

# Kaniowski, Andrzej Maciej

---

## Edukacja humanistyczna : perspektywa metodologiczna

---

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 6 (166), 43-49

---

1986

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

---

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Uniwersytet Łódzki

Andrzej Maciej Kaniowski

## EDUKACJA HUMANISTYCZNA — PERSPEKTYWA METODOLOGICZNA

Zarys treści. Artykuł zawiera refleksję nad założeniami programu badań nad możliwościami edukacji humanistycznej, programu łączącego wysiłek i tradycje marksizmu, interakcjonizmu i teorii krytycznej.

Zastanawianie się nad edukacją w kontekście zmiany społecznej oznacza przyjęcie krytycznego nastawienia wobec istniejących stosunków społecznych. Zasadniczy problem polega jednak na określeniu kierunku owych pożądaných, a możliwych zmian. Nasuwa się propozycja, ażeby kierunek ten określić jako przemianę humanistyczną. Jest to jednak bardzo mgliste określenie i dlatego należy je poddać dokładniejszej analizie. Proponowana koncepcja humanistycznej kondycji człowieka w świecie, która zawarta jest w prezentowanej tu metodologii badań społecznych, nie zamierza licytować się poprzez wyliczanie niezliczonych aspektów tego, co składać się ma na humanistyczną egzystencję. Koncepcja ta zmierza raczej do ograniczenia tych aspektów do jedynie dwu, które jednak mają charakter konstytutywny. Zawarte są one w dwu teoriach społecznych: interakcjonizmie symbolicznym i teorii działań komunikacyjnych. Te dwa aspekty to: w z a j e m n o ś ć perspektyw partnerów działań społecznych oraz intersubiektywne konstytuowanie norm społecznych w trakcie działań komunikacyjnych. Innymi słowy teorie te orzekają, że w pełni rozwinięta jednostka kieruje się w swych działaniach nie tylko własnymi potrzebami, lecz spełnia oczekiwania innych oraz że sami jesteśmy tymi, którzy ustanawiają normy społeczne.

Perspektywa humanistyczna daje się zatem sprowadzić w myśl tych teorii społecznych do partnerstwa podmiotów społecznych, uwzględniającego autonomię innych oraz do uznania, że takie właśnie autonomiczne podmioty mogą i powinny świadomie tworzyć normy, które mają ich wzajemnie obowiązywać. Tak najogólniej daje się określić kierunek postulowanych przemian społecznych; mają one zmierzać do urzeczywistnienia humanistycznej kondycji człowieka w świecie.

Powyższe rozumienie humanizmu oznacza sprowadzenie sensu edukacji do wykształcania samoświadomych, autonomicznych indywiduów. Edukacja to nie jest jedynie dostarczanie wiedzy technicznie użytecznej, lecz przede wszystkim kształtowanie zdolności do uczestnictwa w życiu społecznym, w sensie kształtowania zdolności do uczestniczenia w interakcjach, w działaniach komunikacyjnych. W koncepcji edukacji humanistycznej chodzi przede wszystkim o społeczne, moralne i polityczne aspekty kształcenia. Nie jest to jednak kształcenie nastawione na „dopasowywanie” wychowanka do otoczenia, na wdrukowywanie mu jak powinien reagować na sygnały społeczne, lecz przygotowywanie do krytycznego myślenia, do refleksyjnego nastawienia wobec społecznie obowiązujących norm. Taką koncepcję wychowywania określa się czasami jako *Pädagogik der Kommunikation*.

Koncepcja edukacji humanistycznej w swoisty sposób widzi miejsce i rolę samej edukacji w społecznej całości. System edukacji nie ma być bowiem nastawiony na reprodukcję istniejących stosunków społecznych i form społecznej integracji, lecz nastawiony winien być na ich ulepszanie w kierunku wyznaczonym przez humanistyczny ideał. Tego typu analiza edukacji musi być z konieczności integralną częścią szeroko pojętych badań społecznych. Nie można analizować systemu edukacji abstrahując od całości społecznej, od dominujących w niej typów działań, od form integracji społecznej.

Samo postawienie problemu edukacji w kontekście postulatu zmiany społecznej prowadzi do następujących konkluzji: a) należy określić kierunek owych zmian; b) uznając, iż chodzi o przemiany humanistyczne i o takiż sens edukacji, należy sprecyzować rozumienie tej humanistyczności (zwłaszcza chodziłoby, przy analizowaniu edukacji w naszych warunkach socjalistycznych, o porównawczą analizę proponowanego ideału humanizmu, który momenty humanistyczne dostrzega przede wszystkim w obszarze ludzkich interakcji, z koncepcją tzw. socjalistycznego humanizmu); c) badania nad systemem edukacji stanowić muszą integralną część analizy makrospołecznej; d) funkcjonowanie systemu edukacji musi być również rozpatrywane z punktu widzenia objętych nim indywiduów.

Tak pomyślany projekt badań nad edukacją odznaczałby się, oprócz całościowego charakteru, również tym, że badanie istniejącego systemu edukacji byłoby zarazem — przeprowadzanym w sposób zupełnie świadomy — krytycznym jego ocenianiem. Nie jest to zatem neutralna, aksjologicznie obojętna analiza, lecz świadomie „tendencyjna”.

Globalne badania nad edukacją w kontekście zmiany społecznej wymagają odpowiedniego aparatu badawczego i właściwej strategii metodologicznej. Adekwatna dla tego celu propozycja metodologiczna przedsta-

wiona została przez J. Habermasa. Propozycja ta zawiera nowy paradygmat badań społecznych. Łącząc bowiem w sobie różne teorie socjologiczne, w centrum postawiona jest ogólna teoria działania społecznego, zaś działania rozpatrywane są nie przez pryzmat wykonania, lecz z punktu widzenia kompetencji. Habermasowski paradygmat nauki o społeczeństwie obejmuje: a) ogólne teorie działania społecznego; b) funkcjonalną teorię systemów; c) teorię zachowań wraz z istotną tu koncepcją uczenia się oraz d) teorię socjalizacji, wykorzystującą psychologię rozwojową, psychoanalizę i interakcjonizm symboliczny.

Należy zdawać sobie sprawę ze ścisłej zależności pomiędzy podstawowymi pojęciami występującymi w każdej z czterech wersji teorii działania a sposobem pojmowania działania społecznego. Jest to zarazem opowiedzenie się za określonym „sensem” działań, a także określone widzenie relacji pomiędzy „aktorem” a „światem”, określone widzenie sytuacji człowieka w społecznej rzeczywistości. Specyfika działań komunikacyjnych widoczna jest na tle trzech innych ujęć działania. W pierwszym mowa jest o działaniu teleologicznym, czy też celowo-racjonalnym. Podstawowym pojęciem jest tu pojęcie „celu”, a kryterium działania jest skuteczność. Działania społeczne rozumiane są w świetle tej teorii jako urzeczywistnianie celów podmiotów tych działań. Otoczenie, w tym również inni ludzie, widziane jest jako środek realizacji celów „aktora”. Ta wersja teorii działania niewątpliwie nie przystaje do humanistycznej wizji stosunków społecznych, a jej stosowanie w badaniach społecznych oznacza petryfikowanie i afirmowanie instrumentalnych postaw społecznych.

W drugim ujęciu mowa jest o działaniach kierowanych normami. Podstawowe pojęcia tej wersji teorii działania to rola i norma. Kryterium, jakim kieruje się to działanie, jest normatywnie wyznaczone oczekiwanie społeczne. Niewątpliwa przewaga tej wersji teorii działania nad poprzednią polega oczywiście na tym, że działanie traktowane jest jako społeczne, a nie jako indywidualne. Posiada ona jednak również zasadnicze wady (o których pisano w opracowaniu *Socjalizacja a rozwój społeczny w teorii krytycznej J. Habermasa*), polegające na: głoszeniu koniecznej zgodności zachowań indywidualium ze społecznymi oczekiwaniami; założeniu pełnej zbieżności pomiędzy definicją roli a jej realizacją oraz wykluczeniu potencjalnej rozbieżności pomiędzy obowiązującymi normami a potrzebami czy celami indywidualium. Najogólniej biorąc, koncepcja działań kierowanych normami dyskwalifikuje indywidualność, czyniąc z niej dopasowany element maszyny społecznej. Również tej wersji widzenia rzeczywistości społecznej — aczkolwiek z innych powodów niż pierwszej — nie można określić jako humanistycznej.

Bardziej obiecująco wygląda trzecie ujęcie działania występujące m.in. w etnometodologii. Mowa jest tu o działaniu scenicznym. Główne pojęcie

tej teorii to autoprezentacja. Kryterium, jakim kieruje się aktor, jest tu „strategia” narzucania partnerom działania obrazu samego siebie oraz „strategia” narzucania definicji sytuacji. Mamy tu do czynienia z pewnego typu partnerstwem pomiędzy podmiotami społecznymi, którzy negocjują definicje sytuacji oraz oczekiwanie wobec nich. Ewentualność taka nie była uwzględniana w ramach teorii działań kierowanych normami. Jednak proponowana w teorii działań scenicznych wizja rzeczywistości społecznej również nie odpowiada zarysowanemu na wstępie warunkom humanistycznej egzystencji społecznej. Partner działania społecznego nie jest bowiem traktowany przez „aktora” jako podmiot, lecz jest obiektem pewnej strategii.

Na tle tych trzech teorii działań społecznych wyraźnie widoczna jest odmienność teorii działań komunikacyjnych. Głównym pojęciem jest tu interpretacja, która jest wspólnym dokonaniem partnerów działania. Kryterium zaś, którym kierują się działający oraz z punktu widzenia którego możemy oceniać realizację tego działania, jest porozumienie. Działanie to jest rzeczywiście wspólnym działaniem społecznym, w którym zachowana jest autonomia, indywidualność społecznych partnerów, ale zarazem dochodzi się do wzajemnie, tzn. społecznie obowiązujących ustaleń. Konstrukcja „idealnej sytuacji komunikacyjnej” określa empiryczne warunki realizacji tego typu działań, które są zarazem pewną wizją humanistycznej wspólnoty.

Istotne miejsce w habermasowskim paradygmacie nauki o społeczeństwie zajmuje obok teorii działania społecznego funkcjonalna teoria systemów. W wersji prezentowanej przez Habermasa teoria ta daje się powiązać z teorią działania, tzn. że jest możliwe połączenie w jedną całość postrzegania społeczeństwa jako pewnego systemu (mechanizmu) z postrzeganiem go jako integrowanego normami i wartościami świata życia społecznego. Dlaczego ta wymagająca precyzyjnego przeanalizowania kwestia jest istotna z punktu widzenia problemu badań nad edukacją? Edukacja jest bowiem elementem podsystemu kulturowego. Ważne zaś dla zrozumienia jej roli jest określenie miejsca, jakie jest wyznaczane całemu podsystemowi kulturowemu w społeczeństwie jako systemie. Chodzi między innymi o to, czy ma on przede wszystkim zapewniać reprodukcję istniejącego porządku systemowego, czy też może odgrywać aktywną rolę w procesie uczenia się społeczeństwa, w procesie rozwiązywania problemów systemowych. Zależy to od panującej „zasady organizującej system”. Ona właśnie stanowi ów łącznik pomiędzy „mechanizmem” a „organizmem” społecznym, pomiędzy normatywnymi strukturami działań społecznych a systemowymi wymogami sterowania. Dlatego też zastanawiając się nad edukacją w kontekście zmiany społecznej, czyli rozwoju społecznego, należy również podjąć problem „zasady organizują-

cej system". Znając tę zasadę, w przypadku konkretnego systemu społecznego możemy określić, jakiego typu zależność istnieje pomiędzy działaniami społecznymi a wymogami systemowymi. Czy jest na przykład tak, że obowiązująca zasada wyznacza lub sprzyja dominowaniu określonego typu działań (jak to np. było w systemie, gdzie zasadą organizującą system był rynek, co sprzyjało rozpowszechnianiu się działań celoworacjonalnych; podczas gdy w systemie socjalistycznym, gdzie rolę sterującą pełni polityka, dominującym typem działań zdają się być działania w rolach, a jego upowszechnianiu mu służyć właśnie system edukacji), czy jest też na przykład tak, że kompetencje do działania uzyskiwane przez jednostki w procesie socjalizacji mogą być wykorzystywane przy rozwiązywaniu problemów systemowych.

Stawiając pytanie, jakie oczekiwania na zmianę społeczną można wiązać z systemem edukacji, odpowiedzieć należy na pytanie: jaka rola wyznaczana jest przez zasadę organizującą system podsystemowi edukacji (próbą takiej analizy było moje opracowanie w problemie węzłowym „Edukacja i socjalizacja a sposób uprawomocnienia ładu społecznego”)?

Proponowana dla badań nad edukacją habermasowska strategia metodologiczna szczególnie wyraźnie piętno wywiera na teorii socjalizacji, w świetle której oczywista będzie przydatność precyzyjnego operowania teorią działania społecznego.

Tradycyjne teorie socjalizacji ujmowały ją jako zabieg mający na celu zapewnienie reprodukcji istniejącego ładu społecznego oraz wykształcanie postawy afirmatywnej wobec istniejącej rzeczywistości. Jeśli nawet nie formułowały wyraźnie takiego pojmowania socjalizacji, to pośrednio się do niego przyznawały. Były bowiem nastawione na kształtowanie postaw, czy też głębiej, nawet na kształtowanie sumień. W sumie jednak chodziło o zaszczepienie idywiduum tego, co akceptowane społecznie, jako tego, co przez idywiduum pożądane. Socjalizacja oznaczała przede wszystkim uspołecznienie, w znaczeniu dopasowania do reguł obowiązujących w rzeczywistości społecznej; wdrukowanie pewnych treści, pewnych przekonań oraz podporządkowanie idywiduum autorytetom.

Tego typu koncepcja socjalizacji zbieżna jest z teorią działań kierowanych normami, czyli teorią ról. Inny sens ma przedstawiana w prezentowanej perspektywie metodologicznej teoria socjalizacji jako uspołecznienia i zarazem indywidualizacji. U swych podstaw ma ona teorię działań komunikacyjnych. Istotny sens tej teorii socjalizacji polega nie na dopasowywaniu wychowanka do istniejącej rzeczywistości społecznej, lecz na przygotowaniu go do kształtowania i modyfikowania zastanych stosunków.

Najistotniejszym rysem tej koncepcji socjalizacji emancypacyjnej jest ujmowanie procesu rozwoju osobniczego nie jako procesu przyswajania pewnych treści, przekonań czy wartości, lecz jako procesu zdobywania kompetencji. Najważniejsze z punktu widzenia wykształcania się indywiduum jest zdobywanie kompetencji interakcyjnej, czyli zdolności realizowania działań społecznych. Proces rozwoju tożsamości przebiega przez trzy fazy: faza tożsamości naturalnej; tożsamość konwencjonalna (czyli tożsamość w rolach); tożsamość „Ja”. Tożsamość konwencjonalna oznacza zdobycie kompetencji do działania kierowanego normami. Przejście do tożsamości „Ja” następuje dopiero wraz z nabyciem kompetencji do działań scenicznych i działania komunikacyjnego. Przejście od jednego do drugiego typu tożsamości dokonuje się w okresie dojrzewania, dlatego też okres ten ma szczególne znaczenie dla przebiegu procesu socjalizacji. Wykształcenie się tożsamości „Ja” zależne jest od szeregu czynników, czy też mówiąc inaczej, ma szereg aspektów, które muszą zostać najpierw teoretycznie skonceptualizowane, by mogły być prowadzone kompleksowe badania nad warunkami wykształcania się tożsamości „Ja”. Uwzględniony musi być rozwój kognitywny, przechodzenie od pełnienia ról w rodzinie do pełnienia bardziej abstrakcyjnych ról w wymiarze makrospołecznym, musi zostać poddany analizie rozwój świadomości moralnej oraz badaniu przebieg kryzysu dojrzewania od strony emocjonalno-popędowej. Istotną rolę w przebiegu owego kryzysu dojrzewania odgrywa w końcu sytuacja socjalizacyjna w rodzinie (por. moje opracowanie „Socjalizacja a rozwój społeczny”).

Dopiero zbadanie tych wszystkich aspektów pozwoli wskazać na przeszkody w wykształcaniu się tożsamości „Ja”, a tym samym na przeszkody w wykształcaniu się podmiotów zdolnych do realizowania zarysowanej wizji humanistycznego ładu społecznego.

Proponowana globalna perspektywa metodologiczna badań społecznych dostarcza różnorodnych narzędzi pozwalających badać rozmaite aspekty zjawiska edukacji (oczywiście, znaczy to również wychowania) z jednego punktu widzenia. Jest to świadomie obrany punkt, do którego zmierzać winny pożądane zmiany społeczne. Budowana na podstawie tego punktu odniesienia — określonej humanistycznej wizji porządku społecznego — metodologia jest narzędziem badania, lecz zarazem krytyczną instancją dla oceny badanego aspektu życia społecznego. Jest to niewątpliwie jej zaletą.

Na zakończenie należy podsumować pewne wnioski odnośnie do możliwych i pożądanych badań z punktu widzenia postawionego problemu „Edukacja wobec zmian społecznych” oraz z punktu widzenia koniecznej metodologii badań społecznych:

— na uwagę zasługuje sama problematyka humanizmu, a zwłaszcza koncepcja humanizmu socjalistycznego wraz z całą strukturą ideologicznego myślenia, w którą jest ona wpisana;

— właściwe ulokowanie systemu edukacji w ramach społecznej całości wymaga podjęcia wysiłku nad określeniem „zasady organizującej system społeczny”. Tak jak analiza koncepcji socjalistycznego humanizmu pozwoli określić deklarowane cele stawiane przed systemem edukacji i wychowania, tak analiza zasady organizującej system pozwoli określić faktyczne oczekiwania wobec tego systemu;

— szczególną uwagę należy zwrócić na samą realizację modelu edukacji, poprzez zbadanie postulowanych środków i metod realizacji procesu wychowawczego;

— przedmiotem analizy stać się również winny struktury dostarczanych młodzieży w okresie dojrzewania systemów interpretacji świata, w tym zwłaszcza świata społecznego; należy odpowiedzieć na pytanie, czy struktury te pomagają w przejściu do tożsamości „Ja”, czy też zatrzymują przebudowę tożsamości na poziomie ról;

— zbadania wymagałby również problem ewentualnej rozbieżności pomiędzy uzyskiwanym przez indywidua poziomem kompetencji interakcyjnej i świadomości moralnej a poziomem działań (tzn. realizacji tej kompetencji); mówiąc najzwyczajniej, chodziłoby o zweryfikowanie tezy mówiącej o tzw. „podwójnej tożsamości” oraz o znalezienie ewentualnych źródeł tego zjawiska.