

Andrzej Gofron

Dlaczego wartości i zasady w edukacji?

Podstawy Edukacji 6, 15-37

2013

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Andrzej Gofron

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Dlaczego wartości i zasady w edukacji?

Szkic ten jest próbą podsumowania na pewnym etapie prac zespołu Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Instytutu Pedagogiki Akademii im. J. Długosza w Częstochowie, wyrażających się w sześciu kolejnych konferencjach na temat „Podstaw edukacji”¹. Te spotkania i myślenie naukowe tam wyrażane były w naszym zamyśle pewnym ciągiem merytoryczno-logiczno-pedagogicznym refleksji nad edukacją. Edukacją, która – jak dowodziliśmy na kolejnych spotkaniach – ma/powinna mieć:

- 1) w miarę jednoznacznie zwerbalizowane założenia epistemologiczne odnoszące się do aktualnej praktyki edukacyjnej;
- 2) świadomość swojego kontekstu historycznego, genetycznych uwarunkowań wprowadzanych zmian w edukacji;
- 3) wyodrębniony pewien obraz edukacji, wyrażający się przede wszystkim przez status podmiotu tej edukacji. Już w tym punkcie wyraźnie została przypomniana i zwerbalizowana zapomniana sfera etycznego (moralnego) rozwoju podmiotu;
- 4) taką koncepcję kształcenia, która – jak pisaliśmy – wykraczałaby poza chaos dotychczasowych pojęć i zdarzeń dydaktycznych, i
- 5) adekwatne narzędzia, tzn. takie propozycje metodologiczne, które pozwolą nie tylko opisać, wyjaśnić i postulować powyższe stany, ale przede wszystkim wypracować określone instrumentarium, które efektywnie pozwalałoby na wdrożenie i realizację tych stanów – jakiegoś społecznie akceptowanego systemu wartości.

W tym momencie, ale inaczej, jeszcze raz powracamy do zapomnianej sfery etycznego (moralnego) rozwoju podmiotu, próbując odpowiedzieć na pytanie już fundamentalnie sformułowane: Dlaczego edukacja w sferze wartości i zasad?

¹ Szczegółowe zestawienie konferencji prezentujemy we *Wprowadzeniu* do niniejszego tomu.

Chcielibyśmy tu jednoznacznie wyartykułować, że nasza refleksja nad edukacją odnosi się do jej najszerzego, najbardziej ogólnego znaczenia. Myślimy o niej jako o ogóle zabiegów podejmowanych w celu rozwoju podmiotu. Pojęcie „edukacja” występuje tu w znaczeniu zbliżonym do pojęcia „formowanie” (zmienianie, rozwijanie), którego używają autorzy (por. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, 2003, s. 25; B. Milerski, B. Śliwerski, 2000, s. 54) podręcznikowej definicji edukacji. Nie wchodząc w tej chwili w szczególne rozważania semantyczne, możemy także powiedzieć, iż pojęcie „konstruowanie” (kształtowanie tożsamości podmiotu) jest bliskie naszemu rozumieniu znaczenia efektu edukacji. Takie znaczenie edukacji jest zbliżone do jego potocznego oglądu, akcentującego przedmiotowe, naturalistyczne, psychologiczne znaczenie. Nasze myślenie o edukacji jest jednocześnie próbą takiego postrzegania interesującego nas fenomenu, który możemy ująć antynaturalistycznie, kulturowo, w pewnym znaczeniu teoretycznie. Jest myśleniem, które w tradycji pedagogicznej można wyróżnić jako myślenie krytyczno-analityczne.

Wiedza o podmiocie etycznym

Nawiązując do myśli M. Foucaulta, którego strukturalistyczna historia idei wyznaczona przez kategorie wiedzy/władzy zapoczątkowała serię badań pod nazwą „analiza dyskursu” oraz zmieniła sposób myślenia o tożsamości i podmiotowości, można powiedzieć, że istnieje długa i nierozstrzygnięta dyskusja na temat tego, co oznacza termin „autonomia” (wewnątrzsterowność) podmiotu, co to znaczy – w sokratejskim znaczeniu – być panem samego siebie, dzisiaj powiedzielibyśmy: być podmiotem. Zdaniem Foucaulta, możliwe jest wyjaśnienie historyczne rozumienia tego terminu:

[...] krytyczna funkcja myślenia [...] wywodzi się z sokratejskiego imperatywu: „troszcz się o siebie”, tj. ugruntuj swoją wolność przez panowanie nad sobą (1988, s. 20).

W znaczeniu klasycznym być panem siebie znaczyło przede wszystkim troszczyć się o siebie, mniej zaś o innych. Jedynie samoopanowanie dawało szansę i możliwość opanowania zachowania innych. Tylko władza nad sobą stanowiła mocną przesłankę i uzasadnienie dla zarządzania innymi. Budowanie własnej autonomii kształtowało relację asymetrii, bez wzajemności z innymi. Zgodnie z tym modelem istnieje pewna ciągłość między zarządzaniem sobą, rządzeniem rodziną oraz rządzeniem państwem i wspólnotą.

Swoiste rozumienie (kształtowanie) cnót osobistych w tym czasie sytuowało jednostkę w takiej formie moralności, która ustanawiała ją jako podmiot etyczny. To ustanowienie następowało nie przez uniwersalizację

jej zachowania, lecz przeciwnie, przez postawę poszukiwania, która, indywidualizując zachowanie, kształtowała je. Stąd rodzi się dzisiaj pytanie: Dzięki jakim zabiegom poznawczym i praktycznym podmiot uzyskuje możliwość orzekania o własnym zachowaniu, możliwość konstruowania (kształtowania) siebie jako podmiotu etycznego? Kiedy ktoś dzisiaj pyta: „Jaka jest najważniejsza zasada moralna filozofii starożytnej?“, nie odpowiadamy natychmiast: „Troszcz się o siebie“, lecz sięgamy po zasadę: „Poznaj samego siebie“. Zdaniem Foucaulta, obecnie zasada „troszcz się o siebie“ wydaje się rodzajem egoizmu, nie zaś zasady etycznej, ponieważ

- 1) zostaliśmy ukształtowani przez tradycję chrześcijańską, która czyni z wyrzeczenia się siebie warunek zbawienia, a ponadto
- 2) tradycja świecka od XVI w. podejmowała krytykę ustanowionej moralności w imię uznania i poznania siebie.

Poznanie siebie, zdaniem nas, nowożytnych, jest bardziej wartościowe niż troska o siebie. W filozofii, od Kartezjusza do Husserla, poznanie siebie nabiera coraz większej wagi jako pierwszy krok w teorii poznania (S. Wróbel, 2002, s. 456–468). Próby, sprawdziany i kontrole przeprowadzane na sobie umieszczają kwestie prawdy – prawdy na temat tego, czym się jest, co się robi i do czego się jest zdolnym – w centrum konstytuowania podmiotu moralności.

Problem relacji łączących podmiot wiedzy (podmiot poznania/badania) z podmiotem etycznym jest dyskutowany do dzisiaj. Inspirowany jest Kantowskim pytaniem o to, czy podmiot wiedzy jest synonimiczny z podmiotem etycznym, czy nie. Rozwiązanie zaproponowane przez I. Kanta polega w przybliżeniu na odnalezieniu uniwersalnego podmiotu, który w takim zakresie, w jakim jest uniwersalny, jest zarazem podmiotem wiedzy, wymagającym jednak jednocześnie spełnienia pewnych wymagań moralnych. Kant, w ujęciu Foucaulta, powiada zatem:

[...] mam obowiązek rozpoznania w sobie i zarazem uznania siebie za podmiot uniwersalny, co znaczy, że muszę konstytuować [konstruować, kształtować – A.G.] siebie w każdym moim akcie, w każdym moim uczynku za sprawą reguły powszechnej [zasady – A.G.], która mogłaby funkcjonować jak prawo przyrody (M. Foucault, 1984, s. 357–358).

Według Foucaulta, wykorzystując jego „archeologię wiedzy“, można wyróżnić zasadniczo trzy główne typy badania siebie:

- 1) badanie pod względem korespondencji myśli i rzeczywistości (model kartezjański),
- 2) badanie pod względem stosunku naszych myśli do reguł (model Seneki),
- 3) badanie siebie pod względem stosunku między skrywaną myślą a wewnętrzną nieczystością.

W tym właśnie momencie, według Foucaulta, rozpoczyna się chrześcijańska hermeneutyka siebie, polegająca na ujawnianiu wewnętrznych myśli:

„Zakłada ona, że jest w nas coś ukrytego oraz, że wciąż trwamy w autoiluzji ukrywającej tajemnicę” (2000b, s. 250). Prace Z. Freuda podążają właśnie tym szlakiem. Wydaje się, jak twierdzi S. Wróbel (2002, s. 467–468), że dzieła Freuda i Foucaulta stanowią kolejne etapy tej historii. U Freuda zręby ludzkiej autonomii rodzą się jednocześnie wraz z uwewnętrznieniem pierwszego przymusu kulturowego, natomiast u Foucaulta ludzkie Ja rodzi się z procesu *ujarzmienia*. Czasami odnosi się wręcz wrażenie, że Foucault przenosi większość rozważań Freuda z przestrzeni aparatu psychicznego w przestrzeń aparatu społecznego.

Odpowiedzialność za sprowadzenie problemów etycznych w mętne rejony nierozstrzygalników, w obręb tego, co irracjonalne, według A. MacIntyre’a (1996, s. 5) ponosi Oświecenie². Ponieważ Rozum³ jako podmiot jest bezradny wobec problematyki moralnej, decyzje etyczne we współczesnym, postoświeceniowym świecie są rezultatem „[...] pozaracjonalnego stosowania siły oraz retorycznych trybów perswazji, które takiemu użyciu siły służą” (A. MacIntyre, 1996, s. 5). MacIntyre upatruje niepowodzenia projektu oświeceniowego w niezdolności myślicieli Oświecenia do zidentyfikowania jednolitego, jednoznacznego zbioru zasad moralnych, których żadna racjonalna istota nie mogłaby nie przyjąć. Po wtóre, niepowodzenie języka moralnego polega na tym, że w kulturze, w której przyszło nam żyć, nie ma żadnego racjonalnego sposobu dochodzenia do moralnej zgody.

Za sprawą krytyków zachodniej racjonalności, za sprawą dziewiętnastowiecznych filozofów podejrzeń (S. Wróbel, 2002, s. 290–302): F. Nietzschego, K. Marksa i Z. Freuda, oraz ich wielkich dwudziestowiecznych czytelników i interpretatorów: M. Heideggera, M. Foucaulta czy J. Derridy – pewność i przejrzystość samowiedzy zachodniego Rozumu stała się dziś co najmniej problematyczna. Rozum zostaje skrytykowany jako władcza i ujarzmiona przez anonimowe siły podmiotowości, jako wola instrumentalnego panowania. Represyjność Rozumu, a może nawet całej sfery kultury⁴ zdaje się

² Jeszcze raz wracamy do kwestii mitu Oświecenia (por. A. Gofron, 2010b; A. MacIntyre, 1996, s. 5).

³ Z epistemologicznego punktu widzenia można powiedzieć, iż występuje tu redukcja podmiotu wiedzy (poznania), także podmiotu etycznego, do podstawowej kategorii oświeceniowej, czyli Rozumu. Rozum występuje w znaczeniu pierwszej zasady oraz pewnego przyjętego i rozpowszechnionego w tym okresie sposobu rozumienia i uprawiania racjonalności.

⁴ To znaczenie Rozumu pozwala w dużym skrócie na wyróżnienie dwóch sposobów przedstawienia tego pojęcia. Pierwsze jest typowe dla znaczenia przedstawionego w tym przypisie, czyli rozumu jako kategorii społecznej, gdzie metaforycznie na takie byty społeczne, jak państwo, naród czy wspólnota kulturowa, przenosi się tradycyjne znaczenie podmiotu, a z jednostką wiąże takie terminy, jak świadomość, myślenie i racjonalność. Rozum występuje tu jako tzw. rozum społeczny. W drugim znaczeniu termin ten występuje jako tzw. rozum indywidualny, gdzie podmiotowość oraz związane z nią aspekty i atrybuty racjonalności myślenia i działania przypisuje się tylko jednostkom. Reasumując, można powiedzieć, że podmiot można przedstawić „[...] jako byt indywidualny (jednostka ludzka) bądź byt

dla wielu najpoważniejszym powodem dla jego (jej) odrzucenia. Nietzsche mówi: Rozum to nic innego jak tylko moc, perswazyjna wola mocy, którą sam Rozum tak olśniewająco ukrywa. Foucault będzie dla tej tezy przez całe swe życie poszukiwał materiału dowodowego (S. Wróbel, 2002, s. 291). Powyższe tezy staną się przesłankami dla myśli artykułowanej przez M. Horkheimera i T. Adorna (1994, s. 21). Przedstawiają oni argumenty przeciwko kalkulującemu intelektowi⁵, który zajął miejsce rozumu. Otóż racjonalność, gdy staje się powszechna, likwiduje różnicę między tym, co ważne (aspekt normatywny, moralny naszego funkcjonowania), a tym, co służy samozachowaniu (aspekt poznawczy, instrumentalny, władczy naszego postępowania), czyli zaciera granicę między tym, co ważne, a władzą. Z chwilą, gdy roszczenia do władzy i ważności przenikają się z sobą, moralność i poznanie tracą swą podstawę.

Teza, która przewija się powyżej, wyrażająca się w stwierdzeniu, iż roszczenia co do ważności są zawsze zdeterminowane przez władzę, podważa autoteliczność wartości, ich bezinteresowność, a w konsekwencji ważność. Za pozytywistycznymi ideałami obiektywności i roszczeniami do prawdy, za prawniczymi ideałami i roszczeniami do słuszności i sprawiedliwości, jakie właściwe są moralności uniwersalistycznej, kryją się dyktaty panowania. Dla Heideggera (1995, s. 115), który wzorem filozofów podmiotowości opisuje Rozum jako samowiedzę, nihilizm jest wyrazem technicznej władzy nad światem.

Na pytanie postawione w tytule swojego tekstu: *Czym jest Oświecenie?*, Foucault (2000a, s. 282) odpowiada: jest wiekiem Krytyki (a w zasadzie krytyk)! Nić łącząca z Oświeceniem ma zatem polegać

[...] nie na wierności doktrynalnym elementom, lecz raczej na nieustannym reaktywowaniu pewnej postawy, tzn. filozoficznego *ethos*, który można opisać jako permanentną krytykę naszego historycznego bytu (M. Foucault, 2000a, s. 286)⁶.

Ten *ethos* jest sprawdzianem granic, jakie możemy przekroczyć, a w konsekwencji jest pracą, którą możemy dokonać na sobie jako istoty wolne! Po ostatnich doświadczeniach (Z. Bauman, 2002) pytanie o racjonalizm (S. Wróbel, 2002, s. 302)⁷ może być pytaniem o to, w jakim stopniu podmiot może poddać

ponadjednostkowy (system społeczny lub jego składowe, kultura jako całość lub jej składowe)" (K. Zamiara, 2007, s. 10).

⁵ W tym miejscu następuje kolejna redukcja, tym razem rozumu do intelektu. Jest to, korzystając z wcześniejszych rozstrzygnięć, przykład rozumu indywidualnego wraz z jego podstawowym atrybutem, racjonalnością.

⁶ Krytyka w takim znaczeniu może nosić pewne znamiona swoistej interpretacji hermeneutycznej, której to interpretacji krytyk podejmuje się sam bądź tworzy jej przesłanki i wskazuje na konieczność jej podjęcia każdej jednostce.

⁷ S. Wróbel używa tu stwierdzenia „podmiot podatny na perswazyjne techniki terapeutyczne”; można też zapytać o to, w jaki sposób podmiot odnosi się do nowych, proponowanych rozwiązań.

rewizji dotychczasowe kategorie poznawcze; w jakim stopniu krytycznie może się odnieść do tego, co uznaje się za uniwersalne i jedynie prawomocne.

Patrząc na wyluszczoną wyżej, mówiąc współczesnym językiem, kategorię tożsamości podmiotu, można zauważyć pewne niebezpieczeństwo (S. Wróbel, 2002, s. 283–284). Otóż człowiek może wyjść poza gry językowe naszej codzienności, korzystając z obiektywnego⁸ (przedmiotowego) opisu procesów świadomościowych. Powstaje jednak pytanie: Gdy już będziemy dysponować skończonym obrazem człowieka ujętego „obiektywizująco”, jak wówczas można oddać istotę intencjonalności ludzkiego myślenia i działania? Ludzie nie tylko podlegają przedmiotowej determinacji (władzy/wiedzy w znaczeniu powyższym), ale też działają, są sprawcami czynów, które uruchamiają intencjonalnie i za które czują się odpowiedzialni! Jak to się dzieje, że podmiot akceptuje lub narusza (z wszelkimi tego faktu konsekwencjami) reguły prawne, pojęciowe, moralne, estetyczne itp.? Oczywiście istnieją próby naturalizacji świadomości, tak jak istnieją próby sprowadzania sądów normatywnych do zdań opisowych, istnieją próby wyprowadzania treści naszych procesów mentalnych z procesów biologicznych, wydaje się jednak, że stale nie sięgają one do różnicy dzielącej Bycie i Powinność.

Zmiana sposobu myślenia o moralności

Sugerowana wyżej możliwość rewizji dotychczasowych kategorii poznawczych, krytyka tego, co uznaje się za uniwersalne i jedynie prawomocne, może być podstawą do zmiany myślenia o moralności. Należałoby wówczas myśleć o sferze uczynków moralnych nie jako o zbiorze zachowań, które mają spełnić abstrakcyjny zestaw reguł; przestać myśleć o moralności w kategoriach powinności i nakazów, a zacząć myśleć o tej sferze w kategoriach moralistyki greckiej i rzymskiej: jako o sferze kultuwowania, pielęgnowania i analitycznego przyglądania się cnotom (por. S. Wróbel, 2002, s. 469–482)⁹.

⁸ Zjawiska „obiektywne”, a raczej „obiektywizujące”, to – najkrócej mówiąc – takie zjawiska, które konstataowane są przez jednostki komunikatywne należące do języka pierwszego rzędu semantycznego (potocznego). O pojęciach tak zastosowanych można twierdzić, że są zastosowane obiektywizująco. Analogicznie, dane zjawisko można zakwalifikować jako podmiotowe, jeśli konstataujące je pojęcia można zakwalifikować do semantycznej części języka wyższego rzędu, języka w jakimś znaczeniu teoretycznego (por. A. Gofron, 2012).

⁹ Zbliżoną interpretację zjawisk etycznych przedstawiają także A. MacIntyre (identyfikowany zarówno z opcją modernistyczną, jak i myśleniem postmodernistycznym) oraz M. Foucault (w późniejszych tekstach). To myślenie o sferze uczynków moralnych wydaje się także swoiście rozumianą interpretacją hermeneutyczną w znaczeniu przywołanym w przypisie 18, gdzie wspomniane przesłanki w tym przypadku odnoszą się do interpretacji zachowań podmiotów wobec przedkładanych im reguł-zobowiązań. Moralność określałoby wtedy to, w jaki sposób jednostki ulegają lub opierają się tym zobowiązaniom (por. A. Gofron, 2010b).

Kiedy jedynym imperatywem moralnym wartym spełnienia będzie powinność rozpoznania, ujawnienia, rozwinięcia i wreszcie spełnienia swych cnót, wtedy jasne stanie się, iż etyka jest w istocie estetyką, estetyką siebie.

W tym miejscu powracamy do wcześniejszego pojęcia *ethosu*, które nawiązuje do greckiego słowa *ethikos* i jest etymologicznym źródłem dzisiejszego ujęcia terminu „etyka”, rozumianego jako „charakter”. *Ethos* tłumaczy się czasami jako „zwyczaj” lub „obyczaj”, gdyż słowo to odwołuje się do przyjętego w społeczności sposobu postępowania. Postępowanie etyczne w tym ujęciu to postępowanie zgodne z prawym charakterem, życie etyczne (prawy charakter) zaś to życie oddane praktykowaniu swych cnót. Termin „moralność” natomiast pochodzi od łacińskiego *moralis*; tak etymologicznie rozumiana moralność bardziej dotyczy tego, jakie czyny są słuszne, a jakie niesłuszne, niż charakteru osoby, która je spełnia (P. Vardy, P. Grosch, 1995, s. 11). Ustanowienie nowego ujęcia etyki wymagałoby zatem odwołania się do pierwotnego rozumienia problemów etycznych i tym samym niezawężania ich do problematyki moralnej. W etyce nie chodzi wyłącznie o wypełnianie obowiązków wobec bliźnich, bez względu na to, jak byłyby słuszne. Nie tylko postulaty i zobowiązania składają się na moralne życie; istnieje poza tym dążenie do osobistej doskonałości. Osobista doskonałość, choć w znacznej mierze polega na prawidłowym postępowaniu względem innych, ma także inny aspekt (S. Wróbel, 2002, s. 470).

Etyka w tym sensie to zbiór przemyślanych i świadomych zabiegów, dzięki któremu podmiot nie tylko ustala reguły postępowania, ale także stara się zmienić siebie, przekształcić swój jednostkowy byt¹⁰ i uczynić z własnego życia dzieło zawierające pewne wartości estetyczne, odpowiadające wymogom stylu (M. Foucault, 1995, s. 150). Słowo „etyka” zastępowane jest w słowniku Foucaulta przez wyrażenia: „sztuka życia”, „estetyka istnienia”, „techniki samorealizacji” czy „kultura siebie”.

Stąd też, jeśli wiązać moralność z samorealizacją (kształtowaniem swej tożsamości, w szerokim tego słowa znaczeniu), należy raczej przez moralność rozumieć nie tyle zespół wartości i reguł postępowania, jakie przedkładane są jednostkom i grupom za pośrednictwem różnych instytucji narzucających wymogi, ile raczej jako realne zachowania podmiotów wobec przedkładanych im reguł-zobowiązań. Moralność określałoby wówczas to, w jaki sposób jednostki ulegają lub przeciwstawiają się zakazowi bądź wymaganiu-zobowiązaniu (M. Foucault, 1995, s. 164–171). Czyn moralny spełniany przez podmiot miałby wtedy na celu doskonalenie (kształtowanie/konstruowanie) samego siebie; byłby tego rodzaju zespołem czynności, dzięki którym nie tylko odtwarzałyby przymus społeczny, ale również kształtowałyby pewien

¹⁰ Z krytyczno-analitycznego punktu widzenia owo filozoficzne ujęcie Foucaulta „bytu jednostkowego” znaczeniowo zbliżone jest do wprowadzonego na wstępie szkicu pojęcia konstruowania, kształtowania tożsamości podmiotu.

styl życia charakterystyczny dla podmiotu etycznego, który tym samym stałby się również podmiotem estetycznym. W tym znaczeniu, aby działanie zasługiwało na miano moralnego, nie powinno sprowadzać się do czynu lub serii czynów zgodnych z regułą, prawem czy wartością. Wszelkie działanie moralne zakłada bowiem pewien stosunek do kodeksu, na który się powołuje, jednak implikuje też stosunek podmiotu do samego siebie (S. Wróbel, 2002, s. 471).

W rezultacie proponowanych zmian myślenia o moralności, rewizji dotychczasowych narzędzi pojęciowych, nie powinien dziwić fakt, iż życie wewnętrzne podmiotu (jego tożsamość) wymaga pracy równie intensywnej jak wytwór sztuki, a rezultat wysiłków zmierzających do przekształcenia (konstruowania) siebie będzie w naszych oczach zasługiwał na tak wielki szacunek jak najdoskonalsze dzieło sztuki (S. Wróbel, 2002, s. 474). Ów estetyzujący wymiar rozwoju moralnego nie jest oczywiście pozbawiony tradycyjnie ujętego aspektu poznawczego podmiotowej działalności. W ten oto sposób można ponownie – o czym pisaliśmy na wstępie tego szkicu – odkryć dwuznaczne Sokratejskie wyzwanie: miej odwagę samostanowienia, bądź swoim Panem, stań się swoim Dziełem!

Trzy sposoby orzekania o wartościach

Przywołując wcześniejsze ustalenia i próbując odpowiedzieć na pytanie postawione już na wstępie szkicu: Jaka jest efektywność praktyczno-dydaktyczna konstruowania tożsamości podmiotu, a w konsekwencji, jak określić relację między celami (wartościami) edukacyjnymi a efektami edukacyjnymi, jak mierzyć efekty edukacyjne (wychowawcze)? – można przyjąć trzy sposoby, jak powiedziałby F. Znaniecki, przestrzegania przez podmiot „ładu aksjonormatywnego” interesującej nas sfery kultury. Jest to respektowanie przez jednostkę/podmiot swoistego świata wartości, który możemy uchwycić intencjonalnie, behawiorystycznie i strukturalistycznie (K. Zamiara, 1987, s. 753). Ten ład aksjonormatywny można ująć teoretycznie. Wynika on – według L. Kohlberga i R. Mayer (1993, s. 51–95), którzy oczywiście nie używają tego pojęcia – z przyjętego sposobu orzekania o wartościach, zbudowanego na wcześniej wyartykułowanej teorii wartości. Korzystając z powyższych rozstrzygnięć, te trzy sposoby teoretycznego ujęcia wartości i edukacyjnego ich stanowienia możemy przedstawić następująco.

1. Intencjonalny sposób ujęcia wartości możemy zaprezentować jako strategię pożądanых cech osobowości bądź charakteru, bądź zasobu cnót, czyli enumeratywnego wyliczenia wartości, jakie powinniśmy realizować – swoistego świata wartości. Kohlberg i Mayer opisują go przez metaforę „ograniczonego wzrostu”. Mówi ona o względności wartości,

czyli rozpatruje wybór jakichś ogólnych celów edukacyjnych (wartości), których ocena nie jest odniesiona do potrzeb jednostki/podmiotu czy społeczeństwa ujętego globalnie. Można w tym miejscu zauważyć dużą dowolność i wieloznaczność leżącą u podstaw wszystkich prób użycia terminów określających cechy osobowości bądź charakteru do definiowania edukacyjnych standardów lub wartości. Ta dowolność i niejasność istnieje zarówno w zestawieniu cech zdrowia psychicznego, jak i w listach cnót moralnych tworzących charakter moralny, takich jak: uczciwość, gotowość pomocy, samokontrola. Dowolność istnieje przy układaniu listy cnót (ich niesprzeczności). Przy tym znaczenie słowa oznaczającego daną pożądaną cechę/wartość (cnotę) jest związane z konwencjonalnym standardem kulturowym, który jest zarówno psychologicznie niejasny, jak i etycznie względny (np. jedno zachowanie można nazywać na różne sposoby). Okazuje się bowiem, że leksykalne terminy dla osobowości nie opisują ogólnych cech osobowości, które są stałe i możliwe do przewidzenia w trakcie rozwoju (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 77-79).

2. Behawiorystyczny sposób ujęcia wartości można przedstawić jako strategię przewidywania sukcesu czy też technologię realizacji celu wykorzystującą tzw. psychologię przemysłową. Wspomniani autorzy opisują ją przez metaforę maszyny. Dotyczy ona problemu stosunku stwierdzeń psychologicznych obejmujących faktyczne cechy (wartości) dzieci i ich rozwój do twierdzeń psychologicznych na temat cech (wartości) poświadczanych. Koncepcja ta rozpatruje problem powiązania naturalnego „jest” z etycznym „powinno być”. Analizując ją, Kohlberg i Mayer (1993, s. 79-82) konstatują, iż próba otrzymywania sformułowań dotyczących tego, co powinno być (cech i wartości poświadczanych), bezpośrednio ze sformułowań tego, co jest (faktycznych cech i wartości), jest błędem logicznym, nazywanym błędem naturalistycznym. Tak zwany błąd psychologa jest formą błędu naturalistycznego. W praktyce psychologicznej błąd naturalistyczny jest to bezpośrednio otrzymywanie sformułowań na temat tego, jaka powinna być natura ludzka, jej wartości i pragnienia, na podstawie stwierdzeń psychologicznych mówiących o tym, jakie one są. Tego rodzaju rozumowanie nie dostrzega różnicy między tym, co jest upragnione, a tym, czego powinno się pragnąć. W przypadku dzieci, z jednej strony, jest to wiara, iż rozwijają się zgodnie z normami etycznymi, a z drugiej postulat etyczny, aby decyzje na temat tego, co jest dobre dla dzieci, wynikały z ich własnych pragnień, oraz przekonanie, że cokolwiek robią, jest dobre.

Taki sposób rozumowania przyjęty jest w myśleniu behawiorystycznym. Dla behawiorysty dobre rzeczy są pozytywnymi wzmocnieniami. Używając takiego stwierdzenia, behawiorysta zrównuje lub wyprowadza wartościowy świat (dobro) z faktycznego świata (dodatnie wzmocnienie). Dla behawiorysty to, co dana grupa ludzi nazywa dobrem, to fakt, który członkowie grupy uznają za wzmacniający w wyniku ich genetycznego

wyposażenia i warunków społecznych. Behawiorysta twierdzi, że każda kultura ma własny zbiór tego, co dobre, a to, co jest dobre dla jednej kultury, może być dobre także dla innej. W tym momencie popełnia błąd relatywizmu wartości. Miesza fakty z wartościami (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 67)¹¹.

Krytykując strategię definiowania wartości (celów edukacyjnych), którą określa się mianem psychologii przemysłowej, Kohlberg i Mayer (1993, s. 76) twierdzą, iż jest ona bardziej ateoretyczna niż podejście typu zasób cnót/cech osobowości, natomiast pod względem stosunku do wartości jest bardziej względna społecznie. Ocenia ona zachowanie z uwagi na jego użyteczność jako środka prowadzącego do celu lub systemu i skupia się na empirycznym orzekaniu późniejszego sukcesu ucznia/studenta/podmiotu. W praktyce podejście to koncentruje się na testach¹² i pomiarach, ponieważ orzekają one lub przewidują późniejszy sukces w systemie oświatowym lub społecznym. Przekładanie celów (wartości) edukacyjnych na zasób cnót (umiejętności) w dziedzinie intelektualnej nie napotyka wszystkich tych trudności, które zagrażają im w dziedzinie społeczno-emocjonalnej. Dzieje się tak dlatego, że osiągnięta została dostateczna dokładność w pomiarach intelektualnych sprawności i osiągnięć, jak również dlatego, że problemy wartości w sferze moralnej czy też w tzw. zdrowiu psychicznym nie są tak oczywiste jak cele definiowane w terminach sprawności intelektualnych. Należy pamiętać również o tym, iż istnieje znaczna zgodność lub korelacja umiejętności poznawczych z rozwojem poznawczym (w sensie logiki rozwojowej, o której piszę poniżej) oraz z powodu ich pokrywania się z nieedukacyjnymi, biologicznymi stałymi (składnikami) inteligencji ogólnej. Jednak z tego, że umiejętności poznawcze są definiowane i mierzone przez pomiar osiągnięć edukacyjnych, nie wynika, iż mają (powinny mieć) jakiekolwiek zastosowanie w określaniu

¹¹ Mieszanie faktów z wartościami i powyższy relatywizm wartości to oczywiście z poznawczego punktu widzenia dwie różne kwestie, choć związane z sobą. Pierwsza dotyczy tego, co H. Putnam nazwałby sposobem łączenia się słów ze światem, czyli tego, co my nazywamy reprezentowaniem świata ze współczynnikami humanistycznym, wraz z szeroko rozumianą intencjonalnością działań, których interpretacja humanistyczna stanowi czynność badawczą. Druga kwestia natomiast dotyczy relatywizmu kulturowego (a także pojęciowego), który występuje w postaci tezy o nieprzekładalności, czyli neguje tzw. dualizm między schematem pojęciowym a treścią empiryczną. W przywoływanej już teorii interpretacji jako kategorii poznawczej możemy się odwołać do tzw. relatywizmu kulturowego przez małe r, a w jej ramach do teorii przekładu opartej na teorii prawdy typu A. Tarskiego. Teoria ta 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 (por. A. Gofron, 2009, s. 34–40).

¹² Krytyka testów jako sposobu przewidywania sukcesu w systemie oświatowym, przeprowadzona przez L. Kohlberga i R. Mayer (1972) już w 1972 roku, a przypomniana przez Z. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego w 1993, wydaje się dziś, w 2013, ciągle aktualna.

celów edukacyjnych. Propozycja psychologii przemysłowej w edukacji polega przede wszystkim na opracowaniu i rozwinięciu testów osiągnięć. Chociaż w zamierzeniach ich twórców testy osiągnięć nie powstały do określania operacyjnych celów edukacyjnych, to jednak były wielokrotnie używane do tego celu. Bardzo często wiele programów wychowawczych definiuje swe cele jako ulepszenie wyników testów osiągnięć. Z filozoficznego, etycznego punktu widzenia użycie testów osiągnięć do mierzenia celów edukacyjnych polega na nakładaniu jednego typu relatywizmu na drugi¹³.

Zadania (i oceny) składające się na test osiągnięć nie wynikają z żadnych zasad epistemologicznych odpowiednich wzorców myślenia i wiedzy, lecz reprezentują raczej próbki wiedzy nauczanej w szkołach. Informacje przekazywane w szkołach są względne i arbitralne. Nie ma żadnej wewnętrznej logicznej lub epistemologicznej analizy tych informacji w celu sprawdzenia uzasadnienia ich wartości.

Innym relatywistycznym aspektem testów osiągnięć jest zaznaczenie na krzywej. Prowadzi to do czegoś, co można by nazwać kompensacyjnym definiowaniem celów wychowania przez podniesienie całego kraju powyżej 50% w teście osiągnięć. Kolejny relatywizm stanowiący podłoże testów osiągnięć pociąga za sobą przepowiadanie sukcesu w systemie bez pytania o to, czy system wyznacza sukces w etycznie uzasadniony sposób lub czy sam sukces jest etycznie uzasadnionym celem. Pierwotnym impulsem etycznym do stworzenia testów osiągnięć było zrównanie możliwości edukacyjnych przez bardziej bezstronny system selekcji niż stopnie nauczycieli, rekomendacje i jakość szkół. Zostało to dokonane przy relatywistycznym założeniu, że pojęciowa treść szkoły i jej wymagania są mechanizmami zmiany statusu społecznego¹⁴. Z psychologicznego i rzeczowego punktu widzenia można powiedzieć, że istnieją przynajmniej dwa podstawowe powody, iż tak nie jest. Po pierwsze, nie można mylić korelacji lub predykcji z przyczynowością. To, że stopnie i rezultaty osiągnięć w szkole podstawowej pozwalają przewidywać porównywalne rezultaty w szkole średniej, nie znaczy wcale, iż przyczyną osiągnięcia danego wyniku jest wcześniejsze osiągnięcie szkolne. Badania podłużne wskazują, że stabilność i/lub moc

¹³ Przywołując jeszcze raz H. Putnama, możemy mówić o tym, jak pozytywistyczny jest w gruncie rzeczy nurt relatywizmu. Zarówno relatywistom, jak i pozytywistom kłopot sprawia w związku z problemem reprezentowania to, że reprezentowanie, czyli intencjonalność, nie pasuje do redukcyjnego obrazu świata. Nie zważając na cząstkowość tego obrazu, jak pisze Putnam: „[...] pozytywiści oraz relatywiści starają się kontentować grubo uproszczonymi, w istocie jawnie absurdalnymi rozwiązaniami problemu intencjonalności” (1990, s. 107).

¹⁴ Jeśli prawdziwość (czy opłacalność, jak twierdzą inni) owej idei to po prostu efektywność w świetle naszych standardów kulturowych, to wówczas cała przeszłość staje się rodzajem logicznej konstrukcji wyłonionej z czyjeś własnej kultury. Widać tu po raz kolejny, jak dalece pozytywistyczny jest w gruncie rzeczy nurt relatywizmu (A. Gofron, 2009, s. 36).

przewidywania testów osiągnięć szkolnych jest w największym stopniu spowodowana czynnikami ogólnej inteligencji bądź wynikami klasy społecznej skorelowanymi z wynikami ilorazu inteligencji. Po drugie, mylne jest przekonanie, że sukces w dowolnym systemie czy szkołach pociąga za sobą sukces w innych dziedzinach życia. Pisząc o sukcesie zawodowym, możemy stwierdzić, iż ci, którzy odpadli z wyższych uczelni, poczynają sobie równie dobrze jak ci, którzy nie studiowali; absolwenci o niskich wynikach osiągnięć i stopniach mają się tak samo dobrze jak ci o dobrych wynikach. Badania podłużne wskazują, że osiągnięcia szkolne nie zapowiadają niczego o wartości innej niż one. Powyższa krytyka wskazuje wyraźnie na arbitralny charakter obecnych szkolnych celów kształcenia oraz na brak możliwości takiego zastosowania metod testowania edukacyjnego, aby tę arbitralność zlikwidować (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 79–82).

3. Strukturalistyczny sposób ujęcia wartości to wspomniana już strategia logiki rozwojowej. Kohlberg i Mayer wyrażają ją metaforycznie jako „model postępu idei w dyskursie i konwersacji”. Przez takie ujęcie wartości próbują odpowiedzieć na pytanie, jak zbudować „racjonalną i praktyczną progresywną ideologię edukacji, tj. zbiór pojęć definiujących pożądane cele, treści i metody wychowania” (1993, s. 52). Dzisiaj jest to pytanie o taką koncepcję edukacji, która będzie adekwatna do potrzeb zmieniającego się społeczeństwa ponowoczesnego. Wydaje się, że możemy przyjąć zasadność konstatacji Kohlberga i Mayer w tej mierze, iż o ile nie ma zgody co do dokładnego sformułowania ważnych zasad moralnych i wyboru priorytetów między zasadami, to można mówić o zgodzie na to, że oceny moralne muszą być osadzone lub uzasadnione przez odniesienie do takiej właśnie sfery zasad. Wtedy także można mówić, że pewne wartości lub zasady powinny być uniwersalne i że są one odmienne od reguł dowolnej kultury. Rzeczona zasada to zdolny wówczas do uniwersalizacji, bezstronny sposób definiowania lub oceniania, a nie konkretna reguła kulturowa. Jako przykład takiej zasady autorzy przytaczają tu imperatyw kategoryczny Kanta: działaj tak, jak chciałbyś, aby każdy zachowywał się w takiej sytuacji. Jest to wskazanie do wyboru między zachowaniami, nie zaś recepta na zachowanie. Ma ona uniwersalne zastosowanie.

Powyższe stanowisko odrzuca tradycyjne standardy i relatywizm wartości na korzyść sądów etycznych – zasad etycznych. Zasady te prezentowane są w toku procesu krytycznego kwestionowania, który tworzy świadomość podstaw i ograniczeń racjonalnej zgody; postrzegane są też jako znaczące dla uniwersalnych kierunków we własnym społecznym i moralnym rozwoju dziecka. Racjonalne zasady etyczne, a nie wartości rodziców lub kultury są ostatecznymi arbitrami wartości w definiowaniu celów edukacyjnych. Takie zasady mogą wymagać konsultacji z rodzicami, społeczeństwem i dziećmi podczas formułowania celów, ale nie gwarantują uczynienia ich ostatecznymi arbitrami co do celów. To zasady etyczne określają cele i środki edukacji.

A wówczas (np. w przypadku praw dziecka) nie tylko prawa dziecka muszą być respektowane przez nauczyciela, lecz również rozwój dziecka ma być tak stymulowany, aby mogło szanować i bronić własnych praw i praw innych. W konkluzji autorzy przyjmują pogląd R.S. Petersa, iż jedynie psychologia (epistemologia) i etyka mogą wyzwolić edukację ze stadium praktycznych reguł oraz wynieść szkołę do roli takiej instytucji, która uczestniczy w największej ze wszystkich konstrukcji: budowaniu wolnego i silnego charakteru, w ogólnej koncepcji „rozwoju ego/ja” (*ego-development*) w znaczeniu sformułowanym wyżej (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 73–74)¹⁵. Nasuwający się ewentualnie zarzut o indoktrynację (narzucanie zasad) autorzy odrzucają, twierdząc, iż ich propozycja opiera się na regułach etycznych i epistemologicznych oraz jest zgodna z przyjętą koncepcją, że te reguły przedstawiają rozwojowo zaawansowane lub dojrzałe stadia rozumowania, uzasadniania i działania. Ponieważ są one kulturowo (ze względu na treści kulturowe) uniwersalnymi stadiami lub sekwencjami rozwoju moralnego, to stymulacja rozwoju dziecka do następnego kroku w naturalnym kierunku jest zatem równoważna dalekosiędnemu celowi uczenia zasad etycznych. Ponieważ rozwój tych zasad jest naturalny, nie są one narzucane dziecku, ale ono samo je wybiera. Podobne rozwojowe podejście stosuje się do wartości intelektualnych. Kształcenie intelektualne w ujęciu progresywnym nie jest jedynie przekazywaniem informacji i umiejętności intelektualnych, ale przekazywaniem wzorów i metod naukowej refleksji i badań. Wzory te odpowiadają wyższym stadiom rozumowania logicznego, formalnym operacjom J. Piageta. Zgodnie z tym ujęciem istnieje ważna analogia między naukowymi i etycznymi wzorcami uzasadniania i rozwiązywania problemów oraz istnieją pokrywające się częściowo podstawy logiczne dla edukacji intelektualnej i etycznej.

Interakcjonizm między podmiotem poznawczym i moralnym, a w konsekwencji także estetycznym

Myślenie o koherencji (interakcjonizm) podmiotu moralnego, podmiotu estetycznego (w sensie wyłuszczonego wyżej) i podmiotu poznawczego możemy uzasadnić, korzystając z teorii poznawczo-rozwojowej Kohlberga i Mayer (1993, s. 51–95). Autorzy ci piszą, że zawsze istnieje poznawczy

¹⁵ Odniesienie do psychologii, a właściwie do epistemologii w przywoływanym przez nas znaczeniu, o czym piszemy szczegółowo poniżej, to problem tradycyjnej, zorientowanej normatywnie epistemologii. Epistemologii wyrażonej w terminach, z jednej strony, opisowych, z drugiej zaś normatywnych. Minimalny komponent normatywny pozwala mówić o epistemologii (w sensie szerszym), zgodnie z zasadą, iż „[...] w takiej tylko mierze mamy do czynienia z epistemologią jako dziedziną filozofii, w jakiej w grę wchodzi formułowanie norm i dyrektyw metodologicznych” (K. Zamiara, 1992, s. 27).

składnik rozwoju podmiotu, nawet w obszarze jego rozwoju społecznego, moralnego i estetycznego. W swojej twórczości odnoszą się do podstawy teoretycznej, jaką jest tzw. strategia logiki rozwojowej, której przesłanki można już zauważyć w pracach filozofa i pedagoga J. Deweya oraz psychologa J. Piageta. Kohlberg i Mayer twierdzą, że rozwój podmiotu jest czymś więcej niż tylko rozwojem poznawczo-logicznym. Jednym z centralnych jego obszarów jest rozwój moralny, zdefiniowany przez niezmiennie stadia moralnego rozumowania. Z jednej strony, stadia te mają składnik poznawczy; osiągnięcie danego stadium poznawczego Piageta jest niezbędnym, choć niewystarczającym warunkiem dla jednoczesnego stadium moralnego. Z drugiej strony, stadia moralnego rozumowania odnoszą się do działania; zasadnicze rozumowanie moralne okazuje się warunkiem wstępnym pryncypialnego zachowania moralnego. Jakkolwiek w propozycji tej nie zostaje wykluczona kategoria wiedzy, to jednak tzw. zdobywanie wiedzy progresywiści widzą jako aktywną zmianę we wzorcach myślenia w określonych okolicznościach czy też aktywną zmianę we wzorach reakcji na problemowe sytuacje społeczne. Zachowanie i stan wewnętrzny podmiotu progresywiści sytuują w funkcjonalnej epistemologii umysłu. Pogląd ten uznaje doświadczenie wewnętrzne, usiłując obserwować raczej proces myślenia niż zachowania językowe. Jest to takie ujęcie teoriopoznawcze, które jest w większym stopniu funkcjonalnie niż introspekcyjne. Jest to propozycja, która stara się integrować dwudzielność tego, co wewnętrzne, i tego, co zewnętrzne, tego, co bezpośrednie, z tym, co oddalone w czasie, jednostkowego z ogólnym. Podejście poznawczo-rozwojowe skupia się na empirycznym poszukiwaniu kontynuacji między wewnętrznym stanem i zewnętrznym zachowaniem, między bezpośrednią reakcją i odległym wynikiem (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 56, 62–64)¹⁶.

Warto w tym miejscu przywołać, z punktu widzenia uprawianej przez nas pedagogiki teorio-krytycznej zorientowanej humanistycznie, podnoszoną przez autorów normę metodologiczną, czyli owo empiryczne poszukiwanie kontynuacji między wewnętrznym stanem i zewnętrznym zachowaniem, przyjętą w ich strategii logiki rozwojowej. Ta deklaracja teoretyczna sytuuje ich poszukiwania w pewnym sposobie myślenia, który ma już swoją historię (A. Gofron, 2009, s. 29–34) w polskiej myśli humanistycznej/pedagogicznej. Ten polski sposób myślenia czerpie inspiracje z kilku źródeł. Jednym z nich jest idea logiki empirycznej K. Ajdukiewicza, postulująca badanie z wykorzystaniem logicznego aparatu pojęciowego, natomiast metodę logicznej rekonstrukcji proponuje upowszechniony w Polsce hipotetyzm K.R. Poppera. Nawiązanie do hipotetyzmu skorygowało pogląd na związek teorii z doświadczeniem i dostarczyło argumentów podważających neopozyty-

¹⁶ Ta deklaracja epistemologiczna autorów wyczerpuje, jak się wydaje, znamiona wspomnianej wyżej epistemologii wraz z zawartymi w niej normami i dyrektywami metodologicznymi.

wistyczne rozstrzygnięcia tych kwestii. Pewne intuicje Poppera stanowiły impuls do podjęcia refleksji nad statusem humanistyki i ewentualnej specyfiki badań humanistycznych. Doprowadziło to do wypracowania koncepcji metodologicznych związanych z szeroko rozumianą i podnoszoną już wcześniej tradycją antynaturalistycznej filozofii humanistyki. Obecnie w Polsce nawiązuje ona m.in. do:

- 1) strukturalizmu jako wiodącej orientacji metodologicznej,
- 2) szkoły frankfurckiej z jej koncepcją krytyki, ideą *vérité à faire* czy, ogólniej, zapośredniczenia poznania przez różne „interesy” społeczne,
- 3) idei postmodernizmu, zwłaszcza tzw. kontekstualizmu.

Z epistemologicznego punktu widzenia istotne jest, iż proponowana przez Kohlberga i Mayer strategia logiki rozwojowej, progresywistyczna w swojej filozoficznej istocie, ma swą składową psychologiczno-podmiotową. Próbuje określić to, co wartościowe, w terminach rozwojowych. W terminie „rozwój podmiotu” mieści się pojęcie mówiące o tym, że bardziej rozwinięty stan psychologiczno-podmiotowy jest bardziej wartościowy lub odpowiedni niż stan mniej rozwinięty. Stąd też strategia logiki rozwojowej podmiotu stara się wyjaśnić i uzasadnić koncepcję adekwatności zawartą *implicite* w pojęciu rozwoju. Czyni to przez:

- 1) opracowanie formalnej psychologicznej teorii rozwoju podmiotu – teorii poznawczo-rozwojowej,
- 2) opracowanie formalnej etycznej i epistemologicznej (filozoficznej) teorii związanej z teorią psychologiczną,
- 3) powiązanie obu tych teorii z faktami dotyczącymi rozwoju w określonym obszarze,
- 4) opisanie empirycznych sekwencji rozwoju podmiotu wartych pielęgnowania (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 77).

To enumeratywne wyliczenie (psychologia na pierwszym miejscu) budzi pewne wątpliwości. Otóż wydaje się, że autorzy popełniają błąd psychologizmu, który ujawnia się zresztą i współcześnie jako wpływowy sposób myślenia w humanistyce/pedagogice, a który wynika z następującej przesłanki podstawowej: wszelkie twierdzenia humanistyki/pedagogiki dadzą się ostatecznie zredukować eksplanacyjnie do psychologii (bądź nawet powinny być zredukowane w ten sposób). Nie do końca jesteśmy przekonani o błędzie, o czym za chwilę, ale możemy przyjąć, iż jest możliwa, wręcz konieczna merytoryczna współpraca pedagogiki teoretycznej z psychologią. Konieczne i niezbędne jest bowiem dla empirycznego uzasadniania poszczególnych hipotez rzeczowej teorii psychologicznej przeanalizowanie procesu, który wiedzie od społeczno-pedagogicznego (antynaturalistycznego) funkcjonowania teorii do jej indywidualnego przyswajania – uczenia się. To ostatnie tworzyłoby taką dziedzinę teoretycznie opracowanych faktów empirycznych, bez uwzględnienia których wszelka pedagogiczna teoria wisiałaby w powietrzu. Psychologia jednak, zdolna do postulowanej tu współpracy

merytorycznej z ową teorią, musiałyby uznać jej pierwotność teoretyczno-eksplanacyjną (A. Gofron, 2011, s. 2-5).

Jednocześnie w podsumowaniu Kohlberg i Mayer, odnosząc się do progresywizmu (A. Gofron, 2011, s. 92)¹⁷ jako wiodącej idei ich poczyznań, twierdzą, iż z poznawczego punktu widzenia proponowana koncepcja zbudowana jest na filozoficznych i etycznych założeniach oraz empirycznej, psychologicznej weryfikacji. Zakłada przyjęcie („zrozumienie”, jak piszą) logicznych i etycznych zasad, które stanowią główne cele wychowania. To zrozumienie jest według nich filozoficznym odpowiednikiem stanowiska psychologicznego. Przyjmuje się, że dziecko w swoim wyższym, poznawczym i moralnym stadium rozwoju samo tworzy logiczne i etyczne (estetyczne) zasady, które z kolei są opracowywane przez badania i filozofię. Otóż wydaje się, że kategoria zrozumienia wydaje się newralgicznym punktem, który może stanowić lub nie o owym błędzie. W tym momencie i za chwilę, gdy przyjrzymy się ogólniejszemu pojęciu, tzw. rozwojowi ego, wprowadzonemu przez Kohlberga i Mayer, mamy pewne wątpliwości co do sposobu wyartykułowania rzeczony kategorii zrozumienia. Można przyjąć (A. Gofron, 2010b, s. 17-18), że zrozumienie (rozumienie), wyjaśnianie – interpretowanie to nic innego jak przyjęcie hipotezy, iż osoba, której wypowiedź poddana jest postępowaniu interpretacyjnemu, znajduje się w zasięgu określonego języka, tj. tworzących go norm i dyrektyw (semantycznych, syntaktycznych, leksykalnych i fonetycznych). Ta interpretacja drugiego rzędu (por. J. Kmita, 1971, 1995; A. Gofron, 2008, s. 5-6), tj. interpretacja profesjonalnej praktyki humanistycznej, nie jest jedyna. Jest jedną z możliwych metainterpretacji, a problem innych metainterpretacji pozostawia jako otwarty. W tym punkcie wydaje się, że nie do końca w sposób precyzyjny Kohlberg i Mayer wyłuszczają przesłanki przyjętej przez siebie hipotezy metainterpretacyjnej. Przypomnijmy, że owa hipoteza to nic innego jak podstawowy element eksplanansu interpretacji humanistycznej. Nie jest to ustalenie filozoficzne, lecz pewien naturalny opis badanego, humanistycznego, w naszym przypadku edukacyjnego fragmentu rzeczywistości.

Rzeczony rozumienie, przypomnijmy, zakłada według nich zrównanie zasad z celami wychowania. Jednocześnie Kohlberg i Mayer piszą:

[...] jeśli rozwojowo pojęte wychowanie moralne wyprowadza formy wychowania poznawczo-rozwojowego poza pojęcia czysto poznawcze, to powstaje szersza kategoria, nazwana „rozwojem ego”, której częściami są zarówno rozwój poznawczy, jak i moralny (1993, s. 90).

¹⁷ W tym momencie i w kolejnych nie do końca jesteśmy przekonani o wspomnianym błędzie Kohlberga i Mayer, którzy tu i za chwilę odnoszą się do progresywizmu jako wiodącej idei (filozofii edukacyjnej) wraz z jej składowymi: etyką i zasadami etycznymi, których rozumienie stanowi centralne cele wychowania.

Ta szersza kategoria „rozwój ego” Kohlberga i Mayer wydaje się bliska znaczeniowo wcześniejszej, przywoływanej przez nas kategorii Ja czy też takiej kategorii, która dzisiaj – naszym zdaniem – lepiej oddaje uprzednie intuicje twórców, czyli kategorii „konstruowanie”, kształtowanie tożsamości podmiotu. Kohlberg i Mayer przytaczają argumenty na rzecz tezy, iż edukacja dla ogólnego rozwoju poznawczego podmiotu, a może nawet edukacja dla jego rozwoju moralnego musi być osądzona przez swój wkład do bardziej ogólnej koncepcji rozwoju ego/ja. Piszą, iż należy pamiętać o tym, że rozwój ego/ja jest terminem psychologicznym określającym sekwencję, która musi mieć też podstawę filozoficzną. Jednym biegunem rozwoju ego/ja jest samoświadomość, wyżej definiowana jako samowiedza; równoległym biegunem jest świadomość/samowiedza świata. Wzrastająca świadomość/samowiedza podmiotu jest nie tylko poznawcza, ale także moralna, estetyczna i metafizyczna; jest ona świadomością/samowiedzą nowych znaczeń w życiu podmiotu (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 89–90). W przypadku tak szeroko ujętej kategorii rozwoju ego/ja, która zakresowo z jednej strony ograniczona jest przez ujętą podmiotowo kategorię samoświadomości/samowiedzy, z drugiej zaś ujętą przedmiotowo kategorię świadomości/samowiedzy, i zbudowana jest na podstawach filozoficznych – nasze wcześniejsze wątpliwości dotyczące tzw. błędu psychologizmu wydają się w tym kontekście niezasadne. W tym fragmencie Kohlberg i Mayer wykraczają poza klasyczne, naturalistyczne uprawianie nauki¹⁸ i wkraczają w taki sposób myślenia humanistycznego (pedagogicznego), który charakteryzuje się specyficznym dualizmem, liczącym się z komplementarną dwoistością uwarunkowań: podmiotowego (subiektywnego) i przedmiotowego (funkcjonalnego). To pierwsze zdaje sprawę z regulatywnej funkcji kultury (świata, dla Kohlberga i Mayer) względem ludzkiego postępowania społecznego, to drugie z zależności wiążących kulturę (świat) z praktyką społeczną i jej obiektywnym kontekstem. Wydaje się, że sygnalizowana propozycja chce być swoistym przedłużeniem akademickiego myślenia humanistycznego, przenosząc kwestię prawomocności tego myślenia na teren możliwego jego przedłużenia epistemologicznego.

Podsumowując i formułując wnioski odnoszące się do praktyki edukacyjnej, Kohlberg i Mayer piszą, iż stanowisko określane przez nich jako progresywne (w znaczeniu nadanym mu przez Deweya) wydaje się jednak raczej idealistyczne niż pragmatyczne. Proponowany idealizm jest jednak weryfikowany przez odkrycia psychologiczne (tu następuje kolejne odniesienie do Piageta). Stanowisko to zakłada, że wszyscy uczniowie (także ci z biednych rodzin, tzw. opóźnieni) są filozofami zamierzającymi zorganizować

¹⁸ Czyli nie są, jak się wydaje, rzecznikami indywidualno-podmiotowego sposobu widzenia zjawisk humanistycznych, rozwijanych np. przez naturalistycznie ujętą *cognitive science*, a stają się przedstawicielami ponadjednostkowego punktu widzenia zjawisk humanistycznych.

swe życie w uniwersalnych wzorcach znaczenia (zasadach): poznawczych, moralnych, estetycznych. Kohlberg i Mayer (1993, s. 93) twierdzą, że niezależnie od organizacji systemu kształcenia i jego niesprawiedliwości jako immanentnej cechy proponowane przez nich ujęcie rozwoju podmiotu jest jedynym realnym sposobem demokratyzacji procesu edukacyjnego.

Owa podkreślana przez autorów realność to taka propozycja, która lokuje pedagogikę poza jej światopoglądową (intencjonalną) bądź psychologiczną (behawioralną) sferą, w miejscu, które określiliśmy mianem strategii logiki rozwojowej (ujęcie strukturalistyczne). Ta strukturalistyczna propozycja mówi o tym, że obraz edukacji formułowany przez określoną teorię może być ujęty w kategoriach systemu relacyjnego, pewnej struktury, czyli zbioru obiektów i opisanych na nim relacji. Podmiot/jednostka jest więc tutaj składnikiem pewnej przedmiotowej struktury funkcjonalnej. Tą strukturą funkcjonalną może być podmiot z szeroko rozumianym otoczeniem społecznym, kulturowym, edukacyjnym itp. Z edukacyjnego punktu widzenia istotne jest rozróżnienie tych dwóch sfer: sfery edukacji w jej znaczeniu kulturowym (edukacja jako struktura) oraz funkcjonowania (uczestnictwo) podmiotu/jednostki w tej sferze. Ten antynaturalistyczny sposób widzenia zjawisk edukacyjnych przez Kohlberga i Mayer z ich dualizmem (ambiwalencją, jak powiedzieliby inni) i kontekstem stanowi przesłankę swoiście dzisiaj rozumianego przedłużenia epistemologicznego, które możemy określić mianem konstruktywizmu.

Wskazanie na konstruktywizm jako propozycję ujęcia teoretycznego edukacji

Powyższe konstatacje wymagałyby pewnej rewizji myślenia w zakresie podnoszonych w szkicu kategorii: rozwój ego/ja, świadomość/samowiedza podmiotu czy konstruowanie, kształtowanie tożsamości podmiotu. Wymagałyby konceptualizacji podmiotu jako takiego, który idzie nieco pod prąd (S. Wróbel, 2002, s. 47)¹⁹ współczesnych teorii psychologicznych. W teoriach tych osobowość coraz częściej traktowana jest jako wiązka cech determinowanych genetycznie, a podmiot zostaje już niejako stworzony lub co najwyżej asystuje w rozwoju własnej jaźni, który to rozwój porównywalny jest raczej z dojrzewaniem struktur anatomicznych ciała niż z aktem samodoskonalenia czy choćby konstruowania tożsamości. W przeciwieństwie do tej anatomicznej metafory dojrzewania władz umysłowych niczym organów wewnętrznych – metafory zarówno przenikającej dzieło psycho-

¹⁹ Oczywiście z zastrzeżeniem formułowanym i opisanym wyżej, a dotyczącym tzw. błędu psychologizmu.

lingwistyczne N. Chomsky'ego i J. Fodora, jak i charakterystycznej dla współczesnej psychologii ewolucyjnej i genetycznej – wydaje się, że należałoby raczej iść drogą konstruktywizmu²⁰, wyznaczoną przez prace J. Piageta, L. Wygotskiego i J. Brunera.

Ten pierwiastek edukacyjny ma już swoją historię w myśli pedagogicznej i sięga do dialogu sokratejskiego, twórczości J.A. Komeńskiego, J. Korczaka, M. Montessori, H. Parkhurst, O. Declory'ego, W. Kilpatricka i J. Deweya²¹. Przede wszystkim jest jednak myślą progresywną (charakterystyczną dla Kohlberga i Mayer), nawiązującą do pragmatyzmu Deweya. To jego poglądy odegrały dużą rolę w rozwoju różnych koncepcji tzw. nowego wychowania oraz koncepcji dydaktycznej, która jako tzw. nauczanie problemowe jest stosowana do dzisiaj. To, co istotne z punktu widzenia rzeczoności konstruktywizmu, to utożsamianie przez Deweya procesu uczenia z procesem badania. Proces badawczy, poszukiwanie, to aktywność konstrukcyjna umysłu, któremu dotychczasowe źródła nie wystarczają do wywoływania nowych czynności. Jego teza o jedności myśli i działania prowadzi do ujęcia czynności poznawczych jako czynności praktycznych. Jest więc pewną szczególną interpretacją rozwoju poznawczego podmiotu. Istotą tej interpretacji jest negacja odróżnienia podejścia teoretycznego od podejścia praktycznego – myślenie jako czynność ma naturę praktyczną, czynności teoretyczne zostają przeinterpretowane na zdarzenia praktyczne (por. A. Gofron, 2010a, s. 235). Myśl Deweya ze względu na jej zasadniczą niesprzeczność z niektórymi przynajmniej tezami postfilozofii (szczególnie poststrukturalizmu) jest odczytywana i kontynuowana do dzisiaj w Stanach Zjednoczonych. Jeden z jej czołowych przedstawicieli tak charakteryzuje myśl Deweya: jego antyrealizm ontologiczny (wyrażający się w kwestionowaniu klasycznej teorii prawdy), epistemologiczny antyfundamentalizm oraz „detranscendentalizacja podmiotu” wynikają z jednej podstawowej tezy dotyczącej natury wiedzy: wiedza jest u Deweya tworem konkretnych, uwikłanych w relacje władzy praktyk społecznych. Wiedza jest produkowana i zdobywana w wielu praktykach (nie w jednej zuniwersalizowanej praktyce). Taki obraz wiedzy jest zgodny ze współczesnymi tezami poststrukturalizmu (T. Szkuclarek, 1993, s. 51).

Otóż owo produkowanie, konstruowanie wiedzy wydaje się centralną kategorią edukacyjnych rozstrzygnięć konstruktywistycznych. Rozstrzyg-

²⁰ Mamy świadomość, że konstruktywizm jest dzisiaj takim stanowiskiem poznawczym, a raczej zbiorem stanowisk, które swoją historią sięgają transcendentalizmu I. Kanta oraz tradycji myśli neokantowskiej. Nas interesuje wspomniane dzisiejsze jego przedłużenie epistemologiczne, które jest swoistą hipotezą (interpretacją) założeń konstruktywistycznych odnoszących się do interesujących nas zjawisk edukacyjnych.

²¹ Tak szerokie nawiązanie charakteryzuje S. Dylak (*Konstruktywizm...*), rozpatrując konstruktywizm z punktu widzenia „aktywnego ucznia oraz nauczyciela organizującego mu środowisko uczenia się”.

nięć, które w tym przypadku redukują konstruktywizm do jednej z jego perspektyw, tej mianowicie, gdzie konstruktywizm rozumiany jest jako teoria wiedzy. To pedagogiczne znaczenie konstruktywizmu jako teorii wiedzy ma dwa pewne wsparcia/założenia i dwa zasadnicze twierdzenia epistemologiczne (por. S. Dylak, *Konstruktywizm...*)²². Jest to, z jednej strony, neurobiologiczna teoria funkcjonowania mózgu i koncepcje pedagogiczne wskazujące na efektywność reguł działania pedagogicznego wyprowadzonych z założeń konstruktywizmu (wsparcie), z drugiej zaś stwierdzenie, że wiedza jest aktywnie konstruowana przez podmiot poznający i dochodzenie do wiedzy jest procesem adaptacyjnym, w którym następuje organizacja doświadczanego świata.

Powyższy punkt widzenia stanowi jedną z odmian konstruktywizmu, którą można określić mianem słabszej postaci perspektywy konstruktywistycznej, w odróżnieniu od mocnej postaci perspektywy konstruktywistycznej, w myśl której człowiek konstruuje nie tylko wiedzę o świecie, ale również sam świat, rozumiany przez nas jako rzeczywistość społeczno-kulturowa. Różnica między słabą a mocną postacią perspektywy konstruktywistycznej sprowadza się do tego, że nie każdy badacz konstruktywista przyjmujący postać słabszą będzie zarazem skłonny do przyjęcia konstruktywizmu w wersji mocnej, bardziej radykalnej. Z punktu widzenia podnoszonych w szkicu kategorii (rozwój ego/ja czy „konstruowanie”, kształtowanie tożsamości podmiotu) wydaje się celowe przyjęcie stanowiska drugiego, mocniejszego. W artykułowanym przez nas stanowisku epistemologicznym, przyjętej hipotezie, która to hipoteza – przypomnijmy – to nic innego jak podstawowy element eksplanansu interpretacji humanistycznej, pewien naturalny opis badanego, edukacyjnego fragmentu rzeczywistości. Ów opis to nic innego jak pewna konstrukcja, obraz świata wynikający z przyjętych przesłanek interpretacyjnych. Te przesłanki są przedłużeniem, kontynuacją epistemologiczną artykułowanych wyżej stanowisk progresywnych, pragmatycznych (Dewey), strukturalistycznych (Piaget), a jednocześnie – podkreślmy – przyjmują podstawowe założenie antynaturalistyczne, które mówi, że istnieje skonstruowany przez człowieka świat i wiedza o nim, a ten świat jest rzeczywistością społeczno-kulturową.

²² Wydaje się, że musimy ciągle pamiętać o tym, że konstruktywizm to przede wszystkim jedno ze stanowisk poznawczych, przyjęty sposób badania, z którego dopiero wynika coś, co można nazwać narzędziowością edukacyjną (w znaczeniu, jakie nadał temu pojęciu E. Cassirer, a wcześniej wyartykułował M. Heidegger). Wyodrębnienie dwóch punktów wsparcia w konstruktywizmie wydaje się opowiedzeniem za takim programem metodologicznym (antyparalelizmem), u którego podstaw leży założenie o swoiście pojętej identyczności stanów rzeczy z dziedziny świadomości indywidualnej z fizycznymi stanami rzeczy (bodźcami czy reakcjami/procesami mózgowymi). W świetle naszych wcześniejszych rozważań wydaje się, że przyjęta hipoteza metainterpretacyjna w ramach konstruktywizmu powinna raczej łączyć te dwa stanowiska, a nie zrównywać.

Bibliografia

- Adorno, T., Horkheimer, M. (1994). *Dialektyka Oświecenia*. M. Łukaszewicz (tłum.). Warszawa.
- Bauman, Z. (1992). *Nowoczesność i zagłada*. F. Jaszcuński (tłum.). Warszawa.
- Dylak, S., Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli, www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja (16.07.2013).
- Foucault, M. (1984). On The Genealogy of Ethics: An Overview of Work in Progress. W: P. Rabinow (ed.), *The Foucault Reader*. New York.
- Foucault, M. (1988). The Ethic of Care for The Self as a Practice of Freedom. W: J. Bernauer, D. Rasmussen (eds.), *The Final Foucault*. Boston.
- Foucault, M. (1995). Użytek z przyjemności. W: M. Foucault. *Historia seksualności*. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski (tłum.). Warszawa.
- Foucault, M. (2000a). Czym jest Oświecenie? W: M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka*. D. Leszczyński, L. Rasiński (tłum.). Warszawa.
- Foucault, M. (2000b). Techniki siebie. W: M. Foucault. *Filozofia, historia, polityka*. D. Leszczyński, L. Rasiński (tłum.). Warszawa.
- Gofron, A. (2008). Różnorodność propozycji epistemologicznych a praktyka edukacyjna. W: A. Gofron, M. Piasecka (red.). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.
- Gofron, A. (2009). Poznanie „między” modernistycznym faktem a postmodernistyczną intencjonalnością. W: A. Gofron, M. Adamska-Staroń (red.). *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. Kraków.
- Gofron, A. (2010a). *Epistemologiczne podstawy modernizmu i postmodernizmu. Konteksty edukacyjne*. Częstochowa.
- Gofron, A. (2010b). Interpretacja jako kategoria poznawcza pedagogiki. Pytanie o efektywność praktyczno-dydaktyczną konstruowania tożsamości podmiotu. W: A. Gofron, B. Łukasik (red.). *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*. Kraków.
- Gofron, A. (2011). Teoretyczność pedagogiki a status poznawczy dydaktyki. W: B. Gofron, A. Gofron (red.). *Podstawy edukacji. Konteksty dydaktyczne*. Kraków.
- Gofron, A. (2012). Współczynnik humanistyczny nauk pedagogicznych. W: A. Gofron, A. Kozerska (red.). *Podstawy edukacji. Propozycje metodologiczne*. Kraków.
- Heidegger, M. (1995). *Znaki drogi*. S. Blandzi i in. (tłum.). Warszawa.
- Kmita, J. (1971). *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*. Warszawa.
- Kmita, J. (1995). *Jak słowa łączą się ze światem. Studium krytyczne neopragmatyzmu*. Poznań.
- Kohlberg, L., Mayer, R. (1972). Development as the Aim of Education. *Harvard Educational Review*, 42(4).
- Kohlberg, L., Mayer, R. (1993). Rozwój jako cel wychowania. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.) (2003). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa.

- MacIntyre, A. (1996). *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*. J. Hołówka (tłum.). Warszawa.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.) (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa.
- Putnam, H. (1990). *Realism with a Human Face*. Cambridge (MA) – London.
- Szkuclarek, T. (1993). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków.
- Vardy, P., Grosch, P. (1995). *Etyka. Poglądy i problemy*. J. Łoziński (tłum.). Poznań.
- Wendland, M. (2011). *Konstruktywizm komunikacyjny*. Poznań.
- Wróbel, S. (2002). *Władza i rozum*. Poznań.
- Zamiara, K. (1987). *Zachowanie*. W: M. Iżewska (red.). *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Wrocław.
- Zamiara, K. (1992). *Psychologia a kulturoznawczo zorientowana epistemologia*. W: K. Zamiara. *Epistemologiczne podstawy badań nad kulturą*. Warszawa – Poznań.
- Zamiara, K. (2007). *Umysł: indywidualny czy społeczny? Wprowadzenie*. W: K. Zamiara (red.). *Czyj umysł? Krytyczne podejście do problemu podmiotowości*. Poznań.

Streszczenie

Szkic ten jest nawiązaniem do sposobu myślenia o koherencji (interakcjonizmie) między poznawczym i moralnym (w konsekwencji też estetycznym) rozwojem podmiotu, prezentowanym przez Kohlberga i Mayer. Proponowany przez nich sposób widzenia zjawisk edukacyjnych stanowi przesłanki swoiście dzisiaj rozumianego „przedłużenia” epistemologicznego, które można określić mianem konstruktywizmu.

Powyższe konstatacje wymagają pewnej rewizji myślenia w zakresie podnoszonych w pracy kategorii: rozwój podmiotu, czy też „konstruowanie”, kształtowanie tożsamości podmiotu. Wymagają takiej konceptualizacji podmiotu jako takiego, który wyznaczony byłby przez prace Piageta, Wygotskiego, Brunera, czy też filozofię pragmatyzmu Deweya, wraz z jego podstawową tezą dotyczącą natury wiedzy. Wiedzy, która jest „produkowana” nie tylko w jednej, uniwersalizowanej praktyce.

Powyższy punkt widzenia stanowi jedną z odmian konstruktywizmu, którą można określić mianem „słabszej postaci perspektywy konstruktywistycznej” w odróżnieniu od „mocnej postaci perspektywy konstruktywistycznej”, w myśl której człowiek konstruuje nie tylko wiedzę o świecie, ale również sam świat, rozumiany jako rzeczywistość społeczno-kulturowa.

Summary

This sketch is a reference to a way of thinking about the coherence (interactionism) between cognitive and moral (in consequence also aesthetic) development of the subject, presented by Kohlberg and Mayer. Proposed by them way of seeing educational phenomena, constitutes premises peculiarly understood „continuations” epistemological today, which it is possible to describe with name of the constructivism.

Above theses require the sure search of thinking in categories which are presenting at the article: development of the subject or „constructing”, forming of the identity of the subject. They require so conceptualisation of subject as such which would be appointed in texts of Piaget, Wygotski, Bruner, or also philosophy of the pragmatism of Dewey, with his basic thesis concerning the nature of the knowledge. It is „produced” not only in one, universal practice.

An above point of view is one of kind of the constructivism which it is possible to describe with name „for weaker figure of the perspective constructivistic” unlike „for strong figure of the perspective constructivistic”, in accordance which the subject is constructing not only the knowledge about world, but also very world, understood as social-cultural reality.