

Bogusław Milerski

Racjonalność kształcenia szkolnego jako kategoria pedagogiczna

Studia z Teorii Wychowania 6/1 (10), 33-51

2015

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.

Bogusław Milerski

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Racjonalność kształcenia szkolnego jako kategoria pedagogiczna

Wstęp

We współczesnej polityce oświatowej ujmuje się kształcenie szkolne głównie z perspektywy jego efektów. Tak rozumiane kształcenie jest procesem ukierunkowanym na pozyskanie przez uczniów konkretnych, wymiernych kompetencji. W niniejszym artykule proponuję odmienną perspektywę. Moim celem jest analiza procesu kształcenia szkolnego z perspektywy jego wewnętrznej logiki, zwanej racjonalnością. Racjonalność umożliwia uczestnikom kształcenia identyfikację sensu tegoż kształcenia oraz sensu pozyskiwanych w jego toku kompetencji, i to zarówno kompetencji prostych, jak i złożonych, dotyczących umiejętności interpretacji rzeczywistości egzystencjalnej, społecznej czy kulturowej. Racjonalność jest więc formą legitymizacji kształcenia. Z tego względu badanie racjonalności kształcenia szkolnego jest dociekaniem jego podstaw, jego konstytucji i sensu¹.

Pojęcie racjonalności kształcenia szkolnego może odnosić się do racjonalności deklarowanych np. przez organizatorów oświaty bądź teoretyków wychowania (aspekt deklaracyjny) lub rzeczywistego procesu edukacji szkolnej z perspektywy uczestniczących w nim podmiotów (aspekt faktyczny). W niniejszym artykule koncentruję się na tym drugim aspekcie. Ograniczam jednocześnie wywody do rekonstrukcji wyłącznie teoretycznych podstaw koncepcji racjonalności kształcenia. Prezentacja i analiza wyników badań empirycznych będzie przedmiotem odrębnych publikacji. Podstawowym

¹ Artykuł powstał w ramach realizacji grantu Narodowego Centrum Nauki 2011/03/B/HS6/01839, w części dotyczącej teoretycznych podstaw koncepcji racjonalności kształcenia szkolnego.

punktem odniesienia dla koncepcji racjonalności kształcenia szkolnego jest dyskurs prowadzony w ramach teorii krytycznej i wyrosłej na jej gruncie pedagogiki krytycznej². W ostatniej części niniejszego artykułu odwołamy się również do inspiracji związanych z pedagogiką hermeneutyczną oraz socjologiczną teorią systemów.

Odwołując się do pojęcia racjonalności należy pamiętać o jego wieloaspektowości czy wręcz wieloznaczności. Problematyka racjonalności jest wpisana w historię refleksji filozoficznej. Racjonalność wiąże się z pojęciem „ratio” w podwójnym znaczeniu. Odnosi się do rozumu i rozumności oraz do racji jako racji istnienia bytu bądź racji poznania. Racja jest rozumna, a zarazem rozumność to sztuka tłumaczenia świata z uwzględnieniem racji. O racjonalności możemy więc mówić zarówno w aspekcie ontologicznym, jak i epistemologicznym. W ontologii, zwłaszcza tej, która odwołuje się do klasycznej metafizyki, racjonalność odnosi się do racji istnienia bytu, a więc takiej jego cechy bądź uwarunkowania, bez których byt ten nie byłby tym, czym jest. W epistemologii racjonalność to cecha poznania, która warunkuje jego intersubiektywność i komunikowalność. Racjonalność jako pojęcie prymarnie filozoficzne przeniknęło następnie do innych dziedzin wiedzy. W okresie poświeceniowym zyskało ono różne wykładnie także na gruncie nauk społecznych.

Jedną z najbardziej doniosłych była koncepcja racjonalności, opracowana przez Maxa Webera na początku XX w. Pierwszym przedmiotem tej koncepcji były działania ludzkie, które – aby ludzie mogli działać we wspólnocie – powinny być sensowne i przez to zrozumiałe. Nadawanie działaniom sensu jest związane z jednej strony z odkrywaniem w działaniu związków przyczynowo-skutkowych, natomiast z drugiej z odkrywaniem znaczenia tego działania i leżących u jego podstaw wartości³. Odczytywanie racjonalności działania staje się warunkiem życia społecznego. W tym sensie koniecznym elementem rozwoju życia społecznego było odczarowanie świata. Drugim aspektem racjonalności był projekt socjologii rozumiejącej opartej na koncepcji typu idealnego. Nie wnikając obecnie w szczegóły, stwierdzimy jedynie, że typ idealny jest racjonalnym konstruktem. Jest on – parafrazując samego Webera – intelektualną konstrukcją związków tworzących dane zjawisko, które nasz rozum uważa za obiektywnie możliwe. Typ idealny jako

² W niniejszym artykule stosuję pisownię nazwy kierunku „teoria krytyczna” z małej litery, zgodnie z konwencją językową zastosowaną w manifestie programowym Maxa Horkheimera „Traditionelle und kritische Theorie” (1937). Mam jednak świadomość, że często, także w publikacjach niemieckojęzycznych nazwa tego kierunku jest pisana z dużej litery.

³ M. Weber, *Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis*, w: M. Weber, *Schriften zu Wissenschaftslehre*, red. M. Sukale, Reclam, Stuttgart 1991, s. 24nn.

konstrukt racjonalny wprowadza poznawczy ład do złożonej rzeczywistości społecznej⁴.

W niniejszym artykule nie zajmuję się racjonalnością jako taką, lecz koncentruję się na możliwości aplikacji tej idei do dyskursu dotyczącego uprawomocnienia kształcenia szkolnego. Takiego badania nie można zredukować do analizy subiektywnego, egzystencjalnego nastawienia osób wobec kształcenia szkolnego. Takie nastawienie jest bowiem kategorią zbyt szeroką, naznaczoną subiektywizmem, zmiennością i epizodycznością. Kluczową kategorią badawczą staje się interes poznawczy. Kategoria ta zostanie omówiona w dalszej części pracy. Ma ona bowiem swój rodowód w badaniu epistemologii różnych sposobów uprawiania nauki oraz w badaniu ideologii jako formy świadomości społecznej. Obecnie ograniczę się jedynie do stwierdzenia, że kategorię interesu poznawczego niejako wyjmuję z jej prymarnego kontekstu teoretycznego (epistemologii nauki i ideologii) i odnoszę ją do analizy procesu kształcenia. W takim ujęciu interes poznawczy to epistemologiczna dominanta charakteryzująca znaczenia przypisywane kształceniu szkolnemu. Kategoria ta ma zarówno wymiar jednostkowy, jak i społeczny, odzwierciedlając nastawienie poznawcze samej jednostki, a także grupy bądź warstwy społecznej, w której ta jednostka jest zakorzeniona.

1. Od teorii krytycznej do pedagogiki krytycznej

Dla współczesnego dyskursu pedagogicznego ważne znaczenie miały koncepcje sformułowane na gruncie teorii krytycznej szkoły frankfurckiej. Teoria krytyczna jest teorią praktyki życia społecznego. Geneza tej teorii sięga lat 20. XX w. i jest związana ze środowiskiem intelektualnym we Frankfurcie nad Menem, głównie skupionym wokół Instytutu Badań Społecznych⁵. Główną rolę w pierwszym okresie działalności szkoły frankfurckiej odegrali Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse i Friedrich Pollock. Środowisko to tworzyli przedstawiciele filozofii i nauk społecznych, którzy w duchu wybranych idei marksizmu i humanizmu, ale także biblijnego chrześcijaństwa (Paul Tillich i jego koncepcja socjalizmu religijnego) czy psychoanalizy (Erich Fromm) dążyli do odnowy społeczeństwa. Po objęciu władzy w Niemczech przez nazistów przedstawiciele rodzącej się szkoły frankfurckiej zostali zmuszeni do emigracji. Teoretyczne zręby i dzieła założycielskie teorii krytycznej zostały opracowane na emigracji, głównie w USA. Dzięki temu stała się ona fenomenem światowy. W powojennych czasach

⁴ Tamże, s. 75nn.

⁵ A. Szahaj, *Teoria krytyczna szkoły frankfurckiej*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Frankfurt ponownie stał się ważnym centrum teorii krytycznej, m.in. za sprawą powrotu do Niemiec M. Horkheimera, a w kolejnych latach – także Th. Adorno. W latach 60. XX w. pojawiła się druga generacja przedstawicieli szkoły frankfurckiej, zwłaszcza Karl-Otto Apel (który z uniwersytetem we Frankfurcie zwiąże się w latach 70.) oraz Jürgen Habermas – późniejszy luminarz nauki w skali światowej. Istotną rolę w popularyzacji teorii krytycznej odegrały lewicowo-liberalne ruchy kontestacji społecznej w Europie Zachodniej i w USA, dla których symboliczną datą stał się 1968 rok (pokolenie '68), oraz lewicowe nurty reform w niektórych państwach Ameryki Południowej, wzmocnione hasłami teologii wyzwolenia. W drugiej połowie lat 60. XX w. rozpoczęła się także pedagogiczna recepcja teorii krytycznej.

Pedagogika krytyczna przejęła główne idee szkoły frankfurckiej, uwzględniając także jej wewnętrzne zróżnicowania. Oznacza to, że – analogicznie do złożonego charakteru samej teorii krytycznej – pedagogika krytyczna również jest nurtem wielobarwnym. Tym, co stanowi spoiwo pedagogiki krytycznej, jest uznanie teorii pedagogicznej za element transformacji społecznej w kierunku społeczeństwa demokratycznego, pluralistycznego, lewicowo-liberalnego i inkulzyjnego, dla którego teoretycznym modelem jest wspólnota komunikacyjna. Za cel kształcenia uznaje się upodmiotowienie i emancypację każdej jednostki i każdej grupy społecznej. Realizacja tych celów nie dokonuje się w separacji społecznej, lecz poprzez udział poszczególnych jednostek w dyskursie społecznym dotyczącym norm i zasad życia społecznego. Z tego względu istotną rolę w edukacji pełnią kompetencje komunikacyjne oraz teoretyczna analiza i praktyczne działania dotyczące krytyki i przezwyciężania wszelkich form przemocy i dominacji, które mogą prowadzić do marginalizacji i wykluczenia (zwłaszcza ze wspólnoty komunikacyjnej) jednostek bądź całych grup społecznych. Mechanizmy dominacji, a w konsekwencji – marginalizacji i wykluczenia, mogą mieć charakter ekonomiczny, klasowy, polityczny, religijny, kulturowy, subkulturowy, narodowy, etniczny czy genderowy. Mechanizmy te mają wymiar symboliczny – są formą przemocy symbolicznej. Każdorazowo wiążą się również z czynnikiem ideologicznym, który w duchu marksistowskim wiąże struktury bytu społecznego ze świadomością społeczną danej grupy społecznej. Ideologia jako interesowna, partykularna forma świadomości społecznej oddziałuje na jednostki – wyraża się w praktykach edukacyjnych, a jednocześnie ma na ogół charakter nieuświadomiony.

Teoretycznym zadaniem pedagogiki krytycznej jest analiza wychowania zarówno w kategoriach relacji interpersonalnej, jak również z perspektywy jego kontekstu społecznego – struktur i mechanizmów warunkujących procesy upodmiotowienia, emancypacji, samostanowienia i uczestnictwa

w życiu wspólnoty i zachodzących w niej procesach komunikacyjnych. Kryterium tej analizy jest „interes emancypacyjny” – jedno z najważniejszych pojęć teorii krytycznej. Innymi słowy, pedagogika krytyczna analizuje wychowanie i jego kontekst społeczno-kulturowy pod kątem tego, na ile sam proces wychowawczy i czynniki go warunkujące umożliwiają emancypację jednostki.

Z perspektywy filozoficznej pedagogika krytyczna jest pedagogiką negatywną – negującą dominację, absolutyzację i ekskluzywistyczne roszczenia systemów wartości i wizji świata. Negacja nie oznacza popadnięcia w sceptycyzm i nihilizm. Jest ona wezwaniem do nieustannego dyskursu i uzgadniania „małych prawd”, swoistego minimum umożliwiającego wzajemne zrozumienie. Jak już wspominałem, ideałem życia społecznego jest wspólnota komunikacyjna jako forma dyskursywnej wspólnoty pojednanej różnorodności. Aksjologiczną podstawą takiej wspólnoty, owym minimum etycznym, jest etos dyskursu i wzajemnego uznania. Dlatego oświata pełni nie tylko funkcje w zakresie transmisji kulturowej dokonań z przeszłości, lecz jest miejscem debaty społecznej dotyczącej kształtu przyszłości⁶.

Z genetycznego związku z dokonaniem szkoły frankfurckiej wyrosła pedagogika krytyczna w Niemczech (m.in. Andreas Gruschka, Wolfgang Lepert, Klaus Mollenhauer). Zasadnicze inspiracje teorią krytyczną widoczne są w pracach Wolfganga Klafki i jego koncepcji dydaktyki krytyczno-konstruktywnej⁷. Teoria krytyczna wpłynęła również na rozwój krytycznej pedagogiki religii (Hans Stock, Siegfried Vierzig, Dietrich Zilleßen)⁸. Uprawianie badań w tradycji teorii krytycznej urosło do rangi ważnego paradygmatu pedagogiki współczesnej. Twierdzenie to nie wyklucza istnienia kontrowersji, a jednocześnie wskazuje na potencjał badawczy tego nurtu⁹.

⁶ Charakterystyka ta ma charakter bardzo ogólny i syntetyczny. Opiera się na wnioskach z lektury tekstów źródłowych.

⁷ Punktem odniesienia dla W. Klafki jest teoria krytyczna oraz humanistyczna teoria kształcenia (geisteswissenschaftliche Bildungstheorie) w aspekcie relacji między teorią i praktyką, a nie współczesny konstruktywizm.

⁸ Por. B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011, s. 161nn, 281nn.

⁹ E. König, P. Zedler, *Theorien der Erziehungswissenschaft*, Beltz Verlag, wyd. 2., Weinheim, Basel 2002; H.-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, przekł. D. Sztobryn, oprac. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005 (oryg. 1997); Chr. Wulf, *Educational Science. Hermeneutics, Empirical Research, Critical Theory*, Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin 2003. Por.: *Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung*, red. F.H. Paffrath, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1987; *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!*, red. H. Sünker, H.-H. Krüger, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1999.

O ile pedagogika krytyczna w tradycji niemieckojęzycznej wywodziła się bezpośrednio z teorii krytycznej szkoły frankfurckiej, o tyle na gruncie anglosaskim czy francuskim zakres inspiracji był bardziej zróżnicowany (Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron). Istotną rolę odgrywały inspiracje nie tylko progresywizmem pedagogicznym czy filozofią języka i komunikacji, lecz również południowoamerykańską pedagogiką radykalną (Ivan Illich, Paulo Freire). Wśród najbardziej rozpoznawalnych, lewicowych przedstawicieli amerykańskiej pedagogiki krytycznej należy wymienić Petera McLaren'a i Henry'ego A. Giroux. Oceniając tradycję anglosaską należy podkreślić, że – mimo wielości kontekstów teoretycznych – dokonania szkoły frankfurckiej także i w tym dyskursie pedagogicznym stanowiły istotny punkt odniesienia. Analiza literatury anglojęzycznej za lata 1972-1987 wykazała, że Habermasa cytowano w ok. 3200 artykułach, z których 44 miały charakter pedagogiczny¹⁰. Zainteresowanie to jest ciągle aktualne, czego świadectwem jest współczesna publikacja Marka Murphy'ego i Teda Fleminga¹¹. Współczesna pedagogika krytyczna to obszerny i perspektywiczny kierunek badawczy, co potwierdza nawet pobieżna kwerenda bazy EBSCO (ERIC).

Od połowy lat 80. XX w. rozpoczęła się recepcja pedagogiki krytycznej w Polsce, głównie za sprawą środowiska skupionego wokół Zbigniewa Kwiecińskiego i Lecha Witkowskiego. Świadectwem tej recepcji były kolejne tomy „Nieobecnych dyskursów” oraz monografie tych autorów. Zapoczątkowały one rozwój rodzimej pedagogiki krytycznej, co skutkowało szeregiem podstawowych rozpraw (Maria Czerpaniak-Walczak, Robert Kwaśnica, Zbyszko Melosik, Tomasz Szkudlarek, Bogusław Śliwerski, Ewa Bilińska-Suchanek, Hanna Zielińska i inni). Syntezowały one pedagogikę krytyczną, koncentrując się na jej teoretycznych podstawach bądź na kwestiach szczegółowych – na kulturowych i społecznych barierach upodmiotowienia i rozwoju człowieka, na uwarunkowaniach osiągnięć szkolnych, stratyfikacji społecznej oraz na mechanizmach marginalizacji i wykluczania jednostek i grup społecznych. Należy również podkreślić, że powyższe kwestie stanowiły także przedmiot licznych studiów z zakresu pedagogiki społecznej, socjologii edukacji i pedagogiki szkolnej, realizowanych w bardziej zróżnicowanych kontekstach teoretycznych. Ze względu na koncentrację na problematyce tytułowej rezygnują obecnie z przytoczenia obszernej listy tych publikacji. Współcześnie, bodaj najbardziej gruntowną pozycją w zakresie pedagogiki krytycznej jest

¹⁰ G. Evert, Habermas i edukacja. Wpływ Habermasa na anglosaską literaturę pedagogiczną, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. 3, red. Z. Kwieciński, UMK, Toruń 1993, s. 118-167.

¹¹ Habermas, teoria krytyczna i edukacja, red. M. Murphy, T. Fleming, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2012.

wspólna edycja rozpraw L. Witkowskiego i H.A. Giroux (2010)¹², natomiast najnowszą ilustracją wieloaspektowego zastosowania perspektywy emancypacyjnej do badań oświatowych jest rozprawa B. Śliwerskiego poświęcona relacjom między polityką i edukacją¹³.

2. Dwie racjonalności

Tytuł niniejszego punktu odwołuje się wprost do podstawowej pozycji w polskiej literaturze pedagogicznej poświęconej zagadnieniu racjonalności kształcenia, a mianowicie do rozprawy Roberta Kwaśnicy „Dwie racjonalności” (1987)¹⁴. R. Kwaśnica wyróżnił dwie racjonalności edukacyjne: instrumentalną i komunikacyjną (emancypacyjną). Odzwierciedlił tym samym podział zaproponowany przez J. Habermasa i główny nurt teorii krytycznej. Podział taki co do zasady został również zaprezentowany we współczesnej syntezie pedagogiki krytycznej autorstwa Marii Czerpaniak-Walczak „Pedagogika emancypacyjna” (2006)¹⁵. Obecnie spróbuję zrekonstruować uzasadnienie powyższych dwóch racjonalności, odwołując się do tekstów źródłowych innych niż te, które zostały wykorzystane przez wymienionych tutaj autorów.

W 1937 r. M. Horkheimer wydał manifest programowy teorii krytycznej zatytułowany „Traditionelle und kritische Theorie”¹⁶. Już sam tytuł narzucał binarny podział. Nie wnikając w szczegóły rozważań należy podkreślić, że Horkheimer ukazał dwa sposoby, dwie logiki uprawiania nauki społecznej. Do ich określenia nie używał pojęcia racjonalności, tym niemniej – znając późniejsze dokonania teorii krytycznej – taki uzus językowy jest uzasadniony. Teoria tradycyjna posługuje się racjonalnością tradycyjnej nauki społecznej wierzącej w istnienie prawdy obiektywnej i obiektywizm dociekań naukowych. Opiera się ona na przekonaniu o istnieniu niezależnego i neutralnego podmiotu poznania. W tym sensie jest ona teorią naiwną, gdyż nie dopuszcza istnienia związku między podmiotem i przedmiotem poznania oraz ideologicznego uwikłania tegoż poznania. Tymczasem poznający podmiot nie jest abstraktem. Byt podmiotu poznającego i jego świadomość, zgodnie z filozofią marksitowską, są warunkowane przez byt społeczny i świadomość

¹² H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków 2010.

¹³ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Impuls, Kraków 2015.

¹⁴ R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, wyd. 2, Wrocław 2007.

¹⁵ M. Czerpaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

¹⁶ M. Horkheimer, *Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze*, Fischer Verlag, wyd. 7, Frankfurt am Main 2011, s. 205-259.

społeczną. Horkheimer przeciwstawił się tym samym oderwaniu podmiotu poznającego od przedmiotu poznania, którym jest życie społeczne¹⁷. Teoria krytyczna jest teorią uświadomioną, tzn. ma świadomość, że żadna teoria w naukach społecznych, a więc także ona sama, nie jest wolna od naznaczenia partykularnym interesem określonej grupy społecznej, zwanym interesem ideologicznym. Oznacza to, że teoria krytyczna nie tylko ma za zadanie demaskowanie ideologicznego wymiaru innych teorii, lecz powinna rozwijać własną koncepcję społeczeństwa. Koncepcja ta również nie będzie neutralna. Krytyczna teoria społeczeństwa, jak każda teoria w naukach społecznych, realizuje bowiem interes ideologiczny. W przypadku teorii krytycznej interesem tym jest dążenie do upodmiotowienia i emancypacji każdej jednostki oraz do sprawiedliwości społecznej. W posłowie do swojego manifestu programowego Horkheimer łączył logikę tradycyjnej teorii z filozofią Kartezjusza, natomiast logikę teorii krytycznej – z filozofią Marksa¹⁸. Powtórzmy, mimo że nie używał w tym kontekście pojęcia racjonalności, to już wówczas sformułował dwie logiki poznania naukowego: tradycyjną i krytyczną.

Problematyka racjonalności była podejmowana przez Horkheimera w kolejnych pracach. Na szczególną uwagę zasługuje krytyka rozumu i racjonalności zaprezentowana w pięciu rozprawach zebranych w tomie pt. „Krytyka rozumu instrumentalnego” (taki tytuł nosi także niemieckie wydanie tego dzieła, anglojęzyczny oryginał zatytułowany był „Zaćmienie rozumu”)¹⁹. Istotą namysłu Horkheimera jest związek między rozumem subiektywnym i rozumem obiektywnym, który jest konsekwencją bardziej podstawowej relacji między rozumem poszukującym racji w tym, co ma charakter ponadnaturalny i niewymierny, a rozumem obiektywizującym i urzeczowiającym świat. U podstaw takiego podziału jest relacja między światem ducha i światem natury. Każdy z tych dwóch typów rozumu implikuje swoistą racjonalność. A więc mamy do czynienia z racjonalnością subiektywną i racjonalnością obiektywną. Pierwsza jest „patronką” mitologii, religii, myślenia idealistycznego, ale też egzystencjalizmu czy skrajnego wolutaryzmu, natomiast druga – racjonalizmu oświeceniowego, pozytywizmu, procesów industrializacji, umasowienia kultury i modernizacji świata. Takie binarne rozróżnienie jest formą idealizacji, tym niemniej w sposób biegunowy pozwala odczytać zjawiska społeczne i tradycje myślowe z perspektywy

¹⁷ Tamże, s. 246n.

¹⁸ Tamże, s. 262n.

¹⁹ M. Horkheimer, *Krytyka instrumentalnego rozumu*, przekł. H. Walentowicz, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007 (anglojęzyczny oryginał: *Eclipse of Reason*, 1947).

leżących u ich podstaw racjonalności – dominacji racjonalności subiektywnej bądź dominacji racjonalności obiektywnej.

„Historycznie oba te przeciwstawne typy myślenia służyły temu samemu celowi. Idealizm gloryfikował daną rzeczywistość, ujmując ducha jako jej istotę; skrywał fundamentalne konflikty społeczne za zasłoną harmonii skonstruowanej z pojęć i we wszystkich swych formach protegował kłamstwo wynoszące rzeczywistość do rangi Boga; przypisywał jej bowiem ‘sens’, zagubiony w antagonistycznym świecie. Naturalizm zaś – jak widzieliśmy na przykładzie darwinizmu – ma skłonność do gloryfikowania tej ślepej władzy nad przyrodą, której modelem jest ślepa gra sił samej przyrody; prawie zawsze łączy się on z elementem pogardy dla człowieczeństwa (...), która znamionuje tak wiele form myślenia połowicznie oświeconego”²⁰. Zdaniem Horkheimera, deformacja życia społecznego następuje w wyniku absolutyzacji jednego typu rozumu i marginalizacji drugiego. Taka absolutyzacja jest równoważna z instrumentalizacją rozumu bądź też – zgodnie z angielskim tytułem oryginału – jego zaćmieniem. I właśnie dlatego konieczna jest krytyka rozumu instrumentalnego, która – co do zasady – jest krytyką każdej racjonalności dążącej do dominacji. W tym kontekście zostają wprowadzone do dyskursu pojęcia: negacji, filozofii negatywnej i pedagogiki negatywnej. Krytyka dominacji nie implikuje bowiem sceptycznego czy wręcz nihilistycznego nastawienia do świata. Negacja jako krytyka dominacji ma prowadzić do równowagi, a za jej pośrednictwem – do upodmiotowienia wszystkich jednostek. Ze względu na późniejszą nośność tych pojęć przytoczę wykładnię samego Horkheimera. „Decydującą rolę odgrywa w filozofii negacja; ma ona obosieczny charakter: jest negacją absolutnych roszczeń panującej ideologii i imperatywnych roszczeń rzeczywistości. Filozofii, która zawiera w sobie element negacji, nie należy stawiać na równi ze sceptycyzmem. Sceptycyzm posługuje się negacją w sposób formalistyczny i abstrakcyjny. Filozofia traktuje poważnie akceptowane wartości, obstaje jednak przy tym, że stają się one częściami teoretycznej całości, która ujawnia ich relatywność. (...) Zasada negacji skłania nas do ocalenia z gruzów fałszywych absolutów prawd względnych”²¹.

Krytyka absolutyzacji jednej racjonalności została podjęta w „Dialektyce oświecenia”, rozprawie napisanej wspólnie przez M. Horkheimera i Th. Adorno. Tłem tych dociekań było podstawowe pytanie o możliwość deformacji życia społecznego opartego na dominacji racjonalności oświeceniowej. Było to zarazem pytanie o przyczyny totalitaryzmu. Pamiętajmy

²⁰ Tamże, s. 168.

²¹ Tamże, s. 178.

o jakże żywych w tamtych czasach upiorach nazizmu, faszyzmu, stalinizmu, a nade wszystko Holocaustu przeprowadzonego przez nazistów z „racjonalną konsekwencją”. Stąd problematyka racjonalności instrumentalnej oraz dialektyka racjonalności oświeceniowej wiązała się z kwestią autorytaryzmu i osobowości autorytarnej.

W tym samym duchu Th. Adorno zdiagnozował fenomen kształcenia połowicznego, którego wyznacznikiem była koncentracja na akumulowaniu wiedzy i opanowaniu technik kulturowych. Jego artykuł, zatytułowany przekornie „Theorie der Halbbildung”, opiera się na założeniu, że kształcenie w gruncie rzeczy jest subiektywną interioryzacją kultury. Współczesna kultura wyeksponowała jednak jednostronnie zasadę adaptacji. W tym sensie kształcenie połowiczne, adaptacyjne jest faktem społecznym. Oznacza to, że kulturą i kształceniem rządzi logika adaptacji²². Logikę taką możemy nazwać racjonalnością adaptacyjną. Racjonalność adaptacyjna prowadzi do kształtowania „świadomości Ja bez Ja”²³. W zakończeniu artykułu Adorno pisze: „Anachronizm czasów dzisiejszych to obstawać przy kształceniu w sytuacji, w której społeczeństwo odebrało kształceniu bazę. Społeczeństwo nie ma jednak żadnej innej możliwości przetrwania jak tylko krytyczna refleksja dotycząca kształcenia o charakterze połowicznym”²⁴. Tak więc tezy Adorno sprowadzają się do dwóch stwierdzeń: po pierwsze – współczesna kultura i świadomość społeczna opierają się na racjonalności adaptacyjnej (w tym kontekście pojęcie racjonalności użyte przez BM), i – po drugie – konieczna jest refleksja krytyczna w znaczeniu teorii krytycznej, oparta na racjonalności emancypacyjnej.

Ukazując rodowód tytułowego pojęcia racjonalności, dochodzimy do zasadniczych w tym kontekście dokonań J. Habermasa. To on bowiem rozwinął tę kategorię, nadając jej nowy status w filozofii i naukach społecznych. Po krótkiej profesurze na uniwersytecie w Heidelbergu Habermas został powołany w 1964 r. na katedrę filozofii i socjologii uniwersytetu we Frankfurcie nad Menem. Ta „podwójna” katedra miała swoje symboliczne znaczenie. Została ona utworzona dla powracającego z emigracji M. Horkheimera. Habermas zatytułował swój wykład inauguracyjny „Erkenntnis und Interesse”, a istotnym punktem odniesienia uczynił przyczynek Horkheimera „Traditionelle und kritische Theorie”, będący – jak już to zostało powiedziane – manifestem programowym teorii krytycznej. Odwołanie to

²² Th. Adorno, *Theorie der Halbbildung*, w: tegoż, *Gesammelte Schriften*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1972, t. 8, s. 93nn.

²³ Por. A. Gruschka, *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*, Büchse der Pandora Verlag, wyd. 2., Wetzlar 2004, s. 157.

²⁴ Th. Adorno, *Theorie der Halbbildung*, dz. cyt., s. 121.

nie było jednak wyłącznie świadectwem szacunku wobec dokonań twórcy szkoły frankfurckiej, lecz dowodem kontekstu intelektualnego przyjętego w interpretacji kategorii interesu poznawczego. W pierwszej połowie lat 60. Habermas wydał trzy pozycje książkowe, w tym zbiór rozpraw pt. „Theorie und Praxis” (1963). Ponadprzeciętne uznanie przyniosła mu jednak kolejna rozprawa wydana w 1968 r. Nie przez przypadek książka ta ukazała się pod tym samym tytułem, co wykład inauguracyjny: „Erkenntnis und Interesse”²⁵.

Głównym celem pracy „Poznanie i interes” było rozwinięcie koncepcji wiodącego interesu poznawczego, a więc interesu, który jest wyznacznikiem intencji poznawczej (das erkenntnisleitende Interesse). Jednym z zamierzeń pracy była teoretyczna analiza poznania, w tym jego rodzajów, w kontekście postaci wiedzy ludzkiej, zwłaszcza wiedzy filozoficznej i naukowej. Tradycyjnie wiedzę ludzką można grupować ze względu na tradycje intelektualne czy kulturowe, na których gruncie jest tworzona. Habermas oparł swoją klasyfikację na bardziej podstawowej kategorii, a mianowicie na wiodącym interesie poznawczym stanowiącym wyznacznik danego typu wiedzy. Przedmiotem swoich dociekań uczynił wiedzę o człowieku i życiu społecznym tworzona przez filozofię i naukę. Starał się wykazać swoistą dwoistość interesów poznawczych. Przykładem może być filozofia K. Marksa, który próbował godzić działalność i poznanie o charakterze produkcyjnym z działalnością i poznaniem krytyczno-rewolucyjnym²⁶.

Dla Habermasa kluczowym momentem rozwojowym jest pojawienie się tradycji pozytywistycznej. Odstąpiła ona od filozoficznej teorii poznania na rzecz teorii poznania naukowego. Pociągało to za sobą ważne konsekwencje. O ile bowiem teoria filozoficzna bazowała na indywidualnym podmiocie poznania, na indywiduum jako poznającym podmiocie, o tyle teoria poznania naukowego odnosiła się do wiedzy o charakterze społecznym, wynikającym z założenia o jej obiektywnej naturze i intersubiektywnej legitymizacji. „Zastąpienie teorii poznania przez teorię nauki ujawnia się w tym, że podmiot poznający nie stanowi już dłużej systemu odniesienia. Od Kanta do Marksa pojmowano podmiot poznania w kategoriach świadomości, Ja, ducha i gatunku; dlatego też zawsze problemy ważności wypowiedzi mogły być rozstrzygane w odniesieniu do ich syntezy. (...) Tymczasem teoria nauki uwalnia się od pytania o poznający podmiot; ona kieruje się bezpośrednio na naukę i jej rodzaje, które są dane w formie systemów twierdzeń i sposobów postępowania, możemy też powiedzieć – są dane jako kompleks reguł,

²⁵ J. Habermas, *Erkenntnis und Interesse*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1973 (wyd. 1. 1968).

²⁶ Tamże, s. 77.

według których teorie są budowane i weryfikowane²⁷. Powyższe oznacza, że badanie interesów poznawczych nie może koncentrować się na egzystencjalnym nastawieniu podmiotu poznania względem rzeczywistości poznawanej, lecz na specyfice wiedzy jako faktu społecznego. Stąd kategoria wiodącego interesu poznawczego przynależy prymarnie do struktury wiedzy, a nie do egzystencjalnej charakterystyki jednostki ludzkiej jako podmiotu poznania.

Samo pojęcie interesu poznawczego Habermas wyprowadził z koncepcji czystego interesu (*das reine Interesse*) sformułowanej przez I. Kanta. „Pojęcie czystego interesu zajmuje wyjątkową pozycję w ramach systemu kantowskiego. Określa ono fakt, na którym może się opierać nasza pewność samego praktycznego rozumu²⁸. Kantowski czysty interes jest faktem, jest faktyczny i rzeczywisty. Nie ma charakteru empirycznego, a mimo wszystko – jak inne kategorie transcendentalne – wyznacza poznanie. Habermasowski interes poznawczy również jest takim transcendentalnym faktem. W tym sensie jest on transcendentalną charakterystyką i determinantą poznania, wyznaczającą nastawienie ideologiczne danego typu wiedzy. Z perspektywy metodologicznej, w mojej opinii, ma on status interpretacyjny, pozwalając wytłumaczyć nastawienie poznawcze danego typu wiedzy w kategoriach znaczącej całości.

Habermas wyróżnił dwa wiodące interesy poznania: pierwszy ma charakter techniczny i praktyczny, natomiast drugi – emancypacyjny. Techniczny interes poznawczy cechuje nauki przyrodnicze i społeczne o charakterze analityczno-empirycznym, których bazę teoretyczną stanowiły pozytywizm, pragmatyzm i ich pochodne. Ich wyznacznikiem jest prymat sensualności (poznania zmysłowego), obiektywizacja samej rzeczywistości poznawanej oraz wiedzy jako efektu poznania, a celem – kontrola i zarządzanie rzeczywistością. To właśnie ten cel ujawnia w pełni techniczny i praktyczny interes poznawczy. Tym, co może zaskakiwać, jest przekonanie Habermasa, że analogiczny charakter ma również wiedza humanistyczna, w tym tradycja hermeneutyczna. W swoich szczegółowych i obszernych analizach filozofii Diltheya przekonywał, że „(...) interes poznawczy nauk humanistycznych nazywamy praktycznym. Od interesu technicznego odróżnia się tym, że nie ukierunkowuje się na rzeczywistość obiektywizowaną, lecz na zachowanie intersubiektywnego charakteru porozumienia, w którego horyzoncie rzeczywistość może się dopiero ujawniać²⁹.

²⁷ Tamże, s. 89.

²⁸ Tamże, s. 248.

²⁹ Tamże, s. 222.

Alternatywnym interesem poznawczym jest interes emancypacyjny. Jest on związany z nowym typem wiedzy ludzkiej mającej naturę komunikacyjną, zorientowaną na działanie społeczne. Wyznacznikiem tej wiedzy jest autorefleksyjność oraz prymat zasady dążenia do dojrzałości i autonomii. Inspiracji do wyróżnienia tego typu interesu poznawczego dostarczyły różne tradycje myślowe, m.in. filozofia Kanta, Hegla czy też psychoanaliza i jej współczesna, filozoficzna recepcja. Emancypacyjny interes poznawczy ma w ostateczności charakter edukacyjny. Dąży on bowiem do kształtowania rzeczywistości jednostkowej i społecznej. „Doświadczenie refleksji artykułuje się treściowo w pojęciu procesu kształcenia, metodycznie prowadzi do takiego punktu, z którego perspektywy w sposób niewymuszony wynikają tożsamość rozumu wraz z wolą rozumu. W samorefleksji dzięki interesowi ukierunkowanemu na dojrzałość udaje się zabezpieczyć poznanie, i to dla dobra samego poznania; dzieło refleksji pojmuje się jako ruch ku emancypacji”³⁰.

W rozprawie „Erkenntnis und Interesse” koncepcja emancypacyjnego interesu poznawczego ma charakter filozoficzny i naukoznawczy. Jej bezpośrednie odniesienie do kształtu życia społecznego Habermas ukazał w dziełach późniejszych, zwłaszcza w monumentalnej „Teorii działania komunikacyjnego” (1981)³¹. Tom pierwszy zawiera w początkowych partiach tekstu obszernie i nowe w stosunku do poprzednich prac omówienie koncepcji racjonalności, w tym wyróżnienie pięciu typów argumentacji w formie: dyskursu teoretycznego, dyskursu praktycznego, krytyki estetycznej, krytyki terapeutycznej i dyskursu eksplikacyjnego³². W ostatniej części tego tomu Habermas zdefiniował różne aspekty racjonalności działania³³. W niniejszym artykule nie będę rozwijać tych wątków. Swoje wywody ograniczam do ukazania rodowodu dwóch typów interesów poznawczych i warunkowanych przez nie analogicznych racjonalności: prakseologicznej (technicznej, praktycznej, adaptacyjnej) oraz emancypacyjnej.

3. Trzy racjonalności

W dyskusji dotyczącej interesów poznawczych i racjonalności istotną rolę odgrywa analiza podstaw nauk humanistycznych, zwłaszcza hermeneutyki. W tym miejscu można odwołać się do wielu prac, w których

³⁰ Tamże, s. 244.

³¹ J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, przekł. A.M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, t. 1-2, Warszawa 1999-2002. Tutaj za oryginalną wersją językową: *Theorie des kommunikativen Handelns*, Suhrkamp, t. 1-2, Frankfurt am Main 1988 (wyd. 1. 1981).

³² J. Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*, dz. cyt. t. 1, s. 45.

³³ Tamże, s. 448.

wykazywano autoteliczny i nieinstrumentalny charakter poznania i kształcenia humanistycznego. Interesu poznawczego charakteryzującego wiedzę humanistyczną, hermeneutyczną nie można zredukować do praktycznego interesu poznawczego. Wiedza hermeneutyczna nie tyle koncentruje się na prakseologii życia społecznego, ile na projektach egzystencjalnych i uświadomieniu wielości uwarunkowań i sposobów rozumienia rzeczywistości. Dopiero w tym aspekcie rozwija metodykę porozumienia i intersubiektywności, zarazem jednak nie daje się zredukować do zadań technicznych i praktycznych³⁴. Takie ujęcie wiedzy humanistycznej celnie zrekapitulował Hans-Georg Gadamer w zakończeniu swojego opus magnum: „To, że w poznaniu humanistycznym w grę wchodzi też własny byt poznającego, wyznacza wprawdzie granice „metodzie”, ale nie nauce. Czego nie osiągnie narzędzie metody, musi i może być osiągnięte dzięki niosącej prawdę dyscyplinie zapytywania i badania”³⁵.

Specyfika i odrębność wiedzy hermeneutycznej zostały także potwierdzone na gruncie teorii systemów, która genetycznie była związana z inną tradycją naukową aniżeli hermeneutyka. Nie wnikając w szczegóły teorii systemów Niklasa Luhmanna, który w ostatnich dekadach minionego wieku był znamienitym polemistą filozofii Habermasa, kapitalną funkcję społeczną pełni hermeneutyka kodów komunikacyjnych obowiązujących w wyizolowanych, autoreferencyjnych (autopojetycznych) systemach społecznych, w których jednostki i społeczeństwo funkcjonują jednocześnie. Istotą życia społecznego, a więc także kształcenia, jest tłumaczenie, rozumienie tego, co nie jest sprowadzalne do wspólnego mianownika, a mianowicie kontyngencji (przygodności) życia społecznego, i z tej perspektywy sensów i specyfiki kodów komunikacyjnych charakterystycznych dla poszczególnych systemów społecznych. Rozumienie i wiedza hermeneutyczna nie mają tutaj prakseologicznego charakteru, co więcej – nie umożliwiają porozumienia. Dają natomiast wgląd w swoistość kodów komunikacyjnych i w tym zakresie stanowią minimalną przesłankę podtrzymującą dyskurs społeczny. Dlatego też interesu poznawczego hermeneutyki, a szerzej – poznania humanistycznego, nie można zredukować do celów praktycznych dotyczących porozumienia między jednostkami i w ramach wspólnoty ludzkiej. Takie ogólne uzgodnienie wiedzy społecznej nie jest bowiem w ogóle możliwe.

³⁴ Liczne publikacje w zakresie antyredukjonistycznego ujęcia wiedzy humanistycznej i kształcenia humanistycznego zostały zrekapitulowane: B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 23nn, 207nn.

³⁵ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 657.

W podsumowaniu dokonań szkoły frankfurckiej K.-O. Apel wyróżnił trzy interesy w zakresie poznania i działania: techniczny interes poznawczy zakładany w naukach analityczno-empirycznych; hermeneutyczny interes poznawczy zakładany w naukach humanistycznych; emancypacyjny interes poznawczy zakładany w teorii krytycznej³⁶. Powyższe rozróżnienie stało się punktem odniesienia dla pedagogicznej rekonstrukcji trzech typów racjonalności edukacyjnych.

Przykładem jest wielokrotnie wznawiana rozprawa K. Mollenhauera „Erziehung und Emanzipation” (1968), zawierająca rozdział poświęcony racjonalności. Mollenhauer analizuje uzusy tego pojęcia w pedagogice. Najczęściej synonimem racjonalności jest to, co jest rozumne i oparte na logicznych, naukowych zasadach. Tak rozumiana racjonalność dąży do naukowej obiektywizacji świata. Z tej perspektywy Mollenhauer diagnozował istnienie irracjonalnych momentów w praktyce wychowania. Twierdził zarazem, że te dwa typy myślenia w edukacji i o edukacji powinny zostać podporządkowane racjonalności krytycznej, akcentującej autonomię, emancypację i wyzwolenie z dogmatyzmów. Racjonalność krytyczna pełni w edukacji zasadniczą funkcję kontrolną. Mollenhauer niewątpliwie ogłosił prymat racjonalności krytycznej i emancypacyjnej. Ważne jest jednak również to, że w gruncie rzeczy wyróżnił nie dwa, lecz trzy typy myślenia pedagogicznego, które moglibyśmy nazwać racjonalnościami: pozytywistyczną, hermeneutyczną i krytyczną³⁷.

W podobnym duchu pisał W. Lempert. Wyeksponował on kategorię interesu poznawczego³⁸. Wyróżnił trzy typy interesów: techniczny, hermeneutyczny i emancypacyjny. Twierdził jednocześnie, że we współczesnym kształceniu interes techniczny i hermeneutyczny powinny zostać podporządkowane interesowi emancypacyjnemu. To on gwarantuje autonomiczny wgląd i faktyczną racjonalność poznania. „Interes emancypacyjny jest – zgodnie z teoretycznymi i praktycznymi konsekwencjami i przesłankami – bardziej racjonalny niż pozostałe dwa wiodące interesy poznawcze”³⁹.

Na gruncie amerykańskim analogiczną typologię racjonalności rozwinął H.A. Giroux. Pod pojęciem racjonalności rozumiał on „określony zbiór założeń oraz praktyk społecznych, które pośredniczą w sposobie, w jakim

³⁶ K.-O. Apel, *Transformation der Philosophie*, Suhrkamp, wyd. 4, Frankfurt am Main 1988, t. 2, s. 136n.

³⁷ K. Mollenhauer, *Erziehung und Emanzipation*, Juventa, wyd. 6, München 1973, s. 55-74.

³⁸ W. Lempert, *Leistungsprinzip und Emanzipation*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1971, s. 310nn.

³⁹ Tamże, s. 322.

jednostka lub grupa odnosi się do szerszego społeczeństwa. U podstaw każdego typu racjonalności leży zbiór interesów, które określają, jak odzwierciedla się świat. (...) Wiedza, przekonania, oczekiwania oraz nastawienie, które określają daną racjonalność, zarówno warunkują, jak i są warunkowane przez doświadczenie, w jakie wkraczamy⁴⁰.

4. Zakończenie: cztery racjonalności

Pedagogiczna koncepcja racjonalności rozwijana na podstawie analiz teoretycznych nie może zostać zredukowana do dualnej typologii. Na gruncie teoretycznym zasadne wydaje się wyróżnienie trzech interesów poznawczych i odpowiadających im racjonalności: prakseologicznej (technicznej, praktycznej, adaptacyjnej), hermeneutycznej (interpretacyjnej, refleksyjnej i egzystencjalnej) oraz emancypacyjnej (komunikacyjnej, refleksyjnej i transformatywnej). Nie można również wykluczyć istnienia czwartej racjonalności, a mianowicie racjonalności negacji. Bernhard Dressler, odnosząc się do analogicznego pytania, konkludował: „Zachowanie czytelności świata zakłada koncepcję wykraczającą poza jednorodną zasadę rozumu⁴¹”.

Racjonalność prakseologiczna ma charakter techniczny (technologiczny) i adaptacyjny; jest ukierunkowana na praktyczne umiejętności, pozwalające uzyskiwać wymierne efekty. Racjonalność hermeneutyczna ma charakter egzystencjalno-interpretacyjny i jest ukierunkowana na pozyskiwanie rozumienia siebie i świata. Racjonalność emancypacyjna ma charakter krytyczny i jest ukierunkowana na upodmiotowienie i samostanowienie jednostki, na krytyczną analizę rzeczywistości społecznej z perspektywy interesu emancypacyjnego (na ile procesy społeczne umożliwiają emancypację) oraz adekwatny dyskurs i działanie społeczne. Racjonalność negacji jest świadectwem podważenia sensu kształcenia w jego dotychczasowym kształcie bądź jego pryncypialnego odrzucenia. Może ona także korelować z negacją jako formą całkowitej obojętności wobec procesów edukacyjnych.

Należy podkreślić, że w badaniach pedagogicznych nie jest możliwe pełne odwzorowanie filozoficznej koncepcji racjonalności wiedzy. Przedmiotem badań pedagogiki nie są bowiem poszczególne typy wiedzy naukowej, lecz rzeczywistość wychowawcza, a w kontekście naszej problematyki

⁴⁰ H.A. Giroux, Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej, w: Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wydawnictwo Edytor, IBE, Warszawa 1993, s. 106. Artykuł ten został wznowiony w: H.A. Giroux, L. Witkowski, Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej, dz. cyt., s. 149-184.

⁴¹ B. Dressler, Die pragmatische Vernunft der Bildung, w: Religion, Rationalität und Bildung, red. M. Meyer-Blanck, S. Schmidt, Ergon Verlag, Würzburg 2009, s. 28.

tytułowej – racjonalności i wiodące interesy poznawcze wyznaczające charakter wiedzy, która warunkuje praktyki edukacyjne oraz wiedzy, która w tych praktykach jest przekazywana. W pedagogice analizujemy więc inne typy wiedzy, a szerzej – świadomości jednostkowej i społecznej. Oznacza to, że filozoficzna koncepcja racjonalności, o ile ma mieć znaczenie pedagogiczne, nie może zostać przejęta wprost. Stanowić może natomiast model teoretyczny, który może zostać aplikowany do interpretacji procesu kształcenia szkolnego. Aplikacja taka wymaga jednak weryfikacji empirycznej i hermeneutycznej⁴².

Na potrzeby badań pedagogicznych pojęcie racjonalności kształcenia szkolnego definiuję w sposób roboczy jako wewnętrzną logikę procesów kształcenia, wyznaczaną interesem poznawczym, uprawomocniającą intersubiektywną komunikowalność i roszczenie do sensowności przekazywanych w toku kształcenia wykładni świata. Podkreślmy: badanie racjonalności kształcenia szkolnego dokonuje się za pośrednictwem badania interesów poznawczych. Kluczem do badania racjonalności jest więc analiza interesów poznawczych założeń w dokumentacji programowej, polityce oświatowej oraz wyrażanych przez uczestników procesu edukacyjnego: uczniów, ich rodziców oraz nauczycieli.

Interesów poznawczych, o czym przekonuje lektura, nie można zredukować do subiektywnych nastawień jednostek jako podmiotów procesów edukacyjnych. Zarazem jednak w badaniach empirycznych jesteśmy zdeterminowani materiałem empirycznym w formie jednostkowych wypowiedzi. Materiał tego typu należy jednak traktować nie tylko w kategoriach świadectwa subiektywnych nastawień jednostek, lecz również wyrażanych przez te jednostki form świadomości społecznej, w tym interesów poznawczych danych grup społecznych.

Bibliografia:

- Adorno Theodor W, *Osobowość autorytarna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Adorno Theodor, *Theorie der Halbbildung*, w: tegoż, *Gesammelte Schriften*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1972, t. 8, s. 93-121.
- Apel Karl-Otto, *Transformation der Philosophie*, Suhrkamp, t. 1-2, Frankfurt am Main 1973.
- Czerepaniak-Walczak Maria, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

⁴² Badanie takie jest przedmiotem grantu wymienionego w przypisie nr 1.

- Dressler Bernhard, *Die pragmatische Vernunft der Bildung*, w: *Religion, Rationalität und Bildung*, red. M. Meyer-Blanck, S. Schmidt, Ergon Verlag, Würzburg 2009, s. 19-30.
- Evert Gerry, *Habermas i edukacja. Wpływ Habermasa na anglosaską literaturę pedagogiczną*, w: *Nieobecne dyskursy, cz. 3*, red. Z. Kwieciński, UMK, Toruń 1993, s. 118-167.
- Gadamer Hans-Georg, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Giroux Henry A., *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Zbigniew Kwieciński, Lech Witkowski, Wydawnictwo Edytor, IBE, Warszawa 1993, s. 103-139.
- Giroux Henry A., Witkowski Lech, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków 2010.
- Habermas Jürgen, *Erkenntnis und Interesse*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1973.
- Habermas Jürgen, *Teoria działania komunikacyjnego*, przekł. Andrzej M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, t. 1-2, Warszawa 1999-2002. Tutaj: *Theorie des kommunikativen Handelns*, Suhrkamp, t. 1-2, Frankfurt am Main 1988.
- Habermas, *teoria krytyczna i edukacja*, red. Mark Murphy, Ted Fleming, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2012.
- Horkheimer Max, *Krytyka instrumentalnego rozumu*, przekł. H. Walentowicz, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.
- Horkheimer Max, *Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze*, Fischer Verlag, wyd. 7, Frankfurt am Main 2011.
- Horkheimer Max, Adorno Theodor W., *Dialektyka oświecenia. Fragmenty filozoficzne*, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa 1994.
- Klafki Wolfgang, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Beltz Verlag, Weinheim, Basel 1985.
- König Eckhard, Zedler Peter, *Theorien der Erziehungswissenschaft*, Beltz Verlag, wyd. 2., Weinheim, Basel 2002.
- Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung*, red. F. Hartmut Paffrath, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1987.
- Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!*, red. Heinz Sünker, Heinz-Hermann Krüger, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1999.
- Krüger Heinz-Hermann, *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*, przekł. Dorota Sztobryn, oprac. Bogusław Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

- Kwaśnica Robert, Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, wyd. 2., Wrocław 2007.
- Lempert Wolfgang, Leistungsprinzip und Emanzipation, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1971.
- Luhmann Niklas, Selbstorganisation: Codierung und Programmierung, w: tegoż, Die Kunst der Gesellschaft, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1997, s. 301-340.
- Milerski Bogusław, Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011.
- Mollenhauer Klaus, Erziehung und Emanzipation, Juventa Verlag, München 1968.
- Nieobecne dyskursy, red. Zbigniew Kwieciński, UMK, t. 1-6, Toruń 1991-2000.
- Szahaj Andrzej, Teoria krytyczna szkoły frankfurckiej, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Śliwerski Bogusław, Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji, Impuls, Kraków 2015.
- Weber Max, Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis, w: M. Weber, Schriften zu Wissenschaftslehre, red. M. Sukale, Reclam, Stuttgart 1991, s. 21-101.
- Wulf Christoph, Educational Science. Hermeneutics, Empirical Research, Critical Theory, Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin 2003.

Rationality of School Education as a Pedagogical Category

The present study aims at reconstruction of rationalities that provide legitimacy to school educational process. Development of these rationalities is based on integration of critical theory and critical pedagogy, system theory and hermeneutic pedagogy. According to the working definition the rationality of school education is the internal logic of education process, which justifies the intersubjective communication together with validity of world interpretations passed on in the education process. We distinguish between four types of rationality: praxeological, hermeneutical, emancipation rationality and a denial rationality.