
ARTYKUŁY

Jean Grondin
Université de Montreal

Gadamera doświadczenie i teoria wychowania: uczenie się, że inny może mieć rację

Summary

GADAMER'S EXPERIENCE AND THEORY OF EDUCATION: LEARNING THAT THE OTHER
MAY BE RIGHT

The article (original title: *Gadamer's Experience and Theory of Education: Learning that the Other May Be Right*) was published in *Education, Dialogue and Hermeneutics* edited by Paul Fairfield (2011). In the text a hermeneutic concept of education is drawn from Hans-Georg Gadamer's education and philosophical hermeneutics. Jean Grondin underlines the importance of the culture of question, dialogue with tradition and vibrant humanism in the thinking about education within philosophical hermeneutics of Gadamer. *Sensus communis* and an openness that the other might be right seems to be a kind of a solid foundation of education which according to Gadamer is a self-education within lifelong lasting conversation with the other.

Key words: the culture of question, education, the fusion of horizons, self-education.

oprac. Małgorzata Przanowska
red. Paulina Marchlik

Hans-Georg Gadamer (1900–2002), jeden z twórców – obok Paula Ricoeura (1913–2005) – współczesnej hermeneutyki, nie był przede wszystkim filozofem wychowania, jednak często pisał na ten temat¹, a jego filozofia posiada ważkie

¹ W szczególności w swoim *opus magnum*, w *Prawdzie i metodzie* (1960). Jednak kwestia edukacji jest poruszana przez Gadamera w całej jego twórczości; zajmuje również ważne miejsce w jego pracy dydaktycznej. Jeden z pierwszych tekstów Gadamera nosi tytuł *Platońskie państwo wychowania*, opublikowany w 1942 roku (Gadamer 1942: 317–333); obecnie w wydaniu dzieł

konsekwencje dla naszego rozumienia najważniejszych celów edukacji. W swoim głównym dziele, *Prawda i metoda*, opublikowanym w 1960 roku, Gadamer koncentrował się przede wszystkim na rozwinięciu „hermeneutycznej” teorii, która oddawałaby sprawiedliwość – wysuwanemu przez humanistykę – roszczeniu do prawdy. Czyniąc to, Gadamer pomógł nam zrozumieć znaczenie wiedzy dla nauk humanistycznych, a w ten sposób również to, na czym polega – w owych naukach, ale również bardziej ogólnie – wychowanie/kształtowanie (się) człowieka. Gadamer zawsze powtarzał, że każda dobra teoria musi wyrastać z praktyki, z doświadczenia. Powinno się więc założyć, że podobnie jest z jego zapatrywaniami na edukację. Być może zatem słusznym posunięciem będzie to, abyśmy najpierw dowiedzieli się czegoś o wychowaniu samego Gadamera, zanim zajmniemy się jego poglądami na temat kształcenia i wychowania człowieka.

Edukacja Hansa-Georga Gadamera

Życie Hansa-Georga Gadamera obejmowało trzy stulecia: urodził się w ostatnim roku XIX wieku, 11 lutego 1900 roku, zmarł zaś 13 marca 2002 roku, na początku wieku XXI. Był synem Johannesesa Gadamera, wybitnego profesora chemii farmaceutycznej, który od początku, jak się wydaje, pragnął, aby syn poszedł w jego ślady i studiował nauki ścisłe. Niestety, wbrew tym oczekiwaniom, uwagę syna zaczęły z czasem przyciągać sztuka, literatura i filozofia, którymi ojciec pogardzał, uważając je za „naukawe pogawędki”. Zainteresowania Gadamera były dla jego ojca wielkim rozczarowaniem, tym bardziej, że Hans-Georg był jedynym synem, który mógł ukończyć studia uniwersyteckie (brat Gadamera cierpiał na chroniczną epilepsję znacząco utrudniającą studiowanie). Ojciec dopilnował, żeby Hans-Georg otrzymał rygorystyczną edukację, mimo swoich „niepoważnych fascynacji”. W autobiografii Gadamer opisał swoją sytuację i atmosferę panującą w jego domu we Wrocławiu (wtedy o nazwie Breslau – stanowiącego na Śląsku wschodnią prowincję Niemiec), jako „bardziej pruską niż same Prusy” (Gadamer 1997: 9)². Twórca XX-wiecznej hermeneutyki daje tym samym

wszystkich (Gadamer 1985: 249–262). Natomiast jedną z jego ostatnich publikacji „książkowych” był krótki wykład wygłoszony w 1999 roku opublikowany pod tytułem *Wychowanie jest wychowaniem siebie* (Gadamer 2008) przetłumaczony na język angielski przez J. Cleary i P. Hogana w „Journal of Philosophy of Education” (Gadamer 2001: 529–538; tekst w języku niemieckim, zob. Gadamer 2000). Zob. również zbiór *Hans-Georg Gadamer on Education, Poetry, and History* (1992).

² Więcej informacji na temat życia i edukacji Gadamera znajduje się w książce mojego autorstwa *Hans-Georg Gadamer. Biografia* (Grondin 2007).

do zrozumienia, że żelazna dyscyplina i cnoty wojskowe były tak samo obecne w jego dzieciństwie, jak szacunek wobec autorytetu.

Całą edukację podstawową i średnią Gadamer otrzymał w czterechsetletnim Gimnazjum Świętego Ducha we Wrocławiu, w którym wojskowy rodzaj dyscypliny był wszechobecny, szczególnie w trakcie lat wojennych (1914–1918). Gimnazjum było szkołą humanistyczną, co oznacza, że nauczano w nim takich języków jak francuski, łaciński i grecki, stosując najbardziej rygorystyczne metody dydaktyczne: na przykład, ucząc się francuskiego, Gadamer spędził cały rok na przyswajaniu właściwej fonetyki francuskich słów zanim poznał ich znaczenie (Gadamer 2008: 265). W rezultacie posługiwał się doskonałą wymową; nie zmienia to jednak faktu, że dzisiaj żadne dziecko nie zniosłoby takich katuszy. Na lekcjach łaciny i greki nauczyciele wychwalali zapewne wojenne przykłady „klasyków”, co wpływało na dziecięce zafascynowanie wojskiem. Militarna tradycja pruska robiła również spore wrażenie na młodym Hansie-Georgu, który służył nawet w niewielkim wojskowym korpusie dziecięcym; niektórzy sądzili, że rozpocznie karierę oficera wojskowego (Gadamer 1977: 8). Jednak doświadczenie pierwszej wojny światowej roztrzaskało na kawałki ów militarny idealizm. Kiedy zaczęła się wojna, Gadamer miał zaledwie czternaście lat i przepełniały go patriotyczne uczucia. Niemniej jednak służby wojskowej uniknął: na początku z powodu zbyt młodego wieku, później – z powodu niedożywienia w wyniku fatalnego zaopatrzenia kraju w żywność. Niemcy podniosły upokarzającą klęskę, co zostawiło ślad w myśleniu Gadamera. Jak później podkreślał, w wychowaniu i kształceniu ważne jest – i to od najmłodszych lat uczenie się znoszenia porażek. Umiejętność ta pomaga uświadomić sobie własne ograniczenia i pozostać otwartym na odmienne punkty widzenia (jest to – jak zobaczymy – zasadnicza kwestia dla Gadamerowskiej filozofii wychowania).

W 1918 roku została pobita nie tylko armia, ale również ideologia pruskich Niemiec, w której wyrósł Gadamer. Absurdalna okopowa walka między najbardziej „cywilizowanymi” narodami na ziemi, które wymordowały miliony, zniszczyła ideologię postępu karmiącą się obietnicą, że nauka i przemysł uczynią z naszego świata miejsce pokoju i dobrobytu. Rzeczywiście, dla Gadamera cała tradycja zachodniego oświecenia obróciła się w perzynę. Na skutek tych wydarzeń – co rozumiałe – osiemnastoletniego Gadamera, rozczarowanego ideologią naukowego postępu, dużo bardziej pociągało słowo poetyckie, teatr i literatura. Pozostawał pod wrażeniem niemieckiego nauczyciela gimnazjum, Hermanna Reicherta, który mimo trwającej wojny poświęcał się – z naukowym rygiem – swoim studiom literackim. Okazało się, że właśnie ten nauczyciel stał się

przykładem o przełomowym znaczeniu dla Gadamera. Przywoływał go często jako egzemplifikację głównych zadań edukacji, bo jak twierdził najważniejszą rolą szkoły jest zapewnienie uczniom swego rodzaju wzoru, inspirującego modelu dla ich własnej pracy. W edukacji – jak zawsze podkreślał niemiecki hermeneuta – program jest mniej ważny od poszukiwania owego wzoru. W tym czasie Gadamer był również zafascynowany poezją i światopoglądem Stefana Georgego oraz jego poetyckim „kręgiem”. Ów poetycki ruch zaangażowany był w kwestie posiadające implikacje pedagogiczne, ponieważ broniono w nim poglądu, że poeta – w tym przypadku sam Stefan George – jest wiodącą postacią niemieckiego wychowania. Krąg Georgego miał charakter całkowicie elitarny, jego członkowie natomiast pogardliwie patrzyli na ówczesne nauki matematyczne oraz prozaiczność, a nawet prostactwo, codziennego życia. W autobiografii z 1977 roku Gadamer wciąż zachwalał „najważniejsze wartości koła Georgego”, które „w coraz bardziej atomistycznym społeczeństwie reprezentowały wspólną świadomość wysokiego duchowego napięcia; owo napięcie przyciągało uwagę Georgego, a jego determinację i pewność można było tylko podziwiać” (Gadamer 1977: 17). Gadamer nigdy nie stał się rzeczywistym członkiem koła, ale przez czas studiów pozostawał w bliskich relacjach z niektórymi jego przedstawicielami.

Pod wpływem wspomnianych wydarzeń i zainteresowań, a także jako rodzaj sprzeciwu wobec ojcowskiej presji, Gadamer poświęcił się literaturze, sztuce i filozofii. Ostatecznie filozofia odniosła zwycięstwo, ponieważ to, co pociągało Gadamera w sztuce i literaturze to duch tych dziedzin, nie zaś ich formalne, akademickie aspekty. Miał szczęście studiować u najlepszych myślicieli swoich czasów, szczególnie zaś u Martina Heideggera, Nicolai Hartmana, Paula Natorpa, Richarda Höningswalda, Ernsta Roberta Curtiusa, Rudolfa Bultmanna oraz u najlepszych filologów starożytnych, takich jak Paul Friedländer i Werner Jaeger. Ten ostatni był znany również ze względu na swoją pracę nad greckim humanizmem oraz wskazywaniem na niekwestionowalne znaczenie owego humanizmu dla wychowania (pogląd ten Jaeger bronił w swojej książce *Paideia*). Owych znamienitych myślicieli i swoich przyszłych nauczycieli Gadamer poznał podczas studiów na Uniwersytecie Wrocławskim (wtedy Breslau Universität) (1918–1919), ale przede wszystkim na Uniwersytecie w Marburgu (1919–1928). Idylliczna atmosfera marburskiego miasteczka uniwersyteckiego była prawdopodobnie tak samo znacząca dla Gadamera, jak idee, którymi nasiąknął. Niemiecki system uniwersytecki, szczególnie w tamtym czasie, przed rozpowszechnieniem w latach sześćdziesiątych *Massenuniversität*, nie był zbyt wystandaryzowany czy podobny do szkolnego (*verschult*, jak to określają Niemcy), co oznacza, że nie bazował

na punktach, licznych egzaminach i tym podobnych. Był raczej małym, zarezerwowanym dla niewielu wybrańców, miejscem zachęcającym do doświadczenia (a jest to ważny termin dla Gadamera). Ktoś, kto został przyjęty na uniwersytet, studiował tak, jakby wyruszył w podróż i przeżywał swoistą przygodę, zagłębiając się w bardzo rozległym wachlarzu dyscyplin naukowych (Gadamer uczęszczał na wykłady z literatury, historii sztuki, filozofii, filologii klasycznej, historii, a nawet na wykłady z sanskrytu i teologii; słowem, na wszystko to, co go interesowało). Z czasem student nawiązywał bliższe kontakty ze znaczącym nauczycielem, którego mógł stać się uczniem. Ten rodzaj kształcenia przybierał często formę bardzo osobistych spotkań. Na przykład, Gadamer poznał swego najważniejszego wykładowcę, Martina Heideggera (który wówczas był już znaną postacią) podczas semestru jesienno na Uniwersytecie we Freiburgu w 1923 roku, natomiast latem, Heidegger zaprosił Gadamera wraz z żoną na cztery tygodnie do swojej własnej chaty w Schwarzwaldzie, by prowadzić dla niego prywatne seminaria na temat Arystotelesa! Taka forma nauczania wcale nie była wyjątkiem na starym uniwersytecie niemieckim: poza formalnymi dydaktycznymi obowiązkami, profesorowie uniwersyteccy tworzyli prywatne lektoria i grupy dyskusyjne, do których zapraszali najbardziej utalentowanych studentów. Gadamer brał udział w wielu takich grupach, w których z pewnością nauczył się więcej niż na zajęciach – uczymy się, jak przypomni w 1999 roku, nie tylko od nauczycieli, ale również od kolegów (Gadamer 2001: 531; por. Gadamer 2008: 261–262, 268); kiedy został profesorem, sam tworzył tego typu koła.

Krótko mówiąc, podczas gdy pierwsze szkolne lata nauki Gadamera były surowe, to jego edukacja uniwersytecka, po wstrząsającym wydarzeniu pierwszej wojny światowej, była dużo bardziej osobista, spontaniczna i bazująca na bezpośrednim kontakcie z nauczycielem. Jednak wymagania wcale nie były poluzowane, wręcz przeciwnie. Gadamer przez kilka lat studiował u Heideggera, jednak jego nauczyciel był nim raczej rozczarowany. W chłodnym liście, który napisał do niego 14 lutego 1925 roku, Heidegger ostrzegł: „że jeśli nie będzie Pan wystarczająco wymagający w stosunku do siebie i nie weźmie się Pan do ciężkiej pracy, oszukuje się Pan co do tego, co Pana czeka w poważnej karierze akademickiej”³. Gadamer był wstrząśnięty, ale dobrze rozważył radę Heideggera: zdecydował się zmienić swoją dotychczasową drogę i zapisał się do wymagającego – kończącego się egzaminem państwowym – trzyletniego programu

³ List Martina Heideggera do Hansa-Georga Gadamera opublikowany w *Jahresgabe der Martin Heidegger Gesellschaft*, 2005/2006: 28. [Zob. też fragment listu z 1924 roku: „Nic z Pana nie będzie, jeśli nie zdobędzie się Pan na wystarczająco dużo surowości wobec siebie” (Grondin 2007: 130) – przyp. tłum.].

poświęconego studiom nad filozofią grecką. Trzeba podkreślić, że tę decyzję podjął w wieku dwudziestu pięciu lat, posiadając już tytuł doktorski, który otrzymał w 1922 roku (miał wówczas zaledwie dwadzieścia dwa lata). Niemiecka praca doktorska nie była tak drobiazgową i rozbudowaną jak obecnie: przypominała bardziej dzisiejszą pracę magisterską, jednak umożliwiła otrzymanie tytułu doktora, który w Niemczech posiada duże znaczenie w kontekście pracy naukowo-dydaktycznej. W pewnym sensie jednak, właściwe studiowanie zaczynało się dopiero po doktoracie. Ważnym stopniem naukowym była tak zwana habilitacja, którą Gadamer otrzymał w 1928 roku. Habilitacją, nadawaną za znacznie poważniejszą rozprawę naukową, Gadamer zakończył studia i rozpoczął pracę zawodową jako (miernie opłacany zresztą) *Privatdozent*, który musiał wyrobić sobie nazwisko w nadziei na otrzymanie regularnego wynagrodzenia profesorskiego (co okazało się dość trudne, oględnie mówiąc). Jednak zaraz po swoim doktoracie w 1922 roku, Gadamer otrzymał jeszcze jedną życiową lekcję: został dotknięty poważną infekcją polio. Choroba odcisnęła swoje piętno i Gadamer pozostał w pewnym stopniu niepełnosprawnym do końca życia. To wydarzenie nauczyło go, że w doświadczeniu poważnej choroby kryje się cenny skarb: uczyliśmy się praktyki umiarkowania w troszczeniu się o własne zdrowie (to musiało działać, skoro przeżył 102 lata!).

Po habilitacji u Martina Heideggera w 1928 roku, Gadamer do końca swojego życia pozostał oddanym nauczycielem. W latach 1929–1938 z trudem dawał sobie radę jako *Privatdozent* w Marburgu, zanim stał się pełnoprawnym profesorem uniwersyteckim w Lipsku w 1939 roku. Po wojnie został mianowany rektorem tej uczelni (1946–1947) przede wszystkim dlatego, że nie skompromitował się współpracą z nazistami i nigdy nie był członkiem partii. Widząc wszakże, że na Wschodzie nałożenie nowego ideologicznego gorsetu było nieuniknione, opuścił Lipsk i udał się w 1947 roku do Frankfurtu, zanim dwa lata później stał się następcą Karla Jaspersa w Heidelbergu. Jego książka *Prawda i metoda* (1960) w pełni przyczyniła się do rosnącej sławy i szerokiego międzynarodowego uznania. Niemniej jednak, Gadamer był tak żarliwym nauczycielem, że kontynuował nauczanie długo po swojej emeryturze (*Emeritierung*), na którą przeszedł w 1968 roku; nauczał wówczas nie tylko w swoim uniwersytecie w Heidelbergu, ale również na uniwersytetach w Europie i Ameryce Północnej, w których wykładał dobrze po dziewięćdziesiątce. Gadamer utrzymywał bliskie kontakty z wieloma swoimi uczniami w Niemczech i na całym świecie, podkreślając tym samym, że kształcenie było dla niego osobistym i trwającym całe życie spotkaniem.

Gadamera humanizm tętniący życiem: uczenie się od klasyków

Przed wydaniem w 1960 roku *Prawdy i metody*, Gadamer publikował niewiele (w tamtych szczęśliwych latach jakość wygrywała jeszcze z ilością). Od habilitacji poświęconej Platonowi, która ukazała się w 1931 roku, *Prawda i metoda* była jego pierwszą poważną publikacją książkową. Z pewnością czasy nazistowskie – podczas których Gadamer, przyjmując postawę wyczekującą, nie skompromitował się (w przeciwieństwie do swojego nauczyciela Heideggera) zaangażowaniem w narodowy socjalizm – nie sprzyjały przedsięwzięciom wydawniczym. Jednak decydujące znaczenie miał tu fakt, że Gadamer postrzegał siebie jako osobę, która zawsze mogła się jeszcze czegoś nauczyć. I właśnie ten humanistyczny sens ciągłego uczenia się przekazał swoim uczniom w Marburgu, Lipsku, Frankfurtu, Hamburgu oraz wielu studentom z zagranicznych uniwersytetów. Od 1936 roku regularnie wykladał „Wstęp do nauk humanistycznych”, podczas którego głosił, że z podstawowymi prawdami dotyczącymi natury ludzkiej zasadniczo można się spotkać na gruncie historii, sztuki oraz nauk humanistycznych. Jego sposób nauczania i własny proces uczenia się przybierały formę nieustającej rozmowy z klasykami filozofii i nauk humanistycznych. Jego studenci byli pod wrażeniem takiego – opartego na rozmowie – nauczania i naciskali na Gadamera, aby opublikował swoje poglądy dotyczące tego tematu, to znaczy rozumienia wydarzającego się w rozmowie. W ten sposób doszło do ukazania się *Prawdy i metody*.

Książka poświęcona jest przede wszystkim temu, co nazywa się „hermeneutyką”. Wówczas termin brzmiał dziwnie; jeśli jednak później stał się powszechnie znaną nazwą, to w znacznym stopniu dzięki pionierskiej pracy Gadamera. Sam termin znany był z pewnością teologom, ponieważ hermeneutyka była dyscypliną wypracowującą zasady właściwej interpretacji tekstów świętych. Jednak niemiecki filozof Wilhelm Dilthey (1833–1911) zaczął posługiwać się określeniem „hermeneutyka” usiłując uzasadnić roszczenie nauk humanistycznych (*Geisteswissenschaften*) do prawdy. Roszczenie to stało się nieoczywiste, niejako zagadkowe, w świetle XIX-wiecznego sukcesu nauk ścisłych. Fizyka i matematyka to z pewnością nauki, ale w jakiej mierze można powiedzieć to samo o literaturze, historii, a nawet filozofii? Zapewne, jak sądzono, tryumf nauk ścisłych miał coś wspólnego z ich rygorystycznymi metodami, a zatem wszystkie nauki humanistyczne, aby „dorównać” naukom ścisłym, musiały wzorem nauk przyrodniczych – co rzeczywiście się stało – wypracować swoje własne rygorystyczne metody osiągnięcia prawdy, a w ten sposób zyskać naukowe poważanie.

Według Diltheya, metody nauk przyrodniczych są metodami **wyjaśniającymi** (niem. *das Erklären*) – powiedzmy – występowanie uniwersalnych praw, podczas gdy nauki humanistyczne mają dostarczyć reguł dla **rozumienia** (niem. *das Verstehen*), to znaczy ustalenia wewnętrznego znaczenia jakiegoś fenomenu „duchowej” wartości wyrażonej przez jej ekspresję, na przykład, dotrzeć do tego, co autor chciał przekazać w wierszu lub co znaczy jakiś historyczny pomnik. Reguły rozumienia miały przede wszystkim trzymać w ryzach subiektywność oraz przesady interpretatora, a w ten sposób zagwarantować jakiś rodzaj obiektywności. Podobnie jak w naukach ścisłych, nawet jeśli metody były różne dla poszczególnych dziedzin, to właśnie niezależność wyników od badającego obserwatora poręczała sprawdzalność i naukowość prowadzonych badań.

Gadamer zakwestionował całą tę koncepcję wiedzy oraz edukacji w naukach humanistycznych. Czy rzeczywiście prawda w naukach ścisłych/przyrodniczych jest niezależna od poznającego? Czy dystans wobec przedmiotu badania funkcjonuje jako właściwy model wówczas, gdy chcemy zrozumieć nauki humanistyczne i zadanie edukacji? Gadamer był przekonany, że naukom humanistycznym został narzucony obcy ideał poznawczy. Model ów niewątpliwie odnosił sukcesy na polu nauk ścisłych i z tego względu był bardzo pociągający, niemniej jednak poniósł porażkę, jeżeli chodzi o oddanie sprawiedliwości temu, na czym polega kształcenie. Gadamer utrzymywał, że kształcenie/wychowanie polega na **formowaniu** (*Bildung*), więc od samego początku osoba kształtowana lub wychowywana jest włączona w sam ten proces (odizolowanie jej byłoby całkowitym niezrozumieniem istoty kształcenia). Ponadto, kształcenie osoby dokonuje się przez spotkanie z dziełami sztuki, kultury, nauki i historii. Przez owo spotkanie – które jest dialogiem z dziełami – uczymy się rozwijać swoje myślenie i pogląd na świat. To przeświadczenie było dla Gadamera główną ideą humanistyczną: możemy się nauczyć czegoś od klasyków i historii tym bardziej, że nasze rozumienie jest już przez dzieje (i klasykę) ukształtowane. Zamiar Gadamera jest wyraźnie określony: jest nim uzasadnienie roszczenia nauk humanistycznych do prawdy oraz wskazanie na inny – niż wywiedziony z metodologii nauk ścisłych – cel kształcenia, który od dwóch stuleci wydawał się właściwie leżeć odłogiem (Grondin 1997: 157–170). W rzeczy samej, jednym z najcenniejszych darów Gadamera dla studiów nad wychowaniem jest odzyskanie humanistycznej tradycji kształcenia, któremu poświęcony jest początek *Prawdy i metody*.

Humanistyczną tradycję kształcenia Gadamer ożywił, odwołując się do takich myślicieli jak Johann Gottfried Herder i Georg Wilhelm Friedrich Hegel, ale również neapolitański humanista Giambattista Vico i XVII-wieczny hiszpański eseista Baltazar Gracian. Zasadnicze przekonanie tych myślicieli wyrażało się

w twierdzeniu, że natura ludzka to bycie potrzebujące *Bildung*, to znaczy kształtowania, formowania. Posługując się słowami Herdera: musimy „przez kulturę wznieść się do człowieczeństwa” (por. Gadamer 1993: 42). Pogląd Herdera i Hegla (zob. Gadamer 1993: 42–43) opierał się na przesłance nieco metafizycznej: w odróżnieniu od innych zwierząt, człowiek nie dzięki instyktom wyposażony jest w swoje podstawowe zdolności, ale określa go zerwanie z tym, co bezpośrednie oraz z tym, co naturalne. „Od tej strony z natury nie jest on tym, czym być powinien” (tamże: 44). Zatem człowiek musi kształcić, doskonalić, rozwijać rozumowe zdolności i wznieść się do pewnej „uniwersalności”, „ogólności”: musi uczyć się widzieć rzeczy w szerszej perspektywie. *Bildung* wydarza się głównie przez owo poszerzanie horyzontów: kształcenie kogoś oznacza włączenie do jego oglądu tak wielu różnych punktów widzenia jak to możliwe, a w ten sposób umożliwienie wzniesienia się danej osoby ponad jej własną partykularność oraz uczenia się patrzenia na własną szczególność w pewnej perspektywie. Ponadto, uczymy się tutaj zarazem „otwartości na inność” dzieła sztuki lub przeszłości. Kapitalne znaczenie tych kwestii polega na tym, że stanowią krótkie podsumowanie poglądów Gadamera na wychowanie: „To właśnie ustaliliśmy za Heglem jako ogólną cechę kształcenia: utrzymywanie się w takiej otwartości na to, co Inne, na **inne bardziej ogólne punkty widzenia**. W nich tkwi pewien bardziej ogólny zmysł do miary i dystansu wobec samego siebie i o tyle wyniesienie ponad samego siebie ku ogólności. Siebie i swe prywatne cele oglądać z dystansu oznacza: oglądać je tak, jak je widzą inni. Ta ogólność z pewnością nie jest ogólnością pojęcia lub intelektu. Nie określa się czegoś szczegółowego na podstawie tej ogólności, ani niczego nie wywodzi się jako koniecznego. Ogólne punkty widzenia, na które jest otwarty ktoś wykształcony, nie są dlań stałą, obowiązującą miarą, lecz uobecniają mu się jako punkty widzenia możliwych innych ludzi. O tyle też wykształcona świadomość istotnie ma bardziej charakter zmysłu” (Gadamer 1993: 48–49; podkreśl. – J.G.). Kształcenie daje nam „zmysł” innych punktów widzenia, coraz rozleglejszych perspektyw oraz naszej partykularności. Jak później stwierdził Gadamer, duszą jego hermeneutyki jest uznanie, że „inny może mieć rację” (Gadamer 1993b: 109). Towarzyszy owemu uznaniu poczucie pokory. Wykształcona osoba nie jest kimś, kto obnosi się imponującym repertuarem „obcych pewników” zebranych to tu to tam, ale jest to osoba świadoma własnej niewiedzy. Ci, którzy popisują się swoją wiedzą to „pedanci” – nie są oni według Gadamera właściwymi modelami osoby wykształconej. Osoba kulturalna przyjmuje raczej pozycję dystansu wobec wiedzy charakterystycznej dla pedanta. Gadamer pięknie wyraził to przeświadczenie podczas wy-

kładu, z 1995 roku, poświęconemu celowi „ogólnego wychowania” (*allgemeine Bildung*): „Bycie człowiekiem kulturalnym oznacza oczywiście kultywowanie szczególnej formy dystansu. Już Hegel zastanawiał się nad tym, co ustanawia osobę wykształconą, kulturalną, czy wyrobioną. Osoba wykształcona jest kimś, kto jest gotów uznać za wiarygodne (dosłownie, cenić sobie) myśli innych. Tutaj odkrywamy jednocześnie niezwykle opis osoby niewykształconej, o niskim poziomie kultury: jest to osoba, która jakkolwiek, szczęśliwym trafem zdobyta, mądrość utrzymuje z dyktatorską pewnością we wszelkich możliwych okolicznościach i we wszelkich możliwych sytuacjach. Przeciwnie, pozostawienie czegoś jako nierozstrzygnięte stanowi istotę tych, którzy potrafią pytać. Osoba, która nie rozpoznaje swojej własnej niewiedzy i która – z tego powodu – ażeby znaleźć właściwe rozwiązanie, nie godzi się na otwarty charakter niektórych decyzji, nigdy nie będzie osobą wykształconą. Kulturalna osoba nie obnosi się z lepszą, wyższą wiedzą, ale jest tylko kimś, kto – by posłużyć się określeniem Sokratesa – nie zapomniał wiedzy o swojej niewiedzy”⁴.

W jaki sposób możemy opisać *docta ignorantia*? Gadamer używa tutaj pojęcia „zmysłu”, ponieważ **wiedza niewiedzy** nie jest czymś, czego można nauczyć się z podręcznika niczym formuły matematycznej, nie można jej poznać samym rozumem. Wiedza ta należy bowiem do „zdrowego rozsądku” (*common sense*), zmysłu tego, co wspólne i co czyni nasze człowieczeństwo możliwym; jest tym, co w języku francuskim określa się jako *bon sens* – zadaniem wychowania jest jego pielęgnowanie.

Gadamer powraca w tym miejscu do zasadniczego pojęcia humanistycznego – *sensus communis*, które zdyskredytowała nowożytna nauka, ponieważ pojęcie to nie korespondowało z jej ideałem wiedzy na wzór (matematycznego) rozumowania. Pierwotnie *sensus communis* był rozumiany jako źródło wszystkich pięciu zmysłów, które utrzymują nas w kontakcie ze światem zewnętrznym (Gadamer 1993: 53). To wyjątkowy zmysł, ponieważ łączy to, co przekazywane jest przez zmysły. Jako swoista władza łączenia, przewyższa to, co dane bezpośrednio i tworzy rodzaj niezależnego sądu dotyczącego rzeczy. Autorzy tacy jak Vico postrzegali *sensus communis* jako zmysł wychwytyjący to, co słuszne i dobre, również dobro wspólne. Zmysł ów może być tylko kultywowany, kształcony, doskonalony, ponieważ nie można się go raz na zawsze nauczyć; jest zarazem *bon sens*, dobrym zmysłem (wycuciem tego, co dobre i co dobrze posiadać) oraz **wspólnym** zmysłem, wycuciem tego, co jest wspólne, a w ten

⁴ Wykład pod tytułem *Czym jest dzisiaj wykształcenie ogólne? (Was ist allgemeine Bildung heute?)* wygłoszony przez Gadamera w Heidelbergu 7 lipca 1995 roku.

sposób umocowuje nasze człowieczeństwo. W *Prawdzie i metodzie* Gadamer przypomina, że humaniści bardzo dobrze rozumieli, że ów zmysł – który zestawiali z rodzajem taktu i „smaku” dla tego, co słuszne – nie zostanie zagwarantowany przez samą tylko naukę. Nauka bowiem zajmuje się tym, co pewne i dające się udowodnić. *Sensus communis* natomiast ma w większym stopniu do czynienia z tym, co prawdopodobne (*verisimile*), odpowiednie i sprawiedliwe – to zaś obejmuje najważniejszą część naszego etycznego i politycznego życia. Właśnie z tego względu wspomniani autorzy w bardzo wyraźny sposób odróżniali uczonego od człowieka mądrego, rozsądnego, co odpowiadało rozróżnieniu *sophia* (nauka) versus *phronesis* (rozwaga, roztropność) (tamże: 51). Celem kształcenia humanistycznego nie jest produkcja „naukowców”, ale formowanie mądrych i rozważnych osób świadomych również granic naukowego poznania.

Nasuwa się teraz pytanie, w jaki sposób można kształtować i rozbudzać ów zmysł? Nie dysponujemy tutaj żadną matematyczną formułą, jednak pewne wskazówki można odczytać z **kultury pytania**.

Kultura zapytywania

Zacznijmy od tego, że idea wychowania określona przez pojęcie *Bildung* i *sensus communis* dostarcza nam mniej odpowiedzi niż otwartych pytań. Z pewnością istnieje wiele odpowiedzi na różnego rodzaju problemy, również w obszarze edukacji, jednak dla Gadamera cechą charakterystyczną humanistycznego kształcenia to umożliwienie stawiania właściwych, rzeczywistych pytań. Wzorem dla niego w tej kwestii stał się Sokrates. Niezrównana sokratejska mądrość polegała na uświadamianiu sobie braku absolutnej pewności w poznaniu rzeczy, nie można bowiem wiedzieć czegoś „na sto procent”. Sokrates pytał tych, którzy pretendowali do „wiedzy”, czym jest dobro, jednak nigdy nie otrzymał satysfakcjonującej odpowiedzi. Jego domeną, i przewagą, było pytanie. Wykształcona osoba posiada szeroki horyzont integrujący wiele perspektyw oraz wie, w jaki sposób pozostawić rzeczy w otwartości, wystawiać rzeczy na otwartą przestrzeń, jak lubił mawiać Gadamer. Przez wychowanie dowiadujemy się, że inni myślą inaczej oraz – obyśmy nie zapomnieli – że „inni, którzy nadejdą po nas również będą rozumieli inaczej” (Gadamer 1993: 347). Żaden sposób widzenia rzeczy nie jest ostateczny i nikt nie potrafi dostrzec wszystkiego. Zatem, prawdziwe wychowanie i *Bildung* rezyduje w umiejętności problematyzowania zdobytej wiedzy, aby otworzyć nowe perspektywy. Pozwala nam to, jak powie Gadamer w języku niemieckim, „zyskać horyzont” (*Horizont gewinnen*), to znaczy,

jak mówimy z kolei w języku angielskim – nauczyć się ustawić rzeczy w perspektywie. To, co ktoś ustawi w perspektywie jest jego punktem widzenia, tak samo jak punktami widzenia są te przekazy, na które ktoś natknie się w dialogu z tradycją, a przecież rozmowa z tradycją to inne określenie procesu kształcenia/wychowania. Pozwala to zyskać dystans oraz nieufność wobec zbyt łatwych odpowiedzi: „Pojęcie «horyzont» narzuca się tutaj, gdyż daje wyraz większemu polu widzenia, jakie musi stać do dyspozycji rozumiejącego. Uzyskanie horyzontu oznacza zawsze, że uczymy się sięgać wzrokiem ponad bliskość i zbytnią bliskość – nie po to, aby od niej abstrahować, lecz by ją lepiej widzieć na tle pewnej większej całości i we właściwych proporcjach” (Gadamer 1993: 289)⁵.

Kształcenie, to znaczy zdobywanie horyzontu, oznacza uczenie się stawiania pytań. Prawdziwe pytanie – jak zawsze podkreślał Gadamer – to pytanie, na które nie znamy odpowiedzi. Tak zwane pedagogiczne lub retoryczne pytania nie są dla Gadamera pytaniami prawdziwymi, ponieważ nauczyciel zna na nie odpowiedź⁶. Uczenie się stawiania pytań, nowych pytań, rozwija wyobraźnię oraz władzę sądenia, podczas gdy uczenie się odpowiedzi ćwiczy jedynie pamięć. Kształcenie powinno pobudzać – ci zaś, którzy kształcą powinni najbardziej cenić – właśnie ową zdolność sądenia, która jest inną nazwą dla ludzkiej wolności. Dlatego niemiecki hermeneuta zachwala ryzyko, śmiałość, odwagę (*Wagemut*) osoby podejmującej nowe pomysły (Gadamer 1992b: 67; Gadamer 2008: 269–270). Przez próbę i błąd zdobywamy bowiem doświadczenie, którego nie nabędzie ktoś, kto nigdy nie podejmuje ryzyka – tylko w taki sposób możemy się uczyć, ponieważ ryzykując to, co nowe, uczymy się samodzielnie myśleć.

Sam Gadamer jako profesor uniwersytecki był znany z tego, że podczas prowadzonych przez siebie ustnych egzaminów, zadawał studentom pytania, na które sam nie znał odpowiedzi. Było dla niego mniej ważne, czy ktoś nauczył się czegoś na pamięć, gdyż każdy to potrafi; ważniejsze było odkrywanie, w jaki

⁵ W wersji oryginalnej cytat ten brzmi następująco: „Der Begriff «Horizont» bietet sich hier an, weil er der überlegenen Weitsicht Ausdruck gibt, die der Verstehende haben muß. Horizont gewinnen meint immer, dass man über das Nahe und Allzunaher hinaussehen lernt, nicht um von ihm wegzusehen, sondern um es in einem grösseren Ganzen und in richtigeren Maßen besser zu sehen” (Gadamer 1986: 310).

⁶ Zob. „Es gehört zum wirklichen Lernen *Wagemut*. Es gehört dazu, Fragen stellen zu können. Der Mut zu Fragen ist in unserem Erziehungs- und Unterrichtssystem daruch die Lehrpläne blockiert. Nun ist die Erziehung zum richtigen Fragen sicherlich außerordentlich schwer. Was ist den eine Frage? Da würde ich als erstes sagen, eine Frage ist niemals eine solche, auf die man eine Antwort weiß. Die sogenannte pädagogische Frage ist keine echte Frage, die Examensfrage ist eine geradezu lächerliche Form von Scheinfragen. Der Professor fragt etwas, obwohl er die Antwort weiß. Das ist doch keine Frage” (Gadamer 1992b: 67).

sposób student radzi sobie z pytaniem otwartym. Gadamer był przekonany, że „podczas egzaminu należy wyżej cenić właściwie bronioną fałszywą odpowiedź, aniżeli właściwą odpowiedź, której student obronić nie potrafi” (Gadamer 1992: 69)⁷. W przeciwnym razie w kształceniu promuje się tylko konformizm i dostosowanie do tego, co już jest (tamże)⁸. Kształcenie dotyczy czegoś innego: polega na tym, aby być w stanie sformułować niezależny osąd dotyczący rzeczy. Według Gadamera konkluzja ta jest konsekwencją kultury pytania.

Kształcenie jako fuzja horyzontów

Spotkanie z tradycją, którym – jak właśnie zobaczyliśmy – jest kształcenie, problematyzuje nas samych (Gadamer 1993: 351). Nie tylko istnieje treść do nauczenia jak głosi „konformistyczny”, „przystosowujący” model kształcenia. Przeciwnie, trzeba słyszeć w tradycji głos, który nas kwestionuje, stawia nam wyzwanie i wywołuje naszą reakcję i osąd. Właśnie dlatego Gadamer opisuje spotkanie z tradycją, a tym samym proces uczenia się, jako stopienie się horyzontów (zob. Grondin 2005: 401–418). Jest to zasadnicze pojęcie, w rzeczy samej, jedno z decydujących w hermeneutyce Gadamera i jego spojrzeniu na kształcenie. Stopienie się horyzontów funkcjonuje na wielu poziomach.

Po pierwsze, fuzja między wiedzącym lub zdobywającym wiedzę (nazwijmy go *interpretans*), a tym, czego się on uczy (*interpretandum*), między uczniem a przedmiotem, który ów uczeń poznaje. Przekaz stawia wyzwanie i podejmuje, „niesie” uczącego się – dzieje się tak tylko wtedy, gdy ów przekaz przemasza do nas i naszej aktualnej sytuacji (w tym względzie z pewnością pomaga nauczyciel, który sam jest pochłonięty przez to, czego naucza, a w ten sposób staje się wzorem, ucieleśnieniem owego pochłonięcia, zaangażowania w rozumienie czegoś). Rozumienie, i kształcenie, przybiera w ten sposób formę **dialogu** między uczącym się i rzeczą, tematem, który przyswaja, natomiast w przypadku wiedzy historycznej – między przeszłością i współczesnością. To, czego się uczymy zostaje w ten sposób włączone w nasz pogląd na sprawy, zarówno – co

⁷ „Wir brauchen eine neue Sanktion der Urteilskraft. In einem Examen sollte die Antwort, die falsch ist, wenn man sie richtig zu verteidigen weiß, höher gewertet werden als seine richtige Antwort” (Gadamer 1992b: 69).

⁸ „Darauf kommt es an, daß man auf Fragen mit Denken zu antworten weiß. Das mag ja schön klingen, aber es hat massive Folgen, daß wir nicht so sehr die Anpassung prämiieren sollten als die Urteilskraft”.

należy podkreślić – w swoim podobieństwie (posiada bowiem coś, w czym możemy **rozpoznać** siebie i poznać siebie lepiej), jak i różnicy (to **inne** spojrzenie na sprawy, które poszerza nasza perspektywę, nasz horyzont).

Aby pozostać uważnym na owa różnicę, Gadamer zaleca również swoiste „kontrolowane” stapianie się horyzontów (por. Gadamer 1993: 292–294; oraz 333–336). Z pewnością zmierzamy do tego, aby wchłonąć przekaz płynący z przeszłości, nieświadomie aplikując go do naszej własnej perspektywy, niemniej jednak musimy być świadomi jego inności, a w ten sposób tego, co nasze własne. Właśnie dlatego spoczywa na nas obowiązek zastanawiania się nad sposobem, w jaki przeszłość została nam przekazana. Przekaz jest częścią współczesności, a mimo to jest inny – ten stan rzeczy pozwala nam wziąć pod uwagę różnice między przeszłością a terażniejszością. Według Gadamera musimy stać się świadomi pracy „efektywnych dziejów” (*Wirkungsgeschichte*) w procesie naszego rozumienia. Nigdy nie rozumiemy w zerowym punkcie historii, ale angażujemy się w dialog, który rozpoczął się przed nami. Nie da się kiedykolwiek raz na zawsze zapanować nad ową działającą historią – według Gadamera, w dużo większym stopniu niż sądzimy, to my należymy do dziejów, nie zaś dzieje do nas – jednak ważnym rezultatem owego dziejowego „ograniczenia” jest to, że prowadzi nas do większej otwartości na to, co obce.

Gadamerowska fuzja horyzontów oznacza, po drugie, że to, czego się uczymy musi być **przetłumaczone**, a w ten sposób „zastosowane” do współczesności. Zastosowanie (*Anwendung, applicatio*) zasadniczo współtworzy Gadamerowskie pojęcia rozumienia. Rozumieć to nie tylko intelektualne „połykać” znaczenia takimi, jakimi zostały przedstawione; rozumienie oznacza bowiem „uchwytywanie”, w którym my również jesteśmy „uchwyceni” przez to, o co chodzi. Owo „uchwytywanie” wydarza się wówczas, gdy jesteśmy w stanie przetłumaczyć własnymi słowami to, co rozumiemy. Gadamer twierdził, że rozumiemy tylko w takiej mierze, w jakiej poszukujemy i znajdujemy słowa, aby wyrazić to, co usiłujemy zrozumieć.

I w końcu, po trzecie, stapianie się horyzontów, na które wskazuje Gadamer, to fuzja między rozumieniem a jego językowym sformułowaniem. Język to dla Gadamera niezrównane medium naszego rozumienia: cokolwiek rozumiemy może być wypowiedziane słowami, natomiast to, czego nie rozumiemy jest tym, dla czego nie znaleźliśmy jeszcze słów. Nie można postrzegać języka jako ograniczenia lub więzienia dla rozumienia: można bowiem szukać i znajdować sposób wyrażenia dla tego wszystkiego, co może być zrozumiane. Stąd „fundamentalny prymat języka” w Gadamerowskiej hermeneutyce (Gadamer 1993: 368): nie ma rozumienia bez języka.

Dość oczywiste konkluzje dla edukacji płyną z tak przedstawionej hermeneutyki. Kształcenie będzie opierało się na wiedzy dziejowej, edukacji językowej i literaturze, abyśmy mogli poznać lepiej własną historię i język, a jest to niekończące się zadanie; akcent będzie również położony na naukę języków obcych, ponieważ te umożliwiają nam kontakt z innym widzeniem świata, innymi sposobami mówienia i rozumienia – przez język obcy zyskujemy wówczas rozszerzenie naszych własnych horyzontów.

Warto z tego względu wspomnieć o tym, że kanadyjski filozof Charles Taylor obwieścił ostatnio, iż właśnie w Gadamerowskiej fuzji horyzontów tkwi najbardziej odpowiedni model dla rozumienia obcych kultur. Rozumienie innych kultur to coraz pilniejsze, poważne zadanie i wyzwanie w erze globalizacji. Kiedy usiłujemy zrozumieć inne kultury, nie możemy zakładać wyższości kultury rodzimej. Według Taylora, Gadamer uczy nas, że „prawdziwe przyjęcie innego spowoduje w nas tożsamościową zmianę”: „nie ma rozumienia innego bez zmiany rozumienia samego siebie” (Taylor 2002: 141). Poznawanie nowych kultur oraz sposobów myślenia z pewnością zmienia pogląd na naszą własną kulturę: ponosimy, oczywiście, pewnego rodzaju „tożsamościowy koszt”, ponieważ odkrywamy prowincjonalność naszej własnej perspektywy; jednakże sami również zostajemy wzbogaceni owym kulturowym spotkaniem, gdyż pomaga nam ono zdać sobie sprawę z tego, „jakie są inne możliwości w naszym własnym świecie” (tamże). Kierując się ideą fuzji horyzontów można powiedzieć, że rozumienie (*Verstehen*) wydaje się nie tyle naukowym uchwyceniem przedmiotu, ile osiągnięciem (po)rozumienia z kimś innym (tamże: 126), a nawet z sobą samym. W owym przybywaniu do rozumienia rozwija się i odsłania kultura.

Znaczenie kultury

W spotkaniu z tradycją zdobywamy pewien sens kultury. Jednak kultura rozpoczyna się od siebie, chodzi zatem o *cultura sui* lub *cultura animi*, o kulturę duszy w znaczeniu Cycerońskim: powinniśmy „kultywować” samych siebie podobnie jak ktoś uprawia ogród lub ziemię⁹. Ziemię orze się, kopie, glebę wzrusza się we wszystkich kierunkach, odrzucając kamienie i rumosz utrudniające

⁹ Cynceron, *Tusculanae Disputationes*, II.10: „Atque, ut in eodem simili verser, ut ager quamvis fertilis sine cultura fructuosus esse non potest, sic sine dictrina animus; ita est utraque res sine altera debilis. Cultura autem animi philosophia est; haec vitia radicitus et preeparat animos ad satus accipiendos eaque mandate eis et, ut ita dictam, serit, quae adulta fructus uberrimos ferant”. Na temat tak rozumianej kultury zob. prace Marrou (Marrou 1937, 1983).

wzrost. Robi się to wszystko, aby posadzić nasiona, które wydadzą – na co żyjemy nadzieję – owoce. Zbyt łatwo zapominamy właśnie o tym źródłowym znaczeniu kultury, znaczeniu w liczbie pojedynczej, gdy mówimy dzisiaj o różnych „kulturach” świata. Istnieje oczywiście wielość kultur, lecz różnorodność ta oznacza, że istnieją rozmaite sposoby uprawiania duszy, a tym samym kształtowania siebie. Im więcej tak rozumianego kulturowego bogactwa kształcenia duszy możemy wziąć pod uwagę tym lepiej, ponieważ właśnie owa obfitość pozwala nam odkryć i docenić różnorodność tego, co znaczy być człowiekiem.

Wszystko, co jest przekazywane i nauczane przez kształcenie jest kulturą. „Kultura” może być rozumiana, twierdzi Gadamer „als der Bereich all dessen, was dadurch meher wird, daß wir es teilen” – „jako domena tego wszystkiego, co staje się bardziej ze względu na fakt, że ją dzielimy” (Gadamer 1983: 15). Oto podsumowanie tego, co pomaga nam „budować” siebie, aby stawać się lepszymi ludźmi. I dodaje: „Kultura jest tym, co może powstrzymać ludzi od atakowania jeden drugiego, a tym samym stawania się gorszym niż jakiegokolwiek zwierzę”, ponieważ wśród zwierząt nie znajdziemy odpowiednika dla ludzkich wojen (tamże: 19)¹⁰. Wojny nie rozpoczynają się z powodu istnienia różnych kultur, ale wybuchają z powodu **braku** kultury, to znaczy zdolności patrzenia na siebie oczyma drugiego, a tym samym ustawiania w perspektywie własnego punktu widzenia.

Nadzieją wychowania jest kształtowanie owego sensu kultury, owego dystansowania się wobec siebie i poszerzania horyzontów. Pomocne staje się zatem – o czym przypomina nam Gadamer – bycie uważnym na to, co **wspólne** wszystkim kulturom i co konstytuuje ludzkość. Żyjemy w świecie różnic, w którym to, co nie-identyczne, konflikty i opozycje są często podkreślane. Jednak rozbieżności nie powinny przysłonić faktu, że różnice istnieją na tle wspólnego człowieczeństwa, do którego powinna również wychowywać prawdziwa kultura: „Brakiem tkwiącym w naszym publicznym życiu wydaje mi się to, iż do świadomości ludzi dociera zawsze tylko to, co różne, to, co dyskusyjne, to, co zwalczane i sporne, zaś to, co prawdziwie wspólne i łączące wszystkich pozostaje – że się tak wyrażę – bezgłośnie. Zbieramy owoc długiego wychowania do odróżniania się i do wrażliwości skierowanej na postrzeganie różnic. W tym kierunku rozwija się nasza edukacja historyczna, nasze polityczne przyzwyczajenie każe sprzecznościom i wojownicznemu nastawieniu stać się czymś samo przez się zrozumiałym. Cenny mógłby tu – jak się wydaje – być namysł nad tkwiącą

¹⁰ „Kultur ist das, was die Menschen daran zu hindern vermag, übereinander herzufallen und schlimmer zu sein als irgendein Tier” (Gadamer 1983: 19).

głęboko solidarnością we wszelkich wymiarach ludzkiego życia. Musimy nadrobić coś, co wobec osłabienia spajającej siły kościołów i religii od kilku stuleci stało się naszym społecznym zadaniem: uwyraźnić w naszej świadomości to, co nas łączy” (Gadamer 1992: 96–97).

Łączy nas także to, że jesteśmy istotami potrzebującymi kształcenia, nieustającej edukacji; jesteśmy istotami, które uczą się od drugiego, szczególnie w coraz bardziej globalnym świecie. Uczestniczymy zatem w dialogu, który toczył się przed nami i który będzie trwał po nas; w tej rozmowie jesteśmy nie tyle mistrzami, ile uczestnikami.

Wychowanie jest wychowywaniem siebie

Dla Gadamera, wychowanie nie jest procesem, który mógłby się definitywnie zakończyć, ani też przedsięwzięciem, które można ograniczyć do czasu i murów szkoły. Nigdy nie przestajemy się uczyć, a to oznacza ciągle kształtowanie siebie i pozostawanie otwartym na inne perspektywy. Gdy Gadamer miał 99 lat, poproszono go, aby wygłosił prelekcję w gimnazjum w Bremen (Gadamer często wykladał dla młodszych uczniów, nawet gdy miał 101 lat). Odczyt rozpoczął niemal przepraszając, że wygłosi formalny wykład; stwierdził, że dużo bardziej interesujące byłoby poprowadzenie rozmowy i dowiedzenie się od uczestników spotkania jakie są **ich** przemyślenia dotyczące tego, na czym polega wychowanie/kształcenie:

(...) jestem słabym, starym człowiekiem; nie jestem też – czego mogliby Państwo darownie oczekiwać – u szczytu mojej twórczości, czy nawet mądrości. Wątpliwa zresztą to sprawa utrzymywać, że jest się u szczytu własnej mądrości. Gdy się jest tak starym człowiekiem jak ja, można niewątpliwie powiedzieć: posiadam spore doświadczenie. W istocie jednak moje nastawienie wobec Państwa jest osobliwe, ponieważ właściwie chciałbym się od Państwa tak wiele dowiedzieć! Chciałbym wiedzieć, jak się sprawy mają w dzisiejszej szkole, jakie troski mają dziś rodzice, co niepokoi ich synów i córki – chciałbym dowiedzieć się wszystkiego tego, czego już nie wiem. Powątpiewałem, czy mogę o tym mówić. Uzgodniliśmy już, inaczej zaleciłbym to, że będziemy też krótko rozmawiać, abym nie nadwyręzał Państwa uwagi jako słuchaczy (Gadamer 2001: 529)¹¹.

¹¹ Fragment ten został przetłumaczony gdzie indziej w następujący sposób: „(...) jestem słabym, starym człowiekiem i nie mogą Państwo ode mnie oczekiwać, bym był teraz u szczytu mojej twórczości, czy nawet mądrości. Wątpliwe jest zresztą rościć sobie, że się jest u szczytu własnej mądrości. W każdym razie, gdy się jest tak starym człowiekiem, można z pewnością powiedzieć, że się zgromadziło spore doświadczenie. W istocie jednak moja postawa względem Państwa jest zabawnie odwrócona. Chciałbym się właściwie tak wiele od Państwa nauczyć!

W zacytowanym tu przemówieniu mądrego, starego człowieka jest mniej kokieterii i fałszywej skromności niż można by zrazu przypuszczać. Gadamer rozumował w następujący sposób: Jak dziewięćdziesięciodziewięcioletni człowiek mógłby twierdzić, że zna codzienne problemy współczesnego wychowania? Gadamer nie udawał, że wie lepiej i chciał przede wszystkim dowiedzieć się czegoś od uczniów, nauczycieli i rodziców, z którymi się spotkał. Podkreślał zatem, że wychowanie to wychowanie siebie: nie idzie „z góry” od rodziców lub nauczycieli „na dół” do uczniów. Rozpoczyna się od ucznia, którym nigdy nie przestajemy być; wychowanie dotyczy naszego dążenia, aby zadomowić się w tym świecie, *Sichinhausen* (Gadamer 2008: 261, 262) – oto niekończąca się aspiracja człowieka żyjącego w naszym wciąż zmieniającym się świecie. Jesteśmy wrzuceni w egzystencję i pierwszą rzeczą, jakiej musimy się nauczyć to współbycie z innymi. Życia z innymi nie nauczy się jednak ktoś, kto uważa, że zawsze ma rację. Właśnie dlatego jedna z najważniejszych lekcji życiowych to nauka przegrywania; uczymy się utraty czegoś, aby przyjąć, że inni często lepiej od nas trwają przy rzeczach – możemy się od nich tylko uczyć. Droga kształcenia rozumu nie służy temu, aby myśleć, że ma się rację oraz aby próbować bronić poglądów nieugiętymi argumentami; kroczy drogą kształcenia raczej po to, aby przekonać się i uznać, że inny może rację posiadać. W rzeczy samej: „Ktoś, kto przemawia w imię rozumu przeczy sobie. Być rozsądnym to być świadomym granic własnego wglądu, a w ten sposób stać się zdolnym do lepszego zrozumienia, skądkolwiek mogłoby ono nadejść”¹².

Tłumaczenie z języka angielskiego
Małgorzata Przanowska

Musiałbym wiedzieć, jaka jest dziś szkoła, jakie troski mają dziś rodzice, jakie troski mają dziś wasi synowie, a jakie wasze córki i wszystko to, czego właśnie już nie wiem. Zadawałem sobie pytanie, czy mogę czuć się powołany, by o tym mówić; uzgodniliśmy, nie chciałbym tego narzucać, że gdybym zbyt długo absorbował Państwa uwagę, będziemy mieć po prostu krótszą dyskusję” (Gadamer 2008: 258). Zestawiam oba przekłady z dwóch powodów: po pierwsze, przekład zacytowany w przypisie jest tłumaczeniem z języka niemieckiego, po wtóre – zestawienie z nim tłumaczenia z języka angielskiego (w którym napisany jest cały tekst Grondina) wydaje się interesujące [przyp. tłum.].

¹² H-G. Gadamer, *Lob der Theorie*, s. 65: „Wer im Namen der Vernunft spricht, widerspricht sich selbst. Denn vernünftig ist es, die Begrenztheit der eigenen Einsicht zu wissen und eben dadurch besserer Einsicht fähig zu sein, komme sie, woher immer”.

Bibliografia

- Gadamer H.-G. 1942. *Platos Staat der Erziehung*, [w:] *Das neue Bild der Antike*, red. H. Berve, Koehler & Amelang, I. Band: Hellas, Leipzig, s. 317–333.
- Gadamer H.-G. 1977. *Philosophische Lehrjahre*, Klostermann, Frankfurt am Main.
- Gadamer H.-G. 1983. *Die Kultur und das Wort*, [w:] *Log der Theorie*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Gadamer H.-G. 1985. *Gesammelte Werke*, vol. 5, Mohr Siebeck, Tübingen, s. 249–262.
- Gadamer H.-G. 1986. *Wahrheit und Methode, Gesammelte Werke*, vol. 1, Mohr Siebeck, Tübingen.
- Gadamer H.-G. 1992. *Granice eksperta*, [w:] H.-G. Gadamer, *Dziedzictwo Europy*, tłum. i wstęp A. Przyłębski, Fundacja Aletheia – Wydawnictwo Spacja, Warszawa, s. 85–97.
- Gadamer H.-G. 1992b. *Humanismus heute?*, „Humanistische Bildung” 15.
- Gadamer H.-G. 1993. *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, inter esse, Kraków.
- Gadamer H.-G. 1993b. *Über die Verborgenheit der Gesundheit*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Gadamer H.-G. 1995. *Was ist allgemeine Bildung heute?* Heidelberg.
- Gadamer H.-G. 2000. *Erziehung ist sich erziehen*, Heidelberg.
- Gadamer H.-G. 2001. *Education is Self-Education*, tłum. J. Cleary, P. Hogana, „Journal of Philosophy of Education” 35, s. 529–538.
- Gadamer H.-G. 2008. *Wychowanie jest wychowaniem siebie*, tłum. P. Sosnowska, [w:] H.-G. Gadamer, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, wyb. i red. R. Godoń, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Grondin J. 1997. *Gadamer on Humanism*, [w:] *The Philosophy of Hans-Georg Gadamer*, red. L.E. Hahn, „The Library of Living Philosophers”, vol. XXIV, Open Court Publishing, Peru.
- Grondin J. 2005. *La fusion des horizons. La version gadamérienne de l'adaequatio rei et intellectus?*, „Archives de philosophie” 68, s. 401–418.
- Grondin J. 2007. *Hans-Georg Gadamer. Biografia*, tłum. J. Wilk, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Hans-Georg Gadamer on Education, Poetry, and History*, 1992. red. D. Masgeld, G. Nicholson, SUNY Press, Albany.
- Marrou H.-I. 1937.1983. *Saint Augustin et la fin de la culture antique*, De Boccard, Paris.
- Taylor Ch. 2002. *Gadamer on Human Sciences*, [w:] *The Cambridge Companion to Gadamer*, red. R. Dostal, Cambridge University Press, Cambridge.