

*Andrzej Gofron*

## Poznanie „między” modernistycznym faktem a postmodernistyczną intencjonalnością

### Założenia dotyczące humanistyki (pedagogiki)

Sposób myślenia o humanistyce czerpie inspiracje z kilku źródeł. Jednym z nich jest idea „logiki empirycznej” zaproponowana przez K. Ajdukiewicza, postulująca badanie praktyki naukowej za pomocą logicznego aparatu pojęciowego, w celach uściślających. Idea „logicznej rekonstrukcji” w badaniu nauki przyświeca również Popperowskiemu hipotetyzmowi. Nawiązanie do niego kształtowało przyjęty w punkcie wyjścia, a następnie skorygowany pogląd na związek teorii z doświadczeniem, dostarczyło argumentów podważających neopozytywistyczne rozstrzygnięcie tych kwestii. Hipotetyzm kieruje zainteresowania teoriopoznawcze w stronę antypsychologicznie rozumianego procesu rozwoju nauki. Pewne intuicje K. Poppera stanowiły impuls do podjęcia refleksji nad zagadnieniem naukowego statusu humanistyki i ewentualnej specyfiki badań humanistycznych. Tak sformułowane zadanie badawcze doprowadziło **do konfrontacji** wypracowanych koncepcji metodologicznych z tradycją antynaturalistycznej filozofii humanistyki, znaczonej takimi nazwiskami, jak Dilthey, Rickert, Weber czy Cassirer. Wynikiem tej konfrontacji nie była negacja, lecz asymilacja wielu idei bądź intuicji dotyczących swoiście humanistycznego pojmowania ludzkich czynności. Innym źródłem inspiracji było spojrzenie na przemiany w nauce czy ogólniej - w kulturze, jako na rezultat działania określonych makrospołecznych mechanizmów, nie zaś jakichś stałych, historycznie niezmiennych zasad o charakterze „logicznym” (myślowym). Pozwoliło to na wypracowanie koncepcji rozwoju nauki konkurencyjnej do Popperowskiej, zdolnej przy tym wyjaśnić wyniki badań nad nauką uzyskane w ramach tzw. uhistorycznionej filozofii nauki T. Kuhna, P. Feyerabenda i innych (K. Zamiara, 1993/95, s. 5-6).

Wspomniana koncepcja cechowała się otwartością na idee pochodzące z filozofii i różnych dyscyplin szczegółowych. Nawiązano w niej m.in. do strukturalizmu jako wiodącej w antypsychologicznie zorientowanej humanistyce orientacji metodologicznej; Szkoły Frankfurckiej z jej koncepcją krytyki, ideą *vérité á faire* czy ogólniej – zapośredniczenia poznania (przyrodniczego, humanistycznego) przez różne „interesy” społeczne; idei postmodernizmu, zwłaszcza tzw. kontekstualizmu czy koncepcji realizmu wewnętrznego H. Putnama. W wyniku logicznej rekonstrukcji humanistycznej praktyki naukowej powstał model wyjaśniania zwany interpretacją humanistyczną. Punktem kluczowym prezentowanych rozwiązań jest analiza praktyki interpretacyjnej dotyczącej działań zwanych w filozofii intencjonalnymi. Praktykę interpretacyjną dotyczącą działań ujętych intencjonalnie można określić mianem humanistycznej. Proponowane ujęcie ma status hipotezy metainterpretacyjnej, a ściślej – stanowi podstawowy element eksplanansu interpretacji humanistycznej. Owa hipoteza nie pretenduje do roli ustalenia filozoficznego. Tworzy ona naturalnie pewien istotny fragment opisu naukoznawczego humanistyki – pedagogiki (J. Kmita, 1995, s. 264–267; A. Gofron, M. Piasecka, 2008, s. 5–6).

Metodologiczna analiza poznania naukowego nie jest wolna od pewnych trudności i ograniczeń. Jej swoistą cechą jest **ahistoryzm** w traktowaniu społecznej świadomości metodologicznej i kryjący się za nim, mniej lub bardziej zdecydowany, **normatywizm epistemologiczny**. Ten ostatni polega na traktowaniu norm i dyrektyw poznawczych formułowanych przez filozofa nauki jako obowiązujących w nauce, gwarantujących prawomocność poznawczą wiedzy naukowej. Arbitralność takich teoriopoznawczych rozstrzygnięć, niemożność ich racjonalnego usprawiedliwienia (legitymizacji), problem ich stosowalności w „realnej” nauce – to niektóre z trudności dostrzeganych przez pewne nurty współczesnej filozofii nauki i filozofii społecznej (filozofia nauki Kuhna, socjologia wiedzy Feyerabenda, wspomniana Szkoła Frankfurcka). Świadomość ograniczeń czysto metodologicznego sposobu badania nauki daje możliwość wyjścia poza ten paradygmat w kierunku zasadniczo opisowej teorii nauki, zwanej epistemologią historyczną. To ujęcie nauki w kontekście całokształtu kultury i praktyki społecznej ujawnia jej dwoistość: jako społeczną świadomość metodologiczną z jednej strony, a jako zespół specyficznych czynności badawczych z drugiej – pozostaje w różnorodnych związkach funkcjonalnych z pozanaukowymi typami praktyki społecznej. Co ważniejsze, ujęcie to pozwala odkryć związki łączące naukę z jej kontekstem społecznym, konstytuujące tzw. mechanizm funkcjonalno-genetyczny jej rozwoju.

Naturalną niejako konsekwencją zasygnalizowanego rozumienia nauki jest przyjęcie szerszej koncepcji teoretycznej rozumianej jako „teoria kultury” (J. Kmita, 1994) i włączenie do niej twierdzeń „epistemologii historycznej”. Założenie, że to, co w epistemologii historycznej **jest rzeczywiście epistemologiczne**, stanowi rezultat „dołączenia” do opisowych twierdzeń

teorii kultury – interpretujących je sądów wartościujących poznawczo, miało stanowić usprawiedliwienie tego zabiegu. Owo dołączenie jest nie tylko **dopuszczalnym interpretacyjnie dodatkiem**, lecz także przekraczaniem ram przyjętej teorii kultury. Tak długo jak pozostajemy w jej granicach, można mówić wyłącznie o teoretycznej historii nauki, natomiast **rzeczywista epistemologia historyczna** pojawia się dopiero wtedy, kiedy interpretujemy odpowiednie zmiany historyczne praktyki naukowej w wartościujących porównawczo terminach postępu poznawczego.

Wiedza humanistyczna, zgodnie z przyjętym sposobem myślenia, jest wiedzą o kulturze. Dlatego właśnie akademickie myślenie humanistyczne (pedagogiczne) charakteryzuje specyficzny dualizm liczący się z komplementarną dwoistością uwarunkowań: subiektywno-racjonalnego i funkcjonalnego. Pierwsze zdaje sprawę z regulatywnej funkcji kultury względem ludzkiego postępowania społecznego, drugie – z zależności wiążących kulturę z praktyką społeczną i jej obiektywnym kontekstem. Sygnalizowana propozycja chce być swoistym przedłużeniem akademickiego myślenia humanistycznego, przenosząc kwestię prawomocności tego myślenia na teren możliwego jego przedłużenia epistemologicznego (K. Zamiara, 1993/95, s. 6–7).

Na tle naszkicowanego modelu rozwoju nauki, szczegółowe aspekty, przydatne w dalszej rekonstrukcji praktyki edukacyjnej, można ująć następująco: podstawowa kwestia dotyczy tezy, zgodnie z którą rzeczywistość dostępna poznaniu jest nam zawsze dana w szacie określonej kultury. Wynika to z faktu, że nasze poznanie pojęciowe jest skazane na korzystanie z zasobu milcząco przyjmowanych w danym społeczeństwie (danej kulturze) przesądzeń odnoszących się do świata i stanowiących konieczne założenie semantyczne jednostek komunikatywnych, za pomocą których porozumiewamy się ze sobą. Zespół owych założeń stanowi „**kulturowe a priori**” dla wszelkich praktyk społecznych, których trwanie jest uzależnione od aktów komunikowania się. Teorie naukowe nigdy nie mają i nigdy nie będą mieć do czynienia z jakąś pierwotną wobec kultury rzeczywistością samą w sobie; zarówno ich przedmiot, jak i one same są pewnymi tworam i kulturowymi. W równym stopniu odnosi się to do nauk humanistycznych i przyrodniczych. Jeśli przyjmie się, że każda teoria jest tworem kulturowym, implikującym też jakąś kulturowo określoną wizję świata, to należy również przyjąć, iż przesądzane w niej jako istniejące stany rzeczy mogą być traktowane jako takie tylko na jej gruncie. W ten sposób zbliżamy się do stanowiska realizmu wewnętrznego, wspomnianego wcześniej H. Putnama (por. H. Putnam, 1981; R. Rorty, 1986), czy też w ujęciu J. Kmity – stanowiska rozumianego jako norma progresywnego realizmu semantycznego, która mówi:

[...] traktuj przedmiotowo semantyczne odniesienia przedmiotowe progresywnego systemu wiedzy naukowej, ujmując natomiast w nawias epistemologiczny systemy wcześniejsze rozwojowo, nieporównywalne z nim logicznie (J. Kmita, 1982, s. 184).

Jeśli przyjmie się, że każda teoria naukowa jest tworem kulturowym implikującym też jakąś kulturowo określoną wizję świata, to należy również przyjąć, iż stany rzeczy przesądzone w niej jako istniejące mogą być traktowane jako takie na jej gruncie. W ten właśnie sposób następuje zbliżenie do wspomnianego stanowiska realizmu wewnętrznego.

W konsekwencji powyższego zaś status nauki podstawowej zyskuje teoria kultury, która nie tylko określa miejsce każdej sfery życia społecznego wraz z towarzyszącymi jej przekonaniem w globalnym kontekście praktyki społecznej i współkonstituującej ją aktywności myślowej podmiotów, lecz – bardziej specyficznie – określa też kulturowy sposób konstytuowania przedmiotu i metody poznania zarówno w odniesieniu do nauk przyrodniczych, jak i humanistycznych. Poznanie sprowadza się w gruncie rzeczy do sztuki ujawniania maksymalnie wielu milcząco zakładanych (przesądzonych) założeń semantycznych jednostek komunikacyjnych, których używamy. Jeśli pamiętać przy tym, że nigdy nie można ujawnić ich wszystkich naraz i że przy ich ujawnianiu należy się opierać na jakichś innych przesądzeniach tego rodzaju, to poznanie można traktować jako proces, który nie ma pozajęzykowego ani nieskażonego kulturowo źródła (takiego jak „czyste doświadczenie”), ani też kresu będącego wyskoczeniem z językowo-kulturowej skóry. Przyjmując powyższy pogląd na poznanie, rezygnuje się z pojmowania postępu poznawczego jako zbliżania się do **Prawdy**. Nie wiadomo bowiem zupełnie, na czym owo zbliżanie się miałoby polegać, ani też jak można by poznać, że się w ogóle dokonuje. I znów nie oznacza to, że można całkowicie zrezygnować z kategorii postępu poznawczego. Należy raczej pozbawić ją jakichkolwiek konotacji metafizycznych, wyznaczając jej sens całkowicie na płaszczyźnie pragmatycznej. W tej perspektywie o postępie można mówić wtedy, kiedy sądy technologiczne wynikające z nowej teorii są instrumentalnie efektywniejsze od takowych sądów będących implikacjami teorii starej. Nie wolno jednak wyciągać żadnych wniosków epistemologicznych z owej wyższości efektywności instrumentalnej (technologicznej) nowej teorii. A właściwie – dokładniej rzecz ujmując – **wyciąganie takich wniosków należy zakwalifikować jako działalność aksjologiczną**, światopoglądową, a więc wykraczającą poza obszar efektywnej dyskusji epistemologicznej (A. Szahaj, J. Kmita, 1993/95, s. 270–271).

Wyrażając wiele fundamentalnych zastrzeżeń wobec światopoglądu realistycznego, należy jednocześnie podkreślić jego ogromną efektywność motywacyjną obserwowaną w działalności naukowców. Zjawisko to jest przyczyną dylematu. Oto z jednej strony wiadomo, że realistyczne podejście do rezultatów poznania naukowego jest nieuprawnione, z drugiej zaś można dostrzec, iż podejście to niezwykle efektywnie motywuje badaczy do podejmowania działalności naukowej. Paradoksalność sytuacji nauki J. Kmita opisuje następująco:

[...] z jednej strony tworzy ona obraz świata, który podlega porządkowi wyłącznie metonimicznemu [tzn. opartemu na relacji instrumentalnego oddziaływania – przyp. A. G.], o którym przesądza się, iż jest jedynym przedmiotem poznania podległego metodom naukowym; z drugiej natomiast strony **potrzebuje aksjologiczno-epistemologicznego wsparcia** [wyr. – A. G.], które zakłada uzupełnienie tego porządku porządkiem symboliczno-aksjologicznym dla myślenia metonimicznego nieuchwytnym. Pod tym drugim względem kontynuuje dziedzictwo magii, a więc tradycję łączenia obydwu porządków. Zerwanie z tą tradycją [...] grozi utratą przez świadomość metodologiczną praktyki naukowej społeczno-regulacyjnej „mocy” (J. Kmita, 1989, s. 165).

Wydaje się, że nie sposób uprawiać nauki, konsekwentnie wyrzekając się nadziei na odkrycie **Prawdy**. Dlatego też można przyjąć, że **światopogląd realistyczny** jest nieuniknionym zapleczem motywacyjnym nauki, a jeśli uznać przekonującą argumentację J. Habermasa (A. Szahaj, 1990, s. 35) – wszelkiej aktywności ludzkiej zapośredniczonej językowo. W tej sytuacji można uznać, że scjentyzm jest nieuniknioną fałszywą świadomością nauki, ideologią, która pozwala jej trwać i rozwijać się. Wynikałoby jednak z tego, że upowszechnienie się postaw antyscjentystycznych mogłoby wywrzeć destrukcyjny wpływ na nią i zagroziłoby jej formie istnienia, która jest związana z nowożytną kulturą europejską. Dlatego też nie dziwi uporczywe („instynktowne”) ignorowanie przez zaangażowanych w uprawianie nauki badaczy argumentów płynących ze strony filozofii nauki, a w szczególności tej jej części, która wyraża nastawienie postmodernistyczne. Odrzucenie przez naukę modernistycznych (scjentyistycznych) mitów musiałaby poprzedzać przemiana całej kultury europejskiej, idąca w kierunku wyznaczonym refleksją postmodernistyczną.

W kontekście sporu pomiędzy modernistycznym i postmodernistycznym modelem poznania i nauki prezentowane ujęcie (A. Szahaj, 1993/95, s. 267–275) jest wyrazem stanowiska kompromisowego. Z jednej bowiem strony odrzuca większość modernistycznych przesądów poznawczych odnoszących się do rzeczywistości, prawdy, nauki czy postępu poznawczego, z drugiej jednak – nie rezygnuje z pewnego spójnego, teoretycznego ujęcia fenomenu nauki i poznania. Podejmuje się raczej starania, by ocalić resztki etosu tej pierwszej, wskazując na wartości, które ów etos ze sobą niesie. Prezentowane ujęcie zbliża się tu, przynajmniej w niektórych aspektach, do postawy J. Habermasa czy E. Gellera. Umieszcza naukę w szerszym kontekście kultury, przyznając jej miejsce ważne, lecz nie najważniejsze:

[...] kultura bez nauki, jak to wskazuje historia, doskonale może funkcjonować, nie może ona jednak funkcjonować bez **systemów światopoglądowych** [wyr. – A. G.] (J. Kmita, 1984, s. 145).

Powyższa teza, wynikająca z przyjętej teorii kultury, wychodzi naprzeciw tym wszystkim krytykom nauki, którzy zarzucając jej ekspansjonizm, bądź

apelują o rewitalizację tradycyjnych światopoglądów (Gadamer, Ricoeur), bądź też zachęcają do nowatorstwa i twórczości pod tym względem (Rorty). Koncepcja ta ma ambicje klasycznie modernistyczne – chce wyjaśniać. Na to żaden porządny postmodernista nie mógłby wyrazić zgody; już sam fakt budowania teorii uważałby za coś beznadziejnie staroświeckiego (A. Szahaj, 1993/95, s. 273).

### Kilka uwag w kwestii relatywizmu pojęciowego (kulturowego) przyjętego sposobu myślenia

W sygnalizowanych przyjętych założeniach kwestią newralgiczną wydają się zagadnienia relatywizmu pojęciowego i relatywizmu kulturowego. Obydwa relatywizmy i – odpowiednio – antyrelatywizmy współwystępują ze sobą. W znakomitej większości przypadków:

- akceptacja relatywizmu pojęciowego stanowi główną (jeśli nie jedyną) podstawę akceptacji relatywizmu kulturowego;
- odrzucenie relatywizmu pojęciowego stanowi główną (jeśli nie jedyną) podstawę odrzucenia relatywizmu kulturowego.

Z praktycznego punktu widzenia wystarcza to, aby zwolennika jednego z tych relatywizmów uważać za zwolennika drugiego z nich (J. Kmita, 1995, s. 50–51).

Relatywizm kulturowy (pojęciowy) w postaci tezy o nieprzekładalności – według J. Kmity – da się utrzymać wyłącznie na podstawie koncepcji tzw. schematu pojęciowego, ściślej – dualizmu schematu pojęciowego i treści empirycznej, która to koncepcja jest wewnętrznie sprzeczna – niezrozumiała. Skoro upada koncepcja schematu pojęciowego, upada także kwestia relatywizmu kulturowego (pojęciowego). Można jednak w tym przypadku zaproponować konkurencyjną koncepcję: **teorię interpretacji** (por. J. Kmita, 1994; A. Gofron, M. Piasecka, 2008), w szczególności przekładu, opartą na teorii prawdy „typu Tarskiego”. Owa teoria **wyklucza nieprzekładalność zasadniczą**, a tym samym pozostaje w opozycji do relatywizmu kulturowego – jako idei nieprzekładalności wzajemnej języków z różnymi schematami pojęciowymi, szerzej: idei nieinterpretowalności wzajemnej kultur obejmujących nieprzekładalne języki.

Dla tych, którzy mniej lub bardziej świadomie zakładają niemożliwość interpretacji jednych kultur w ramach kultur innych, niemożliwość wynikłą z odmienności schematów pojęciowych związanych z językami tych kultur, wprowadzono pojęcie „etnocentryzm”. Zostało ono wprowadzone przez relatywistów kulturowych dla oznaczenia osób, które absolutyzują punkt widzenia czy schemat pojęciowy kultury własnej, narzucając go kulturom

odmiennym i osądzając w rezultacie liczne zachowania, w tym językowe, uczestników kultur odmiennych jako „niekulturalne”, „dziwaczne” czy „niespójne”. Sami relatywiści kulturowi tak oczywiście nie czynią: wiedzą, że owe zachowania są uregulowane przez kultury odmienne i powinny być rozpatrywane w ich ramach, co odbierze im pozór „niekulturalności”, „dziwaczności” czy „niespójności”. Wysuwając taki postulat, a nawet usiłując go realizować, zajmując w ten sposób postawę antyetynocentryczną, relatywiści kulturowi wpadają oczywiście w sprzeczność ze swym punktem wyjścia wyrażającym się w tezie o **nieinterpretowalności kultur odmiennych**, kultur różniących się schematami pojęciowymi. Wszystko powyższe (a także wiele innych powodów) skłania do wyodrębnienia „ukrytego” czy „nieśmiałego” relatywizmu. Nie zajmując stanowiska w fundamentalistycznym sporze: relatywizm kulturowy *versus* antyrelatywizm, J. Kmita deklaruje pewną tezę (formułowaną tutaj z punktu widzenia dalszych rozważań), która wyraża relatywizm kulturowy „przez małe »r«”. Nawiązuje on tutaj do zastosowanego przez Putnama określenia realizmu wewnętrznego, „realizmu z ludzką twarzą” jako „realizmu przez małe »r«”. Zdaniem autora:

[...] istnieją takie języki czy (związane z nimi) schematy pojęciowe, między in. naukowe, które czynią wszelkie powstałe w ich zasięgu wypowiedzi wzajemnie nieprzekładalnymi, co w szczególności implikuje, iż nie dysponujemy aktualnie jakimś **nad** językiem w stosunku do odnośnych poprzednio języków (J. Kmita, 1995, s. 109).

Powyższą tezę opiera na przykładach, które świadczą o zbyt daleko idącym liberalizmie Putnama co do „ciągłości” odniesień przedmiotowych terminów teorii naukowych. Wybiera termin prostszy i dzięki temu lepiej ilustrujący sens powyższej tezy. Jest nim pojęcie grawitacji – rozumiane tak jak przez Galileusza i Newtona.

Odnosząc się w większym stopniu do przedstawionego wyżej **relatywizmu (antyrelatywizmu) pojęciowego**, można przywołać pogląd H. Putnama na sposób łączenia się „słów” ze światem, uwzględniając przede wszystkim fakt, że jest to pogląd reprezentujący „punkt widzenia rozumu”. W tym miejscu, nawiązując do zastosowanego przez Putnama określenia realizmu wewnętrznego („realizmu z ludzką twarzą”), który jest znamieny dla myśli tego zwolennika pragmatystycznej idei świata „z ludzką twarzą”, można, cytując autora, ów świat przedstawić następująco:

[...] Gdybym odważył się być metafizykiem, stworzyłbym, sądzę, system, w którym istniałyby wyłącznie zobowiązania. Metafizycznie ostateczne w stworzonym przeze mnie obrazie byłoby to, co **powinniśmy** czynić (co powinniśmy mówić, co powinniśmy myśleć). W mym fantazjowaniu, którego naczelną postacią metafizyczną byłbym ja sam, wszelkie „fakty” rozplynęłyby się, przybierając postać „wartości”. To, że w tym pokoju jest krzesło, rozłożyłoby się (metafizycznie, a nie pojęciowo – w ramach tego fantazjowania nie ma miej-

sca na „językową analizę”) na zbiór zobowiązań: zobowiązanie do myślenia, iż w tym oto pokoju jest krzesło, jeśli – powiedzmy – warunki epistemiczne są (byłyby) dostatecznie „dobre”. [W języku Chomsky’ego można mówić o „kompetencji” zamiast o „zobowiązaniu”: faktem jest to, że idealnie „kompetentny” mówca powiedziałby (pomyślałby) **w tym oto pokoju jest krzesło**, jeśli warunki byłyby dostatecznie „idealne”]. Miałbym mówić wraz z Millem, że owo krzesło jest „permanentną możliwością doznań zmysłowych”, powiedziałbym, że jest ono **permanentną możliwością zobowiązań** (do odpowiedniego myślenia). Posunąłbym się nawet do powiedzenia, że moje „dane zmysłowe”, w które tak wierzyły pokolenia empirystów, nie są niczym innym jak tylko permanentnymi możliwościami pojętych w ten sposób zobowiązań.

Tak dalece odważny to ja, niestety, nie jestem. Ale tendencja przeciwna – do wyeliminowania wszystkiego, co nie jest opisem, do zredukowania wszystkiego do opisu – wydaje mi się czystą perwersją. Rozstając się nawet ze swym fantazjowaniem, myślę, że – w każdym razie fakty i zobowiązania – są od siebie na wskroś uzależnione; bez zobowiązań nie ma faktów, zupełnie tak samo, jak bez faktów nie ma zobowiązań (H. Putnam, 1990, s. 115).

Aby uniknąć „metafizyki”, jak wynika z konkluzji Putnama, nie można redukować faktów do „zobowiązań”, skoro w świecie „z ludzką twarzą” występują jedne i drugie, jakkolwiek w głębokim uzależnieniu od siebie. Można jednak postawić pytanie: dlaczego musimy twierdzić, że „zobowiązania” także występują, że fakty są od nich zależne, że projekt ograniczenia naszego świata do zbioru wyłącznie faktów prowadzi do nierozwiązywalnych trudności? Ów rekurs do „zobowiązań” można rozpatrywać poprzez polemikę H. Putnama z R. Rortym (por. J. Kmita, 1995, s. 237–238), który przeczy temu, że w ogóle **jest** jakiś problem prawdy (problem „reprezentowania”), a zarazem obstaje przy tym, że pewne idee „opłacają się”, pozostałe zaś „nie opłacają się”.

Jeśli istnieje coś takiego jak opłacanie się idei, czyli **słuszność idei**, to nieuniknione jest pytanie o **naturę** tej „słuszności”. To, co sprawia, że mówienie jest czymś więcej niż tylko wyrazem naszej subiektywności danej chwili, polega na możliwości oceny owego mówienia ze względu na obecność w nim tej własności, którą nazywamy „prawdą”, „słusznością”, „opłacalnością” czy wreszcie jak się komu podoba. Nawet jeśli jest to własność kulturowo relatywizowana (lecz jaki relatywista myśli rzeczywiście, że relatywizm jest jedynie **prawdziwy-dla-mej-subkultury?**), nie zwalnia owa okoliczność od odpowiedzialnego powiedzenia, **jakaż** to jest własność. Jeśli prawdziwość (czy „opłacalność” odniesiona do idei) **to po prostu efektywność** w świetle standardów, np. naszych współbliznich kulturowych, to cała przeszłość staje się rodzajem logicznej konstrukcji wyłonionej z czyjeś własnej kultury. Wiadać tu, jak dalece pozytywistyczny jest w gruncie rzeczy nurt relatywizmu. Zarówno relatywistom, jak i pozytywistom w związku z problemem reprezentowania kłopot sprawia to, że **reprezentowanie – czyli intencjonalność** (kwestia intencjonalności w jej edukacyjnym znaczeniu jest prezentowana



w: A. Gofron, M. Piasecka, 2008) nie pasuje do redukcyjnego obrazu świata. Nie zważając na cząstkowość tego obrazu,

[...] pozytywiści oraz relatywiści starają się kontentować grubo uproszczonymi, w istocie jawnie absurdalnymi rozwiązaniami problemu intencjonalności (H. Putnam, 1990, s. 107).

Tak prezentowane stanowisko H. Putnama było podyktowane chęcią wykazywania absurdalności pozytywistycznego i relatywistycznego ujmowania prawdy, odniesienia przedmiotowego oraz – ogólnie – intencjonalności, by pozbyć się kwestii „zobowiązań” (J. Kmita, 1995, s. 238). Jego krytyka dotyczy niedostatecznego uwypuklenia roli **intencjonalnego „współczynnika”** odniesienia przedmiotowego. „Współczynnik” ten spleciony jest nierozzerwalnie z faktami „niemetafizycznymi”, na które wpływa – tak jak one nań wpływają. Błędem jest usiłowanie, by jakoś rozdzielić analitycznie to, co intencjonalne, od tego, co faktyczne, a więc od „faktów powstałych bez naszego udziału”. H. Putnam pisze:

[...] przeczyć temu, że istnieje „gotowy świat”, nie znaczy to rzec, że my go wytwarzamy. Nie przeczę temu, że istnieją fakty (np. geologiczne) przez nas niewytwarzane. Jednak już od dawna argumentuję za tym, że pytać, które fakty są niezależne od umysłu w tym sensie, że nic, co ich dotyczy, nie bierze się z naszych wyborów pojęciowych, które zaś fakty powstały „przy naszym udziale”, znaczy wikłać się w „błąd podziału”. To, co mówimy o świecie, bierze się z naszych wyborów pojęciowych, ale prawdziwość bądź fałszywość naszych sądów nie jest określona po prostu przez nasze wybory pojęciowe i zainteresowania. Z usiłowaniem, by podzielić świat na część od nas zależną oraz część powstałą przy naszym udziale, mamy od dawna do czynienia, ale za każdym razem, gdy oddajemy się temu usiłowaniu, prowadzi to do klęski. [...] Nie wydaje się, aby to, co intencjonalne, dało się zredukować po prostu do tego, co nieintencjonalne; zaczyna natomiast wyglądać na to, że to, co intencjonalne wdziera się także w nasz opis tego, co nieintencjonalne – tak, jak gdyby to, co intencjonalne, było w pewnym sensie wszechobecne. [...] Co takiego jest w naszej kulturze, w naszym sposobie myślenia, że tak trudno jest przyjąć nam do wiadomości ową okoliczność i co przy tym dałoby się może zastąpić filozofowaniem skłaniającym do rezygnacji z rojeń redukjonistycznych (H. Putnam, 1992, s. 58–59).

U podstaw „rojeń redukjonistycznych” – twierdzi J. Kmita – leży wiara w istnienie i możliwość wyodrębnienia sfery „czystej faktyczności” w obrębie naszego świata. Ową „czystą faktyczność” (pozaintencjonalność):

- można pojmować w sposób fizykalno-„metafizyczny” i wówczas redukjonizm polega na usiłowaniu, by to, co intencjonalne, zredukować do tego, co „materialne” (materializm fizykalny);
- można pojmować jako sferę zmysłowych „bezpośrednich danych” (także charakteryzowanych fizykalnie, neurofizjologicznie), aktualnie doświad-

czanych lub aktualnie przypominanych oraz konfirmujących resztę naszej akceptowalnej dzięki temu wiedzy o świecie i wówczas redukcjonizm polega na usiłowaniu, by to, co intencjonalne, zredukować do takiej wiedzy, wymazując ten obszar intencjonalności, który nie poddawałby się owej redukcji (pozytywizm, włączając w to „postpozytywizm” Quine’a, który w końcu jest tylko „największym pozytywistą logicznym”);

- można wreszcie pojmować jako sferę przekonań podzielanych wspólnie w danej kulturze, obejmujących – zgodnie z jej „regułami” – także przekonania dotyczące otoczenia przyrodniczego, a więc sferę intencjonalności „spłaszczonej” do przemijalnych faktów kulturowych, pojętych po Darwinowsku bądź „funkcjonalnie” (kultura w roli programu komputerowego, ludzie zaś jako komputery), i wówczas redukcjonizm przybiera postać relatywizmu kulturowego („solipsyzmu zbiorowego”).

Szczególnie niebezpiecznym „błędem”, pisze J. Kmita (1995, s. 243–245), jest relatywizm kulturowy, ponieważ stwarza pozory, że uwzględnia „wszechobecność” współczynnika intencjonalnego – również w faktach pozaludzkich, co wydaje się reprezentować tendencję słuszną z perspektywy H. Putnama. Jest to jednak pozór; nawet w świecie „z ludzką twarzą” fakty (pozaludzkie) nie są tak dalece uzależnione od sfery intencjonalnej, jak to przyjmuje relatywizm kulturowy. Co najważniejsze, relatywizm kulturowy przesadza z owym uzależnieniem, dlatego że nietrafnie pojmuje sferę intencjonalności, „spłaszczając” ją do sfery „solipsystycznie-plemiennych” faktów kulturowych. Tymczasem ową sferę należy ujmować jako dziedzinę ufundowaną przez „zobowiązania” czy „wartości”, **których zasięg jest ponadkulturowy** i których przejściową oraz cząstkową jedynie kontynuacją są plemienne fakty kulturowe relatywistów. Takie ujęcie jest konieczne, ponieważ relatywistyczny sposób myślenia nie może uniknąć licznych trudności – m.in. w postaci sprzeczności wewnętrznych, których szczególnie przypadek bierze się stąd, że jeśli wszystkie fakty mają się rozpuścić, to powinno tak być również z faktami kulturowymi „spłaszczonej” intencjonalności.

„Właściwie” ujęta intencjonalność nie prowadzi do takich skutków, przeciwnie, zachowuje fakty mimo ich względności i zależności od niej samej. Dlatego H. Putnam rezygnuje z marzącej mu się „metafizyki” – sprowadzającej cały świat do „zobowiązań” czy „wartości”. W świecie „z ludzką twarzą” fakty są nieredukowalne do „zobowiązań”. Nie dopuszczają do tego właśnie owe „zobowiązania” fundujące „właściwie” pojętą sferę intencjonalności. Jednym z najistotniejszych rodzajów „zobowiązań” jest „zobowiązanie” do „słuszności”, do realizacji „wartości” tak właśnie nazwanej. Do jej zakresu należy „słuszne” (prawomocne, uprawomocnione, uzasadnione – w idealnych warunkach) stwierdzenie, **o stwierdzeniu zaś, w przypadku którego można by wykazać, że jest „słuszne”, powiada się, iż jest prawdziwe**. To, co konstataje stwierdzenie prawdziwe, nazywa się faktem, z którym należy się liczyć, ponieważ właśnie „słusznie” jest on stwierdzalny. Samo „zobowią-

zanie” do „słusznej” stwierdzalności czy do prawdy **nie stwarza ich jeszcze**, a tym samym nie stwarza faktów, ponieważ możemy się mylić zarówno co do sposobu osiągnięcia tych wartości, jak i co do tego, czy ów sposób (trafny bądź nietrafny) został dokładnie zastosowany. Co do samego sposobu, nigdy nie jesteśmy w stanie wykazać raz na zawsze, że kiedy tylko posłużymy się nim bezbłędnie, uzyskamy prawdę, ustalimy „rzeczywisty” fakt. Mimo to wystarczająco często potrafimy względnie szacować dany sposób jako lepszy lub gorszy od pewnego innego, i w tym skromnym sensie „słuszność”, a w szczególności możliwość wykazania „słuszności” zwana prawdą, jest **obiektywna**. „Słuszność” tedy, prawda i wszelkie inne przedmioty naszych „zobowiązań”, „wartości” są pewnego rodzaju **zadaniami**, które realizujemy lepiej lub gorzej; staramy się zawsze poprawić się, wykonać owe zadania lepiej niż wykonano je przedtem. W tym ujęciu prawdę można utożsamiać z tym, co podlega uzasadnieniu-przez-przeświadczenie-aktualne. **„Prawda” jest wrażliwa na kontekst** tak samo jak **my**. Warunki stwierdzalności są niemożliwe do zbadania, co oznacza niemożliwość sformalizowania ludzkiej rozumności. „Ludzka rozumność”, polegająca na posłuszeństwie względem „zobowiązań”, od „zobowiązania” do osiągnięcia „słuszności” w postaci prawdy poczynając, wymaga tedy uznania (skromnej) obiektywności owej „słuszności”, a więc i prawdy (J. Kmita, 1995, s. 245–247).

Stanowisko autora „studium krytycznego neopragmatyzmu” (J. Kmita, 1995, s. 249–250) wobec propozycji H. Putnama można ująć następująco: odniesienie przedmiotowe jest „centralnym pojęciem intencjonalnym” i jako takie stanowi o sposobie łączenia się „słów” ze światem. W świetle tezy „realizmu wewnętrznego”, „realizmu z ludzką twarzą” oznacza to, że owo łączenie się jest określone albo przez „tekst” czy teorię, w ramach których występują odnośne „słowa”, albo przez tego rodzaju kontekst „słów” w sposób podyktowany przez „punkt widzenia rozumu”. Z dwóch przynajmniej powodów nie można przyjąć tez realizmu wewnętrznego Putnama bez uwzględnienia faktu, że:

- Nie wszystkie kultury zdają się mieć „wmontowane” normy nakazujące poprawianie, ulepszanie samych siebie. Nie wszystkie kultury „chcą” zmieniać swe normy i przekonania dostosowane do tych norm, choćby tylko niektóre z nich, na „lepsze” w sensie nadanym im przez Putnama. Przeciwnie, kultury panujące do czasu wyłonienia się euroamerykańskiej kultury nowoczesnej (potępianej dziś przez postmodernizm), kultury tradycyjne wcale nie „chciały” być „lepsze” w imię „postępu”. Putnam ujmuje kulturę ludzką ahistorycznie i „lokalnie” zarazem; utożsamiając ją z własną kulturą, mocno związaną z kulturą nowoczesną.
- Idzie tu o trudności związane z pojęciem prawdy Putnamowskiego „rozumu”. Pojęcie prawdy nie daje się w taki sposób uformować na gruncie semantyki wewnętrznej, jaki pozwoliłby spełnić w jej ramach umowę „typu Tarskiego”. Nie znaczy to, że można powiedzieć, iż poszczególne

kultury „konkretne”, czy raczej języki „konkretne”, nie „używają” jakiegoś pojęcia, które pod tym czy innym względem, mniej lub bardziej, nie przypominałoby Tarskiego pojęcia prawdy; można tylko powiedzieć, że tego ostatniego pojęcia nie da się do nich „wmontować”, a więc „wpisać” do semantyki wewnętrznej owych języków. Hilary Putnam wprawdzie nie żąda od swego „rozumu”, by posługiwał się on pojęciem prawdy Tarskiego, jednak wiele przemawia za tym, że jego intencjonalne pojęcie prawdy – zadania, co najwyżej da się zlokalizować w obrębie semantyki zewnętrznej. Żąda tym samym jednak, by „rozum” ów posługiwał się językiem w sposób wewnętrznie sprzeczny; językiem zawierającym dotyczącą go semantykę zewnętrzną. Jeśli tak miałyby być, to tego rodzaju żądanie nie byłoby „rozumne”.

## Implikacje edukacyjne przyjętych założeń myślenia o pedagogice (humanistyce)

Odniesienia edukacyjne przyjętych założeń (przywoływanych tutaj metaforycznie jako „łączenie się słów ze światem”) w pedagogice występują często jako ujęcie faktograficzne (modernistyczny model rozwoju nauki) bądź też jako ujęcie intencjonalne (postmodernistyczny model rozwoju nauki). W tym miejscu można (w skróconej formie) przywołać charakterystykę wyżej wyodrębnionych sposobów uprawiania nauki.

W **modernistycznym modelu rozwoju nauki** sądy są efektywne technologicznie, ponieważ mogą uchwycić jakieś esencjalne prawidłowości zachodzące w rzeczywistości obiektywnej albo dlatego, że są prawdziwe w klasycznym tego słowa znaczeniu, albo też stopniowo zbliżają się do owej prawdziwości. Rzeczywistość, o której mowa, jest natomiast jedna, niezmienna i niezależna w swej istocie od poznającej ją jednostki. Można zatem dokonać starannego rozróżnienia pomiędzy *doxa* a *episteme*, mniemaniem a wiedzą prawdziwą. Język poznania, choć zmienny, „pasuje” do rzeczywistości na mocy znaczeń terminów naukowych, które to znaczenia jakoś „zahaczają się” nań. Procedury naukowe są racjonalne mocą prawideł ustalonych wewnątrz nauki. Wyznaczają one automatyczną sferę Rozumu w morzu nierozumnych przekonań żywionych przez podmioty w ich codziennym życiu. Nauka, zapewniając postęp poznawczy i techniczno-technologiczny, przyczynia się do ogólnego postępu, stanowiąc najlepszy środek samodoskonalenia się gatunku ludzkiego. Naukowiec zaś to jednostka specjalna, która jest niezależna od wpływów świata zewnętrznego, dokonuje wglądu w istotę rzeczywistości mocą przenikliwości swego rozumu, spełniając poniekąd funkcję świeckiego kapłana. Nie kieruje się

przy tym żadnymi z góry powziętymi przesądzeniami, dając się po prostu „uwieść” przez cechy samej rzeczywistości. Przesądzeniami nie można bowiem nazwać (twierdzi modernistyczny naukowiec) powszechnie przyjętych mocą Rozumu zasad metody naukowej, czymkolwiek owe zasady by nie były (A. Szahaj, 1993/95, s. 267–268).

W **postmodernistycznym modelu rozwoju nauki** należy traktować ją jako jedną 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 naukę po prostu jako jedną z równorzędnych gier językowych pomiędzy innymi gramami. Odmawia się jej jakiegś wzorcowej racjonalności wynikającej z przyjmowanej przez nią metody. Owa racjonalność (twierdzi się) jest mitem narzucanym publiczności w imię imperialnych zakusów nauki. Podobnie ma się rzecz z samymi naukowcami. Nie są oni żadnymi kapłanami mającymi uprzywilejowany dostęp do Prawdy. Nie są oni w swym postępowaniu racjonalni, o czym łatwo się przekonać, studiując ich rzeczywiste postępowanie. Prawda klasycznie pojmowana jako zgodność sądu z rzeczywistością jest fikcją, tak jak fikcją jest idea jednej rzeczywistości. Wielości kulturowo kreowanych rzeczywistości (wielości gier językowych) towarzyszy wielość prawd, dlatego też klasyczne rozróżnienie pomiędzy *doxa* i *episteme* nie ma sensu. Nie wiadomo mianowicie, jak ową różnicę dałoby się obiektywnie uchwycić. W pewnym sensie każde poznanie jest mniemaniem, nie sposób bowiem wymknąć się z pułapki kultury i języka, aby dotrzeć do wiedzy o samym bycie. Nie bardzo wiadomo zresztą, czy o istnieniu bytu można w ogóle sensownie mówić, czy nie musimy o nim raczej milczeć, zadowolając się śledzeniem misternej tkanki naszej rzeczywistości utkanej ze słów, znaczeń i przekonań. Jeśli kultura i język wyprzedzają nasze poznanie, już zawsze „preparując” dla nas świat, naiwnością byłoby twierdzić, że istnieje poznanie bezzałożeńowe. Wychodzimy zawsze od pewnych przesądzeń co do świata, które 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 poprawy globalnej sytuacji człowieka w świecie. Dlatego też łączenie rozwoju nauki z postępem ludzkości jest światopoglądowym nadużyciem, tym bardziej że sama kategoria „postępu” jest podejrzana. Z pewnością zaś nie można łączyć zmienności teorii naukowych z jakimś procesem „zbliżania się do Prawdy”, zupełnie bowiem nie wiadomo, czym takowa prawda miałaby być, a więc i na czym ów proces miałby polegać. Teorie naukowe są pewnymi konwencjami (gramami językowymi), które ulegają przemianom pod wpływem czynników wewnętrznych i zewnętrznych, przy czym mechanizmy tych przemian są wspólne dla różnych dziedzin życia (metaforyczna redeskrpcja świata, twórczość i wyobraźnia, walka o władzę, konkurencja

i autorytet), a zatem i w tym aspekcie nauka nie stanowi niczego radykalnie wyróżnionego (A. Szahaj, 1993/95, s. 268–269).

Dwudzielność tak wyodrębniona to spojrzenie na współczesną humanistykę (pedagogikę) z punktu widzenia **zmagania się** tych dwóch modeli myślenia. Ich krótka prezentacja wiąże się z próbą określenia związku między nimi, poszukiwania tego, co różni autorzy określają jako „między” – o ile to możliwe. Jest to analizowanie możliwości kompromisu na kolejnych płaszczyznach rozważań teoriopoznawczych. Wyodrębnione poniżej płaszczyzny filozofii nauki w odniesieniu do pedagogiki są próbą poszukiwania takiego modelu rekonstrukcji, jaki byłby adekwatny do aktualnego stanu rozwoju edukacji i możliwości jej wyjaśniania.

Pierwsza płaszczyzna teoriopoznawcza to świat „między”, który często jest określany jako ten znajdujący się poza podmiotem i przedmiotem – jest światem przełamującym dychotomię bytu. W literaturze filozoficznej bardzo często się to podkreśla jako przeciwieństwo między myśleniem metafizycznym a myśleniem hermeneutycznym. Powyższa antynomia jest często budowana przez wskazywanie na znoszenie się dwóch sposobów filozofowania: metafizyka chce sięgać ku fundamentom, hermeneutyka fundamenty podważa. Metafizyka, przynajmniej w jej arystotelesowskiej postaci, jest myśleniem wyjaśniającym, ujmuje byt jako istniejący, staje naprzeciw bytu, poszukuje i przedstawia „jak jest”. Inaczej z hermeneutyką, która będąc myśleniem rozumiejącym, „stoi za bytem” i jest nastawiona na przeszłość. Właśnie to „bycie za”, a nie „przed”, jest ważne w rozumieniu tej relacji. Nie oznacza to bowiem, że hermeneutyka zajmuje miejsce „po bycie”, lecz to, że „prezentuje byt”. Właśnie prezentuje, a nie przedstawia.

Jeśli w tym kontekście tradycyjnie pojętej metafizyki spojrzeć na hermeneutykę, to łatwo dostrzec, że metafizyka jest myśleniem przedmiotowym, zwróconym do bytu, przekraczającym byt, hermeneutyka zaś myśleniem historycznym, „czasowym”, którego podstawową kategorią jest czas. Jeśli metafizyka oferuje obraz świata szkicowany „z zewnątrz”, hermeneutyka przedstawia go „od wewnątrz”, próbując właśnie „prezentować byt”, którym jesteśmy, a nie opisywać go „z zewnątrz” (M. Szulakiewicz, 2004, s. 138). Radykalna odrębność tych filozofii zostaje nieco złagodzona, gdy zwraca się uwagę, że hermeneutyka wkracza w sam środek dyskusji na temat metafizyki. Hermeneutyka powstaje właśnie wtedy, kiedy metafizyka poddawana jest radykalnej krytyce. Wielokrotnie prowadzi to do sądów, że właśnie ona jest spadkobierczynią metafizyki czy też wykonawczynią jej testamentu. Metafizyka nie spotyka się tu z hermeneutyką. Takie spojrzenie często pojawia się w filozofii współczesnej i ono też wydaje się podstawową przyczyną zafałszowania relacji. Poszukując odniesienia przekraczającego powyższe fałszywe założenie, można wskazać kategorię „przynależności” (*Zugehörigkeit*), która w ujęciu H. G. Gadamera wyznacza pole spotkania metafizyki i hermeneutyki. Od strony metafizyki owa kategoria jest kluczowym poję-

ciem współczesnej „filozofii pierwszej”, ujawniając się jako słuchanie mowy bycia (M. Heidegger), posłuszeństwa i oddania się **Innemu** (E. Levinas) czy też jako idealna wspólnota komunikacji (J. Habermas, K. O. Apel). Kategoria „przynależności” H. G. Gadamera jest owym „spójnikiem” wyznaczającym nowe pole relacji metafizyki i hermeneutyki. W wymienionych wcześniej przypadkach różnice dotyczą głównie istoty doświadczenia hermeneutycznego – próby odpowiedzi na pytanie: jak jest wyznaczone pole hermeneutyki i czy jego wyznaczenie oddziałuje na filozofię pierwszą?

Na to pytanie odpowiada P. Ricoeur, pisząc, że

[...] byt może znów do mnie przemówić już nie pod przedkrytyczną postacią wiary bezpośredniej, ale jako coś powtórnie bezpośredniego, do czego odnosi mnie hermeneutyka (P. Ricoeur, 1985, s. 70).

Tworzy on swoją hermeneutykę, widząc w niej drogę nie tylko do odzyskania sensu, ale też metafizycznego obszaru filozofii. Właściwe pole hermeneutyki wyznaczone jest z jednej strony absolutną obcością, z drugiej zaś absolutną bliskością. Rozumienie dzieje się w świecie „między”. Nie można jeszcze rozumieć, pozostając w całkowitej obcości, nie można już rozumieć, pozostając w całkowitej bliskości. Rozumienie to „ruch” dziejący się w polu „między”, które należy do hermeneutyki. Całą swoją uwagę hermeneutyka kieruje nie na to, co „jest”, lecz na to, co „się wydarza” w polu „między”. W ten sposób włącza do metafizyki czas, a w szczególności przyszłość. Należy stwierdzić, że tradycyjna metafizyka, rozwijana w paradygmacie „prymatu tego, co własne” czy też „prymatu tego, co obce” nie mogła poważnie potraktować tej kategorii. „Między” prezentowało się tu zawsze jako pozór bytu, nie będąc ani identycznością bytującego „ze sobą”, ani jego „identycznością” z tym, co inne. Schematyzm myślenia kartezjańskiego zagradzał bowiem drogę ku relacji, „między” itp. Hermeneutyka przełamuje ten sposób myślenia, umożliwia nową filozofię pierwszą, otwierając świat „między”, pokonując subiektywizm, ale i strzegąc przed „ucieczką bytu” w obcość i wrogość. Hermeneutyka rozwija się w kontekście metafizyki „między”, która jest ograniczona zawłaszczeniem i odrzuceniem, obcością i bliskością, przeszłością i przyszłością. W „między” hermeneutyka prezentuje byt, a nie jest jego opisem i przedstawieniem (M. Szulakiewicz, 2004, s. 144).

Rekonstrukcja edukacji w proponowanej płaszczyźnie teoriopoznawczej pozwala uchwycić jej istotne współczesne słabości. Za taką słabość należy uznać brak u organizatorów procesu dydaktycznego świadomości jego podstaw filozoficznych. Świadomości, że np. filozofia współczesna – licząca się z rezultatami myśli M. Heideggera i/lub „późnego” L. Wittgensteina – odebrała którejkolwiek z owych opcji (realizm; idealizm) jakąkolwiek doniosłość. Nie można oczywiście powiedzieć, jak mimowolny w odnośnym względzie fundamentalista R. Rorty, że owa filozofia „anulowała”, „zanachronizowała” spór między realizmem a idealizmem („we wcześniejszych latach naszego

wieku (XX) – chodzi tu zapewne o J. Deweya), a przeto nie należy lub nie warto włączać się w ten spór. Raczej dotyczy to faktu, że do „zwykłych” trudności filozoficznych, związanych z wyborem jednej z opcji, zostały dołączone przez filozofię współczesną dalsze trudności: trzeba byłoby podjąć szczególny wysiłek, aby – w ramach samej filozofii – „anulować” skutecznie konkluzje „anulujące” pragmatyzm, M. Heideggera i „późnego” L. Wittgensteina (J. Kmita, 1995, s. 277). Trudności te wymagają podawania w wątpliwość własnego punktu widzenia i punktów widzenia innych, tworzą warunki do poszukiwania dających się przyjąć i bronić wartości edukacyjnych, nadają wyrazistą postać własnym twierdzeniom i podejmowanym na ich podstawie decyzjom. Z tego względu każdemu nauczycielowi niezbędna jest orientacja nie tylko w filozofii edukacji, ale również w filozofii: uczucia, percepcji, umysłu, intuicji, moralności, religii oraz języka (E. Biłos, 2000, s. 74–75).

**Perspektywa pedagogiczna** – z punktu widzenia zmagania się dwóch modeli myślenia – to świadomość, że świat wytwarzany przez postmodernistyczny dyskurs jest tylko jednym ze światów, który współwystępuje z wieloma innymi. Jeżeli przyjąć, że w każdym społeczeństwie trwa walka o kształt dyskursu, to pedagogika staje się terenem walki o dopuszczalną i obowiązującą społecznie wersję rzeczywistości, a zatem sama w sobie musi stworzyć kryteria wykluczenia jednych dyskursów i włączania innych. Między teoriami pedagogicznymi trwa zatem spór o władzę, a więc o zdominowanie preferowanego przez siebie systemu pojęć, wyjaśnień oraz propozycji, o jedyną „reprezentatywność”. Pedagogika, która uzyska charakter arbitralny i przesycony władzą, staje się tym samym pedagogiką normalną, typową, standardową – częstokroć jedynie z tego tytułu prawdziwą czy słuszną – każda inna zaś, wykraczająca poza usankcjonowaną codzienność i zdroworozsądkowość, jest określana jako alternatywna, a więc „nieodpowiednia”. Świat, zdaniem postmodernistów, jest skonstruowany antagonistycznie, trwa nieustanna walka o władzę, o dominację jednego dyskursu nad drugim. Gdyby przyjrzeć się różnym pedagogiom z perspektywy poststrukturalizmu, to można by powiedzieć, że w każdym społeczeństwie nie ustaje dyskursywna walka różnych naukowych „wersji” rzeczywistości wychowawczej o ich uprawomocnienie. Odbywa się ono kosztem wersji alternatywnych i stanowi operację ich „wyłączania i włączania”, czyli chroni jedne interpretacje, a inne marginalizuje i zmusza do milczenia (B. Śliwerski, 1998, s. 369–371).

Stworzona w ten sposób metanarracja życia społecznego represjonuje swoje alternatywne wersje. **Pedagogika alternatywna** byłaby zaliczana do rzeczywistości zdelegitymizowanej przez wykluczanie konstruujących ją dyskursywnych praktyk. Ustanowienie epistemologicznej „ortodoksji” jest równocześnie ustanowieniem „heterodoksji”, tzn. występowania dyskursów „ujarzmionych”, które są układami wiedzy nieadekwatnej i zdyskwalifikowanej, przez co nisko ulokowanej w hierarchii. Wpisywanie określonej pedagogiki przemian jako pedagogiki alternatywnej w kontekst ruchliwości



konkurencyjnej, mającej za zadanie doprowadzenie do wzajemnego wykluczenia się współzawodniczących ze sobą pedagogii o miejsce w „centrum”, a nie na „peryferiach”, o prymat pierwszeństwa w wyjaśnianiu i wartościowaniu edukacji, o wyłączenie promowanie określonej „wersji” rzeczywistości prowadzi do fundamentalistycznej (totalizującej) roli pedagogiki w życiu społecznym. Konkurencyjne ujmowanie alternatywności wychowania czy edukacji jest źródłem wzajemnej wrogości (np. ideologicznej, personalnej, instytucjonalnej) i deprecjonowania przeciwnych stanowisk jako pozbawionych wartości (naukowej, etycznej, politycznej itp.).

Niezależnie od sporów paradygmatycznych, kreujących celowość zmian edukacyjnych, pojawia się problem ich istoty, zakresu i jakości. To dzięki nim możemy rozpoznać, w jakiej mierze projektowana zmiana ma wymiar modernistyczny bądź postmodernistyczny, dla tego ostatniego bowiem na plan pierwszy wysuwa się kategoria różnicy, inności i różnorodności. W polityce reformowania pedagogii możemy wyraźnie dostrzec konflikt między dążeniem centrum do **jednoznaczności** – [modernizm] – do uporządkowania edukacyjnego świata, w którym „wie się, jak postąpić” (albo, co sprowadza się do tego samego, wierzy się w to, że się wie), w którym wie się, jak obliczać prawdopodobieństwo wydarzenia i zna się sposób, w jaki można byłoby zwiększyć bądź zmniejszyć owo prawdopodobieństwo; świata, w którym związek pomiędzy pewnymi sytuacjami a skutecznością pewnych poczynań jest mniej więcej stały, a więc pozwala polegać na dawnych sukcesach jako drogowskazach do sukcesów przyszłych – a nieuniknioną już dzisiaj – **wieloznacznością** – [postmodernizm] sytuacji pedagogicznych, w tym rozwiązań strukturalno-programowych i wiążących się z nimi przemian. Wieloznaczność jest tutaj synonimem tego, co nieokreślone, nieprzejrzyste i nieprzewidywalne, gmatwając wszelkie obliczenia prawdopodobieństwa zdarzeń i czyniąc bezużytecznymi wyuczone i zapamiętane wzory postępowania pedagogicznego. Postmodernistyczna „systemowość” systemu edukacyjnego – zgodnie z ujęciem Z. Baumana – nie polegałaby zatem na wzajemnym zrównoważeniu i dopasowaniu jego poszczególnych komponentów, na odtwarzaniu wzoru tego zrównoważenia i na skutecznym eliminowaniu wszelkich odstępstw od standardu czy wzoru, ale układałaby się na kształt kalejdoskopowych obrazów z gry napięć, sprzeczności i ambiwalencji, negocjacji i przetargów, porozumień i nieporozumień (Z. Bauman, 1995, s. 28). Postmodernizm to według wspomnianego autora tyle, co zgoda na życie z ambiwalencją (Z. Bauman, 1991).

**Kategoria ambiwalencji** jest wykorzystywana, jak podkreśla L. Witkowski, przede wszystkim w znaczeniu epistemologicznym, jako ogólna hipoteza interpretacyjna dotycząca tego, co w kulturze i w humanistyce z trudem się przebija, jest niemal podskórne, ale stanowi o samowiedzy kulturowej. Tę hipotezę autor wyraża jako stwierdzenie o tzw. profilach i tropach ambiwalencji w kulturze – niezależnie od postmodernizmu czy syndromu ponowoczes-

ności (L. Witkowski, 2001b, s. 25). Przełom ten, jak pisze, zdaje się zachodzić na różnych polach już wyraźnie od przełomu lat 60. i 70. XX w., gdy nikt u nas o postmodernistach nie słyszał. Nastąpiło wtedy przewartościowanie kategorii ambiwalencji (w tym i wieloznaczności) w myśleniu o kulturze i nowoczesności na skalę, której dotychczas nie było w humanistyce i naukach społecznych, a zwłaszcza w pedagogice. W pedagogice też – ze względu na jej praktyczne uwikłanie w ryzykowne oddziaływania na innych ludzi, a także wobec konieczności brania odpowiedzialności za kompetencje kulturowe, jakie przekazuje nowym pokoleniom – uwzględnienie bądź niebranie serio tak podstawowego zjawiska jak to, które nazywamy ontologią ambiwalencji, nie jest tylko niewinnym czy uprawnionym jak inne zabiegiem teoretycznym.

Kategoria ambiwalencji staje się wręcz podstawowa dla nowoczesnej teorii pedagogicznej, pozwalając na sformułowanie nowego aksjomatu ontologicznego i ramy rozważań aksjologicznych oraz epistemologicznych. Staje się kategorią zmieniającą sposób myślenia o kulturze i to w trybie sięgającym do jej historii oraz do całej przestrzeni narracji, daleko przekraczając to, co może się kojarzyć z postmodernizmem. Mamy tu zderzenie dwóch porządków myślenia w zakresie różnicowania się zjawisk kulturowych – dualizm, dychotomia, rozdarcie, polaryzacja, spektrum... *versus* oscylacje, dwoistości, napięcia, fluktuacje (L. Witkowski, 2001a, s. 58, 62, 68). Gdyby chcieć wskazać, pisze Witkowski, jakiś najbardziej podstawowy sens czy wzorzec kojarzony z tym, co niesie zjawisko ambiwalencji, to można przywołać trzy terminy. W grę wchodzi skojarzenie z **oscylacją** – wahaniem, nie w sensie braku postawy i działania, ale określonego typu zachowania. Tu „waham się” znaczy: miotam się, jestem rozdarty, przeżywam huśtawkę stanów, układów czy procesów. W filozofii człowieka, zwłaszcza o charakterze egzystencjalistycznym, poza oscylacją mówi się często o **rozdarciu** – człowiek rozdarty namiętnościami, emocjami, pragnieniami. Trzeci człon tej sekwencji stanowi termin „**nierozstrzygnięcie**” – łącznie dopowiadając wyjściowy zakres treści podstawianych pod pojęcie ambiwalencji. Złożoność staje w opozycji do jednostronności (L. Witkowski, 1998, s. 206).

**Relacja postmodernizm – modernizm** – jest obiektem zainteresowań J. Rutkowiak także wtedy, kiedy charakteryzuje pojęcie **równoprawnej wielości** w wyodrębnionym przez siebie obszarze tzw. pulsujących kategorii. Dla rozważenia zakresu pulsowania kategorii trzeba, jak pisze autorka, potraktować postmodernizm jako zjawisko historyczne (J. Rutkowiak, 1995, s. 41). Postmodernizm bowiem – jako filozoficzny sposób myślenia zapoczątkowały teksty J. Derridy, G. Deleuze’a, J. F. Lyotarda, R. Rorty’ego, O. Marquada, W. Welscha z końca lat 60. XX w., a współczesne rozpowszechnienie zawdzięcza dyskusji J. F. Lyotarda z J. Habermasem z początków lat 80. XX w. Pokazuje to, że filozofia postmodernizmu jest określonym zjawiskiem czasowym, o którym urodzeni później będą prawdopodobnie mówić z takim samym spokojem, z jakimi dziś mówi się o ideach odrodzenia bądź romanty-

zmu. Pola wewnętrznego pulsowania postmodernizmu tworzą dwa wymiary czasowe – skierowane ku **przeszłości** i ku **przyszłości**. Najżywsze wydaje się kierowanie uwagi ku przeszłości i porównywanie postmodernizmu z modernizmem. Ta relacja modernizm – postmodernizm stanowi jedno pole pulsowania. Drugie tworzą swoim krytycyzmem ci badacze, którzy z niepokojem pytają o perspektywę przyszłości. Ową kwestię wyłonił pośrednio spór J. Habermasa i F. J. Lyotarda, w którym ten pierwszy występuje jako obrońca modernizmu, jego – jak sam twierdzi – postępowej racjonalności kompetencji komunikacyjnych, wspierających autonomiczną, indywidualną osobowość, podczas gdy F. J. Lyotard uznaje modernizm za synonim terrorystycznych żądań racji, naukowości i totalności. Dla J. Habermasa moderna jest krytyczna, oświecona i emancypująca człowieka – nie totalitarna; tak zaprojektowana, a ciągle jeszcze niespełniona, godna kontynuacji. Dla Lyotarda – odwrotnie, nowożytność dobiegła kresu. Pytania o kulturę przyszłości znajdują swoje odzwierciedlenie w problematyce edukacyjnej, która, zdaniem jednych, musi rozstać się z tym, co przemija, „przystosować się” do nowej jakości życia, stworzyć inną pedagogikę, czego przykładem może być – chociażby – projekt teleteorii G. Ulmera. Są również ci, którzy twierdzą, że edukacja powinna się opamiętać i wrócić do poważnej, solidnej koncepcji kształcenia, opartej na trwałych wartościach, a więc powrócić do korzeni. Z tymi pytaniami łączą się obawy o jakość świata społecznego (J. Rutkowiak, 1995, s. 42).

Pojawiające się kwestie filozoficzno-etyczne podnosi także w swoich rozważaniach J. Rutkowiak, gdy pisze, że edukacja jest faktem społecznym, wiąże się więc z odpowiedzialnością, lecz „rozwiązania”, które w tym zakresie stworzono –

[...] czy to Sokratejskie dialogowanie, czy Kantowską zasadę imperatywu, czy Weberowską etykę odpowiedzialności wyznaczonej historycznie, czy psychologiczne podejście Piageta bądź Kohlberga, czy etykę idealnego dyskursu Habermasa, czy podejście Apela, czy Baumana koncepcję moralności ponowoczesnej, nie dają „ostatecznej” odpowiedzi na pytanie o zasadę postępowania wobec innych (J. Rutkowiak, 1995, s. 45–46).

Znalezieniu się w tej sytuacji może sprzyjać prowadzenie „dialogów interparadygmatycznych”. Propozycja ta dotyczy wzajemnych oddziaływań między mnogością dróg paradygmatycznych, jednym obiektem badań a rzeczywistością. Nie chodzi przy tym o ustalenie, kto ma rację, lecz – jak pisze Z. Melosik – o „podjęcie kwestii, jaka część rzeczywistości oddawana jest najlepiej przez takie czy inne podejście” (Z. Melosik, 1994, s. 51).

Powyższa kwestia wpisuje się, zdaniem cytowanego Z. Melosika, w dyskusję nad modernistyczną i postmodernistyczną koncepcją nauki. Zdaniem postmodernistów, nauki społeczne, wywodzące się z tradycji modernistycznej, zmierzają do odkrycia „logiki społeczeństwa”, jednego prawdziwego języka, który odzwierciedla świat. Dążą one do uwolnienia się od społecznego

kontekstu, w którym funkcjonują – po to, aby wyrażać „uniwersalny stan” ludzkości. Chodzi im o „odkrycie uniwersalnej racjonalności, która dostarcza obiektywnych, wolnych od wartości standardów” (Z. Melosik, 2003, s. 452). Postmoderniści odrzucają wszystkie uniwersalistyczne roszczenia **Wielkich Opowieści** przeszłości (takim mianem określają wszelkie dyskursy i teorie modernistyczne), które uosabiały dążenie do objęcia wszystkich czasów i miejsc, do odkrycia praw świata społecznego, jego generalnej struktury i uniwersalnej logiki. Owe teorie stanowią, zdaniem postmodernistów, „totalizujący, egocentryczny projekt”, dostarczający „apodyktycznej prawdy” i „złudnego racjonalizmu”. Według postmodernistów, ogólne i formalne prawa, na których opierają się teorie, nie są ani niezależne, ani obiektywne; jak twierdzą, „w najlepszym wypadku są one tekstualnie relatywne, w najgorszym – totalnie arbitralne” (Z. Melosik, 2003, s. 453). W tym miejscu, odnosząc się do podnoszonej kwestii: przeszłość – przyszłość i „poznanie prawdy”, warto przywołać sugestię Rorty’ego, że to Nietzsche był pierwszym, który *explicite* zasugerował porzucenie idei „poznania prawdy”, uważając, że „istotną granicą do przekroczenia nie jest oddzielenie czasu od atemporalnej prawdy, ale tego, co stare, od tego, co nowe”. Uważał bowiem „nabywanie samowiedzy za autokreację (a nie odkrywanie), dokonującą się przez wytwarzanie nowego języka” (R. Rorty, 1989, s. 27-29; cyt. za: L. Witkowski, 1998, s. 266).

Na gruncie pedagogiki – jak pisze T. Szkudlarek – przyjęcie perspektywy modernistycznej to jednocześnie przyjęcie założenia o uniwersalnym charakterze wartości bądź zasad racjonalności, będących podstawą edukacji. Oba rodzaje uniwersalizmu są niezwykle mocno osadzone w nowożytnej kulturze europejskiej. Można je powiązać z dziedzictwem renesansu (humanizm) i oświecenia (racjonalizm) – dwu wielkich prądów umysłowych, które wyznaczyły podstawy nowoczesnej pedagogiki europejskiej. Można powiedzieć, że w pierwszym przypadku wychowanie osadzone jest w idei kultury humanistycznej (świeckiej lub religijnej), w drugim – w racjonalności komunikacyjnej, tj. zdolności do racjonalnej argumentacji i takiego kierowania dyskusją, jakie prowadzi do osiągnięcia porozumienia w sprawie wspólnie podzielanych zasad życia społecznego. W tym pierwszym ujęciu etyka jest wywodzona z wartości zakorzenionych w tradycji kultury, w drugim zaś przybiera postać etyki dyskursu, czyli uniwersalnych zasad ustalania wartości. W pierwszym ujęciu edukacja jest więc zakorzeniona w przeszłości, w drugim – w przyszłości. W obu jednak mamy do czynienia z pewnym założeniem, które staje się problematyczne w perspektywie pedagogiki międzykulturowej (T. Szkudlarek, 2003, s. 416).

Swoiście rozumiane pojęcie „równoprawnej wielości” charakteryzuje „rozdarcie” pomiędzy modernizmem i postmodernizmem, typowe także dla **pedagogiki pogranicza**. Jest to propagowana przez H. Giroux koncepcja pedagogiki (często artykułowanej jako pedagogika krytyczna, nawiązująca

do tzw. pedagogiki oporu) usytuowanej na pograniczu zmian kulturowych, wykorzystującej do realizacji projektu indywidualnej i społecznej emancypacji zarówno modernistyczne (oświeceniowe, racjonalistyczne), jak i postmodernistyczne wątki myślenia edukacyjnego. I tak H. Giroux, odrzucając modernistyczne twierdzenia dotyczące „pewności fundamentalizmu i epistemologicznego esencjalizmu”, uważa jednak, że

[...] modernizm dostarcza teoretycznych elementów do analizowania zarówno ograniczeń jego własnej historycznej tradycji, jak i do rozwijania politycznego punktu widzenia (Z. Melosik, 1994, s. 116-117),

przy czym demokratyczna walka powinna się opierać właśnie na ideałach wolności, sprawiedliwości i równości. Akceptuje on także typowy dla dyskursu postmodernistycznego projekt emancypacyjny, który jest dla niego punktem wyjścia zaangażowania politycznego. Z drugiej jednak strony w rozwijanej przez H. Giroux pedagogice pogranicza to właśnie teoria postmodernistyczna, przez stwierdzenie tego, co historyczne i przypadkowe w konstruowaniu rozumu, autorytetu, prawdy, etyki i tożsamości, dostarcza podstaw walki społecznej. Giroux akceptuje także postmodernistyczne odrzucenie idei uniwersalnego rozumu, co w konsekwencji prowadzi go do odrzucenia języka binarnych opozycji, typowego dla epistemologii całościowych. Niemniej pedagogika pogranicza nie jest pedagogiką „celebrowania różnicy”, która prowadzi do „rozpuszczenia się” projektu emancypacji w tysiącach partykularności. W proponowanym przez H. Giroux ujęciu edukacja wychodzi poza postmodernistyczne pojęcie rozumienia tego, jak doświadczenia uczniów są kształtowane wewnątrz różnych dyskursów etycznych. Pedagogika pogranicza w jego ujęciu nie jest ani relatywistyczna, ani esencjalistyczna (Z. Melosik, 1994, s. 116-117).

Próbując połączyć w szerszy projekt tradycje modernistyczne i postmodernistyczne, twórca pedagogiki pogranicza, jak pisze Z. Melosik, może to czynić tylko przez przyjęcie roli metajednostki korzystającej z systemu metapojęć i metakryteriów. Jest to równoznaczne z podniesieniem własnego projektu do rangi metateorii modernistycznych. Werbalnemu odrzuceniu – typowych wielkich narracji – binarnych opozycji, towarzyszy nasycenie filozofii pedagogicznej, programu politycznego i logiki narracji autora antynomicznym postrzeganiem i interpretowaniem świata: lewica – prawica, dobre – złe, postępowe – konserwatywne, otwarte – zamknięte itd. Dialektyczne podejście do epistemologii modernizmu powoduje, że autor jest zmuszony nieustannie „przeskakiwać” z tego, co modernistyczne i co stanowi istotę projektu emancypacji (metateoria, metajęzyk, uniwersalne pojęcia wolności, sprawiedliwości, równości), do tego, co postmodernistyczne (historyczność, przypadkowość, dyskursywność, dekonstrukcjonizm), po to aby za chwilę zabieg ten powtórzyć, tylko że w drugą stronę. Wydaje się, że owa dialektyka może być ujęta następująco: tezie (oświeceniowa, metateoretyczna totalizacja)

przeciwstawia się antytezę (narracja częściowa, oparta na dyskursie „różnicy”), jednak syntezę stanowi znów oświeceniowa metateoria (choć o jeden szczebel abstrakcji wyżej) (Z. Melosik, 1994, s. 125–126). Zbyszko Melosik przywołuje w tym miejscu opinię T. Szkudlarka, zgodnie z którą w pedagogii H. Giroux napięcie między „polityką głosu” a modernistycznymi w swojej istocie tendencjami całościującymi, myśleniem utopijnym w kategoriach dobra wspólnego i lepszego życia stanowią podstawową oś konstruowania teorii (T. Szkudlarek, 1993a, s. 297; cyt. za: Z. Melosik, 1994, s. 126). Pedagogia „pograniczna” jest próbą usytuowania działania edukacyjnego w przejściu, wewnątrz dokonującej się transformacji, na styku dyskursywnego konfliktu. Zbyszko Melosik konkluduje, że dyskusja pedagogicznych propozycji H. Giroux może być wpisana w szerszą konfrontację dwóch sposobów myślenia o postmodernizmie. Pierwszy z nich uznaje „lukę epistemologiczną” między nimi za niemożliwą do przekroczenia: postmodernizm jest tu POSTmodernizmem. Drugi sposób myślenia traktuje postmodernizm w kategoriach kontynuacji: jest on tu postMODERNIZMEM. Bez wątplenia pedagogika pogranicza stanowi przykład tego drugiego sposobu myślenia (Z. Melosik, 1994, s. 126).

**Kategoria „pogranicza”**, jak pisze T. Szkudlarek, może być nie tylko przesłanką budowania jednej z koncepcji pedagogicznych – może także stanowić podstawę interpretacji innych teorii pedagogicznych. Takie stanowisko przyjmuje autor w pracy *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu* (T. Szkudlarek, 1993b). O stanie teorii pedagogicznych, w ich wieloznaczności spotęgowanej, cytowany autor mówi, że każda z nich wikła się w wieloznaczność z tego choćby powodu, że usiłuje swoim zakresem objąć relacje, których elementy są poddawane odrębnym i często wzajemnie się wykluczającym ujęciom teoretycznym. Każda pedagogika „chciałaby” ująć relację między społeczeństwem, jednostką, jej rozwojem, kulturą, polityką, nauką, życiem codziennym, historią, cywilizacją... Pedagogika jest skazana przy tym na odwoływanie się do teorii, które ujmują strony tego stosunku we wzajemnej izolacji, i nie mogąc dopracować się własnego języka teoretycznego (pewnie nie dopracuje się go nigdy, ponieważ stopień złożoności relacji będących przedmiotem badań pedagogicznych przekracza wyobrażalne możliwości uporządkowania językowego), skazana jest na tworzenie „behawiorystyczno-funkcjonalno-humanistyczno-hermeneutyczno-emancypacyjnych” hybryd (T. Szkudlarek, 1993b, s. 11–12). Pedagogie dodatkowo dopisują do swojej tradycyjnej pedagogicznej niejednoznaczności niejednoznaczność świata, w którym próbują osadzać swoje wizje edukacji, i niejednoznaczność języka myśli społecznej ten świat opisującej. Stąd też przyjęcie przez T. Szkudlarka interpretacyjnej kategorii pogranicza, przejawiającej się m.in. w niejednoznacznym stosunku do kwestii przełomu postmodernistycznego, do tradycji oświecenia, do metafizycznej pewności i do ich poststrukturalnych i postmodernistycznych krytyk. Postmodernizm nie jest antymodernizmem:

rozumienie postmodernizmu nie może się więc sprowadzać do zaprzeczenia modernizmu. Próbuąc uchwycić postmodernizm, myśl musi się poruszać na jego granicy, w sferze styku z tradycją moderny, w sferze pojawiania się czegoś, co „jeszcze nie jest”. Takie usytuowanie, pozycja, z której są odczytywane teorie, musi zaowocować niejednoznacznością odczytań, musi prowadzić do czytania teorii postmodernistycznych w perspektywie moderny i do szukania postmoderny w obszarach myśli, której nie podejrzewalibyśmy o przekroczenie modernizmu (T. Szkudlarek, 1993b, s. 12-13). Taka propozycja interpretacji z wykorzystaniem kategorii pogranicza, jak pisze T. Szkudlarek, odpowiada podstawowej opozycji współczesnej myśli społecznej, opozycji między otwartością, płynnością granic, procesualnością społecznego bycia a ideologicznymi „dotknięciami”, pojęciowymi kategoryzacjami ujednoznaczniającymi to, co płynne i niepewne. Inaczej – jest to opozycja między myślą krytyczną a metafizyką, między procesualnym byciem a bytami, między idiosynkrazjami a totalnością. Dekonstrukcja tej opozycji może brać za punkt wyjścia „pograniczną” problematykę edukacyjną ujmowaną w perspektywie pedagogiki krytycznej – która nie daje się w owej opozycji jednoznacznie osadzić, która stanowi jej „nierozstrzygalnik”. Jedną z konsekwencji takiego punktu widzenia jest konieczność zachowania uważnego, otwartego stosunku do pojawiających się w toku interpretacji opozycji: niemożność jednoznacznego opowiedzenia się, np. po stronie krytyki przeciw metafizyce, po stronie postmodernizmu pojmowanego jako absolutna negacja modernizmu czy po stronie modernizmu pojmowanego jako ostoja pewności. Pograniczny charakter problematyki edukacyjnej uniemożliwia tego rodzaju jednoznaczne rozstrzygnięcia, pozwala natomiast wyraźnie widzieć dualistyczne struktury znaczeń, które określają punkty graniczne współczesnej myśli (T. Szkudlarek, 1993b, s. 13-14).

Dualistyczny charakter modeli myślenia jest widoczny także w opozycji opisanej jako **racjonalność adaptacyjna – racjonalność emancypacyjna** w pedagogice w ujęciu R. Kwaśnicy. Autor, przywołując teorię krytyczną J. Habermasa, prezentuje dwa typy działania, które są równocześnie alternatywnymi sposobami doświadczania świata przez jednostkę (R. Kwaśnica, 1987). Wyróżnia **trzy typy refleksji** nad tą opozycją. W jednym absolutyzuje się racjonalność adaptacyjną. Takie podejście odnajdujemy w pozytywistycznej – czy szerzej – naturalistycznej wersji nauk społecznych. W refleksji drugiego typu absolutyzacji ulega racjonalność emancypacyjna. To ujęcie napotykamy w tej części humanistyki, która postrzega człowieka przez pryzmat kultury symbolicznej, duchowej. W trzeciej perspektywie dostrzega się dwoistość ludzkiego bytu, nie redukuje się go ani do świata racjonalności adaptacyjnej, ani do świata racjonalności emancypacyjnej. W rozmaity sposób ujmuje się relacje zachodzące między nimi. Raz, jak u E. Fromma i B. Suchodolskiego, mówi się o dramatycznym rozdarciu między wartościami typu „mieć” i typu „być”, w innych jeszcze przypadkach zakłada się zasadniczą

odrębność i nieporównywalność obu światów (jak u E. Kanta) czy wreszcie przyjmuje się, że rozumienie opisywanego problemu i ewentualnie jakieś jego rozwiązanie wykracza poza możliwości człowieka; pozostaje zatem zmaganie się z tą odwieczną sprzecznością (R. Kwaśnica, 1987, s. 133–134).

Powyższa opozycja (spór o koncepcję wychowania), utrwaliła **podział na dwie pedagogiki**, dlatego też ciągle żywe są poszukiwania trzeciego wyjścia (trzeciego paradygmatu) – **trzeciej pedagogiki**. Zdaniem R. Kwaśnicy, można powiedzieć, że do tej opozycji nawiązuje – wprost lub pośrednio – każda koncepcja pedagogiczna: bądź włączając się do polemiki, bądź próbując określić samą siebie poprzez akceptujące lub krytyczne nawiązanie do jednego lub obu spornych stanowisk (R. Kwaśnica, 1987, s. 137). Ów spór ma długą historię, znany jest chociażby z takich opozycji, jak: urabianie – swobodny rozwój, heteronomia – autonomia, nauczanie podające – nauczanie problemowe; a współcześnie: sterowanie (wychowanie dyrektywne) – oferowanie (wychowanie niedyrektywne), kierowanie rozwojem – samorealizacja, wychowanie – samowychowanie, wychowanie użyteczne – wychowanie bezinteresowne, pedagogika behawiorystyczna – pedagogika humanistyczna, pedagogika konserwatywna – pedagogika liberalna. Żadna z tych opozycji nie jest w swej bezpośredniej treści powtórzeniem pozostałych. Zakres spornych zagadnień, poziom ogólności są za każdym razem inne. Można także, pisze R. Kwaśnica, spojrzeć na wymienione i podobne opozycje jako na rozmaite wersje tego samego sporu. Pytamy wtedy: o co toczy się spór i jaką rolę odgrywa w refleksji o wychowaniu? (R. Kwaśnica, 1987, s. 138).

Na pytanie to, według cytowanego autora, można odpowiedzieć w dwójaki sposób: biorąc pod uwagę przede wszystkim różnice dzielące sporne stanowiska lub szukając łączących je podobieństw. Robert Kwaśnica odpowiada tak: nawet pobieżne przyjrzenie się różnicom zdaje się nie pozostawiać wątpliwości, że każda z pedagogik mówi o z gruntu odmiennym wychowaniu. Jeżeli dodamy, że za różnicami tego typu kryją się różnice głębsze, sięgające kwestii podstawowych (odmienne wizje świata, człowieka i społeczeństwa), to nasuwa się wniosek, że spierające się pedagogiki nie mają ze sobą nic wspólnego, że każda wyrasta z odmiennej racjonalności. Gdy pytamy o to, co je łączy, autor mówi, że te **pedagogiki, tradycyjnie oddzielane od siebie jako przeciwstawne, nie są dwoma odrębnymi systemami wiedzy o wychowaniu, lecz dwoma biegunami jednej całości**. Prowadzony w jej ramach spór przenika tę wiedzę, wytwarza stale obecne w niej treściowe opozycje, odnawia je wciąż tę na nowo w zmieniających się wersjach tej samej polemiki, ale przede wszystkim – jest on źródłem jej strukturalności. Całość tej wiedzy pedagogicznej można nazwać pedagogiką instrumentalną. Tak ukonstytuowana pedagogika udziela jednak na te same, instrumentalne pytania, dwojakich (wykluczających się) odpowiedzi. Jednym razem odpowiada na nie, deklarując się po stronie wartości adaptacyjnych, drugim razem – wychodzi od wartości emancypacyjnych. Gdyby więc określać pedagogikę na



podstawie jej odpowiedzi, to należałoby ją nazwać pedagogiką adaptacyjno-emancypacyjną. Tak jak pierwsze jej określenie wskazuje na teoretyczną (modernistyczną – A. G.) jedność uprawianej przez nią refleksji, tak drugie (często deklaratywne, na postmodernistyczne jej ujęcie – A. G.) sygnalizuje treściową sprzeczność gromadzonych przez nią ustaleń (dwubiegunowość odpowiedzi) (R. Kwaśnica, 1987, s. 138-149).

Konkludując, R. Kwaśnica pisze, że wprawdzie odnajdujemy w pedagogice dwa bieguny, ale nie pokrywają się one z przedstawioną opozycją: racjonalność instrumentalna (adaptacyjna) – racjonalność komunikacyjna (adaptacyjna). Konstytuujący pedagogikę (jej paradygmatyczną wersję) spór toczy się wprawdzie między dwiema racjonalnościami, ale jego strukturalne ramy określa racjonalność instrumentalna (modernistyczna – A. G.). Racjonalność komunikacyjna (postmodernistyczna – A. G.) jest w pedagogice obecna, ale mówi nie swoim językiem, odpowiada na nie swoje pytania. Aby przemówić własnym językiem, musiałaby zaistnieć w pedagogice inaczej niż dotychczas, a to oznacza, że musiałaby wykroczyć poza perspektywę konstytuującego paradygmatu sporu, innymi słowy – oznacza to, że musiałaby usytuować się ponad tym sporem i poza tym paradygmatem (R. Kwaśnica, 1987, s. 151).

Wyjście (trzecie), o którym pisze R. Kwaśnica, nie może zastąpić pedagogiki paradygmatycznej, nie może z nią konkurować, nie ma wobec niej likwidatorskich zamiarów (R. Kwaśnica, 1987, s. 153). Jego intencją nie jest ani dyskredytowanie, ani ulepszanie tej pedagogiki, lecz jej tłumaczenie (interpretowanie – A. G.) – dokonywanie takiego przekładu konstytuującej się w jej ramach wiedzy, jaki ujawniałby ukrytą w niej prawdę o naszych czasach i o nas samych.

## Bibliografia

- Bauman, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*. Cambridge.
- Bauman, Z. (1995). *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń.
- Biłos, E. (2000). *Ku nauczaniu personalistycznemu w gimnazjum: przewodnik dla studentów i nauczycieli*. Częstochowa.
- Gofron, A., Piasecka, M. (red.) (2008). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.
- Kmita, J. (1982). *Scjentyzm i antyscjentyzm*. W: Z. Cackowski (red.). *Poznanie, umysł, kultura*. Lublin.
- Kmita, J. (1984). *Sztuka i świat wartości*. W: M. Tyszkowa, B. Żurawski (red.). *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*. Warszawa – Poznań.
- Kmita, J. (1989). *The Legacy of Magic in Science*. W: J. Kmita, K. Zamiara (red.). *Visions of Culture and Models of Sciences*. Amsterdam – Atlanta.
- Kmita, J. (1994). *Spółeczno-regulacyjna teoria kultury*. Warszawa.

- Kmita, J. (1995). *Jak słowa łączą się ze światem: studium krytyczne neopragmatyzmu*. Poznań.
- Kwaśnica, R. (1987). *Dwie racjonalności: od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław.
- Melosik, Z. (1994). Współczesna amerykańska socjologia edukacji: kilka uwag o statusie teorii. *Forum Oświatowe*, 1.
- Melosik, Z. (2003). Pedagogika postmodernizmu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Putnam, H. (1981). *Reason, Truth and History*. Cambridge.
- Putnam, H. (1990). *Realism with a Human Face*. Cambridge – Massachusetts – London.
- Putnam, H. (1992). *Renewing Philosophy*. Cambridge – Massachusetts – London.
- Ricoeur, P. (1985). Symbol daje do myślenia. S. Cichowicz (tłum.). W: P. Ricoeur. *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*. E. Bieńkowska i in. (tłum.). Warszawa.
- Rorty, R. (1986). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge.
- Rutkowiak, J. (1995). Odmiany myślenia o edukacji. Mapa konturowa. W: J. Rutkowiak (red.). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków.
- Szahaj, A. (1990). *Krytyka, emancypacja: dialog. Jürgen Habermas w poszukiwaniu nowego paradygmatu teorii krytycznej*. Warszawa.
- Szahaj, A., Kmita, J. (1993/95). Między modernizmem a postmodernizmem. W: K. Zamiara (red.). *Humanistyka jako autorefleksja kultury*. Poznań.
- Szkudlarek, T. (1993a). Pedagogie amerykańskiego postmodernizmu: edukacja wobec kulturowego przełomu. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację: dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Toruń.
- Szkudlarek, T. (1993b). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków.
- Szkudlarek, T. (2003). Pedagogika międzykulturowa. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Szulakiewicz, M. (2004). *Filozofia jako hermeneutyka*. Toruń.
- Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.
- Witkowski, L. (1998). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa.
- Witkowski, L. (2001a). *Ambiwalencja w kulturze jako wyzwanie dla pedagogiki ogólnej*. W: A. Bogaj (red.). *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*. Warszawa – Kielce.
- Witkowski, L. (2001b). *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Kraków.
- Zamiara, K. (1993/95). Nota redakcji naukowej. Wprowadzenie. W: K. Zamiara (red.). *Humanistyka jako autorefleksja kultury*. Poznań.

## Streszczenie

Tekst otwiera krótka charakterystyka założeń myślenia o humanistyce (pedagogice). Zespół owych założeń stanowi „kulturowe *a priori*” dla wszelkich praktyk społecznych, które wymagają aktów komunikowania się. Jeśli przyjmiemy, że każda teoria jest tworem kulturowym, implikującym też jakąś kulturowo określoną wizję świata, to należy również założyć, iż stany rzeczy przesądzone w niej jako istniejące mogą być traktowane jako takie tylko na jej gruncie.

Kilka uwag w kwestii relatywizmu pojęciowego (kulturowego) przyjętego sposobu myślenia zwraca uwagę na fakt, że zarówno relatywistom, jak i pozytywistom kłopot sprawia to, że reprezentowanie – czyli intencjonalność – nie pasuje do redukcyjnego obrazu świata. Zaczyna natomiast wyglądać na to, że to, co intencjonalne, wdziera się także w nasz opis tego, co nieintencjonalne – jak gdyby to, co intencjonalne było w pewnym sensie wszechobecne (H. Putnam).

Implikacje edukacyjne przyjętych założeń myślenia o pedagogice to spojrzenie na współczesną humanistykę z punktu widzenia zmagania się dwóch modeli myślenia – modernistycznego i postmodernistycznego. Ich krótka prezentacja wiąże się z próbą określenia związku między nimi, poszukiwania tego, co różni autorzy określają jako „między”. Powyższa opozycja utrwaliła podział na dwie pedagogiki, stąd też poszukiwania trzeciego wyjścia (trzeciego paradygmatu) – trzeciej pedagogiki.

## Summary

The text is opened by the brief characteristic of the accepted thinking assumptions about the humanities (pedagogics). This group of assumptions makes a „cultural *a priori*” for all social practices that require the acts of intercommunication. When someone assumes that each theory is a cultural work, what also implies a specified cultural view of the universe, then it should be also assumed that, described in this theory, states of affairs may be treated only on its ground.

Several notes regarding a notional (cultural) relativism of accepted way of thinking indicate that representation – i.e. intentionalism is rather inconvenient for relativists as well as for positivists for their reductive view of the universe. Instead, it seems that what is intentional, it breaks into our description of what is unintentional – as if what is intentional used to be in some way omnipresent (H. Putnam).

Educational implications of the accepted assumptions of the reflections regarding pedagogics are the look on the modern humanities from the two ways of thinking viewpoint – modernistic and postmodernistic. Their short presentation is connected with an attempt of determination of relationship between them, searching for what different authors call „between”. Above mentioned opposition fixed a division into two pedagogics; therefore, there are searching for the third issue (third paradigm) – the third pedagogics.