

AUTOR

mgr Maciej Czupryński

mzczuprynski@poczta.onet.eu

Wydział Filozofii i Socjologii, UW

WPŁYW PRAGMATYZMU JOHNA DEWEYA NA ŻYCIE SPOŁECZNE I JEGO ROZWÓJ

Słowa kluczowe: filozofia, pragmatyzm, pragmatycyzm, pedagogika

Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie założeń koncepcji edukacji Johna Deweya oraz ich wpływu na życie społeczne i jego rozwój. By rozpocząć rozważania o koncepcji edukacyjnej i jej wpływie na proces poznania naukowego zasadne jest wyjaśnienie genezy i ewolucji **pragmatyzmu** i **pragmatycyzmu**, które były podstawą poglądów Deweya. Autor nie zamierza rozstrzygać, czy wpływ koncepcji edukacyjnej Deweya był pozytywny, czy negatywny, a tylko to, kiedy ten wpływ może zachodzić w procesie kształcenia i poznania naukowego. Zatem autor zamierza dokonać oceny faktyczności wpływu koncepcji edukacji Deweya na życie społeczne i jego rozwój, gdzie faktyczność zredukowano do koherencji. Tym samym autor w niniejszym artykule wyeliminował rozważania związane z przyczynowością wpływu koncepcji na życie społeczne, ponieważ utkwilyby one na etapie klasyfikacji warunków na normalne i anormalne. Zakładając, że związki przyczynowo-skutkowe zachodzą jedynie w warunkach normalnych, należałoby jakąś liczbę takich związków przyczynowo-skutkowych wykazać, gdyby ocenę koncepcji edukacyjnej Deweya sprowadzono do liczby udokumentowanych przypadków działalności pragmatystów czy też ludzi zainspirowanych pragmatyzmem. Stąd w takim przypadku trzeba by było dowieść, że pragmatyzm faktycznie a nie przez koincydencję stanowił dla nich inspirację do podjętych działań, jak i wykazać, że procesy związane z wdrażaniem zmian w sposobie kształcenia są tożsame z efektami już wdrożonego nowego sposobu kształcenia, co wydaje się nieosiągalne. Ponadto przyjęta redukcja w artykule uzasadniona jest tym, że wywierac wpływu nie może to, co zawiera wzajemnie wykluczające się elementy.

Osiągnięcie zamierzonego celu artykułu wymaga zarówno przedstawienia genezy stanowiska, które przyczyniło się do sformułowania przez Johna Deweya koncepcji edukacji, jak i dokonania jej analizy.

Maciej Czupryński

Pragmatyzm a pragmatycyzm

Za początek pragmatyzmu zasadne jest uznać artykuł Ch. S. Peirce'a z 1878 roku pod tytułem: *Jak uczynić nasze myśli jasnymi*. W założeniach Peirce'a pragmatyzm miał być obiektywną metodą definiowania i wyjaśniania pojęć, opartą na jednakowych dla wszystkich oraz wynikających z immanentnej treści pojęć konsekwencji praktycznych. Podstawą do sformułowania takiego stanowiska była zawodność metod wnioskowania opartych na indukcji i dedukcji¹. Dostrzegając zawodność tych metod, jak i trudności związane z falsyfikacjonizmem², Peirce sformułował teorię fallibilizmu, zgodnie z którą pewność nie stanowi niezbędnego warunku czy też źródła przekonań. Stąd według Peirce'a mamy prawo utrzymywać swoje przekonania nawet wtedy, gdy pojawią się przesłanki, które zmuszają nas do rewizji określonych poglądów³. Kresu idealnego badań naukowych Peirce upatrywał we wnioskowaniu abdukcyjnym, które od wnioskowania indukcyjnego najogólniej różni się tym, że abdukcja służy eksplanacji, natomiast indukcja klasyfikacji zwykle tego, co zostało zaobserwowane. Należy podkreślić, że prawdziwość rezultatów wnioskowania abdukcyjnego jest testowana na podstawie indukcyjnych wyników badań eksperymentalnych⁴. Abdukcja bywa rozumiana, jako formułowanie najbardziej prawdopodobnego wyjaśnienia dla określonego zbioru faktów, gdzie o tym, czy dana hipoteza na mocy wnioskowania abdukcyjnego jest najlepsza, decydują czynniki zewnętrzne według kryterium: ekonomiczności, prostoty, mocy wyjaśniającej, falsyfikowalności lub testowalności, a przede wszystkim niesprzeczności⁵. Stąd pragmatyzm był tym, co zostało uformowane z połączenia fallibilizmu i metody abdukcyjnej. Jednakże pragmatyzm kontynuatorów Peirce'a (zwłaszcza Williama James'a), dla których jego teoria stała się subiektywną i relatywistyczną teorią prawdy, rozwinął się w nieco innym kierunku. Kontynuatorów pragmatyzmu z teorią Peirce'a łączył jej empiryzm oraz niechęć do rozwiązań apriorycznych oraz czysto werbalnych. Natomiast dzieliła ich z Peircem koncepcja rozumienia i

1 Por. A. Grobler, *Metodologia nauk*, Areus i Znak, Kraków, 2008, s. 101-138.

2 Zob. tamże, s. 61-76.

3 Zob. S. Blackburn, *Oksfordzki słownik filozoficzny*, Książka i Wiedza, Warszawa, 2004, s. 118.

4 Por. C. S. Peirce, *Pragmatism*, [w:] C. Hartshorne, P. Weiss (red.), *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, Cambridge, MA 1931-1958, t. 5, s. 13-131.

5 Por. tamże, s. 13-131.

prawdy. Dla późniejszych pragmatystów poznanie było nierozłącznie związane z intencjami, pragnieniami i uczuciami podmiotu poznania, natomiast o prawdziwości poznania decydowała przydatność dla określonego podmiotu w określonej sytuacji. Zatem prawda jest czymś przygodnym (przypadkowym) wobec wyrażeń, które stają się prawdziwymi, gdy okoliczności takimi je czynią. Reakcją Peirce'a na rozwój pragmatyzmu było przemianowanie swojej koncepcji na **pragmatycyzm** i pozostawienie nazwy „pragmatyzm” W. Jamesowi, z którego utylitarystycznym odczytywaniem i rozpowszechnianiem pragmatyzmu się nie zgadzał.

Utylitarystyczny pragmatyzm Jamesa

William James utylitarystyczną interpretację pragmatyzmu zawarł w wykładzie szóstym pt. *Pragmatyczna koncepcja prawdy*, wchodzącym w skład publikacji *Pragmatyzm. Nowa nazwa kilku starych metod myślenia*, w którym nie zgadzał się z intelektualistycznym stanowiskiem w kwestii prawdy. W myśl założeń prawda jest zgodnością idei z rzeczywistością. Natomiast James uważał, że oznaczałoby to uznanie za prawdziwe tylko tych idei, które kopiuje rzeczywistość. Tym samym prowadziłoby to do odmówienia rzeczywistości niektórym rzeczom materialnym lub też ich częściom, ponieważ prawdziwość byłaby zależna od stopnia, w jakim można skopiować to, co rzeczywiste⁶. Zdaniem Jamesa wartość prawdy w kategoriach doświadczalnych sprowadza się nie do zachodzenia samej zgodności idei z rzeczywistością, ale do możliwości przyswajania, uzasadniania, potwierdzania i weryfikowania idei, które mają być określonymi kopiami obiektów rzeczywistych, przy czym możliwość ta stanowi wartość praktyczną idei oraz prawdy, która dostępna jest tylko pod postacią idei, zaś uzasadnianie i weryfikacje uznaje on za tożsame z sobą i oznaczające [...] *konkretne konsekwencje praktyczne zweryfikowanych i uzasadnionych idei*⁷. Natomiast tym, z czym tożsame są określone rezultaty jest **funkcja skutecznego prowadzenia, którą James utożsamia z ideą weryfikacji**⁸.

W rozważaniach nad pragmatyzmem zasadne jest wyjaśnienie, co oznacza weryfikacja i uzasadnienie. *Otóż oznaczają one konkretne konsekwencje praktyczne zweryfikowanych i uzasadnionych idei. Trudno byłoby znaleźć jakąś formułę, która charakteryzowałaby owe*

6 Zob. W. James, *Pragmatyzm*, Zielona Sowa, Kraków, 2005, s. 86-87.

7 Zob. tamże, s. 87-88.

8 Tamże, s. 88.

*konsekwencje lepiej niż zwyczajna formuła zgodności: są one po prostu tym, co mamy w umyśle, ilekroć stwierdzamy, że nasze idee „są zgodne” z rzeczywistością*⁹. **James podkreśla, że potwierdzanie hipotezy oznacza występowanie wystarczającego świadectwa okoliczności i ten sposób potwierdzania jest na równi miarodajnym z weryfikacją pośrednią.** Oznacza to, że hipotezy zweryfikowane poprzez wystąpienie wystarczającego świadectwa okoliczności są tymi prawdami, które stanowią przytłaczającą większość prawd, w które wierzymy¹⁰. **Jednak rezultatem przystania na takie założenie jest uznanie tego, że ekstensje obiektów rzeczywistych są zależnymi od elementów tych ekstensji, a nie od ich intensji**¹¹. Przekonanie to sprawdza się tylko w przypadku, gdy mamy do czynienia z unikatami¹², jeżeli ekstensja unikatów jest tożsama z tym unikatami. W pozostałych przypadkach przystanie na taką propozycję weryfikowania, jako występowania wystarczającego świadectwa okoliczności, prowadziłoby do definiowania *idem per idem*, a w przypadku zaznajamiania z rzeczywistością nowych użytkowników danego leksykonu oznaczałoby to uczenie ich metodą *ignotum per ignotum*. Tym, co może przemawiać za weryfikowaniem poprzez występowanie wystarczających okoliczności jest to, że teorie wyjaśniania naukowego nie radzą sobie z przyczynowością¹³ i nie jeden model takiego wyjaśniania może narazić się na zarzut kontrafaktyczności¹⁴. James nie odnosi się w pragmatycznej koncepcji prawdy do pojęcia kontrafaktyczności, ale do zachodzenia relacji dotyczących obiektów rzeczywistych, które są wymiennie używane z terminem „idea”, o której napisał, iż jej prawdziwość jest przygodną i tożsamą z wydarzeniem, które czyni tę ideę prawdziwą¹⁵. Stąd też założenie zależności ekstensji obiektów rzeczywistych od elementów tych ekstensji jest możliwe do utrzymania, o ile możliwym jest utrzymanie założenia, z którego ta przygodność wynika, a także założeń dotyczących tego, co według Jamesa jest rzeczywiste. Łącznikiem między założeniem zapewniającym ową przygodność, jak i założeniami

9 Tamże.

10 Por. tamże, s. 90.

11 Por. tamże.

12 Zob. J. J. Jadacki, *Człowiek i jego świat*, Academica, Warszawa, 2007, s. 45.

13 Zob. A. Grobler, *Metodologia...*, s. 101-138.

14 Zob. S. Blackburn, *Oksfordzki...*, s. 199.

15 Por. W. James, *Pragmatyzm...*, s. 88.

dotyczącymi tego, co rzeczywiste, jest coś, co James określa mianem funkcji skutecznego prowadzenia. Czym jednak jest funkcja skutecznego prowadzenia?

Funkcja ta jest zastosowaniem takiego przekonania w danej sytuacji o prawidłowości związanej z tą sytuacją, że zakładamy o tym przekonaniu, iż postąpienie zgodne z tym przekonaniem uczyni prawdziwym to przekonanie poprzez nastąpienie treści tego przekonania w danym życiowym momencie, co do którego to momentu spodziewamy się, iż w nim właśnie nastąpi treść tego żywionego przekonania o prawidłowości dotyczącej sytuacji, w której się znaleźliśmy¹⁶. Według Jamesa [...] *posiadanie prawdziwych przekonań zawsze równoznaczne jest z posiadaniem narzędzia działania* [...] ¹⁷, zaś samo zdobywanie prawdy nie jest celem samym w sobie, lecz [...] *zaledwie środkiem, który służy innym naszym żywotnym interesom*¹⁸. Za idee prawdziwe, uważane są te, które mówią nam, *czego [...] należy oczekiwać w danych okolicznościach* [...] ¹⁹, natomiast ich wartość praktyczna [...] *polega przede wszystkim na praktycznym zastosowaniu, jakie mają dla nas ich przedmioty*²⁰. Zatem czy zasadne jest, że idee uważane za prawdziwe są tym samym, co idee prawdziwe?

W stosunku do przyjętych przez Jamesa założeń można poczynić pewne zarzuty.

Po pierwsze – założenie identyczności danego obiektu z obiektem, za który jest uważany tylko i wyłącznie na mocy wiary w prawdziwość tej identyczności, jest niezgodne z postulowanym przez Jamesa słuzeniem prawdy żywotnym interesom człowieka. Na podstawie wiary w prawdziwość identyczności danego obiektu z obiektem domniemanym można jedynie dążyć do czegoś lub czegoś unikać. Natomiast nie jest możliwe podjęcie działań mających na celu osiągnięcie danego celu pomimo pojawiających się trudności, ponieważ [...] *nasze doświadczenie pełne jest regularności* [...] ²¹, która nie przeszkadza Jamesowi zakładać przygodności.

16 Por. tamże, s. 88.

17 Tamże.

18 Tamże.

19 Tamże.

20 Tamże.

21 Tamże, s. 89.

Po drugie – jeśli użyteczność obiektów wynikałaby z przeświadczenia o tym, że są one tymi obiektami, za które są one uważane, to polegająca na tym metoda weryfikacji mogłaby być bezużyteczna, a nawet szkodliwa, ponieważ nie byłoby wiadome to, kiedy i jaki obiekt, tzn. rzeczywisty czy też domniemany, jest użyteczny²². Ową wątpliwość zauważył G. E. Moore²³.

Po trzecie – uznawanie zweryfikowanych prawd i wiara w te prawdy na mocy samej tej wiary w prawdziwość tych zdań mających być prawdami zweryfikowanymi jest sprzeczne z pragmatyczną koncepcją prawdy, ponieważ odmawia się tym samym przygodności zweryfikowanym prawdom. Tym samym przygodność prawdy, wynikająca z utożsamienia prawdy z użytecznością²⁴, nie może zapewniać spełniania się dla przekonań funkcji skutecznego prowadzenia. Być może jednak spełnianie się tej funkcji dla przekonań umożliwia założenia, jakie James poczynił względem tego, co rzeczywiste.

Zdaniem Jamesa [...] *rzeczywistość oznacza albo konkretne fakty, albo abstrakcyjne rodzaje oraz postrzegane dzięki intuicji relacje między nimi, a także oznacza ona również ogół innych posiadanych przez nas prawd, jako czegoś, co nasze nowe idee powinny uwzględniać w nie mniejszym stopniu*²⁵. Zgodność nie musi dotyczyć sfery użyteczności idei, ani też sfery ich prawdziwości, które James uznaje za nierozłączne. Elementem kluczowym w zachodzeniu zgodności pomiędzy ideami a rzeczywistością jest [...] *proces prowadzenia przez idee*²⁶. Według Jamesa [...] *większość naszych prawdziwych idei nie dopuszcza żadnej bezpośrednio naocznej weryfikacji [...]. W strumieniu czasu minionego zanurzyć się można tylko werbalnie; przeszłość zweryfikować można tylko pośrednio dzięki jej teraźniejszym przedłużeniom lub skutkom minionych zdarzeń. Jeśli jednak są one zgodne z owymi opisami albo skutkami, wiemy wówczas, że nasze idee dotyczące przeszłości są prawdziwe. Tak prawdziwe jak sama przeszłość [...]. Że zaś przeszłość w ogóle istniała, świadczy o tym jej koherencja ze wszystkim tym, co istnieje teraz. Przeszłość jest tak samo prawdziwa jak teraźniejszość*²⁷. Mogłoby to

22 Por. tamże, s. 94-95.

23 Zob. G. E. Moore, *O metodzie filozoficznej*, PWN, Warszawa, 1990, s. 13-14.

24 Por. W. James, *Pragmatyzm...*, s. 89 i następne.

25 Tamże, s. 92.

26 Tamże, s. 93.

27 Tamże, s. 93-94.

stanowią kontrargument wobec zarzutu niemożliwości weryfikacji wszystkich wzajemnie się wykluczających idei²⁸, gdyby nie to, że z powyższego nie wynika jednak to, że przeszłość jest na równi prawdziwa z terażniejszością, lecz to, że prawdziwymi są te minione zdarzenia, których rezultaty (przedłużenia) tych skutków dokonują się w terażniejszości albo te spośród minionych zdarzeń, których opisami dysponujemy i z którymi to opisami zgadzają się opisywane zdarzenia. W konsekwencji prowadzi to do odmówienia prawdziwości wszystkim ideom oraz samym tym zdarzeniom, których rezultaty nie dotyczyłyby terażniejszości, a także czyni na równi prawdziwymi zdarzenia rzeczywiste i fikcyjne. Przytoczony argument Jamesa czyni na równi prawdziwymi zdarzenia rzeczywiste i fikcyjne na dwa sposoby.

Po pierwsze – fikcyjnymi zdarzeniami są wszystkie te zdarzenia, których rezultaty stanowią zdarzenia późniejsze w zbiorze zdarzeń przeszłych, lecz nie należą do terażniejszości, do której i tak należeć by nie mogły, ponieważ nie są wydarzeniami. Prowadzi to do odmówienia prawdziwości rezultatom tychże zdarzeń, których to rezultaty same mogą być zdarzeniami, o których powiemy, że ich rezultaty pozostają w bezpośrednim połączeniu z terażniejszością, czyli tym, co się wydarza. W konsekwencji prowadzi to do braku jakiegokolwiek spójności pomiędzy przeszłością i terażniejszością, ponieważ odmawia się rzeczywistości wszystkim zdarzeniom bez względu na stopień ich peryferyczności względem tego, co się wydarza.

Po drugie – fikcyjnymi zdarzeniami są wszystkie te zdarzenia, które nie zgadzają się ze swoimi opisami. Oznacza to, że prawdziwym i realnym jest każde wydarzenie fikcyjne, zaś każdy opis zgadzający się z opisywanym zdarzeniem, lecz z którym to opisem zdarzenie zgadzać się przecież nie musi, traktuje o fikcji. Z kolei przeradzanie się myślenia ludzkiego w dyskurs pociąga za sobą, według Jamesa, konieczność określania obiektów należących do tego samego rodzaju, ale także dysponowania taką samą siatką pojęciową²⁹. Jednakże obiekty należące do tego samego rodzaju można określać różnymi nazwami podklasowymi lub podgatunkowymi, jak i możemy traktować obiekty jako zmienne nazwowe i podstawiać pod nie dowolne argumenty bez utraty sensu zdania, z którą mielibyśmy do czynienia tylko wtedy, gdybyśmy tego samego argumentu użyli do opisu wykluczających się własności, czy też relacji.

Pragmatyczna zgodność idei z rzeczywistością polega również, wg Jamesa, [...] *na prowadzeniu ku sferom obiektów dla nas istotnych i właśnie dlatego zgodność owa jest tak użyteczna*³⁰. Ideami prawdziwymi dla Jamesa są te, które [...] *wprowadzają nas w użyteczne sfery zasobów*

28 Zob. G. E. Moore, *O metodzie...*, s. 13-14.

29 Por. W. James, *Pragmatyzm...*, s. 93.

*języka i pojęć, jak również prowadzą nas bezpośrednio ku użytecznym kategoriom zmysłowym i przyczyniają się do trwałości i rozkwitu stosunków międzyludzkich, a także odwodzą nas od dziwaczności i wyobcowania, od myślenia nietwórczego i jałowego*³¹. Jednakże to w rezultacie prowadzi do odmówienia prawdziwości pragmatycznej koncepcji prawdy z kilku względów³².

Po pierwsze – nie każdy pod wyrażeniami „użyteczne sfery zasobów języka i pojęć” oraz „użyteczne kategorie zmysłowe” rozumie to samo albo coś podobnego do tego, co może pod tym wyrażeniem rozumieć ktoś inny, a gdyby było tak, że faktycznie każdy to samo rozumie pod tymi pojęciami to wtedy prawdzie nie przysługiwałyby przygodność, ale absolutność. Natomiast w przypadku podobnego pojmowania tych terminów o prawdziwości rozstrzygałaby wartość procentowa rozłożona między wszystkie występujące definicje terminów „użyteczne sfery zasobów języka i pojęć” oraz „użyteczne kategorie zmysłowe”.

Po drugie – z tego, że dany obiekt jest dla kogoś istotny, zaś dla kogoś innego ten sam obiekt takim nie jest, jak i z powyższego, nie wynika wcale, aby któraś z tych osób myślała albo musiała myśleć w sposób nietwórczy i jałowy.

Po trzecie – w sytuacji, w której grupa ludzi pracuje nad jakimś projektem i wglębiając się w tę sferę zasobów języka i pojęć, która została przez tę grupę uznana za użyteczną do realizacji tego projektu, ludzie ci doszliby do różnych użytecznych kategorii zmysłowych. Wybór pomiędzy tymi kategoriami podważałby użyteczność sfery zasobów języka i pojęć, przy której pomocy realizowaliby określony projekt. Uznanie którejś z tych kategorii za bardziej użyteczną od innej oznaczałoby (zgodnie z pragmatyczną koncepcją prawdy) to samo, co uznanie którejś z tych kategorii za bardziej prawdziwą od innych, a tym samym uważaniem używanej sfery zasobów języka i pojęć za bardziej albo mniej użyteczną lub prawdziwą od niej samej. Jednakże poczyniony zarzut wobec pragmatycznej prawdy sam się unieważnia, ponieważ koncepcja ta nie wypowiada się na temat przekonań zarówno fałszywych i bezużytecznych. Krytyka tej koncepcji nie może traktować takich przekonań za jeden ze swoich argumentów, ponieważ celem krytyków pragmatycznej koncepcji prawdy nie jest wykazanie, że zachodzi równoważność pomiędzy tym, co fałszywe a tym, co bezużyteczne. Wykazanie fałszywości tej równoważności jest dla nich zbędne, ponieważ nie muszą oni udowodniać tego, że to, co prawdziwe nie jest zawsze użyteczne i *vice versa*.

30 Tamże, s. 94.

31 Tamże.

32 Por. tamże.

Po czwarte – o ile, gdy weryfikacja danego obiektu wystąpiła rzeczywiście i z tego wynika, że weryfikacja tego obiektu jest koniecznie możliwa, o tyle z samej weryfikowalności nie można wyprowadzić tylko rzeczywistego zachodzenia weryfikacji. Skoro z weryfikowalności wyprowadza się konieczne rzeczywiste zachodzenie weryfikacji albo konieczne rzeczywiste niezachodzenie weryfikacji, to nie można utożsamiać weryfikowalności z weryfikacją, ponieważ to byłoby możliwe wtedy i tylko wtedy, gdyby z weryfikowalności wynikało tylko konieczne zachodzenie rzeczywiste weryfikacji, a gdyby tak było, to wtedy nie mielibyśmy do czynienia z weryfikowalnością, lecz z weryfikacją³³.

Z powyższego wynika, iż pragmatyczna koncepcja prawdy zgodnie ze swoimi założeniami przeczy sama sobie, ponieważ nie jest ona ani użyteczna, ani prawdziwa, a także potrafi odmawiać prawdzie przygodności. Jednakże możemy się zastanowić nad tym, czy te wszystkie poczynione zarzuty nie stanowią przypadkiem argumentu na rzecz pragmatycznej koncepcji prawdy, ponieważ udowadniają one przygodną prawdziwość pragmatycznej koncepcji prawdy poprzez wykazanie jej fałszywości. Gdyby pragmatyczna koncepcja prawdy nie mogła zostać podważona, to wtedy przeczyłaby sobie w sposób niepodważalny. Dodać jedynie należy to, że podobnie jak koncepcja Ch. S. Peirce'a została przekształcona przez W. Jamesa, tak i koncepcja Jamesa została przeniesiona na grunt pedagogiki i przekształcona przez J. Deweya.

Pragmatyzm w pedagogice

W 1874 Dewey zaczął studia licencjackie w uniwersytecie w Vermont, gdzie jednym z jego wykładowców był Peirce. Stąd też zapoznał się najpierw z pragmatyzmem Peirce'a, a następnie z utylitarystyczną interpretacją pragmatyzmu dokonaną przez Jamesa. Sposób, w jaki Dewey pojmował i definiował myślenie, można uznać przybliżony do sposobu pojmowania funkcji skutecznego prowadzenia przez Jamesa.

Dewey wyróżniał cztery znaczenia terminu „myśleć”. W najmniej dokładnym znaczeniu słowo „myśleć” obejmuje wszystko to, „co nam do głowy przychodzi”. *Ale w tym wypadku nie chodzi o „myśli”, które miałyby jakąś wagę, ciągłość logiczną czy prawdziwość. [...] Jednakże, gdy się słowo „myśli” stosuje w szerokim sensie, odnosi się ono zazwyczaj do tego, czego się wprost zmysłami nie spostrzega, czego się nie widzi, nie słyszy, nie wyczuwa ani powonieniem, ani dotykiem, a tym, co jest najbardziej znamienym w myśleniu tego rodzaju są łańcuchy zdarzeń i epizodów, mające pewną zwartość, nanizane jakby na jedną nić, które przez to leżą pośrodku między kalejdoskopową zmiennością tworów*

33 Por. W. James, *Pragmatyzm...*, s. 96-97.

*fantazji, a świadomie prowadzonymi rozważaniami, zmierzającymi do pewnych wniosków*³⁴. Następnie Dewey napisał, iż „myśl” oznacza mniemanie oparte na pewnej podstawie, to znaczy wiedzę rzeczywistą lub przyjmowaną za taką, a wykraczającą poza zakres tego, co jest bezpośrednio dane³⁵, zaś niektóre z tych mniemań przyjmujemy, nie zastanawiając się nad ich uzasadnieniem, inne znów przyjmujemy, dlatego żeśmy zbadali ich podstawy³⁶. Z kolei o przypuszczaniu, przyjmowaniu czegoś, godzeniu się na coś, czy też o stwierdzaniu czegoś, co nie podlegało skontrolowaniu tego podstaw, Dewey mówił, iż nazywają się wtedy „uprzedzeniami”, czyli „przesądami”, to znaczy, że uprzedzają sąd, nie są właściwymi sądami, opierającymi się na dowodach³⁷. Natomiast o myślach, z których wynikało mniemanie, Dewey napisał, iż posiadają one szczególną wagę, ponieważ wiodą one [...] *do refleksji, do świadomego badania natury, warunków i następstw tego mniemania*³⁸, a tym samym, wg Deweya, wpływanie [...] *jakiegoś mniemania na inne mniemania i na postępowanie oraz jego konsekwencje mogą być zatem tak doniosłe, że ludzie zmuszeni są brać pod uwagę racje, czyli podstawy swego mniemania i jego logiczne konsekwencje*³⁹. Myślenie takie Dewey określał jako [...] *myślenie refleksyjne – myślenie w jego najlepszym i najwybitniejszym znaczeniu*⁴⁰, o którym to myśleniu napisał, iż [...] *jest czynem, wytrwałym i uważnym rozważaniem jakiegoś mniemania lub przypuszczalnej formy wiedzy – w świetle podstaw, na których się wspiera, oraz wniosków, do których doprowadza*⁴¹, a także to, iż myślenie to [...] *mieści w sobie wiarę (lub niewiarę) w pewną rzecz, nie przez wzgląd na nią samą, ale dlatego, że inna rzecz o niej świadczy, jest jej dowodem i rękojmnią, inaczej mówiąc, jest podstawą mniemania*⁴². Stąd też Dewey domniemywał o myśleniu, iż można je określić jako taki proces, w którym

34 J. Dewey, *Jak myślimy?*, Książnica – Atlas S.A. Zjednoczonych Zakładów Kartograficznych i Wydawniczych T. N. S. W., Lwów-Warszawa, 1932, s. 2-3.

35 Zob. tamże, s. 4.

36 Por. tamże.

37 Zob. tamże, s. 4-5.

38 Tamże, s. 5.

39 Tamże.

40 Tamże.

41 Tamże, s. 6.

fakty obecne nasuwają nam inne fakty lub prawdy w taki sposób, że na podstawie owych prawd obecnych wytwarza się mniemanie o tamtych. Natomiast za centralny czynnik myślenia refleksyjnego uważana była funkcja, dzięki której jakaś rzecz jest oznaką innej lub na inną wskazuje i przez to prowadzi nas do rozważania, w jakim stopniu pierwsza może być podstawą przeświadczenia o drugiej⁴³. Możemy dostrzec, iż pojęcie funkcji umożliwiającej myślenie refleksyjne, jak i samo pojęcie myślenia refleksyjnego, które ostatecznie zostało przez Deweya zdefiniowane terminem „myślenie” stanowi replikę funkcji skutecznego prowadzenia, która sformułowana została przez Williama Jamesa. Wbrew temu co funkcja skutecznego prowadzenia zakłada, wcale nie jest takie proste ani oczywiste, to czy żywienie przekonania o prawidłowości związanej z daną sytuacją, co do którego to przekonania zakładamy, iż postąpienie zgodnie z tymże uczyni je prawdziwym w wyniku zaistnienia treści tegoż przekonania w określonym momencie życia, po którym to momencie spodziewamy się, iż to w nim właśnie zaistnieje treść tego przekonania, jakie żywimy o prawidłowości związanej z daną sytuacją⁴⁴. Tak jak w przypadku funkcji skutecznego prowadzenia tym, co przesądziło o jej niepowodzeniu i braku praktycznego zastosowania wynikającym z braku użyteczności, było założenie, że skoro z równym powodzeniem można stosować weryfikację bezpośrednią, jak i pośrednią, to tym samym można zastąpić weryfikację bezpośrednią weryfikacją pośrednią. Zatem możemy utożsamiać obiekty domniemane z obiektami rzeczywistymi, także w przypadku funkcji umożliwiającej myślenie refleksyjne. Tym, co przesądza o niepowodzeniu myślenia refleksyjnego jest termin „oznaka”. Termin „oznaka” jest ściśle powiązany z przyczynowością, gdyż tak, jak uważając coś za przesłankę ku czemuś, jednocześnie stwierdzamy, że istnieje wniosek, ku któremu ta przesłanka miała wieść. Również i wtedy, gdy zakładając, że jedna rzecz jest przyczyną drugiej, jednocześnie zakładamy, że ta druga rzecz jest skutkiem wystąpienia tej pierwszej, zatem coś jest oznaką czegoś i tym samym przyjmujemy, że coś jest oznaczane. Trudności związane z używaniem terminu „oznaka” można wstępnie przedstawić przy pomocy paradoksu modelu wnioskowania dedukcyjno-nomologicznego (D-N) znanego, jako paradoks „barometru i burzy”. *Z prawa: ilekroć spada wskazówka barometru, tylekroć nadciąga burza, i zdania: wskazówka barometru spadła, można wyciągnąć wniosek: nadciąga burza. Zgodnie z modelem D-N należałoby uznać, że nadejście*

42 Tamże, s. 8.

43 Por. tamże, s. 8.

44 Por. W. James, *Pragmatyzm*, Zielona Sowa, Kraków, 2005, s. 88.

*burzy można wyjaśnić zachowaniem się wskazówki barometru*⁴⁵. Innymi słowy korelacja między zdarzeniami określonego typu nie przesądza wcale, że zajście jednego z nich wyjaśnia zajście drugiego. W tym przykładzie spadek wskazówki barometru i burza mają wspólną przyczynę: spadek ciśnienia atmosferycznego. Zatem wyjaśnienie związku między dwoma zdarzeniami może powoływać się na ich wspólną przyczynę⁴⁶. Stąd też trudnością wiążącą się z posługiwaniem się terminem „oznaka” jest kwestia bycia faktyczną oznaką czegoś. Kwestia ta jest powiązana z zagadnieniem przyczynowości, a dokładniej z kwestiami: stosunku przyczynowego do stosunku działania, stosunku przyczynowego do stałego następstwa, stosunku przyczynowego do stosunku racji i następstwa (przyczyny sprawczej i poznawczej).

Funkcja umożliwiająca myślenie refleksyjne nie jest stosunkiem działania tak samo, jak stosunek przyczynowy jest stosunkiem działania. Zgodnie z tym poglądem, wg którego stosunek przyczynowy jest stosunkiem działania, przyczyną może być tylko [...] *jakaś substancja działająca, a więc np. człowiek, woda, kula armatnia, prąd elektryczny (jako jakiś „fluid”) itp. [...] Jeżeli robotnik spogląda jedynie na bryłę ciosu, którą ma poruszyć, ale nie zabiera się do pracy, jeżeli woda stoi spokojnie w karafce na stole, a w paszczy działa tkwi nieruchomo kula armatnia, jeżeli prąd elektryczny znalazł sobie krótszą drogę i omija starannie niewygodne przejście przez cienki drucik platynowy, nie są przecież przyczynami posuwania się kamienia, obracania się koła młyńskiego, rozrywania się ścian pancernika, ogrzewania się platyny. [...] A jeżeli działanie jest przyczyną, nie może być tym węzłem, który łączy przyczynę i skutek, bo działanie nie działa, tak jak chodzenie nie chodzi*⁴⁷. **Tak samo jest w przypadku centralnego czynnika myślenia refleksyjnego – jeśli oznaka nie jest inicjująca względem tego, co oznaczane, to oznaczanie nie zachodzi**, np. oznaką pylicy nie jest oddychanie, pyły, ani praca, w której trakcie dochodzi do pylenia, lecz jest nią osiadanie pyłów na płucach, zaś oznaką braku pylicy nie jest nie oddychanie, brak pyłów, czy też praca, w której nie dochodzi do pylenia, lecz oznaką tą jest nie osiadanie pyłów na płucach. **A także, gdy oznaka jest znikomo inicjująca względem tego, co oznaczane tak, iż oznaczanie jest niezauważalne, to równie dobrze można przyjąć, że oznaki nie ma, a tym samym, że nie zachodzi oznaczanie**⁴⁸.

45 A. Grobler, *Metodologia...*, s. 105.

46 Zob. tamże, s. 106.

47 J. Łukasiewicz, *Analiza i konstrukcja pojęcia przyczyny*, Przegląd Filozoficzny, nr 9, Warszawa, 1906, s. 104.

Funkcja umożliwiająca myślenie refleksyjne nie jest stosunkiem stałego następstwa tak, jak stosunkiem stałego następstwa nie jest stosunek przyczynowy. *Stąd, że zawsze, ile razy przepływa prąd elektryczny, ogrzewa się drucik platynowy, nie wynika wcale, ażeby w jednym jakimś wypadku występowania tych dwóch zjawisk stosunek ich był inny, niż gdyby między nimi stałego następstwa nie było. Wynika stąd od razu, że cecha „stałe poprzedzający”, która w zastosowaniu do jednostkowych, konkretnych wypadków nie znaczy nic więcej, jak wprost „poprzedzający”, nie może być również tą cechą względną przedmiotów, z której powodu nazywamy je przyczynami⁴⁹. Poglądu, z którym zgodnie, stosunek przyczynowy jest stosunkiem stałego następstwa, nie da się utrzymać także przy założeniu, że przyczyna jest to *przedmiot, po którym następuje inny i którego pojawienie się nakierowuje zawsze naszą myśl na ów inny przedmiot*⁵⁰. Poglądu, z którym stosunek przyczynowy jest stosunkiem stałego następstwa nie da się utrzymać, nawet przy określonym powyżej założeniu, ponieważ:*

- możliwe jest przytoczenie takich przypadków, w których stałe następstwo jest, a nie ma zachodzenia stosunków przyczynowych, np. następowanie dnia po nocy i *vice versa* nie jest stosunkiem przyczynowym, choć jest stosunkiem następstwa, gdyż noc i dzień mają wspólną przyczynę, jaką jest obracanie się Ziemi wokół własnej osi⁵¹;
- istnieją takie przedmioty będące przyczynami, po których następują inne przedmioty takie, że ich pojawienie się nie nakierowuje naszej myśli na te inne przedmioty. *Kto nie słyszał nic o właściwościach selenu i stoi przed mikrofonem, do którego prąd elektryczny dostać się może tylko przez sztabkę selenu włączoną do przewodnika, nie pomyśli z pewnością, że gdy padnie promień światła na selen, nastąpi w mikrofonie trzask. A jednak ów promień światła padający na selen jest niewątpliwie przyczyną, choćby tylko pośrednią, trzasku w mikrofonie, ponieważ stwierdzono, że selen oświetlony przewodzi elektryczność bez porównania lepiej niż w ciemności⁵². Innym przykładem może być znajdująca się pomiędzy Marsem a Jowiszem gromada asteroidów, które przypuszczalnie powstać mogły wskutek rozbicia się jakiejś planety, ale o ile coś takiego się*

48 Zob. tamże, s. 104 i 105.

49 Por. tamże, s. 105.

50 D. Hume, *Badania dotyczące rozumu ludzkiego*, Zielona Sowa, Kraków, 2004, s. 65.

51 Zob. J. Łukasiewicz, *Analiza...*, s. 105.

52 Tamże, s. 105 i 106.

wydarzyło, miało z pewnością swoją przyczynę, lecz nastąpiło być może tylko raz w naszym układzie słonecznym⁵³.

Z powyższego wynika, iż stosunek stałego następstwa i stosunek przyczynowy jedynie krzyżują się ze sobą, a nie pokrywają. To samo można powiedzieć o relacji zachodzącej między stałym następstwem a funkcją umożliwiającą myślenie refleksyjne, tj. z tego, iż po czymś stale następuje coś innego, nie możemy wnosić, iż jedna z tych rzeczy jest oznaką drugiej i *vice versa*, a tym samym wnosić nie możemy o zachodzeniu oznaczania.

Funkcja umożliwiająca myślenie refleksyjne nie jest sprowadzalna do stosunku racji i następstwa, tak jak stosunek przyczynowy nie jest sprowadzalny do stosunku racji i następstwa. Nie uważamy tego, że dwa przedmioty (nazwijmy je A i B) są ze sobą koniecznie powiązane, dlatego że przypuszczamy, że sąd „istnieje A” stanowi rację sądu „istnieje B”, lecz dlatego tak uważamy, ponieważ wnioskujemy o istnieniu koniecznej relacji logicznej zachodzącej pomiędzy tymi przedmiotami (tj. A i B) z tego, że domyślamy się tego, iż istnieje realna konieczność łącząca oba te przedmioty. *Stwierdzić to można na każdym przykładzie. I tak, jeżeli przypuszczamy, że między prawdziwością sądu: „przez drucik platynowy przepływa prąd elektryczny”, a prawdziwością sądu drugiego: „drucik się ogrzewa”, zachodzi stosunek racji i następstwa, nie opieramy tego przypuszczenia na aktach tych sądów lub na ich formie, tylko na tym, że domyślamy się konieczności realnej, łączącej oba te zjawiska*⁵⁴. Stąd też nie jest możliwe wyprowadzanie koniecznych stosunków realnych z koniecznych stosunków logicznych ani też wywiedzenie stosunku przyczynowego ze stosunku racji i następstwa, ponieważ dotyczą one różnych rodzajów przedmiotów – stosunek przyczynowy dotyczy przedmiotów, które są konkretnymi, zaś stosunek racji i następstwa zachodzi między abstrakcjami – a dokładniej, pomiędzy prawdziwością i fałszywością, jakie przypisujemy sądom⁵⁵. **To samo tyczy się też funkcji umożliwiającej myślenie refleksyjne, gdyż nie wnioskujemy o tym, iż coś jest oznaką czegoś z tego, że zachodzi jakaś konieczna relacja logiczna między wypowiedzią o oznace a wypowiedzią o oznaczanym, lecz wnioskujemy tak, gdyż realna konieczność zachodząca między oznaką a oznaczanym stanowi nasz domysł.**

Poczynione założenia wskazują, że funkcja umożliwiająca myślenie refleksyjne, jak i sam ten rodzaj myślenia, wykazuje poważną wadliwość, a

53 Zob. tamże, s. 106.

54 Zob. tamże, s. 109.

55 Por. tamże.

to za sprawą terminu „oznaka”. Wiedza wytwarzająca się w efekcie tak pojmowanego myślenia (tj. opierającego się o zależność oznaczające-oznaczane) jest w większej mierze wiedzą odpowiadającą na pytanie dotyczące tego, *co robić*, niż udzielającą odpowiedzi na pytanie o to, *jak robić*. O ile wiedza udzielająca odpowiedzi na pytanie o to, co robić, jest wiedzą użyteczną, to jednak nie jest wiedzą praktyczną ani pragmatyczną, ponieważ zajmując się udzielaniem odpowiedzi na pytanie o to, co robić, obejmuje ona jedynie to, co stabilne i regularne. Tym samym wiedza taka jest silnie zależna od zmiennego kontekstu społecznego (tj. postępu i warunków społecznego, jak i stanu cywilizacyjnego), co czyni ją zawodną, ponieważ – zarówno pomyślność tej wiedzy, jak i jej zastosowań – zależną jest od zmiennych okoliczności.

Stąd też nie można powiedzieć, aby nabywana i kształtowana w ten sposób wiedza (a dokładniej treść tej wiedzy) była zgodną z założeniem pragmatyzmu. Nie jest też zgodna z pragmatyzmem Deweya, w którym to założeniu ignoruje lub tylko pomija on możliwość nierozłączną z pojęciem potencjału człowieka, a także z pojęciem kontekstu społecznego (tj. postępu społecznego, zmianą warunków życia społecznego oraz stanu cywilizacyjnego), jaką to możliwością jest pionierstwo w czymś, a więc działalność i związany z nią sposób myślenia, które nie muszą przecież odnosić się do społecznej przeszłości, ani też do aktualnego kontekstu społecznego. W wizji Deweya treść kształcenia, jak i jego metoda, a także wzrost moralności są zespolone ze sobą, ponieważ mają one realizować tę samą wizję edukacji. Realizację tej wizji ma umożliwić kształtowanie doświadczenia. Jednakże uzależnienie (poprzez zignorowanie lub tylko pominięcie kwestii możliwego pionierstwa w jakiejś dziedzinie) potencjału człowieka od kontekstu społecznego przekłada się negatywnie na zespalanie się ze sobą trzech czynników tj.: treści kształcenia i jego metody, a także wzrostu moralności. Również sprawia to, iż czynniki te oraz ich zespolenie – mające przecież zapewnić realizację wizji edukacyjnej – stają się niepraktycznymi i niepragmatycznymi, gdyż sprowadzonymi do wiedzy o tym, co robić.

Wiedza o tym, co robić, jest jedynie wiedzą użyteczną, lecz nie może być ona wiedzą praktyczną i pragmatyczną, gdyż ogranicza się ona do mówienia o tym, **co robić, a także jak dobrać środki i narzędzia do realizacji celu**, w podobnych lub takich samych okolicznościach lub też w przewidzianych scenariuszach możliwych okoliczności. W przypadku wystąpienie czegoś nieoczekiwanego wiedza ta okazuje się nieprzydatna, dopóki nie dostosuje się do nagłego i nieoczekiwanego postępu społecznego. Również jest wiedzą bezużyteczną i niejednokrotnie bezsilną, gdy nagłe i nieoczekiwane zagrożenie zmieni zupełnie warunki życia społecznego. Tym samym, poprzez zignorowanie lub tylko pominięcie kwestii możliwego pionierstwa w jakiejś dziedzinie, koncepcja

edukacji Deweya, jak i realizacja związanej z nią wizji pedagogiczno-teleologicznej, staje się skazana na przygodne powodzenie, a także naraża się na kontrydktoryczność pedagogiczno-teleologiczną poprzez możliwość postawienia zarzutu: niedemokratyczności, przeciwcelowości naukowej oraz formalności.

Niedemokratyczność – zdaniem Deweya demokratycznym jest społeczeństwo [...] o tyle demokratyczne, o ile zapewnia wszystkim członkom udział w swoim dobru na równych prawach i o ile zapewnia giętkie przystosowywanie swych instytucji dzięki współdziałaniu różnych form życia zrzeszonego. Takie społeczeństwo musi mieć typ wychowania, które budzi w jednostkach osobiste zainteresowanie stosunkami i kontrolą społeczną oraz wyrabia nawyki umysłu, które umożliwiają zmiany społeczne bez wprowadzania zaburzeń⁵⁶. **Jednakże, jak może mienić się demokratycznym społeczeństwem, w którym potencjał człowieka uzależniany jest od kontekstu społecznego, który ma być kształtowanym dzięki temu potencjałowi, zaś w wychowaniu ignorowane lub tylko pomijane jest pionierstwo. Pionierstwo silnie związane jest z pojęciem „potencjał człowieka” i stanowi jego aspekt. Natomiast zamiast tego, usilnie się upatruje i uzależnia wartość dążności oraz zdolności wychowanka od tego, czy są one zakorzenione w kontekście społecznym (tj. warunkach społecznych i przeszłości społecznej)?**

Przeciwcelowość naukowa – o nauce i jej celu, napisał Dewey, że [...] ucieleśnia dojrzewanie czynników poznawczych w doświadczeniu. Zamiast zadowalać się czystym stwierdzeniem tego, co zaleca się osobistemu czy zwyczajowemu doświadczeniu, dąży ona do twierdzeń, które ujawniają źródła, podstawy i konsekwencje przekonania. Osiągnięcie tego celu nadaje twierdzeniom charakter logiczny. [...] Funkcja, jaką nauka musi spełniać w programie, jest funkcją, jaką spełniła dla rodzaju ludzkiego: wyzwolenie od lokalnych i czasowych przypadków doświadczenia i otwarcia perspektyw intelektualnych, niezaciemnionych okoliczności osobistego nawyku i upodobania. Logiczne cechy abstrakcji, uogólnienia i ścisłego sformułowania kojarzą się wszystkie z tą funkcją. Przez uwolnienie pojęcia od szczególnego kontekstu, w którym się zrodziło i przez nadanie mu szerszego odniesienia rezultatu doświadczenia każdej jednostki [...]. Tak więc ostatecznie i w sensie filozoficznym nauka jest organem ogólnego postępu społecznego⁵⁷. **Jednak jak ma być możliwe to, aby nauka była organem ogólnego postępu społecznego, a także jak nauka ma wyzwalać od lokalnych i**

56 J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, KiW, Warszawa, 1963, s. 109.

57 Tamże, s. 245-246.

czasowych przypadków doświadczenia, jak otwierać perspektywy intelektualne, jak nie zaciemniać okoliczności osobistymi nawykami i upodobaniami, gdy ignorowany lub tylko pomijany jest aspekt pionierstwa w rozwijaniu potencjału człowieka, a sam ten potencjał nakłania się do tego, aby był on zgodny z kontekstem społecznym, który przecież ma być kształtowany przez rozwinięty potencjał człowieka?

Formalność – zdaniem Deweya, cel prawdziwy [...] przeciwstawiony jest w każdym punkcie celowi narzuconemu z zewnątrz w procesie działania. Ten ostatni jest stały i sztywny; nie jest bodźcem dla inteligencji w danej sytuacji, ale jest rozkazem podyktowanym z zewnątrz, rozkazem zrobienia tego a tego. Zamiast wiązać się bezpośrednio z obecną działalnością jest odległy, oderwany od środków, przy pomocy których ma być osiągnięty. Zamiast podsuwać swobodniejszą i lepiej zrównoważoną działalność, jest kresem postawionym działaniu. W wychowaniu konsekwencją powszechnego stosowania z zewnątrz narzuconych celów jest nacisk kładziony na pojęcie przygotowywania do odległej przyszłości, co czyni pracę zarówno nauczyciela, jak i ucznia, mechaniczną i niewolniczą⁵⁸. **Zatem jak ma być możliwe osiągnięcie prawdziwego celu edukacji pragmatycznej, jak ma być możliwa swobodna i zrównoważona działalność, jak praca nauczyciela oraz ucznia ma nie być mechaniczna i niewolnicza, gdy zgodność z wizją edukacji pragmatycznej przedkłada się nad możliwość faktycznego osiągnięcia celów tej edukacji, a tym samym nad możliwość faktycznego (a nie tylko pomyślanego) urzeczywistnienia pragmatycznej wizji edukacji?**

Na podstawie powyższego argumentowania wykazano, iż nie jest możliwe istnienie demokracji, kształcenia i wychowywania, a także nauki wraz z jej funkcją (tj. stanowieniem organu ogólnego postępu społecznego) i celem (tj. kształtowaniem i zmienianiem kontekstu społecznego) takimi, jakimi pojmował je Dewey. Ponieważ uważa się i postępuje wedle przekonania, zgodnie z którym można je wszystkie wyprowadzić z kontekstu społecznego (tj. aktualnego stanu cywilizacyjnego, warunków życia społecznego i społecznej przeszłości), od którego uzależnia się edukację oraz rozwój zdolności i dążności dziecka. **Jakkolwiek możemy mówić bez popełnienia błędu o metodzie myślenia, ważny jest fakt, że myślenie jest metodą wychowawczego doświadczenia. Istotne cechy metody są więc identyczne z istotnymi cechami refleksji⁵⁹. Należy zatem zapytać o to, co stanowi przyczynę tego niepowodzenia, a tym samym kontradycji pedagogiczno-teleologicznej, jaka zachodzi w pragmatyzmie Deweya.**

58 Tamże, s. 121.

59 Tamże, s. 176.

Niepowodzenie wynika z faktu, iż Dewey, mówiąc o społeczeństwie demokratycznym i tym, co je takim czyni, a także określając rolę i cel kształcenia oraz wychowania, jak i funkcję oraz cel nauki, pomijał w tym wszystkim potencjał pojedynczego człowieka. Czynił ten potencjał – tak samo, jak demokratyczność społeczeństwa, kształcenie i wychowanie oraz naukę – zależnym od kontekstu społecznego tj.: stanu cywilizacyjnego, warunków społecznych i społecznej przeszłości. Wyszczególnione elementy składają się na kontekst społeczny, który ma dokonywać postępu społecznego i sprawiać, że nauka będzie organem ogólnego postępu społecznego, jak i wpływać będzie na życie i warunki społeczne. Natomiast Dewey czyni zależnym od tego potencjał ludzki, czego ten rozwijany potencjał ma być przyczyną.

Tym, co mogłoby skłonić do uznania wyrażonego powyżej przekonania na temat tego, co stanowi przyczynę wspomnianego niepowodzenia, jak i kontradycji pedagogiczno-teleologicznej, z którą uporanie się zniósłoby konflikt zaistniały wewnątrz pragmatyzmu, mogą być wyniki z obserwacji dokonanych przez Deweya zebrane w trakcie pracy z dziećmi w Uniwersyteckiej Szkole Elementarnej. Obserwacji tych użył Dewey jako przykładu do zilustrowania i uogólnienia swojego stanowiska w kwestii tego, jaki stosunek powinien zachodzić między szkołą a życiem oraz rozwojem dziecka⁶⁰. Dewey wyróżnia cztery rodzaje dążności, jakie mogą występować u dziecka, pisząc, iż są nimi: **instynkt mowy**, **instynkt tworzenia**, **instynkt badania** i **instynkt artystyczny**⁶¹. O instynkcie mowy Dewey mówił, że przejawia się w rozmowach, jak i w osobistych stosunkach i obcowaniu z ludźmi, a także instynkt ten stanowi najprostszą formę społecznego wypowiedzania się dziecka⁶². Instynkt ten, jak napisał Dewey, można jedynie zacząć kształtować poprzez bezpośrednie zaangażowanie dziecka w daną rzecz, gdyż w przeciwnym przypadku dziecko, które jest jeszcze egocentryczne, nie mając osobistego stosunku do tego, o czym mowa, nie będzie się tym czymś interesować⁶³. Z kolei instynkt tworzenia, będący popędem konstrukcyjnym, znajduje najpierwsze swe ujście w zabawach, ruchu, gestykulowaniu i naśladownictwie, a konkretyzuje się poprzez chęć dziecka do nadawania materii określonych form i trwałych kształtów⁶⁴. Następnie o instynkcie badania, mówi Dewey, iż instynkt ten jest efektem kombinacji instynktu tworzenia z instynktem

60 Zob. J. Dewey, *Szkoła a społeczeństwo*, Książnica – Atlas S. A. Zjednoczonych Zakładów Kartograficznych i Wydawniczych T. N. S. W., Lwów-Warszawa, 1932, s. 48.

61 Por. tamże, s. 57-58.

62 Zob. tamże.

63 Por. tamże, s. 57.

mowy. Połączenie to pozwala właściwie zaktywizować dziecko do nauki poprzez wykonywanie robót ręcznych, w których trakcie dzieci – obserwując i działając – mogą dać ujście i wyraz instynktowi twórcemu. Także poprzez wykonywanie określonych czynności dziecko może nabywać i kształtować wiedzę o otaczającym je świecie i warunkach społecznych, a także rozwijać swoje dążności i zdolności oraz umożliwiać ich kształtowanie, jak i uczyć się współdziałania oraz życia z innymi⁶⁵. Uczenie się w ten sposób ma wprowadzić dzieci i zaznajomić je z szerszym kontekstem historycznym i społecznym poprzez nauczenie ich samodzielnego wnioskowania oraz rozumienia poszczególnych zdarzeń historycznych, odkryć naukowych i ludzkiej wytwórczości, a także wpływu człowieka na kształtowanie życia społecznego⁶⁶. Nauka historii i geografii odbywała się w podobny sposób i miała ten sam cel, co wykonywanie przez dzieci robót ręcznych. Tym, co łączyło wykonywanie robót ręcznych przez dzieci z nauką historii i geografii⁶⁷, było stwarzanie sytuacji problemowych, których rozwiązywanie wymagało dużego wysiłku intelektualnego i jednocześnie pobudzało dzieci do pełnego uczestnictwa⁶⁸. Dewey twierdził, iż nauczanie takie wymaga spełnienia wielu warunków. *Po pierwsze, by uczeń znalazł się w prawdziwej sytuacji doświadczenia, trzeba, by istniało ciągłe działanie, którym interesowałby się dla niego samego; po drugie, by prawdziwy problem rozwijał się w tej sytuacji jako bodziec myśli; po trzecie, by uczeń posiadał wiadomości i czynił obserwacje potrzebne do dokonywania operacji na nich; po czwarte, żeby przyjmował rozwiązania, za których prawidłowy rozwój byłby odpowiedzialny; po piąte, żeby miał sposobności i okazję sprawdzenia swych pojęć przez zastosowanie, wyjaśnienie znaczenia i samodzielnego odkrycia ich doniosłości*⁶⁹.

Należałoby zatem zapytać o to, dlaczego Dewey uzależnia kształtowanie potencjału a także wychowanie i uspołecznienie od kontekstu społecznego, mimo iż to rozwinięty potencjał kształtuje i modyfikuje kontekst społeczny. Stosowana przez Deweya metoda kształcenia i wychowania wraz z narzędziem tej metody, jakim jest

64 Zob. tamże, s. 58.

65 Por. tamże, s. 58 i następane.

66 Zob. tamże, s. 58-68.

67 Por. J. Dewey, *Demokracja...*, s. 222-233.

68 Zob. tamże, s. 176.

69 Tamże, s. 176-177.

wytwórstwo (roboty ręczne), skłaniają do wniosku przeciwnego, czyli do przekonania, iż to kontekst społeczny oraz uspołecznienie, zależne są od pojedynczych ludzi wraz z ich potencjałem, zdolnościami i dążnościami. Jeśli jednak argument ten wydaje się mało przekonujący, to należy zastanowić się nad tym, jak ludzie mogą być motywowani, aby przekonać się, iż to kontekst społecznym jest zależny od potencjału pojedynczego człowieka, a nie odwrotnie.

Motywacja, jaką możemy się kierować, jest zewnętrzna albo wewnętrzna. Motywacja zewnętrzna jest wtedy, gdy angażujemy się w jakieś działanie ze względu na zewnętrzne naciski lub korzyści a nie dlatego, iż wykonywanie tych zadań sprawia nam przyjemność lub stanowi przedmiot zainteresowań⁷⁰. Natomiast gdy angażowanie się w dane zadanie sprawia nam przyjemność lub wzbudza zainteresowanie, wtedy ulegamy motywacji wewnętrznej⁷¹. Związany z działalnością ludzką, jak i wspomnianymi rodzajami motywacji, jest efekt nadmiernego uzasadniania, który polega na tym, że spostrzegamy swoje działania jako wywołane przekonującymi czynnikami zewnętrznymi i nie doceniamy wagi czynników wewnętrznych⁷². Efekt ten polegać może zarówno na usprawiedliwianiu się, jak i niedocenianiu siebie. Na podstawie powyższego widać, iż tym, co kieruje naszym działaniem, jest dbałość o siebie samych, wynikająca z chęci odczucia przyjemności lub uniknięcia przykrości, poczucia się dobrze, czy też z perspektywy możliwych korzyści, jakie przyniesie nam dane działanie. Postawa polegająca na nakierowaniu się na siebie pobudzała ludzką aktywność i inwencję twórczą, a także przyczyniła się do powstawania wspólnot, które kierowały się tymi samymi lub podobnymi celami, co każdy z członków tej wspólnoty, zaś pomyślność grupy była w interesie każdego ze względu na możliwe korzyści, jakie współpraca mogła przynieść każdemu w tej społeczności.

Stąd też wynika, iż zasadą harmonizującą (tj. godzącą i zespalającą ze sobą postęp społeczny, uspołecznienie, moralność i indywidualność) założenia koncepcji edukacji Johna Deweya (a przez to usuwającą kontradycję pedagogiczno-teleologiczną w pragmatyzmie, z której to sprzeczności wewnętrznej wynikał zilustrowany przykładami konflikt pedagogiczno-teleologiczny), powinna być reguła egoizmu etycznego, która równoważyłaby egoizm jednostki z egoizmem ogółu, a także umożliwiała i motywowała do współpracy poprzez wskazanie na korzyści własne, które mogą z tej współpracy wynikać. Aby jednak było możliwe

70 Zob. E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań, 1997, s. 235.

71 Por. tamże, s. 235.

72 Zob. tamże, s. 235-239.

sformułowanie takiej reguły, należy wpięrow udzielić odpowiedzi na trzy pytania, a mianowicie na pytanie o pojęcie normy u Kotarbińskiego, wychowania moralnego u Deweya, a także o to, czy reguła ta mogłaby być powszechnie obowiązująca (tj. sprawdzić, czy mogłaby ona stanowić imperatyw kategoryczny).

Czym jest norma według Kotarbińskiego? Zacząć należy od tego, iż Kotarbiński wyróżniał dwa rodzaje norm – normy właściwe i zdania normatywne. Normy właściwe to [...] wypowiedzi typu: *rozkazów, rad, ostrzeżeń itp.* [...], które to wypowiedzi [...] *nie są bowiem ani prawdami, ani fałszami, gdyż nie są w ogóle zdaniami oznajmującymi [...]*⁷³, a tym samym wypowiedzi, których nie można [...] *ani uzasadniać, w sensie okazywania prawdziwości, ani obalać, w sensie okazywania fałszywości [...]*⁷⁴, a jedyne co można robić z wypowiedziami, jakimi są normy właściwe, to zwalczać je albo propagować. Nietrudno zauważyć to, iż pojęcie „norma właściwa” wykazuje podobieństwo względem tego, co I. Kant nazywał imperatywem kategorycznym, o którym to imperatywie kategorycznym napisał, iż imperatyw ten nie dotyczy [...] *materii czynu i tego, co z niego ma wynikać, lecz formy i zasady, z której czyn sam wynika, a istotna dobroć tego czynu polega na przekonaniach i usposobieniu, jakkolwiek byłby jego wynik*⁷⁵. Z kolei zdaniom normatywnym, które nie są zdaniami emocjonalnymi i zarazem są zdaniami rzeczowymi⁷⁶, odpowiada kantowskie pojęcie imperatywów hipotetycznych, które to imperatywy odnoszą się do sprawności w działaniu⁷⁷. Odpowiadać mogą one również temu, co Kotarbiński nazywał sprawnym działaniem, a także terminowi „racjonalny błąd praktyczny”⁷⁸, którym określał Kotarbiński taki rodzaj działania przeciwcelowego, który wynika z braku doświadczenia i poprzez swoje nastąpienie kieruje nas ku niewłaściwemu rozwiązaniu danego problemu. Zdania normatywne, wg Kotarbińskiego, mogą przyczynić się (ze względu na to, iż są one zdaniami oznajmującymi) w sposób pośredni, poprzez naukowe uzasadnianie lub

73 T. Kotarbiński, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, De Agostini Polska, Wrocław, 2003, s. 705.

74 Tamże, s. 705.

75 I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, PWN, Warszawa, 1984, s. 43.

76 Zob. T. Kotarbiński, *Elementy...*, s. 705-706.

77 Por. I. Kant, *Uzasadnienie...*, s. 41-42.

78 Zob. T. Kotarbiński, *Sprawność i błąd*, PZWS, Warszawa, 1970, s. 192-193.

obalenie, do powodzenia albo niepowodzenia norm właściwych⁷⁹. Natomiast zdaniem Kanta niemożliwe jest przejście od imperatywów hipotetycznych do poziomu ogólności i apodyktyczności, jakie przysługują imperatywowi kategorycznemu, a to dlatego, że to, co składa się na pojęcie szczęśliwości (wiążące się ściśle z imperatywami hipotetycznymi) pochodzi z doświadczenia, a więc jest *aposteriori*⁸⁰. Dokonanie takiego przejścia wymagałoby posiadania wiedzy na temat tego, czego życzylibyśmy sobie i chcieli w każdym momencie naszego życia, zaś to, jak uważał Kant, jest nieosiągalne⁸¹. Jednakże z tego, że powiedzieć nie potrafimy, czym byłaby dla nas szczęśliwość w każdym momencie naszego życia, wcale nie wynika to, że podanie ogólnej definicji terminu „szczęśliwość” nie jest czymś możliwym, a tym samym nie wynika to, iż niemożliwe jest dokonanie przejścia z imperatywów hipotetycznych do poziomu ogólności i apodyktyczności imperatywu kategorycznego⁸².

Zakończenie

Według Deweya wszelkie [...] *wychowanie, które rozwija zdolność skutecznego uczestnictwa w życiu społecznym, jest moralne [...]*⁸³, gdyż kształtuje [...] *ono charakter, który nie tylko spełnia poszczególne czyn społecznie potrzebny, ale który interesuje się ciągłym ponownym przystosowaniem tak istotnym dla wzrostu [...]*⁸⁴, to tym, co nam pozostaje jest:

- sformułowanie ogólnej definicji terminu „szczęśliwość” i odniesienie jej do imperatywu hipotetycznego;
- sprawdzenie tego, jak powstały imperatyw hipotetyczny – stanowiący w sposób ogólny o szczęśliwości – może być zgodnym z imperatywem kategorycznym;
- sprawdzenie tego, jak powstała (w wyniku 1 i 2) reguła egoizmu etycznego i jak się ma do koncepcji edukacji Deweya, a tym samym tego, czy reguła ta znosi kontradycję pedagogiczno-teleologiczną w pragmatyzmie Deweya.

79 Por. T. Kotarbiński, *Elementy...*, s. 705-706.

80 Zob. I. Kant, *Uzasadnienie...*, s. 41 i 45-46.

81 Por. tamże, s. 46.

82 Zob. tamże, s. 47.

83 J. Dewey, *Demokracja...*, s. 381.

84 Tamże.

Wydaje się, iż najtrafniejsza ogólna definicja terminu „szczęśliwość” podaje, że jest to stosunek sumy powodzeń dla danego człowieka do sumy jego niepowodzeń, w którym to stosunku suma tych pierwszych (tj. powodzeń) jest większa od sumy tych drugich (tj. niepowodzeń). Kant przekonany był, że osiągnięcie szczęśliwości przez człowieka jest niemożliwe, choć można jej chcieć, ponieważ to, czego ten człowiek pragnie, może okazać się przyczyną doznawanych trosk i zdarzeń niepomysłnych (np. prześladowania go, zazdrośczeniu mu, popadnięcia w nędzę). Jedyne co człowiek może robić, to kierować się empirycznymi wskazówkami, [...] o których doświadczenie uczy, że na ogół najbardziej przyczyniają się do dobrego stanu (człowieka)⁸⁵. Jednakże przekonanie to wynika ze zignorowania lub pominięcia przez Kanta tego, że:

- istnienie wskazówek empirycznych, którymi ludzie mogą się kierować, nie byłoby możliwe, gdyby nie to, że dążono do osiągnięcia celów, które uważano za mogące zapewnić szczęśliwość. Ponieważ tylko poprzez dążenie do osiągnięcia celów, o których uważa się, iż ich realizacja zapewnić może szczęśliwość, możliwe jest ustalenie tego, które z podjętych działań w celu osiągnięcia szczęśliwości są tymi działaniami, najbardziej i najczęściej, a tym samym na ogół, przyczyniającymi się do dobrego stanu człowieka, a także ustalenie tego, czego należy unikać, aby stan ten nie stał się złym;
- postępowanie wedle wskazówek empirycznych nie eliminuje ryzyka tego, że moglibyśmy zaznać trosk i doświadczać zdarzeń niepomysłnych. Wskazówki te stanowią jedynie ogół doświadczeń, o których zakłada się, iż najczęściej i najbardziej przyczyniają się do dobrego stanu człowieka, lecz te wskazówki empirycznie mogą się przecież nie sprawdzać w życiu, zaś przeświadczenie o tym, iż konkretne wskazówki empiryczne zawsze się sprawdzają, jest aprioryczne, a nie aposterioryczne;
- przeczącym (na podstawie 1 i 2) empirii jest to, aby – mające przyczyniać się do dobrego stanu człowieka – wskazówki empiryczne były niezależne od dążeń do szczęśliwości, a także od poszczególnych i kolejnych doświadczeń wynikających z tych dążeń.

Ze względu na powyższe nie jest prawdą, że imperatywy mądrości, ściśle mówiąc, wcale nie mogą nakazywać, tj. przedstawiać czynów obiektywnie jako praktycznie koniecznych, że uważać je trzeba raczej za rady (*consilia*), aniżeli za nakazy (*praecepta*) rozumu i że zupełnie nierozwiązywalne jest zadanie: określić w sposób pewny i ogólny, jakie postępowanie będzie służyło szczęśliwości istoty rozumnej⁸⁶. **Tym samym oznacza to, że sformułowanie reguły egoizmu etycznego (równoważącej egoizm jednostki z egoizmem ogółu, która by także**

85 Por. I. Kant, *Uzasadnienie...*, s. 47.

86 Tamże, s. 47.

umożliwiała i motywowała do współpracy poprzez wskazanie na korzyści własne mogące z tej współpracy wynikać) – **mającej stanowić zasadę harmonizującą** (tj. godzącą i zespalającą ze sobą postęp społeczny, uspołecznienie, moralność i indywidualność) **założenia koncepcji edukacji Deweya** (a przez to usuwającą kontradycję pedagogiczno-teleologiczną w pragmatyzmie, z której to sprzeczności wewnętrznej wyniknął konflikt pedagogiczno-teleologiczny) – **wymaga tego, aby wskazać na sposób, w jaki imperatywy mądrości równoważąby się z imperatywem kategorycznym, a tym samym wykazania tego, że imperatywy mądrości mogą przyjąć postać takiej maksymy, według której każdy człowiek postępowałby i jednocześnie chciałby, aby maksyma ta stała się prawem powszechnym**⁸⁷. Innymi słowy przedsięwzięcie to wymaga wykazania tego, że imperatywy mądrości mogą być identyczne z imperatywem kategorycznym, tj. mogą one być jednym i tym samym. Kwestia ta jednakże wymagałaby analizy na gruncie deontologicznym, gdzie odnieść musielibyśmy się do logik deontycznych oraz zastanowić nad ekstensjonalnością operatorów logicznych, aby móc spróbować przybliżyć rozwiązanie konfliktu pedagogiczno-teleologicznego. Wymagałoby to jednak uporania się z paradoksami logiki deontycznej, zgodnie z którą ze zdań o charakterze formalnym można wyprowadzać zdania o charakterze normatywnym. Stąd też zauważona sytuacja problemowa pozostaje nierozwiązana, zaś sam wpływ pragmatyzmu, jako koncepcji pedagogicznej, na życie społeczne i jego rozwój jest zależny od rezultatów dociekań natury deontologicznej. Stąd też ze względu na przyjęte kryteria oceny wpływu pragmatyzmu na życie społeczne i jego rozwój nie można ocenić pozytywnie wpływu wywartego przez pragmatyzm na życie społeczne i jego rozwój, ponieważ zachodzi brak koherencji, co jednakże nie dyskwalifikuje pragmatyzmu Deweya jako idei godnej wdrożenia.

Bibliografia

1. Aronson Elliot, Wilson Timothy, Aker Robin, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zys i S-ka, Poznań, 1997.
2. Blackburn Simon, *Oksfordzki słownik filozoficzny*, Książka i Wiedza, Warszawa, 2004.
3. Dewey John, *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, KiW, Warszawa, 1963.
4. Dewey John, *Jak myślimy?*, Książnica – Atlas S. A. Zjednoczonych Zakładów Kartograficznych i Wydawniczych T. N. S. W., Lwów-Warszawa, 1932.

87 Tamże, s. 50.

5. Dewey John, *Szkoła a społeczeństwo*, Książnica – Atlas S. A. Zjednoczonych Zakładów Kartograficznych i Wydawniczych T. N. S. W., Lwów-Warszawa, 1932.
6. Grobler Adam, *Metodologia nauk*, Areus i Znak, Kraków, 2008.
7. Hartshorne Charles, Weiss Paul (red.), *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, Cambridge MA, 1931-1958.
8. Hume David, *Badania dotyczące rozumu ludzkiego*, Zielona Sowa, Kraków, 2004.
9. Jadacki Jacek, *Człowiek i jego świat*, Academica, Warszawa, 2007.
10. James William, *Pragmatyzm*, Zielona Sowa, Kraków, 2005.
11. Kant Immanuel, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, PWN, Warszawa, 1984.
12. Kotarbiński Tadeusz, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, De Agostini Polska, Wrocław, 2003.
13. Kotarbiński Tadeusz, *Sprawność i błąd*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, 1970.
14. Łukasiewicz Jan, *Analiza i konstrukcja pojęcia przyczyny*, Przegląd Filozoficzny, Nr 9/1906, Warszawa, 1906.
15. Moore George, *O metodzie filozoficznej*, PWN, Warszawa, 1990.

THE INFLUENCE OF JOHN DEWEY'S PRAGMATISM ON SOCIAL LIFE AND ITS DEVELOPMENT

Abstract: The article relates to the evolution of pragmatism assumptions in the context of John Dewey's education concept, in the premises of which the author notices numerous contradictions. One of the main assumptions of John Dewey's education concept expressed in a question what to do does not meet the requirements of practical and pragmatism knowledge. It is merely useful knowledge. The influence of pragmatism, as an education concept, on social life and its development depends on results of deontological nature. Due to adopted criteria assessing the influence of pragmatism on social life and its development, it is not possible to evaluate the influence that pragmatism exerts on social life and its development due to the lack of coherence. Nevertheless, it does not disqualify Dewey's pragmatism as an idea.