

**Renata Nowakowska-Siuta**

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

## **Racjonalność procesu kształcenia – teorie, problemy, dylematy**

Problematyka racjonalności należy do jednych z częściej podejmowanych oraz dyskutowanych w nauce, w tym przede wszystkim w naukach społecznych i humanistycznych, choć i inne obszary wiedzy naukowej nie uchylają się od dyskursu dotyczącego tej kwestii<sup>1</sup>.

Pojęcie racjonalności jest traktowane różnie, w zależności o dyscypliny ale również szkół filozoficznych i sposobów myślenia poszczególnych badaczy. Najwcześniej refleksję nad racjonalnością działania człowieka podejmowała filozofia, zazwyczaj w swoistej symbiozie z refleksją teologiczną. Wynikiem filozoficznego namysłu, często o charakterze metafizycznym, są do dziś funkcjonujące wieloznaczności teoretyczne, dyskusje terminologiczne oraz spory dotyczące ustalenia szeroko akceptowanych znaczeń i interpretacji. Dodatkową komplikację stanowi fakt posługiwania się terminem „racjonalność” przez różne dyscypliny naukowe, często tworzące wzajemnie wykluczające się definicje tego pojęcia. Założeniem tego artykułu jest prezentacja wybranych ujęć teoretycznych dotyczących racjonalności, nakreślenie kilku wątków problematycznych, a także w części drugiej zaprezentowanie podejścia pedagogicznego, w tym przede wszystkim dydaktycznego, dotyczącego definicji i rozumienia pojęcia racjonalności procesu kształcenia. Moim celem będzie ukazanie możliwych interpretacji racjonalności w odniesieniu do działań lub raczej oddziaływań wychowawczych i dydaktycznych.

---

<sup>1</sup> Artykuł powstał w ramach realizacji grantu Narodowego Centrum Nauki 2011/03/B/HS6/01839, w części dotyczącej teoretycznych podstaw badań jakościowych.

### **Racjonalność działań ludzkich w ujęciu wybranych dziedzin nauki**

Z wielu względów pożądanym byłoby określenie typów racjonalności oraz ich uporządkowanie. Jest z tym jednak spory kłopot. Przekonują o tym podejmowane w tym zakresie próby. W szkicu pt. „O niektórych postaciach racjonalizmu XVII i XVIII wieku” Władysław Tatarkiewicz określa racjonalizm jako „teorię, która w przeciwieństwie do [...] empiryzmu twierdzi, że poznanie polega nie na doświadczeniu lub, że nie zaczyna się od doświadczenia, lub że nie pochodzi z doświadczenia, nie postępuje przez doświadczenie, nie ogranicza się do przedmiotów danych w doświadczeniu”, lecz „polega na zrozumieniu, zaczyna się od idei wrodzonych, pochodzi z rozumu, postępuje przez rozumowanie, przekracza doświadczenie”.<sup>2</sup> Racjonalność działania naukowego (badawczego) przedstawił sugestywnie również Kazimierz Ajdukiewicz definiując je w sposób następujący: „(...) rozumowanie nienagannie ściśle [tylko] w odniesieniu do takiego modelu teoretycznego, który zakłada mierzalność wchodzących w rachubę pojęć.”<sup>3</sup> Ajdukiewicz utożsamiał naukowy charakter wiedzy z jej racjonalnością, stąd też kryteria naukowości wyróżnione przez niego mają charakter racjonalny. Ajdukiewicz sformułował trzy zasady racjonalności naukowej:

1. Zasada intersubiektywnej komunikowalności. „Poznaniem naukowym jest tylko taka treść myślowa, która (...) daje się drugiemu zakomunikować w słowach rozumianych dosłownie, tj. bez przenośni i innych półśrodków przekazywania myśli”.<sup>4</sup> Chodzi o zapobieżenie opanowaniu społeczeństwa przez, jak ujął to Ajdukiewicz, „niezrozumiałe frazesy” oddziałujący przede wszystkim na uczucia i przez to dający możliwość manipulacji poprzez udawanie naukowości danej koncepcji lub teorii.
2. Zasada intersubiektywnej sprawdzalności. Każde twierdzenie lub przekonanie może być określone naukowym, jeśli jest empirycznie weryfikowalne przez dowolny podmiot znajdujący się w warunkach odpowiadających warunkom, w jakich jest podmiot je formułujący.
3. Zasada racjonalnego uznawania przekonań. Stopień przekonania z jakim głosi się w nauce dany pogląd powinien odpowiadać stopniowi jego uzasadnienia. Jego przekroczenie grozi niedopuszczalnym dogmatyzmem, zaś zbyt ostrożność w głoszeniu dobrze uzasadnionych poglądów może skutkować nadmiernym sceptycyzmem.<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> W. Tatarkiewicz, *O niektórych postaciach racjonalizmu XVII i XVIII wieku*, w: tenże: *Droga do filozofii i inne rozprawy filozoficzne*, t.1, PWN Warszawa 1971, s. 109.

<sup>3</sup> K. Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozofii*, Czytelnik, Kraków 1949, s. 73.

<sup>4</sup> Tamże, s. 74.

<sup>5</sup> Tamże, s. 73.

Tymczasem, jak twierdzi Klemens Szaniawski, odnosząc się do definicji Ajdukiewicza, w większości realnych zastosowań jesteśmy zmuszeni do bardzo przybliżonego oszacowywania stopnia uzasadnienia, do polegania w gruncie rzeczy na własnym subiektywnym odczuciu w tej mierze. Skoro zatem postulat Ajdukiewicza nie daje się zobiektywizować to jego przestrzeganie staje się raczej sprawą sumienia teoretycznego niż sprawdzalnej aplikacji kryterium jednakowego dla wszystkich.<sup>6</sup> Mówiąc krótko, wobec niewystarczająco ostrych kryteriów każdy jest „sędzią we własnej sprawie”.

Obecnie, w dużej mierze dzięki dorobkowi Thomasa Kuhna wiemy, że w praktyce nie istnieje jedyny wzorzec myślenia naukowego, a rozwój nauki przebiega często poprzez zmiany wcześniejszych paradygmatów, systemów twierdzeń i przekonań.<sup>7</sup> Warunki strukturalne jakie moglibyśmy narzucić wiedzy naukowej (integralny system pojęć, niesprzeczność twierdzeń etc.) choć niezbędne, nie mogą być uznane za wystarczające kryterium racjonalności, bowiem mogą charakteryzować również wiedzę nienaukową lub wręcz nieprawdziwą. Także zasady wewnętrznej logiki danej dyscypliny naukowej nie mogą być kryterium wystarczającym, bowiem mogą stanowić wytwór czysto kulturowy albo też być odbiciem konstrukcji psychicznej człowieka. Przyjmowanie owych zasad będzie wówczas bardziej kwestią wiary aniżeli rozumu.<sup>8</sup>

Zarzuty wobec klasycznego rozumienia racjonalności naukowej płyną również ze strony koncepcji falsyfikacjonizmu stworzonej przez Karla Poppera. Popper pisze, iż „teorie naukowe nigdy nie mogą zostać uzasadnione lub zweryfikowane. (...) O pewnej hipotezie w najlepszym razie można powiedzieć, że tymczasem okazała swoją wartość że wypadła lepiej niż inne hipotezy, aczkolwiek nigdy nie będzie można jej uzasadnić, zweryfikować czy uznać za prawdopodobną”. W myśl Popperowskiej koncepcji dedukcjonizmu nie możemy mówić o uzasadnianiu twierdzeń. Istota nauki nie jest bowiem szukanie uzasadnień empirycznych dla twierdzeń pretendujących do miana naukowych ale nieustanne poszukiwanie możliwości ich obalenia. Z założeń dedukcjonizmu wynika, że nie istnieje żaden system wiedzy naukowej charakteryzujący się racjonalnością w silnym znaczeniu słowa. Zasadniczym kryterium oceny twierdzeń naukowych zamiast racjonalności winno być kryterium prawdziwości, oparte na klasycznym rozumieniu prawdy, jako zgodności myśli i rzeczywistości (*veritas est adaequatio rei et intellectus*).

---

<sup>6</sup> K. Szaniawski, *Plus ratio quam vis*, [w:] *O nauce, rozumowaniu i wartościach: pisma wybrane*, oprac. J. Woleński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 526.

<sup>7</sup> Por. T. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, Fundacja Aletheja, Warszawa 2001.

<sup>8</sup> L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2005, s. 57-66.

Ta teza nie zaprzecza jednak istnieniu racjonalności naukowej, ujawnia jedynie, iż w ramach nauki istnieją różne nośniki racjonalności, którym przysługują różne kryteria. Jednym ze sposobów postrzegania nauki jest na przykład ujmowanie jej jako określonego typu działalności człowieka, wyznaczonego przez specyficzne cele oraz metody, jakimi się owe cele realizuje.<sup>9</sup> W rozważaniach dotyczących racjonalności procesu kształcenia ten sposób postrzegania nauki będzie miał szczególne znaczenie, skupię bowiem uwagę na kategorii racjonalności decyzyjnej, której racjonalność naukowa jest podtypem.<sup>10</sup> W takim podejściu kluczowe dla oceny większości działań ludzkich kryterium optymalności w przypadku racjonalności naukowej przesuwa się na plan dalszy, a znaczenia nabiera intencjonalność działań, metodyczność i systematyczność postępowania, dobór najbardziej adekwatnych (a nie najbardziej opłacalnych) środków realizacji celu.

Spór o racjonalność, w szczególności o racjonalność w myśleniu potocznym i działaniu codziennym ma długą tradycję w naukach psychologicznych i pedagogicznych. Chronologiczne ujęcie stosunku psychologów do kwestii racjonalności zostało przedstawione przez Hazela Markusa i Roberta Zajonca, zgodnie z którym od lat 50-tych XX wieku toczy się nieustanny spór pomiędzy zwolennikami i przeciwnikami przekonania o racjonalności człowieka.<sup>11</sup> Zgodnie z tą koncepcją na przykład w latach 70-tych koncepcje Daniela Kahnemanna i Amosa Tversky'ego podkreślały, iż w rzeczywistości istnieje wiele typów odchyień od racjonalnych kalkulacji, z których niewielka część może podlegać kontroli podmiotu podejmującego decyzję.<sup>12</sup> W latach 80-tych nastąpił zwrot w kierunku racjonalności. Wskazywano na istnienie pluralizmu racjonalności, zaczęto konstruować nieliniowe modele oceny użyteczności wielowymiarowej – model koniunkcyjnej strategii decyzyjnej, model strategii alternatywnej, strategii interakcyjne. Wprowadzenie pluralizmu racjonalności stanowi pewien ułkon w kierunku racjonalistycznej koncepcji człowieka przyjmującej, że nosi on w sobie pewien pierwiastek racjonalności nawet, gdy popełnia błędy poznawcze. Pomimo licznych fluktuacji koncepcji „racjonalistycznych” i „antyracjonalistycznych” psychologia i pedagogika wykazują pewien stopień nieufności wobec tezy o racjonalności człowieka.

---

<sup>9</sup> Por. B. Krauz-Mozer, *Teorie polityki. Założenia metodologiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 19-20.

<sup>10</sup> Por. A. Motycka, *The Epistemological and Methodological Sense of the Concept of Rationality*, „Boston Studies in the Philosophy of Science” 1982, vol. 68.

<sup>11</sup> H. Markus, R. Zajonc, *Cognitive perspective in social psychology*, [w:] *Handbook of Social Psychology*, vol. 1, Random House, New York 1985.

<sup>12</sup> D. Kahnemann, A. Tversky, *On the psychology of prediction*, [w:] „Psychological Review” 1973, vol. 80.

Podjęcie psychologiczne i pedagogiczne charakteryzuje deskryptywność. O ile bowiem w ekonomii, czy naukach prawnych przyjmuje się najczęściej perspektywę optymalizacji decyzji wymuszającą nastawienie normatywne – „jakie decyzje powinny być podejmowane?” to w przypadku psychologii i pedagogiki istotnym jest pytanie „jak wygląda podejmowanie decyzji przez człowieka w danej rzeczywistości?”. Inne podejście charakteryzuje filozofów zajmujących się problematyką społeczną. Przykładowo Jürgen Habermas zajmuje się problematyką racjonalności w kontekście działań komunikacyjnych.<sup>13</sup> Habermas wyróżnia dwa rodzaje działań: celowo-racjonalne oraz komunikacyjne. Pierwsze są z reguły ukierunkowane na osiągnięcie partykularnych celów w środowisku fizycznym (działania instrumentalne) lub społecznym (działania strategiczne), drugie zaś występują wtedy, gdy mamy do czynienia z koordynacją działań przez komunikacyjne akty porozumienia, a więc uczestnicy procesu komunikacji nie są zorientowani na własny interes, ale przede wszystkim na uzgadnianie działań/sposobów działania.<sup>14</sup>

Koncepcję tę rozwijano i kontynuowano wielokrotnie. Podobne założenia teoretyczne odnaleźć można w koncepcji Emile’a Durkheima *homo sociologicus* – człowieka idealnie uspołecznionego. Jednostka nie kieruje się tu wyłącznie indywidualnym interesem ale jest silnie zakorzeniona w społeczności i kulturze, a w swych wyborach kieruje się wartościami, normami społecznymi a nie kalkulacją zysków i strat. W przeciwstawnej *homo sociologicus* koncepcji *homo oeconomicus*, której przedstawicielami są m.in. George Homans oraz Hermann Heinrich Gossen<sup>15</sup> istotnym staje się zagadnienie wymiany działań ludzkich. Racjonalne będą tu zatem takie działania, które zostały poddane uprzedniej kalkulacji i przewidziane jako te, które doprowadzą do uzyskania najwyższych nagród (sukcesów, władzy, finansów, akceptacji ze strony innych, uznania etc.). Obie koncepcje wskazują, iż człowiek nigdy nie jest naprawdę wolny w swych wyborach – są one określone przez społeczny kontekst oraz szereg czynników kulturowych.

Interesujące połączenie koncepcji *homo sociologicus* i *homo oeconomicus* zaproponował m.in. Jonathan H. Turner, który określa racjonalne działanie człowieka poprzez pięć zasad je kształtujących:

1. Choć ludzie nie dążą do maksymalizowania korzyści, to jednak podejmują próby osiągnięcia pewnych korzyści z interakcji.

---

<sup>13</sup> J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*. Tom 1 – *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

<sup>14</sup> Szerzej na ten temat: W. Szewczak, *Oblicza racjonalności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 96.

<sup>15</sup> Por. M. Kempny, J. Szmataka (red.), *Współczesne teorie wymiany społecznej. Wybór tekstów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.

2. Choć nie są błędnie racjonalni, to dokonują kalkulacji kosztów i zysków własnego działania
3. Chociaż działający nie posiadają bezbłędnej informacji na temat wszystkich dostępnych możliwości, to zwykle są świadomi co najmniej niektórych z nich.
4. Chociaż zawsze istnieją naciski zewnętrzne (np. kulturowe, społeczne, organizacyjne), to ludzie współzawodniczą ze sobą w uzyskaniu korzyści.
5. Chociaż ludzie dążą do uzyskania korzyści, to jednak są ograniczeni przez zasoby, którymi dysponują, przystępując do interakcji.<sup>16</sup>

Jak zaznaczyłam we wstępie pytanie o to, czy człowiek jest racjonalny czy nieracjonalny w swoich działaniach jest jedną z najbardziej podstawowych i fundamentalnych kwestii w naukach społecznych i humanistycznych. Wielokrotnie próbowano tę kwestię rozstrzygać na różnych płaszczyznach: semantycznej, metafizycznej, filozoficznej, ideologicznej. Spór zwolenników tezy o racjonalności jednostki z jej przeciwnikami wydaje się jednak nierozstrzygalny. Z Kantowskiego twierdzenia: „Istnieją dwie absolutnie pierwsze zasady wszystkich prawd, jedna z nich jest zasadą prawd twierdzących, mianowicie twierdzenie: cokolwiek jest, jest, druga jest zasadą prawd przeczących, mianowicie twierdzenie: cokolwiek nie jest, nie jest”<sup>17</sup> wynika, że można i trzeba zasadnie mówić o dwóch dopełniających się typach racjonalności, tzn. racjonalności afirmacji (twierdzenia) oraz racjonalności negacji (przeczenia). Niedystynktywne używanie pojęcia racjonalności bierze się pewnie stąd, że przyjmując racjonalność jako cechę definicyjną człowieka, zakłada się poniekąd, że wszystko, co robi człowiek, jest w pewnym elementarnym sensie racjonalne. Takie niedystynktywne pojęcie racjonalności nie wystarczy jednak do oceny różnych praktyk jako lepszych lub gorszych, nie służy nadto odróżnianiu jednych od drugich, co powinno przecież być zasadniczo funkcją poznawczą tego typu pojęć. Pojęcie racjonalności nabiera znaczenia dopiero w odniesieniu do jego antynomii: nieracjonalności, irracjonalności lub pozaracjonalności. Najogólniej racjonalność można określić jako cechę relacyjną przypisywaną różnym jej nośnikom. Przy takiej charakterystyce terminu racjonalność jest nazwą abstrakcyjną, utworzoną od predykatu racjonalny, przy czym sens zmienia się w zależności od tego, do czego się odnosi. W strukturze racjonalności wyróżnia się z reguły dwa elementy: nośniki

---

<sup>16</sup> J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 286.

<sup>17</sup> I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, t. I, Warszawa 1957, s. 302.

i kryteria racjonalności.<sup>18</sup> Nośnikiem racjonalności, analogicznie do nośnika prawdziwości w teorii prawdy, nazywam to, czemu jest przypisywana kwalifikacja racjonalności. Do nośników racjonalności należą zatem m.in.: świat (byt), przyroda, kultura lub poszczególne jej części (religia, nauka, gospodarka, prawo, systemy i instytucje społeczne), człowiek, działanie indywidualne i społeczne (w różnych dziedzinach: nauce, gospodarce, prawie itp.), decyzje, poznanie, przekonania (wiedza), postawy, język, wartościowanie. W zależności od tego, jaką charakterystykę danego nośnika racjonalności bierze się pod uwagę, zmienia się używane pojęcie racjonalności jako relacyjnej cechy, wyznaczonej strukturalnymi elementami danego nośnika. Przykładowo to, jakie działanie uznaje się za racjonalne, jest wyznaczone mniej lub bardziej bogatą charakterystyką samego działania. Charakterystyka ta może brać pod uwagę jedynie cele i środki działania lub uwzględniać inne czynniki, takie jak sprawca działania, kontekst (czas, okoliczności) oraz wiedzę, która stanowiła podstawę działania czy jego skutki uboczne. Natomiast przez kryteria racjonalności rozumiem własności danego nośnika, ze względu na które można go odróżnić od nośników nieracjonalnych lub irracjonalnych. Przykładowo w przypadku działania przyjmuje się jako kryteria jego racjonalności m.in. efektywność (skuteczność) i ekonomiczność.

Definicje można udoskonalać, uszczegóławiać dzięki czemu można mieć nadzieje na redukcję nieporozumień wobec kategorii racjonalności. Istnieją jednak źródła sporu z gruntu nieusuwalne. Zwracał na to uwagę na przykład Florian Znaniecki formułując koncepcje współczynnika humanistycznego. Świat kultury nie jest sferą rzeczywistości samoistnych, lecz elementów istniejących przez pryzmat świadomości doświadczającego go podmiotu, funkcjonującego w kontekście własnego doświadczenia.<sup>19</sup> Fakt istnienia wielu perspektyw poznawczych jest zatem jedną z podstawowych przyczyn wieloparadygmatyczności w naukach społecznych. To samo działanie jednostki inaczej zinterpretuje zwolennik teorii wymiany, inaczej behaviorysta a jeszcze inaczej krytyczny pedagog. W każdy akt działania jednostki uwikłane są skomplikowane i często niemożliwe do odczytania przez zewnętrznego obserwatora sieci znaczeń, wartości nadawanych mu przez podmiot. Każda decyzja zapada w kontekście społecznym, można na nią patrzeć z wielu perspektyw, z których jedne będą dopuszczać tylko racjonalność a inne irracjonalność działania a jeszcze kolejne obie opcje w określonych proporcjach.

---

<sup>18</sup> Por. Z. Drozdowicz, *O racjonalności w filozofii starożytnej i odrodzeniowej* [w:] *Racjonalność w filozofii nowożytnej*, Poznań 2008.

<sup>19</sup> F. Znaniecki, *Wstęp do socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988, s. 24.

## Racjonalność procesu kształcenia

Racjonalność procesu kształcenia może być traktowana jako typ racjonalności wyznaczony nieostro przez fakt istnienia odrębnej dziedziny działalności ludzkiej nazywanej kształceniem (uczeniem i uczeniem się), różnej od innych dziedzin kultury. Działalność tę uznaję za rodzaj działalności poznawczej lub co najmniej zawierającej istotną komponentę poznawczą. Główne różnice między poznaniem osiąganym w procesie kształcenia a innymi dziedzinami ludzkiej działalności polegałyby na tym, że działania kształceniowe (edukacyjne) ukierunkowane są na cele epistemiczne<sup>20</sup>, w szczególności na uzyskanie prawdziwych twierdzeń o świecie lub innych celów (wartości) poznawczych (epistemicznych, kognitywnych), których osiągnięcie jest logicznie pierwotniejsze w stosunku do stawianych nauce celów praktycznych (instrumentalnych). Racjonalność procesu kształcenia jest więc w pierwszym rzędzie racjonalnością epistemiczną (poznawczą). Do rozwiązania pozostaje problem relacji między epistemiczną racjonalnością działań poznawczych a epistemiczną racjonalnością wygenerowanych przez nie przekonań. Wielorakie związki między racjonalnością przekonań a racjonalnością działań poznawczych są od dawna przedmiotem dyskusji. Dotyczą one m.in. tego, który z typów racjonalności – teoretyczny czy praktyczny – jest pierwotniejszy oraz w jaki sposób wzajemnie się one warunkują. Przypisywanie danemu przekonaniu spełniania bądź niespełniania przyjętych kryteriów racjonalności, czyli wydanie sądu dotyczącego jego (racjonalnej) akceptacji lub (racjonalnego) odrzucenia, można potraktować jako cel uzyskany dzięki oszacowaniu wartości danego przekonania w kategoriach przyjętych kryteriów racjonalności. Zaproponowane pojęcie racjonalności jako przyczynowości epistemiczno – praktycznej ma tę zaletę, że jest stosowne do głównych nośników racjonalności nauki, zarówno do działań (czynności), jak i do twierdzeń (przekonań). Teoria racjonalności procesu kształcenia byłaby zatem teorią przyczynowości epistemiczno-praktycznej, dostarczającą odpowiedzi na dwa główne pytania: 1) dlaczego przyjąć to,

---

<sup>20</sup> Racjonalność poznawcza w analitycznej teorii wiedzy jest nazywana racjonalnością epistemiczną (epistemic rationality) szerzej na ten temat: Monika Walczak, *Prolegomena do teorii racjonalności nauki* [w:] Z. Drozdowicz, Z. Melosik, S. Sztajer, *O racjonalności w nauce i życiu społecznym*, Wyd. UAM, Poznań 2009. Termin epistemic (gr. epistéme – wiedza rzetelna) jest tłumaczony na język polski jako „epistemiczny/a”, dlatego zamiast przymiotników: poznawcza, epistemologiczna lub teoriopoznawcza coraz częściej, pod wpływem literatury anglosaskiej, używa się terminu racjonalność epistemiczna. Tym rodzajem racjonalności zajmują się m.in.: J. E. Adler, *Rationality of Belief*, w: *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, t. 8, London 1998, ss. 86-90; R. Foley, *The Theory of Epistemic Rationality*, Cambridge 1987, ss. 7-8.

a nie inne twierdzenie dydaktyczno-wychowawcze (zbiór twierdzeń) oraz 2) dlaczego podjąć takie, a nie inne działanie dydaktyczno-wychowawcze?

Żyjemy w świecie szybkich zmian technologicznych, które zmieniają codzienne życie milionów ludzi na całym świecie szybciej i radykalniej niż kiedykolwiek wcześniej. Dzięki edukacji żyjemy w innym świecie, niż żyli nasi przodkowie, w świecie, w którym znikają twarde dystynkcje, jasne kryteria, w którym wszystko staje się płynne. Paul Feyerabend opisywał zmiany w obszarze aksjologicznym uzasadniając, iż prawda jest faktem instytucjonalnym, dlatego postulował wyzwolenie procesu kształcenia – na tyle, na ile to możliwe – z instytucjonalnych zależności: „osobie próbującej rozwiązać jakiś problem, czy to w nauce, czy gdziekolwiek indziej, trzeba pozostawić całkowitą wolność i nie można jej ograniczać żadnymi wymogami czy normami...”. Intencją Feyerabenda, nie była likwidacja instytucji edukacyjnych (w tym szkoły), lecz obrona przed instytucjonalnymi zniekształceniami. Jean-François Lyotard, którego często wskazuje się jako spadkobiercę myśli Feyerabenda, zauważa, że integralną częścią nauki jest nauczanie, wprowadzanie uczniów/studentów w tajniki wiedzy. Bez nauczania trudno sobie wyobrazić naukę, a tym bardziej jej postęp. Nauczanie polega na przekazywaniu wiedzy przez tych, którzy ją posiadają (nauczyciele), tym, którzy jej (jeszcze) nie posiadają, ale chcieliby ją posiadać (uczniowie). Nauczanie opiera się również na przekonaniu, że wiedzę da się przekazać, że ci, którzy nie posiadają wiedzy, jeśli będą się należycie starać, mogą stać się w przyszłości ekspertami w wybranej przez siebie dziedzinie wiedzy, a więc zdolnymi do samodzielnego sprawdzenia uzyskanej wiedzy. Problem polega na tym, w którym momencie uczeń/student z odbiorcy wiedzy, nawet krytycznego, ma się przekształcić we współtwórcę wiedzy, w którym momencie ma zostać dopuszczony do dialektyki badacza, dialektyki wiedzy i niewiedzy? W którym momencie nauczyciel ma zacząć się dzielić z uczniami/ studentami nie tylko swoją wiedzą, ale także niewiedzą? Lyotard używa tu reprodukcja prosta i rozszerzona. Reprodukacja prosta polega na przekazywaniu uczącym się wiedzy posiadanej przez nauczycieli, reprodukcja rozszerzona – na dopuszczaniu ich do pracy twórczej, a więc na wychodzeniu poza zastaną wiedzę. Jednak nawet na poziomie reprodukcji prostej celem procesu kształcenia nie zawsze jest dążenie do prawdy, lecz odpowiedź na pytanie, czemu ona może służyć? Jak zdobytą w szkole/na uczelni wiedzę będę mógł/mogła wykorzystać? Na poziomie reprodukcji rozszerzonej natomiast celem może być podważanie panującego status quo, nie zawsze więc prawda, ile zaproponowanie nowego pomysłu – naukowcem jest ten, kto ma pomysł, powiada Lyotard.

Interesujące podejście do kwestii kulturowych w tym edukacyjnych zaproponował nurt postmodernistyczny. Za pomocą pojęć „racjonalność”

i „podmiotowość” Alain Touraine zdefiniował dwie funkcje procesów ogólnospołecznych<sup>21</sup>. Można je też jednak śmiało zastosować w odniesieniu do szkolnego uczenia się (i nauczania), na co zwrócił uwagę m.in. Juan Carlos Tedesco<sup>22</sup>. Między jedną i drugą funkcją istnieje podstawowe napięcie, które w praktyce szkolnej objawia się jako rywalizacja. Napięcie to towarzyszy historii nowoczesnej szkoły od samego jej początku, tyle że aż do progu współczesności nie manifestowało się, ponieważ w polityce oświatowej i w praktyce szkolnej w widoczny sposób dominowała racjonalność. Pojęciem tym określa się funkcję szkoły polegającą na tym, że przekazuje się w niej wiedzę, umiejętności poznawcze i sprawności praktyczne, których opanowanie umożliwia absolwentom szkoły podjęcie studiów wyższych albo bezpośrednio wkroczenie do systemu zatrudnienia. Pełniąc tę funkcję, szkoła służy przede wszystkim produkowaniu wartościowej wiedzy i zaspokajaniu potrzeb systemu zatrudnienia poprzez dostarczanie mu wykwalifikowanej kadry. W przeszłości twierdzono, iż wiedza (i nauka) jest możliwa jedynie wówczas, gdy „stosunki władzy są zawieszane”. Tak pojętą koncepcję nauki odrzuca jednak filozoficzny nurt krytycznej analizy instytucji życia społecznego reprezentowany m.in. przez Michela Foucaulta. Zdaniem poststrukturalistów, istnieje wzajemna współzależność wiedzy i władzy. Praktykowanie władzy jest równoznaczne z wytwarzaniem wiedzy. Takie ujęcie problemu nie oznacza jedynie, iż wiedza jest relatywna i zależna od konkretnego kontekstu społeczno-historycznego. Oznacza ono, że władza i wiedza są w sposób „nieunikniony” związane ze sobą.

Terminem podmiotowość określa natomiast Tedesco – funkcję, jaką pełni szkoła jako miejsce kształtowania osobowości i socjalizacji. Także i w przeszłości funkcja ta nie była szkole obca, jako że nie tylko absolutystyczne, ale i demokratyczne państwo potrzebowało – jakkolwiek w różnych celach – instytucji, której ważnym zadaniem jest wykształcenie lojalnych poddanych, czy też obywateli. To, że podmiotowość aż do progu współczesności pozostawała w cieniu racjonalności wynika stąd – jak w przystępny sposób dowodzi Wolfgang Mitter<sup>23</sup>, że pełniąc tę funkcję szkoła mogła się po prostu włączyć w proces przekazywania kanonu wartości, który to proces zaczynał się w rodzinie i był wspierany przez działalność towarzyszących kształceniu szkolnemu

---

<sup>21</sup> Por. W. Mitter, *Staat und Markt im internationalen Bildungswesen aus historisch-vergleichenden Sicht – Gegner, Konkurrenten, Partner?* [w:] „Zeitschrift für Pädagogik” Beiheft. Belz. Weinheim und Basel 1996, s. 124-142.

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> W. Mitter, *Staat und Markt im internationalen Bildungswesen aus historisch-vergleichenden Sicht – Gegner, Konkurrenten, Partner?* [w:] „Zeitschrift für Pädagogik” Beiheft. Belz. Weinheim und Basel 1996.

instytucji socjalizujących, w tym głównie Kościołów. Szkoła przekazując wartości, pozostawała w zgodzie z instytucjami otaczającego ją społeczeństwa. W obecnych czasach, kiedy rosną rozbieżności między wartościami szkoła jako przekazicielka wartości jest często pozostawiona sama sobie. Z jednej strony znajduje się pod naciskiem rodziców swoich uczniów, z drugiej zaś strony opinia publiczna, a zwłaszcza politycy i przedstawiciele gospodarki obwiniają za deficyty, za które odpowiedzialność ponosi całe społeczeństwo – a dzieje się to w sytuacji, kiedy sami jej aktorzy, a mianowicie nauczyciele czują, że zadanie przekazywania wartości jest często zadaniem ponad ich siły.

Odbiorcy wytworów szkoły postrzegają wprawdzie tę słabość szkoły jako deficyt wychowawczy w praktyce próbują jednak przeciwdziałać jego powstawaniu, wysuwając olbrzymie roszczenia co do racjonalności procesu kształcenia – i to w jego formie zorientowanej wyłącznie na potrzeby gospodarki. W efekcie racjonalność procesu kształcenia jest postrzegana jako zaspokojenie potrzeb intelektualnych jednostki, zupełnie pomija się kształtowanie osobowości. Nauczyciele, którzy za istotne zadanie uznają w swej pracy przekazywanie wiedzy i wspieranie osiągnięć, łatwo narażają się wobec takiej argumentacji na podejrzenie, że wywierają nacisk na osiągnięcia, a do tego jeszcze sprowadzają społeczne cele szkolnego kształcenia i wychowania do wszczepiania takich cnót jak gotowość do pracy, mobilność i elastyczność, zaniedbując czy wręcz negując konieczność przekazywania wartości podstawowych.

Dyskusje na temat pojęcia racjonalności procesu kształcenia, z jakimi mamy do czynienia współcześnie, są wyznaczone przez antynomię uniwersalizm-relatywizm. Jak pisze Zbyszko Melosik<sup>24</sup> zwolennicy stricte modernistycznych ujęć uważają racjonalność (podobnie jak prawdę i wiedzę) za kategorie uniwersalną, transcendentną i transhistoryczną. Z kolei podejścia relatywistyczne, kwestionując oświeceniowe metanarracje utrzymują, iż racjonalność, prawda i wiedza są społecznymi konstrukcjami, zależnymi od czasu i przestrzeni. W artykule niniejszym skłaniam się ku drugiemu rozumieniu racjonalności. Jak pisze Peter Winch „decyzja uznania czegoś (...) za racjonalne lub irracjonalne sama w sobie jest zależna od kontekstu czy kultury”<sup>25</sup> Analiza racjonalności sprowadza się z reguły do badania zgodności z określonymi normami. Ale kryteria tej zgodności są różne w różnych kulturach, a formułowane w nich twierdzenia będą nieporównywalne. Stąd każda interpretacja racjonalności powinna zaczynać się od wychycenia

---

<sup>24</sup> Z Melosik, *Racjonalność pedagogiki konserwatywnej* [w:] T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Racjonalność pedagogiki*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1995, s. 53.

<sup>25</sup> P. Winch, *Etyka a działanie*, przeł. D. Lachowska, PIW, Warszawa 1990, s. 127.

standardów zrozumiałości ustalonych w jakiejś społeczności”<sup>26</sup> Badanie racjonalności procesu kształcenia musi zatem, jak sądzę, uwzględniać interpretacyjną skalę makro: aspekty kulturowe regionu świata, kraju, tradycje narodowe i językowe w jakim funkcjonuje szkoła, ale również skalę mikro: kulturę szkoły w tym również wchodzące w jej skład wewnętrzne logiki, wartości i przekonania tworzących tę instytucję ludzi.

## BIBLIOGRAFIA

- Adler J. E., *Rationality of Belief*, w: *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, t. 8, London 1998.
- Ajdukiewicz K., *Zagadnienia i kierunki filozofii*, Czytelnik, Kraków 1949.
- Ball S.J., *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1994.
- Drozdowicz Z., Melosik Z., Sztajer S. (red.), *O racjonalności w nauce i życiu społecznym*, Wydawnictwo Wydziału Nauk Społecznych UAM, Poznań 2009.
- Feyerabend P., *Zabijanie czasu*, tłum. T. Bieroń, Kraków 1996.
- Foucault M., *Strukturalizm i poststrukturalizm*, [w:] *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism, M. Foucault*, tłum. D. Leszczyński, L. Rasiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Wrocław 2000.
- Fraser A., *From the Critique of Institutions to an Institution of Critique* [w:] Welchman J. (red.), *Institutional Critique and After*, Zurich 2006, s. 132.
- Goldman A. I., *Epistemology and Cognition*, Cambridge 1986.
- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego. Tom 1 – Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Hejnicka-Bezwińska T. (red.), *Racjonalność pedagogiki*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1995
- Hetherington S. C., *Knowledge Puzzles. An Introduction to Epistemology*, Oxford 1996.
- Kahnemann D., Tversky A., *On the psychology of prediction*, [w:] „Psychological Review” 1973, vol. 80.
- Kempny M., Szmatka J. (red.), *Współczesne teorie wymiany społecznej. Wybór tekstów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.

---

<sup>26</sup> McIntyre A., *Czy rozumienie religii można pogodzić z wiarą* [w:] *Racjonalność i styl myślenia /* wybrał, wstępem i posł. opatrzył Edmund Mokrzycki ; przeł. Mirosława Grabowska Wydaw. Instytutu Filozofii i Socjologii, 1992.

- Kołakowski L., *Obecność mitu*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2005, s. 57-66.
- Kozakiewicz H., Mokrzycki E., Siemek M., *Racjonalność. Nauka. Społeczeństwo*. PIW, Warszawa 1989.
- Krauz-Mozer B., *Teorie polityki. Założenia metodologiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 19-20.
- Kuhn T., *Struktura rewolucji naukowych*, Fundacja Aletheja, Warszawa 2001.
- Markus H., Zajonc R., *Cognitive perspective in social psychology*, [w:] Handbook of Social Psychology, vol. 1, Random House, New York 1985.
- Mitter W., *Staat und Markt im internationalen Bildungswesen aus historisch-vergleichenden Sicht – Gegner, Konkurrenten, Partner?* [w:] „Zeitschrift für Pädagogik” Beiheft. Belz. Weinheim und Basel 1996.
- Moser P. K., Mulder D. H., Trout J. D., *The Theory of Knowledge. A Thematic Introduction*, New York – Oxford 1998;
- Moser P. K., *Rationality*, w: P. Edwards (red.), *The Encyclopedia of Philosophy. Supplement*, New York 1996.
- Motycka A., *The Epistemological and Methodological Sense of the Concept of Rationality*, “Boston Studies in the Philosophy of Science” 1982, vol. 68.
- Seidman S., *The End of Sociological theory, the Postmodern Hope*, [w:] „Sociological Theory” 1991 vol.2.
- Szaniawski K., *Plus ratio quam vis*, [w:] *O nauce, rozumowaniu i wartościach: pisma wybrane*, oprac. J. Woleński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Szewczak W., *Oblicza racjonalności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.
- W. Tatarkiewicz, *O niektórych postaciach racjonalizmu XVII i XVIII wieku*, w: tenże: *Droga do filozofii i inne rozprawy filozoficzne*, t.1, PWN Warszawa 1971.
- Turner J. H., *Struktura teorii socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Winch P., *Etyka a działanie*, przeł. D. Lachowska, PIW, Warszawa 1990.
- Znaniecki F., *Wstęp do socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
-

## **Rationality of the Educational Process – Theory, Problems, Dilemmas**

The article presents an overview of chosen interpretations of the term "rationality". Selected philosophical concepts are considered, but the greatest impact is put on the contemporary debate on rationality. In the second part of the article, the author defined what is the rationality of the process of education. Didactic aspects are the basic background to the reflection on rationality of educational actions.