajduje uprawomocnienie tylko w organizacjach biurokratycznych, jest jednak postacią, która symbolizuje **zatarcie różnicy pomiędzy manipulacyjnymi i niemanipulacyjnymi relacjami interpersonalnymi**. Podobnie rzecz ma się z terapeutą i nauczycielem. Menadżer uznaje cele za oczywiste (podobnie terapeuta i nauczyciel);

koncentruje się jedynie na technice i skuteczności w przekształcaniu surowca w produkt końcowy, np. inwestycji w zysk, nieadaptowanego osobnika w zaadaptowanego, niekompetentnego ucznia w ucznia poinformowanego (S. Cohen, 1985, s. 160–190; S. Wróbel, 2002, s. 402–403).

Menadżer (terapeuta, nauczyciel) z racji swej skuteczności domaga się autorytetu w sferze manipulacyjnych stosunków społecznych. Innymi słowy, autorytet menadżera i jego władza są uzasadnione dlatego, że menadżerowie mają umiejętności wprzegania zdolności i wiedzy do pracy na rzecz osiągnięcia celów strategicznych danej firmy (ośrodka psychoterapii, szkoły). Jeżeli jednak skuteczność uznać jedynie za część fikcji, za którą ukrywa się dążenie do sprawowania kontroli społecznej, nie zaś rzeczywista skuteczność; jeżeli biurokraci sami sobie przypisują kompetencje, których w rzeczywistości nie mają, jeśli fachowość tzw. eksperta jest fikcją, nie ma bowiem czegoś takiego jak wiedza na temat fachowości skutecznego działania, to czy nie znaczy to, że uciskanie następuje nie przez silną charyzmatyczną władzę, ale raczej przez impotencję i fikcję? To ostatnie pytanie zyskuje na wyrazistości, gdy uświadomimy sobie, że nauki humanistyczne (psychologia, socjologia i pedagogika) nie formułują swych wyników w postaci generalizacji o charakterze nomotetycznym; prawdopodobnie w ogóle nie formułują praw. Stąd też pojęcie fachowości eksperta-menadżera staje się co najmniej zagrożone.

Na koniec tej kwestii warto odnieść się do zagadnienia wolności (autonomii) podmiotu i kolektywistycznej (biurokratycznej) kontroli, której jednostka jest poddawana (S. Wróbel, 2002, s. 404–405). Każda jednostka uczy się pojmować siebie jako autonomiczny podmiot poznania, ale każda angażuje się również w praktyki biurokratyczne, które wikłają ją w manipulacyjne stosunki z innymi ludźmi. Starając się zachować autonomię, którą jednostki nauczyły się wysoko cenić, dążą one do tego, aby inni nie traktowali ich jako przedmioty stosunków manipulacyjnych. Dążąc do realizacji własnych zasad i punktów widzenia w świecie praktyki, ludzie nie umieją znaleźć na to innego sposobu, z wyjątkiem tych właśnie manipulacyjnych stosunków społecznych, których sami pragną uniknąć. Niekoherencja pomiędzy skłonnościami i doświadczeniami jednostek ma źródło w niekoherencji struktury pojęciowej, która afirmuje różnicę pomiędzy aktorem działania a jego obserwatorem. Podmiot jest zmuszony ujmować swoje czyny w sposób odmienny od zachowań ludzi, którymi sam manipuluje. Zachowanie ludzi poddawanych manipulacji przebiega bowiem zgodnie z jego intencjami, powodami i celami; swoje intencje, powody i cele traktuje on jakby nie podlegały władzy praw rządzących zachowaniami ludzi manipulowanych.

Aktem poznania, według autorów psychologii humanistycznej, steruje intuicja. Doświadczenie wewnętrzne odbiera to, co jest mu bezpośrednio dane w sposób irracjonalny i pozapojęciowy (E. Stencel, 1985, s. 107). Można tu mówić o dużej zbieżności poglądów przedstawicieli antynaturalizmu z poglądami autorów psychologii humanistycznej. Różnice podstawowe

dotyczą jednak sposobu rozumienia wartości, w tym drugiego członu określenia „psychologia humanistyczna”.

Humanistyka stanowi w przypadku twórców „naukowe” uzasadnienie wartości uznawanych powszechnie za humanistyczne (nadrzędną wartość stanowi jednostka ludzka). Mamy tu do czynienia raczej z antyscjentyzmem niż z antynaturalizmem. Świadczy o tym to, że obie teorie funkcjonują bardziej w sposób światopoglądowy (wartościujący) niż poznawczy. Wzrost poznawczy przypisuje się tu raczej wskazówkom, jak należy żyć, jakimi wartościami się kierować, jakim należy być człowiekiem i co robić, żeby stać się taką właśnie osobą etc., niż ustaleniom praktyczno-poznawczym. Przekazy światopoglądowe są przekonaniem poznawczo-wartościującymi. Wartościowanie natomiast dotyczy przede wszystkim procesu rozwoju, który według obu autorów zmierza w kierunku najbardziej korzystnym (oczywiście, jeżeli nie zostanie w żaden sposób zaburzony przez czynniki zewnętrzne) (E. Stencel, 1985, s. 109).

Komunikowanie powyższych norm – wartości przybiera postać wyspecjalizowaną, funkcjonującą jako tzw. dialog edukacyjny. Przyjęcie perspektywy humanistycznej w praktyce edukacyjnej zakłada płaszczyznę komunikacji, a nie manipulacji (E. Paszkiewicz, 1983, s. 192). W psychologii humanistycznej **dialog, a ściśle mówiąc: komunikacja**, leży u podstaw zarówno określonej koncepcji metod badawczych, jak i jawnie przyjmowanych założeń dotyczących przedmiotu badań, tj. człowieka. Zaleca się w podejściu badawczym przyjęcie perspektywy nie tyle badacza, ile właśnie badanego, co ma stanowić fundament rzeczywistej komunikacji, przy czym podstawową techniką komunikacyjną ma być „wczuwanie się” w osobę badaną, czyli empatia. Trzeba jednak zauważyć, że możliwość stworzenia sytuacji komunikacyjnej i sama ta sytuacja mają charakter równie kulturowy czy społeczny, jak tworzenie sytuacji manipulacyjnej, a być może nawet sytuacja komunikacyjna bywa niekiedy właśnie bardziej „sztuczna”.

Interesującą analizę powyższych zjawisk podmiotowych (sytuacji komunikacyjnych), formułując tzw. **kategorię niezakłóconej komunikacji**, przeprowadził J. Habermas. Autor ten, odnosząc się do prac psychologicznych i neurofizjologicznych Z. Freuda, sytuuje je w obrębie psychologicznych i naturalistycznych schematów pojęciowych. Twierdzi, że przyrodnicze i naturalistyczne deklaracje Z. Freuda mają się nijak do dokonywanych w tych samych tekstach typowo „filologicznych” interpretacji sensu ludzkich zjawisk psychicznych. Postuluje, by badanie (poznanie) nie ograniczało się tylko do sposobów postępowania praktykowanych w filologii, ale łączyło ono „analizę językową z psychologicznym badaniem związków przyczynowych” (J. Habermas, 1971, s. 246).

Gramatyka zwyczajowego użycia języka rządzi nie tylko związkami między symbolami, zdaniem czy aktami mowy, ale także reguluje zasady „przeplatania” się elementów lingwistycznych, ekspresji (komunikatów

pozawerbalnych) i działań celowo racjonalnych. W przypadku niezakłóconej komunikacji te trzy kategorie pozostają względem siebie w relacjach komplementarnych. Wzajemnie się uzupełniają, a nawet komentują, potęgując w ten sposób zrozumiałość produkowanego „tekstu” (czymkolwiek on jest). Tak więc ekspresje czysto lingwistyczne (wypowiedzi) uzupełniają interakcje (działania), a ekspresje lingwistyczne i interakcje łącznie uzupełniają spontaniczne reakcje afektywne.

W przypadku jednak **zakłóconej komunikacji** tak pojęta gra językowa ulega dezintegracji do punktu, w którym te trzy kategorie zaczynają sobie przeczyć. Działania i/lub niewerbalne ekspresje zadają kłam temu, co jest wyrażane werbalnie. Trzy wymienione poziomy aktywności przestają współpracować ze sobą i w tym sensie przestają być wzajemnie przekładalne; rodzą się niewspółmierności. Niewspółmierności te są jednak zauważalne nade wszystko dla zewnętrznego obserwatora, a nie dla działającego aktora. **Działający podmiot zaprzecza sam sobie** tylko w oczach innych, tylko w oczach obserwatorów, którzy towarzyszą niejako jego działaniom i spostrzegają zarazem jego konflikt z regułami rządzącymi grą językową. Podmiot sam siebie oszukuje lub sam siebie nie rozumie.

W ostrym znaczeniu metodologicznym **przypadek zaburzonej komunikacji** występuje zawsze, gdy obserwuje się odstępstwo od modelu gry językowej, w której motywy działań i językowo wyrażone intencje oraz same działania powinny pozostawać w istotnej korespondencji. Najprościej można by powiedzieć, że zaburzona komunikacja ma nade wszystko miejsce, gdy komunikaty werbalne i niewerbalne, produkowane przez dany podmiot, stają się wzajemnie nieprzekładalne. Jest to sytuacja, w której niejako z jednego „miejsca emisji głosu” wydobywają się dwa dyskursy, ścierają się ze sobą, co doprowadza do powstania tzw. paleosymboli. W modelu niezakłóconej komunikacji „rozszczerzone paleosymbole” raczej nie powinny mieć miejsca. W każdym razie ich ewentualna obecność nie pozostaje bez wpływu na przebieg komunikacji na poziomie publicznym. Jürgen Habermas traktuje wyparcie określonych treści psychicznych w obręb nieświadomości jako odłączenie pojedynczych symboli ze sfery komunikacji publicznej i w konsekwencji „uprywatnienia ich zawartości znaczeniowej”. Z tego „uprywatnienia” wynika właśnie zniekształcenie w stosunku do języka publicznego (S. Wróbel, 2002, s. 377-382).

Przypadek zaburzonej komunikacji nie wymaga interpretatora, który mediatyzuje przekład między różnymi językami, a raczej nauczyciela, który uczy podmiot rozumieć własny język. W tym sensie hermeneutyka, w przeciwieństwie do nauk o kulturze, celuje nie tyle w zrozumienie struktury symbolicznej w ogólności, ile raczej w **sam akt zrozumienia**, który staje się jednocześnie aktem samorefleksji. Znać siebie, znaczyłoby w tym projekcie, zdobyć się na wydobywanie z zapomnienia nieświadomego umysłu zagubionych śladów pamięciowych, dotkliwych, bolesnych doświadczeń i nierozwiąza-

nych konfliktów. Powołując się na J. Habermasa, cytującego A. Mischerlicha, można by nieco sceptycznie, a zarazem patetycznie powiedzieć, że

[...] terapia nie osiąga często więcej ponad przemianę choroby w cierpienie, ale w takie cierpienie, które podnosi rangę *homo sapiens*, gdyż nie niszczy jego wolności (J. Habermas, 1985, s. 220; S. Wróbel, 2002, s. 383–385)

Jeszcze raz w tym miejscu można odnieść się do Kantowskiej kategorii autonomii i jego ujęcia oświecenia jako sposobu wyjścia ze stanu zawinionej niedojrzałości. Skoro niepełnoletność to niezdolność do posługiwania się własnym intelektem bez obcego kierownictwa, to stan oświecenia będzie się cechował nade wszystko odwagą do tego, aby wziąć rozum we własne ręce, odwagą do stania się istotą wewnątrzsterowną. Nieudane próby uzyskania tożsamości przez podmiot oraz nieudana komunikacja jednostek, które ze sobą rozmawiają, to akty autodestrukcji. Jürgen Habermas twierdzi, że **moralny proces poszukiwania wciąż na nowo swojej tożsamości** przedstawia już G.W.F. Hegel w *Fenomenologii ducha* i Z. Freud w *Psychoanalizie*:

[...] problem tożsamości, która pozostaje tylko w drodze utożsamień, czyli tylko przez wyzbywanie się – eksterioryzację – tożsamości, to zawsze problem komunikacji, która umożliwi szczęśliwą równowagę między niemą samotnością a niemym wyobcowaniem, między poświęceniem indywidualności a izolacją abstrakcyjnej jednostki (J. Habermas, 1992, s. 108).

Uspołecznione jednostki utrzymują się przy życiu tylko dzięki tożsamości grupowej, którą trzeba budować wciąż na nowo.

Interpretacja pedagogiczna w perspektywie postmodernistycznej. Propozycja hermeneutyczna, neopragmatyczna i poststrukturalistyczna a efektywność konstruowania tożsamości podmiotu

Wyodrębniana już wyżej, szczególnie w odniesieniu do projektu J. Habermasa, propozycja hermeneutyczna, to jedna z wielu koncepcji postmodernistycznych w humanistyce ostatniego czasu. Ogólnie rzecz biorąc, „postmodernizm” kwestionuje ogólnoludzki „rozum” Kantowski, a więc i możliwość rozumowego uprawomocnienia „postępu”, w szczególności zaś rozumowego uprawomocnienia nauki mającej stanowić podstawową dźwignię postępu. W konsekwencji postmodernizm eksponuje niemożliwość rozumowego, filozoficznego uprawomocnienia nauki. Nauka powinna być traktowana jako jedna z tradycji wśród wielu innych, a **nie jako wzorzec do**

oceny, co jest a czego nie ma, co może a co nie może być zaakceptowane. Proponuje się, aby traktować ją po prostu jako jedną z równorzędnych gier językowych pomiędzy innymi gramami. Odmawia się jej jakiegś wzorcowej racjonalności wynikającej z przyjmowanej przez nią metody.

Jeśli kultura i język wyprzedzają nasze poznanie, już zawsze „preparując” dla nas świat, naiwnością byłoby twierdzić, że istnieje poznanie bezzależniowe. Wychodzimy zawsze od pewnych przesądzeń co do świata, które to przesądzenia determinują nasz sposób jego widzenia i poznawania. Twierdzenie, że nauka jest formą aktywności poznawczej autonomiczną względem innych dziedzin życia, jest czystym urojeniem. Z kolei fakt, że dostarcza ona sądów efektywnych technologicznie nie może być absolutyzowany, nie jest bowiem wcale pewne, **czy efektywność ta przyczynia się do rzeczywistej zmiany na lepsze** globalnej sytuacji człowieka w świecie (A. Szahaj, 1993/95, s. 268–269).

W postmodernistycznych propozycjach niemieckich (H. Gadamer), z punktu widzenia tzw. kultury dialogowej, tożsamość podmiotu nie jest czymś, co dane, lecz czymś, co zadane, zdobywane w zmaganiach z kulturą. Można wtedy mówić o hermeneutycznym podmiocie naszych czasów. Jego cechą charakterystyczną jest pokrytyczność. Powstaje on bowiem w wyniku krytyczno-innowacyjnego nastawienia do kultury. Krytykę rozumie się jako tzw. pozytywne zniesienie, odprzedmiotowionego ujęcia kultury w metajęzyku i konieczność nieustannego wysiłku jej reinterpretacji. Propozycja ta funkcjonuje podobnie do hermeneutyki W. Diltheya, pojętej tu jako wyodrębniona **aktywność projektująca i regulująca czynności interpretacyjne** w sytuacji wieloparadygmatyczności i polisemii kultury. Aktywność ta w praktyce przebiega inaczej jednak niż tradycyjna komunikacja spontaniczna, gdyż każde z założeń jej semantyki może być poddane refleksji. Każde z nich nie ma być naiwnie stosowane, lecz z „nawiasem epistemologicznym”. Oznacza to, że podmioty uczestniczące w komunikacji ujmują z góry jej założenia jako pewne kulturowo zaistniałe wyobrażenia.

Kultura „hermeneutyczna” (E. Kobylińska, 1985, s. 216), projektowana przez H. Gadamera, **reguluje zatem działania komunikacyjne** wyposażone jednocześnie w sens światopoglądowy związany z refleksją nad założeniami semantyki tych działań. Może być odczytana jako postulat wprowadzenia światopoglądu niejako na powrót w obszar codziennej aktywności „życiowej” podmiotu w momencie dezintegracji tradycyjnych systemów światopoglądowych i w konsekwencji rozproszenia oraz „uprzywatnienia” wartości.

Cechą charakterystyczną powyższej propozycji – która może stanowić aksjologiczne „zaplecze” koncepcji edukacyjnych – jest jej antykonsumpcyjny i antytechnologiczny charakter. Zarówno hermeneutyka, jak i np. egzystencjalizm przeciwstawiają się światopoglądowi konsumpcyjnemu. Są opozycyjne wobec tzw. cywilizacji scjentystycznej (E. Kobylińska, 1985, s. 163). Trwają przy wartościach osobowych, akcentując pozornie barier społecznych,

uznając za wartość nadrzędną międzyjednostkowe oraz międzygrupowe porozumienie; stąd tolerancja i postawa otwarta względem różnych zespołów przekonań światopoglądowych. Postulat – żeby „być”, a nie żeby „mieć” – wyraża się w indywidualizowaniu własnego życia, a zarazem w wykraczaniu poza sferę prywatności.

Upowszechnienie się światopoglądu konsumpcyjnego wywołuje wiele negatywnych następstw w różnych dziedzinach praktyki edukacyjnej – osobowościotwórczej. Światopogląd konsumpcyjny, w szerokim znaczeniu tego słowa, to znaczy taki, który dopuszcza możliwość realizacji różnych wartości pod warunkiem, by nie stanowiły one przeszkody we wzroście indywidualnej konsumpcji. Utrwala go kultura masowa także w sferze kultury technicznej – **motywując sprawną realizację określonych wartości użytkowych.**

*

Postmodernistyczne i/lub neopragmatyczne propozycje amerykańskie, w odróżnieniu od wcześniejszych niemieckich, w mniejszym stopniu francuskich, nawiązują do istotnych wątków pragmatyzmu klasycznego (W. James, J. Dewey), ale i do idei „późniejszego L. Wittgensteina”, do twórczości M. Heideggera. Neopragmatyzm i postmodernizm rezygnują z „wielkiej narracji” i proponują na jej miejsce odmienne, „lepsze” z ich perspektywy sposoby myślenia o jej problemach. Neopragmatystów różni na ogół od postmodernistów to, że pragną oni zastąpić filozofię fundamentalistyczną pewnym myśleniem konstruktywnym, jakkolwiek pozbawionym przesłanek sformułowanych w duchu modernistycznym (J. Kmita, 1995, s. 19–21).

Richard Rorty, jeden z głównych przedstawicieli amerykańskiego neopragmatyzmu, był postmodernistą w najniższym stopniu nastrojonym fundamentalistyczne (J. Kmita, 1995, s. 135). Jego deklaracja wyrażała się m.in. w tej wypowiedzi:

Wittgenstein, Heidegger i Dewey zgadzają się co do tego, że trzeba porzucić pojęcie poznania jako adekwatnego reprezentowania skutecznijającego się dzięki szczególnym procesom umysłowym, dającego się zrozumieć na gruncie ogólnej teorii reprezentowania. Wszyscy trzej odkładają na bok pojęcie „podstaw poznania” oraz pojęcie filozofii jako rozważań obracających się wokół Kartezjańskiego dążenia do udzielenia odprawy sceptykowi epistemologicznemu. Dalej, odkładają na bok pojęcie „umysłu” Kartezjusza, Locke’a i Kanta – jako wyróżnionego przedmiotu badań ulokowanego w przestrzeni wewnętrznej, obejmującego procesy umożliwiające poznanie. Nie znaczy to, że dysponują alternatywnymi „teoriami poznania” czy „filozofiami umysłu”. **Odkładają na bok epistemologię i metafizykę jako dyscypliny możliwe.**

[...] Stwierdzenie możliwości kultury pokantowskiej, w której nie ma miejsca na obejmującą wszystko dyscyplinę legitymizującą czy uzasadnia-

jąca pozostałe, nie musi oznaczać argumentowania przeciwko tej czy innej doktrynie Kantowskiej [...]. Wittgenstein, Heidegger i Dewey wprowadzili nas w okres filozofii „rewolucyjnej” (w sensie analogicznym do Kuhnowskiej nauki „rewolucyjnej”), prezentując nowe mapy obszaru (mianowicie całej panoramy działalności ludzkiej), który po prostu pozbawiony jest tych własności, jakie uprzednio uznawano za dominujące (R. Rorty, 1980, s. 6-7).

Przyjmując trzy zasadnicze typy kultur (por. E. Gellner, 1984): pierwotnego synkretyzmu magicznego, późniejszej – religijnej bądź platońsko-filozoficznej – fazy kultur tradycyjnych, a na koniec kultury nowoczesnej, można zaobserwować tendencję występującą w kulturze nowoczesnej (przy narastaniu wpływów liberalizmu i scjentyzmu) do ograniczenia zasięgu relacji symbolizowania. Tendencja ta zdaje się uzyskiwać swą radykalną kontynuację w neopragmatystycznych oraz postmodernistycznych projektach (i nie tylko projektach) kultury. Projekty kultury ponowoczesnej prezentują się jako swego rodzaju rewolta przeciwko odwołującej się do myśli oświeceniowej kultury nowoczesnej, jednak już choćby okoliczność, że kontynuują one tę właśnie tradycję, każe wątpić w rzekomą ich rewolucyjność totalną. Widać tu raczej jedynie znaczną radykalizację nowoczesnych jeszcze dążeń desymbolizacyjnych.

Całkowite odwrócenie się R. Rorty’ego i postmodernistów od epistemologii, zgłaszane przez nich *désintéressement* wobec problematyki tej dyscypliny, uznającej się w epoce nowożytności za czołową dziedzinę filozofii, nie jest także zupełnie nieznaną kulturze nowoczesnej – dość wspomnieć tu o tradycji S. Kierkegaarda-F. Nietzschego – egzystencjalizmu. Wcześniejszy od niej G.W.F. Hegel również, choć z innych oczywiście powodów, nie uprawiał epistemologii „klasycznie” pojętej. Płynąca z powyższych czy innych źródeł niechęć do scjentyzmu, tak zdecydowana w przypadku postmodernizmu, analogicznie nie zrodziła się dopiero wraz z tym źródłem myślenia filozoficznego (J. Kmita, 1995, s. 252). Neopragmatystyczno-postmodernistyczny projekt kultury wyłącznie nasila radykalnie tendencje występujące już w kulturze nowoczesnej, nie wyłania ich *ex nihilo*.

Projekt nowej kultury „widzi” ją wolną od modernistycznego fundamentu aksjologicznego, którą to wolność ma zagwarantować likwidacja obydwu odmian symbolizowania: światopoglądowego i komunikacyjnego. Pozbycie się obiektów jednego i drugiego symbolizowania zagwarantuje jednostkom wolność od wartości, **wolność od wartości dyktowanych poszczególnym podmiotom przez kulturę**, przez określone wspólnoty kulturowe. Jest to aspekt wspólny idei postmodernistycznych oraz neopragmatystycznych. Otóż tendencja do całkowitej likwidacji pola relacji symbolizowania (do uczynienia tego pola zbiorem pustym) nie jest dążeniem całkowicie nowym w porównaniu z sytuacją panującą w kulturze nowoczesnej, która dąży do zawężenia owego pola. Postmoderniści i neopragmatyści dążą w tym samym kierunku, co moderniści, różni ich tylko to, że bardziej pod omawianym względem są

konsekwentni: chcą tę wspólną dla obydwu stron tendencję doprowadzić do końca, nie zatrzymują się – tak jak moderniści – w pewnym punkcie.

Obóz postmodernistyczno-pragmatystyczny realizuje powyższe dążenie w pewien jednolity sposób. Stanowi go nominalistyczne zakwestionowanie kultury, a w szczególności języka (nie ma języka, „jeśli miałby on być czymś takim, za co mają go przeważnie filozofowie i lingwiści”). Nominalizm ów polega na opisywaniu przekonań, pragnień i działań jako indywidualnych wydarzeń przytrafiających się podmiotom ujmowanym w tym przypadku jako również indywidualne sekwencje zmieniających się ustawicznie (indywidualnych) agregatów owych przekonań i pragnień. W ponowoczesnej kulturze bez symboli nie ma oczywiście miejsca na ustabilizowane przez nią wartości, ale nie oznacza to, że w jej ramy nie wchodziłoby wartościowanie. Nie będzie tylko narzucane przez kulturę. Będzie sprawą każdego podmiotu z osobna, będzie przy tym „sprawą danego miejsca i czasu” (J. Kmita, 1995, s. 293–297).

Mówiąc dzisiaj o projekcie kultury ponowoczesnej, możemy mówić także np. o nieuregulowanej jeszcze kulturowo propozycji „rozumienia” określonego działania, o „metaforze” interpretacyjnej, jakby powiedział R. Rorty, która ma jednak pewną szansę na usankcjonowanie przez odnośną kulturę, tracąc wówczas charakter tylko propozycji („metafory”). Propozycja ta może zostać usankcjonowana przez kulturę stanowiącą układ odniesienia dla interpretatora, może też jednak uchodzić w tej perspektywie za „pomyłkę”, ale „pomyłka” ta nie musi pozostać nią na zawsze: zachowuje pewną szansę na „rehabilitację”. Kiedy „metafora” interpretacyjna oraz „pomyłka” interpretacyjna mogą się doczekać usankcjonowania przez odnośną kulturę? Wówczas, gdy owa kultura ulegnie zmianie, asymilując stosowne „metafory” i „pomyłki”. Pytaniem jest – w jakiej mierze i w jakich przypadkach zmiana ta wywołana jest właśnie przez te „metafory” i „pomyłki”.

Powyższe stwierdzenia zmierzają między innymi do podkreślenia, że kultura ujawnia swój stan aktualny, a także możliwe stany przyszłe za pomocą aktów interpretacji humanistycznej. „Filozoficznie” można powiedzieć nawet, że **interpretacja jest „sposobem istnienia” kultury**. Interpretacja humanistyczna przestaje mieć sens czysto naukoznawczy; staje się punktem wyjścia do budowy „merytorycznej” teorii kultury, którą można rozwijać w różnych kierunkach bądź w sposób „analityczny” (wyprowadzając z owego punktu wyjścia takie czy inne konsekwencje, dołączając doń dalsze definicje), bądź też drogą uzupełnienia tej koncepcji jakimiś dalszymi domysłami. Oczywiście wchodzi zwykle w grę pewne kombinacje obydwu sposobów.

*

Poststrukturalizm łączy w sobie wiele dyscyplin, przede wszystkim te, ale nie tylko, które za centralny obiekt zainteresowań uznają język. Przejście od ścisłych analiz struktur do podkreślenia władzy **znaczącego** przekształca strukturalizm w poststrukturalizm. Znaczenie poststrukturalizmu widoczne jest szczególnie w pracach M. Foucaulta. Jego myśl wyraźnie pozostaje pod wpływem F. Nietzschego. Proponuje on (M. Foucault) strukturalistyczną historię idei, w której struktury ideowe „epistemy” zastępowały się wzajemnie, gdy zostały już wykorzystane wszystkie dostępne stanowiska w obrębie poprzedniej struktury (M. Foucault, 1977). Pod wpływem tych idei powstała seria badań pod nazwą „analizy dyskursu” oraz nowy sposób myślenia o tożsamości i podmiotowości. W początkowym okresie M. Foucault uznawał podmiot indywidualny za produkt partykularnego dyskursu, a następnie on sam i jego interpretatorzy sformułowali bardziej złożoną wersję tej idei, w której **podmiotowość bądź tożsamość stanowiły punkt łączenia się różnych dyskursów**. Podmiot indywidualny powstaje tutaj dzięki podporządkowaniu dyskursowi albo dyskursom.

Drugim aspektem filozofii Nietzscheańskiej, wyraźnie widocznym u M. Foucault (T. Benton, I. Craib, 2003, s. 190), jest odwrócenie konwencjonalnej, oświeceniowej koncepcji stosunku między wiedzą, władzą a wolnością. Analizy M. Foucault zmierzają do odkrycia, jakie reguły i prawa są stosowane przez władzę w procesie **produkcji dyskursu prawdy**. Dyskurs prawdy, wiedza, okazują się bowiem nie tyle źródłem władzy, ile jej narzędziem, mechanizmem jej sprawowania. Władza funkcjonuje w rozproszonych, „cyklicznych” relacjach społecznych. **Podmiotowość tworzona w dyskursie władzy/wiedzy** jest zatem zarazem ogniwem władzy. Stosując się do reguł dyskursu, czyli **mówiąc prawdę**, podmiot kontynuuje i współtworzy ten dyskurs, przekazując relacje władzy innym członkom społeczności, przyczyniając się do procesu konstruowania ich podmiotowości.

Wspominane wyżej nawiązanie do filozofii F. Nietzschego (i M. Heideggera) widoczne jest także w twórczości J. Derridy. Przedmiotem jego zainteresowań jest język oraz to, w jaki sposób język odnosi się do naszego świata i doświadczenia. Jacques Derrida krytykuje **metafizyczne założenie o istnieniu jakiegś ostatecznej oznaczonej obecności**. Dla J. Derridy język jest metaforyczny i nigdy nie możemy wyzwolić się z metafory. Dekonstrukcja – termin, którego używa – oznacza stałe kwestionowanie i demontaż ukrytych bądź jawnych koncepcji obecności oraz koncentrację na grze metafor, grze językowej. Autor staje się środkiem, za pomocą którego metafora odtwarza się i rozrasta. Stanowisko to wynika z faktu, że kultura zaczyna być postrzegana jako przestrzeń zdecentrowana i jako taka nie podlega uspołnieniu (uniwersalizacji), nie podlega nieproblematycznemu hierarchizowaniu, syntezie, a redukcja jej złożoności czy wielogłosowości nie może powoływać się już na jakiś naczelny

metadyskurs kulturowy (L. Witkowski, 1998, s. 62). Strategia dekonstrukcji polega na rozpoznaniu struktur tworzących znaczenie tekstu (w szerokim, semiologicznym znaczeniu „tekstu”) i ukazaniu w ten sposób ich „niekonieczności”, ich „**skonstruowanego charakteru**” (T. Szkudlarek, 1995, s. 280).

Analizując kwestię edukacyjnego wykorzystania dekonstrukcji, T. Szkudlarek opisuje to tak: punktem wyjścia nauczania dekonstrukcyjnego jest „transformacja epistemologiczna” – zmiana stosunków uczniów do wiedzy. Chodzi o wytworzenie nastawienia, że **wiedza jest „wyprodukowana”, że nie jest równoznaczna z prawdą**: wiedza jest tekstem przez kogoś i w jakichś okolicznościach stworzonym, przynoszącym jakąś częściową perspektywę poznawczą zależną od warunków jej konstruowania. Dekonstrukcja powinna także obejmować takie jej rezultaty, które będą stanowić otwarcie struktury tekstu na krytykę uwzględniającą instytucjonalne, zewnętrzne warunki jej „produkcji”. Brak konsekwencji w procesie owego otwierania tekstu na jego instytucjonalne, społeczne konteksty w trakcie nauczania dekonstrukcyjnego jest jednak dość często formułowanym zarzutem wobec tej pedagogii. Podkreśla się jednocześnie poznawcze walory takiej teoretyzacji pedagogiki. Dzięki niej pojawiają się na przykład – na pozór paradoksalne – takie idee, jak traktowanie wiedzy jako **przeszkody** w poznawaniu (tj. jako aktu „domknięcia” procesu poznawczego), czy traktowanie ignorancji nie tylko jako braku wiedzy, ale także jako aktywnego oporu przeciw tego rodzaju ideologicznemu „domykaniu” świata (T. Szkudlarek, 1993, s. 152). Jest jeszcze jedno ograniczenie nauczania dekonstrukcyjnego.

Dekonstrukcja powinna być prowadzona tak, aby prowadziła do kształtowania „władzy tekstualnej”. Propozycja J. Derridy, pisze R. Scholes (1985, cyt. za: T. Szkudlarek, 1993, s. 154–156), nie jest drogą prowadzącą do tego rodzaju kompetencji. „Droga Derridy” polega na analizie opozycyjnych dualności tekstu przy użyciu techniki wyszukiwania „nierozstrzygalników” rozrywających strukturę znaczeń tekstu. Dzięki temu struktura binarnych opozycji zawierająca określoną aksjologię może być poddana krytycznej analizie. Druga droga przełamania struktury znaczeń zakodowanych w języku, druga droga krytyki, według R. Scholesa, to tworzenie „tekstu przeciw tekstowi” – opiera się na tworzeniu tekstów o alternatywnej strukturze znaczeń. Mamy tu do czynienia ze szczególnym rodzajem wiedzy – wiedzy „otwierającej”, zrywającej struktury ugruntowanej w metafizyce wizji świata, **wiedzy afirmującej inność**. Jest to zatem wiedza „produkująca niewiedzę”, co wpisuje ją w kontekst postmodernistycznej „paralogii”. Podstawowym wymiarem nowej sytuacji wiedzy jest nauka, która w nowych paradygmatach, wypracowanych przede wszystkim na gruncie fizyki teoretycznej, nabiera właśnie cech „paralogiczności”, posługuje się metaforą, akcentuje rangę wyobraźni. Ten typ wiedzy, przekraczający dominujące opozycje dualistyczne ku alternatywnym światom, można przeciwstawić wiedzy w praktyce dekonstrukcji.

Takie ujęcie poststrukturalizmu stawia badaczy w dziwnym położeniu: nieobecności, różnicy, fragmentacji i retoryki (T. Benton, I. Craib, 2003, s. 194). Żadne z tych pojęć nie ma nic wspólnego z wiedzą, przedmiotem zainteresowania filozofów i stanowisk filozoficznych. W dziełach M. Foucault i J. Derridy mamy do czynienia z pewną ambiwalencją. Obaj są wciąż związani z tradycjami, które krytykują; zwłaszcza Derrida był świadomy niemożliwości uniknięcia tego związku.

Bibliografia

- Adorno, T.W. (1986). *Dialektyka negatywna*. K. Krzemieniowa (tłum.). Warszawa.
- Adorno, T.W., Horkheimer, M. (1994). *Dialektyka Oświecenia*. M. Łukaszewicz (tłum.). Warszawa.
- Benton, T. Craib, I. (2003). *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*. Wrocław.
- Bourdieu, P., Wacquant, L.J.D. (2011). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. A. Sawisz (tłum.). Warszawa.
- Cohen, S. (1985). *Visions of Social Control: Crime, Punishment and Classification*. Oxford.
- Derrida, J. (1988). Jednojęzyczność innego, czyli proteza oryginalna. *Literatura na Świecie*, 11-12.
- Dreyfus, H.L., Rabinow, P. (1982). *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago.
- Foucault, M. (1977). *Archeologia wiedzy*. A. Siemek (tłum.). Warszawa.
- Foucault, M. (2000). Nietzsche, genealogia, historia. W: M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka*. D. Leszczyński, L. Rasiński (tłum.). Warszawa.
- Freud, S. (1993). *Totem i tabu*. J. Prokopiuk, M. Poręba (tłum.). Warszawa.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. New York.
- Gellner, E. (1984). *Słowa i rzeczy, czyli nie pozbawiona analizy krytyka filozofii lingwistycznej*. T. Chołówka (tłum.). Warszawa.
- Giddens, A. (1998). *Socjologia*. J. Gilewicz (tłum.). Poznań.
- Goćkowski, J. (1987). Społeczne funkcje nauki. W: *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Wrocław.
- Gofron, A. (2010). *Epistemologiczne podstawy modernizmu i postmodernizmu. Konteksty edukacyjne*. Częstochowa.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston.
- Habermas, J. (1985). *Die neue Unübersichtlichkeit*. Frankfurt am Main.
- Habermas, J. (1986). Pojęcie działania komunikacyjnego (Uwagi wyjaśniające). M. Kaniowski (tłum.). *Kultura i Społeczeństwo*, 3.
- Habermas, J. (1986). Rekonstrukcyjne versus rozumiejące nauki społeczne. *Kultura i Społeczeństwo*, 4.

- Habermas, J. (1986). *Uniwersalistyczne roszczenia hermeneutyki*. M. Łukaszewicz (tłum.). W: H. Orłowski (red.). *Współczesna myśl literaturoznawcza w Republice Federalnej Niemiec*. Warszawa.
- Habermas, J. (1992). *Przeciwko pozytywistycznie przepołowionemu racjonalizmowi*. M. Łukaszewicz (tłum.). W: E. Mokrzycki (red.). *Racjonalność i styl myślenia*. Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2003). *Pedagogika pozytywistyczna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika*. Warszawa.
- Honneth, A. (1993). *The Critique of Power. Reflective Stages in a Critical Theory*. Cambridge.
- Horkheimer, M. (1987). *Krytyka instrumentalnego rozumu*. W: M. Horkheimer, *Spółeczna funkcja filozofii: wybór pism*. R. Rudziński (wyb. i oprac.). J. Doktor (tłum.). Warszawa.
- Horkheimer, M. (1987). *Teoria tradycyjna a teoria krytyczna*. J. Stawiński (tłum.). W: J. Łoziński (red.). *Szkoła frankfurcka*. t. I. J. Łoziński i in. (tłum.). Warszawa.
- Kmita, J. (1995). *Jak słowa łączą się ze światem. Studium krytyczne neopragmatyzmu*. Poznań.
- Kmita, J. (1971). *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*. Warszawa.
- Kobylińska, E. (1985). *Hermeneutyczna wizja kultury*. Warszawa – Poznań.
- Kobylińska, E. (1985). *Hermeneutyczne ujęcie kultury jako komunikacji*. W: K. Zamiara (red.). *O kulturze i jej badaniu*. Warszawa.
- Lévi-Strauss, C. (1973). *Wprowadzenie do twórczości Marcela Maussa*. K. Pomian (tłum.). W: M. Mauss. *Socjologia i antropologia*. M. Król, K. Pomian, J. Szacki (tłum.). Warszawa.
- MacIntyre, A. (1966). *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*. A. Chmielewski (tłum. wstęp, przyp.). Warszawa.
- Mauss, M. (1973). *Zarys ogólnej teorii magii*. M. Król (tłum.). W: M. Mauss. *Socjologia i antropologia*. M. Król, K. Pomian, J. Szacki (tłum.). Warszawa.
- Męczkowska, A. (2006). *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii do podkrytycznej dekonstrukcji*. Wrocław.
- Miś, A. (1993/95). *Epistemologia a wartości (Pozytywizm Augusta Comte'a jako forma humanizmu)*. W: K. Zamiara (red.). *Humanistyka jako autorefleksja kultury*. Poznań.
- Nietzsche, F. (1993). *Wola mocy. Próba przemiany wszystkich wartości*. S. Frycz, K. Drzewiecki (tłum.). Warszawa. [reprint].
- Nietzsche, F. (1994). *Pisma pozostałe 1876–1889*. B. Baran (tłum.). Kraków.
- Pałubicka, A. (1984). *Przedteoretyczne postacie historyzmu*. Warszawa – Poznań.
- Paszkiwicz, E. (1983). *Struktura teorii psychologicznych*. Warszawa.
- Rorty, R. (1980). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford.
- Rorty, R. (1994). *Filozofia a zwierciadło natury*. M. Szczubiałka (tłum.). Warszawa.
- Rorty, R. (1998). *Konsekwencje pragmatyzmu*. C. Karkowski (tłum.). Warszawa.
- Rorty, R. (1999). *Kosmopolityzm bez emancypacji: odpowiedź Jean-François Lyotardowi*. W: R. Rorty. *Obiektywność, relatywizm i prawda*. J. Margański (tłum.). Warszawa.

- Rosen, S. (1998). *Hermeneutyka jako polityka*. P. Maciejko (tłum.). Warszawa.
- Rosińska, Z. (1985). *Psychoanalityczne myślenie o sztuce*. Warszawa.
- Rosińska, Z., Matuszewicz, C. (1982). *Kierunki współczesnej psychologii, ich geneza i rozwój*. Warszawa.
- Scholes, R. (1985). *Textual Power. Literary Theory and Teaching of English*. New Haven and London.
- Stencel, E. (1985). Koncepcja człowieka w tak zwanej psychologii humanistycznej na przykładzie poglądów A.H. Maslowa i C. Rogersa. *Studia Metodologiczne*, 24.
- Suchodolski, B. (1982). Wychowanie między „być” a „mieć”. W: C. Kupisiewicz (red.). *Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu*. Warszawa.
- Suchodolski, B. (1990). *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa.
- Szahaj, A. (1993/95). Jerzy Kmita – Między modernizmem a postmodernizmem. W: K. Zamiara (red.). *Humanistyka jako autorefleksja kultury*. Poznań.
- Szkudlarek, T. (1993). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków.
- Szkudlarek, T. (1995). Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna. W: J. Rutkowiak (red.). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków.
- Szulakiewicz, M. (2004). *Filozofia jako hermeneutyka*. Toruń.
- Taylor, Ch. (2001). *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. A. Lipszyc (tłum.). Warszawa.
- Witkowski, L. (1998). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa.
- Witkowski, L. (2001). *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Kraków.
- Wróbel, S. (2002). *Władza i rozum*. Poznań.

Streszczenie

Podstawę prezentowanych rozważań stanowi analiza praktyki interpretacyjnej dotyczącej działań zwanych w humanistyce intencjonalnymi. Założeniem proponowanego ujęcia jest ukazanie tzw. technologicznej efektywności przewidywania interpretacyjnego. Trafność interpretacji (efektywność procesu komunikacji) obejmuje zawsze ciąg interpretacji.

Prowadzona analiza obejmuje pedagogikę w ujęciu naturalistycznym (pozytywistycznym), które pozwala człowiekowi osiągnąć komunikację ze sobą, z innymi i ze światem; inaczej mówiąc – czyni go podmiotem. Kolejne elementy analizy dotyczą pedagogiki przelomu antypozytywistycznego. Jej propozycji filozoficznej i psychologicznej rozpatrywanej z punktu widzenia efektywność praktyczno-dydaktycznej podejmowanych działań.

Ostatnią częścią analizy (interpretacji) jest próba odniesienia się do pedagogiki w perspektywie postmodernistycznej. Do zgłaszanych w tej konwencji propozycji hermeneutycznych, neopragmatycznych i poststrukturalistycznych.

Summary

The base of presented deliberations is analysis of the interpretative practice concerning action called in the humanities as intentional. Showing the so-called technological effectiveness of interpretative prediction is assumption the proposed presentation. Accuracy of interpretation (effectiveness of the process of the communication) always envelops the fall-rope of interpretation.

Conducted analysis includes pedagogics in the naturalistic perspective (positivist) which lets the man achieve the communication with oneself, with other and with world; in other words – is making him the subject. Next elements of analysis concern the pedagogics of the antipositivist turning point, of her philosophical and psychological proposal considered from a point of view practical-didactic effectiveness of taken action.

The last part of analysis (of interpretation) is an attempt to refer to a pedagogics in postmodernist perspective, to proposed in this convention hermeneutic, neopragmatic and poststructuralistic positions.