

Andrzej GOFRON

## **Różnorodność propozycji epistemologicznych a praktyka edukacyjna**

### **Epistemologia a humanistyka (pedagogika)**

Różnorodność propozycji epistemologicznych w edukacji, (o których za chwilę) w dużym stopniu wynika z samego zróżnicowania koncepcji filozoficznych. Każda z koncepcji filozofii dotyczy także jej wewnętrznej struktury. Struktura ta może się rozrastać daleko poza jej pierwotne ramy dlatego, że każda dziedzina rzeczywistości może mieć swoją filozofię, tzn. zespół najbardziej podstawowych pojęć i twierdzeń na temat tej dziedziny. Tak powstały filozofie: historii, prawa, nauki (pedagogiki), człowieka, itp., których darmo by szukać w dawniejszych klasyfikacjach nauk.

Tradycyjnie ukształtowana struktura filozofii zawiera jako swój trzon filozofię pierwszą, której twierdzenia i pojęcia są uniwersalne, odnoszące się do każdej dziedziny rzeczywistości. Filozofia pierwsza jest często nazywana metafizyką. Zamiennie z terminem „metafizyka” bywa używany termin „ontologia”. Niekiedy jedna metafizykę wiąże się z problematyką istnienia, ontologię zaś traktuje jako najogólniejszą teorię przedmiotów (także możliwych, fikcyjnych itd.).

Dalszy podział filozofii zależy od tego jak widzi się strukturę rzeczywistości. Jeśli np. wyróżnia się w niej przyrodę, człowieka i społeczeństwo, to wysuną się na pierwszy plan: filozofia przyrody, filozofia człowieka (antropologia filozoficzna) oraz filozofia społeczeństwa. Osobną grupę dyscyplin filozoficznych stanowią te, których przedmiotem są wartości: prawda, dobro, piękno. Należą do nich: teoria poznania (epistemologia), etyka i estetyka (W. Marciszewski, 1987, s. 194).

Podział koncepcji filozofii dokonany ze względu na występujące w różnych systemach ujęcie relacji filozofia – nauka jest tylko jednym z możliwych. Można także wyróżnić np. koncepcje filozofii ze względu na głoszone w rozmaitych filozofiach stosunek do ideologii, innych systemów proponujących praktyczne oceny i normy, np. do religii. Inną podstawą podziału byłaby koncepcja metodologiczna, co do sposobu uprawiania filozofii; dałoby to wyróżnienie metod analityczno-językowej, aksjomatycznej („matematyzującej”), empirycznej, fe-

nomenologicznej (apriorycznej) i innych. Można tu także mówić o osobliwościach myślenia filozoficznego (W. Marciszewski, 1987, s. 195–196), które może być także charakterystyczne dla myślenia pedagogicznego.

Pierwsza osobliwość dotyczy myślenia, które różni się zarówno od myślenia w naukach empirycznych, jak i matematycznych, bliższe jest jednak tym drugim ze względu na niezależność pewnych pojęć i twierdzeń od danych doświadczenia. U podstaw języka empirycznego, tj. języka nadającego się do wyrażania danych doświadczenia, jako elementy pierwotne, znajdują się wyrażenia dotyczące tych przedmiotów, które dadzą się bezpośrednio obserwować, a więc dadzą też pokazać np. za pomocą gestu wskazującego. Gesty i zwroty służące do wprowadzania takich wyrażen do języka nazywają się procedurą ostensywną (od łac. *ostendo* – pokazuje; używa się też terminu „definicja ostensywna”). Jak pokazują analizy metodologiczne u podstaw każdej procedury ostensywnej muszą być założone co najmniej trzy pojęcia, które same nie mogą być wprowadzone ostensywnie (jeśli nie ma się popełnić błędnego koła), mianowicie pojęcie *zbioru* indywiduów, *elementu* takiego zbioru (indywiduum) oraz *relacji*: być takim samym pod takim to a takim względem. Innym przykładem pojęć wyprzedzających język doświadczalny i wyrażone nim poznanie jest idea *liczby*, bez której nie dałoby się wprowadzić do języka liczebników i bez której nie można by uznać twierdzenia (niedającego się uzasadnić doświadczalnie), że dla każdej liczby istnieje liczba od niej większa. Jako inne przykłady można wymienić idee *czasu i przestrzeni*, pewne pojęcia logiczne, a także pojęcie *dobra i zła*, bez którego nie mogłaby zaistnieć nawet elementarna komunikacja między ludźmi, ponieważ komunikacja wymaga od samych początków posługiwania się wyrazami aprobaty i dezaprobaty (E. Biłos, 1992 i jego tzw. węzłowa sekwencja językowo-dydaktyczna, która powstała z powiązania czterech podstawowych funkcji mowy z czterema funkcjami nauczania: 1) poinformowaniem, 2) poleceniem, tj. zadawaniem, 3) sprawdzaniem przez: a) pytanie i b) odpowiadanie i 4) uznaniem).

Ten wspólny ludzom i **względnie jednolity fundament elementarnych idei** poddany krytycznej refleksji, opisujący zachodzące między nimi powiązania z innymi układami pojęć, przekształca się w tak wiele i tak radykalnie między sobą niezgodnych systemów filozoficznych i prądów umysłowych. Ta zdumiewająca różnorodność – to druga osobliwość myślenia filozoficznego i ogólniej: myślenia humanistycznego. Jej źródła znaleźć można w fakcie, że aktywność umysłu związana jest z osobistymi doświadczeniami każdego humanisty, także z jego życiem emocjonalnym, a zarazem wchodzi w powiązania ze wszystkimi dziedzinami kultury, tak zróżnicowanymi w różnych czasach i miejscach: z ideologią i religią, ze sztuką, polityką, ekonomią, nauką, techniką, z klimatem intelektualnym i modami epoki.

W różnicowaniu się poglądów ma także udział krytyczna refleksja nad podstawowymi ideami humanistycznymi, wykrywająca ich niejasności i powstające

stąd problemy; refleksja ta u różnych autorów może prowadzić do różnych rozwiązań, niekoniecznie między sobą sprzecznych. Powstająca w wyniku tego rodzaju czynników **wielość i różnorodność ofert humanistycznych** ma konsekwencje dla każdego wykształconego człowieka, który czuje potrzebę całościowego ogarnięcia świata, a więc jakiegoś poglądu filozoficznego. Nie może on polegać na anonimowym autorytecie, który określa się mianem „aktualny stan wiedzy”, nie może też oczekiwać wsparcia od takich autorytetów, jakie istnieją w sprawach religii. Pozostaje mu dokonywanie wyborów na własną odpowiedzialność, w zgodzie z własnym doświadczeniem, na miarę własnych możliwości oraz pytań stawianych sobie przez całe życie. Z traktatów, które napisali klasycy, może on uzyskać wiele, bo krytycznie przemyślaną aparaturę pojęciową, artykułowane sformułowania problemów oraz propozycje odpowiedzi, ale od niego zależy, którą z tych propozycji przyjmie dla siebie. Ów indywidualny charakter myślenia humanistycznego to trzecia jego osobliwość.

Względnie jednolity fundament elementarnych idei, wielość i różnorodność ofert humanistycznych (pedagogicznych) z nich wynikających oraz indywidualny charakter wyboru to przesłanka **poszukiwania koncepcji wiedzy**, która będzie spełniać postulat jedności filozofii i innych dyscyplin naukowych (tu: humanistycznych, pedagogicznych). Będzie to propozycja, którą można nazwać koncepcją integracji. Zostanie ona omówiona (W. Marciszewski, 1987, s. 188–194) po uprzednim przedstawieniu koncepcji autonomii oraz pozytywistycznej koncepcji eliminacji filozofii na rzecz nauk szczegółowych (nazywanych tu w duchu tradycji francuskiej naukami pozytywnymi). Za koncepcją integracji opowiadają się – pragmatyzm, fenomenologia, marksizm, niektórzy autorzy tomistyczni i wielu „niezrzeszonych”, filozofujących indywidualnie uczonych, zwłaszcza matematyków i fizyków.

Przykładem poglądu postulującego autonomię filozofii względem nauk pozytywnych mogą być dwa kierunki: koncepcja Bergsonowska oraz neotomizm w ujęciu E. Gilsona. H. Bergson wprowadził do filozofii rozróżnienie rozumu i intuicji pojętej (po raz pierwszy w filozofii) jako rodzaj biologicznego instynktu. Nauki pozytywne, czyli nauki matematyczne, nauki o przyrodzie oraz dyscypliny społeczne, gdy są uprawiane według wzorca metodologicznego nauk przyrodniczych, są dziełem rozumu, podczas gdy metafizyka i reszta filozofii są owocem intuicji. To ujęcie rzuca światło na naturę poznania metafizycznego. Jest ono dziełem intuicji, która przeciwstawia się rozumowi pod każdym względem, ale zarazem potrzebuje rozumu z jego wytworami: nauką i językiem. Potrzeba ta zaczyna się już przy pierwszym poruszeniu intuicji; gdy staje ona naprzeciw sformułowań pochodzących od rozumu, bywa tak, że nie jest jeszcze zdolna wyrazić się we własnym sformułowaniu, ale odczuwa, że „to nie tak”. Taka negacja, pierwszy akt intuicji, nie byłaby możliwa, gdyby nie było czego negocjować. Filozofia musi zatem podążać za życiem, aby ponad prawdą naukową budować wiedzę metafizyczną. Ta swoista wyższość i niezależność filozofii nie

oznacza jednak zerwania więzi z nauką, gdyż przez połączony i stopniowy rozwój nauki i filozofii dosięga się bytu samego w jego głębinach (H. Bergson, 1957, s. 179).

E. Gilson głosił, że zarówno platonizm, jak i arystotelizm, racjonalizm XVII w., współczesny egzystencjalizm, a także wszystkie inne kierunki nieprawidłowo ujmowały podstawową relację metafizyczną: stosunek istoty do istnienia. Prawidłowe zaś ujęcie datuje się od Tomasza z Akwinu. Polega ono na dostrzeżeniu supremacji istnienia nad istotą. Biorąc od Arystotelesa rozróżnienie aktu i potencji, egzystencjalistyczny tomizm Gilsona traktuje istnienie każdego z bytów jako akt, czyli realizację w stosunku do jego istoty. Jego filozofia niczego nie zawdzięcza naukom pozytywnym ani też nie zamierza przychodzić im z pomocą, a głównym jej zadaniem jest doprowadzić do kontemplacji istnienia stanowiącej źródło mądrości (W. Marciszewski, 1987, s. 189).

Koncepcja eliminacji (przewycięzania) tradycyjnej filozofii i zastąpienia jej analizą języka miała dwie wersje objęte wspólnym mianem filozofii analitycznej, tj. polegającej na analizie pojęć tych zwłaszcza, które są wspólne wielu naukom pozytywnym. Prekursorem tego programu był pozytywizm A. Comte'a, rozwinięty w XX wieku w wersji neopozytywistycznej, posługującej się w analizie środkami logiki, oraz w wersji tzw. filozofii lingwistycznej, nawiązującej do studium języków naturalnych. Program eliminacji filozofii na rzecz analizy pojęć należy odróżniać od samego uprawiania takiej analizy jako pewnej wyspecjalizowanej dyscypliny, pomocnej filozofii i niepretendującej do zajęcia jej miejsca.

W działalności szkoły neopozytywistycznej, zwanej też Kołem Wiedeńskim, w której czołową rolę odgrywał R. Carnap, środkiem do wyeliminowania metafizyki stała się koncepcja sensu empirycznego. Wprawdzie autorzy z okresu Koła Wiedeńskiego negowali początkowo potrzebę i możliwość naukowej semantyki, ale do wycofania się z tej negacji zmusił ich dalszy rozwój logiki, który uczynił z semantyki, czyli z teorii modeli, główny trzon logiki matematycznej.

Koncepcja integracji opisująca związki filozofii z naukami pozytywnymi nie jest łatwa do uchwycenia, ponieważ pojęcia filozoficzne pojawiające się w naukach nie są umyślnie w tym celu konstruowane, lecz brane gotowe bądź to z języka naturalnego, bądź panującego w danym okresie paradygmatu nauki, który jest traktowany jako niewymagający dyskusji. W tak ustabilizowanej sytuacji badacz nie usprawiedliwia się z używania pojęć, a dopiero próby usprawiedliwienia dałyby impuls do analiz dotyczących stosunku filozofii i nauk. Nie należy zresztą oczekiwać, że dokonane zostanie wyraźne rozgraniczenie pojęć filozoficznych, matematycznych i empirycznych. Przejścia między tymi klasami są płynne, toteż trafniej byłoby traktować cechę bycia pojęciem filozoficznym jako stopniowaną.

Systematyczne przedstawienie więzi łączących filozofię z naukami jest nie do zrealizowania, ale niektóre rodzaje relacji można zilustrować za pomocą

przykładów historycznych (W. Marciszewski, 1987, s. 192–194). Najprościej rysuje się owa wież w postaci tzw. zaangażowania ontologicznego. Zaangażowanie to występuje w każdym języku, ale najlepiej jest widoczne w językach posługujących się symbolami zmiennymi w postaci kwantyfikatorów, tj. słów w rodzaju „każdy” i „pewien”. Na skutek uwikłania w teorie empiryczne, tezy filozoficzne są w pewien sposób sprawdzalne empirycznie. Jedną z filozoficznych doktryn dotyczących czasu i przestrzeni pochodzi od I. Kanta. Według tej teorii czas i przestrzeń nie są czymś obiektywnym, lecz są rezultatem naszych form, czyli sposobów postrzegania i porządkowania zjawisk; formy te są wrodzone umysłowi, nie jest więc możliwe, żeby nauka doszła do innego pojęcia przestrzeni, niż to jest uwarunkowane przez ową formę postrzegania. Jeśli chodzi o pojęcie czasu, to filozofia Kantowska została w tym punkcie zachwiana za sprawą dyscypliny matematycznej – teorii mnogości. Możliwość wyprowadzenia arytmetyki z teorii mnogości (z konstrukcji a nie z intuicji) podważa tezę Kanta, że arytmetyka powstaje z intuicji czasu. Szczególne związki filozofii z matematyką widoczne są, poczynając od Pitagorasa i Platona, aż po Tarskiego czy Łukasiewicza. Klasycznym przykładem jest problematyka kontinuum. Inny klasyczny temat wspólny filozofii i matematyce to sposób istnienia przedmiotów abstrakcyjnych. Których typową reprezentacją jest dziedzina przedmiotów matematycznych, w szczególności liczb.

Charakteryzowany postulat jedności filozofii i innych dyscyplin naukowych na terenie humanistyki przeszedł swoistą ewolucję widoczną, gdy rozważa się stanowiska w kwestii integracji humanistyki (K. Zamiara, 2001, s. 7–21). Początkowo przeważały w nim przesądzenia ontologiczne (przedmiotowe). Podział wewnętrzny humanistyki na poszczególne dyscypliny i hierarchiczne ich uporządkowanie (takie lub inne – zgodnie z programem psychologizmu, bądź socjologizmu) traktowano jako coś, co dokonuje się w sposób naturalny, zgodny z naturalnym porządkiem rzeczy. W myśleniu naukowym humanistyki składnik przedmiotowy dominował nad metodologicznym, który traktowano jako pochodny względem niego. Zmiana w myśleniu, polegająca na zdominowaniu składnika przedmiotowego przez metodologiczny, dokonywała się stopniowo.

Myślenie przedmiotowe i metodologiczne humanistyki niewyróżniające jakiegokolwiek dyscypliny, lecz traktujące je wszystkie jako równorzędne – myślenie nieredukcjonistyczne w charakterze, rozpoznać można po akcencie, jaki kładzie ono na metodę. Idea zintegrowanej humanistyki jawi się tu jako **idea jedności humanistyki osiągnięta dzięki wspólnie stosowanej metodzie**. K. Popperowi zawdzięczamy zwrócenie uwagi na taką możliwość: *jedność nauki jako jedność metody*. Wiele było pomysłów (K. Zamiara, 2001, s. 15) na wyartykułowanie idei jedności humanistyki jako jedności metody specyficznie humanistycznej. Można tu wymienić koncepcję „odniesienia do wartości” H. Rickerta; empatyczne, rozumiejące ujęcie zjawisk według propozycji W. Diltheya; rozwinięcie idei „rozumienia” w podejściu hermeneutycznym zaprojektowanym przez

G. Gadamera; F. Znanieckiego koncepcję „współczynnika humanistycznego”; realizujące interes emancypacyjny, a nie interes władania, podejście krytyczno-hermeneutyczne w ujęciu szkoły frankfurckiej, zwłaszcza J. Habermasa. Niektóre z tych koncepcji ostro odgraniczają humanistykę od przyrodoznawstwa, inne słabiej. Mocniej te, które opierają się na przesłankach ontologicznych dualistycznie ujmujących „świat człowieka”, w rodzaju antynaturalizmu przedmiotowego.

Tak rozumiana idea humanistyki pozbawiona jest rysów absolutyzujących pewien określony punkt widzenia zjawisk humanistycznych. Inaczej, myślenie przedmiotowe humanistyki traci wcześniej je cechującą dogmatyczność i sztywność. Pojawia się tutaj jednak nowa postać dawnego sporu między rzecznikami indywidualno-podmiotowego a ponadjednostkowego punktu widzenia zjawisk humanistycznych. Można wyróżnić „dwie humanistyki”, każda z nich rozwija po swojemu wizję zjawisk ludzkiego świata: naturalistyczną (np. *cognitive science*) i kulturalistyczną (np. humanistyka hermeneutyczna, teorio-krytyczna). Podziały przebiegają niekoniecznie pomiędzy dyscyplinami tradycyjnie wyróżnianymi, zdarza się, że także w obrębie owych dyscyplin (dotyczy to zwłaszcza socjologii i psychologii [pedagogiki] – wyróżnia się w związku z tym tzw. „socjologię / psychologię / pedagogikę empiryczną” oraz tzw. „socjologię / psychologię / pedagogikę hermeneutyczną” – inne określenia to: „socjologia / psychologia / pedagogika naukowa” i „socjologia / psychologia / pedagogika humanistyczna”).

**W przypadku pedagogiki** nie tylko ujmowane tu ujęcie przedmiotowe (ontologiczne) i metodologiczne decyduje o podziałach, nurtach, koncepcjach, tożsamości, etc. tej dyscypliny. Wydaje się, iż inne czynniki, takie jak: aksjologia, ideologia, światopogląd, antropologia, tzw. doktryna, prąd, kierunek pedagogiczny, etc. mają wpływ na kryteria wyodrębnienia i podziału nauk pedagogicznych. Piszą o tym, wcześniej (B. Nawroczyński, 1947; L. Chmaj, 1962; S. Kunowski, 1992; S. Wołoszyn, 1922), i dzisiaj (B. Śliwerski, 1998; Z. Kwieciński, B. Śliwerski, 2003; G. L. Gutek, 2003; H. H. Krüger, 2005) liczni autorzy.

Metodologiczny składnik myślenia naukowego w humanistyce także zdaje się zmierzać w kierunku rezygnacji z absolutyzowania wybranego podejścia (pluralizm podejść metodologicznych) jako metody swoiście humanistycznej. Metody kreślące linię demarkacyjną między humanistyką a przyrodoznawstwem, służącej w praktyce do eliminacji poza obszar humanistyki wielu dziedzin, dotąd uważanych za niewątpliwie humanistyczne (dotyczy to pewnych nurtów psychologii, socjologii, [pedagogiki], itp.). Koncepcja J. Habermasa może tu być przywołana jako racjonalizacja takiej zmiany nastawień w humanistyce (K. Zamiara, 2001, s. 17).

Powyższe rozważania z zakresu teoretycznej historii nauki, pomijają ustosunkowanie się do kwestii, czy i jak należy integrować humanistykę? Tak postawione pytanie to problem tradycyjnej, zorientowanej normatywnie epistemologii. To kwe-

stia propozycji takiego ujęcia teoretyczno-metodologicznego, którego zadaniem jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak należy wykonywać poszczególne czynności badawcze, aby otrzymać efekty możliwie wartościowe poznawczo. Nie jest opowiedzeniem się za jakąś wersją etiologii wiedzy, w sensie jaki temu terminowi nadaje między innymi L. Kołakowski (1984). Jest swoiście rozumianą epistemologią wyrażoną w terminach z jednej strony opisowych, z drugiej zaś – normatywnych. Minimalny komponent normatywny pozwala mówić o epistemologii (w sensie szerszym), zgodnie z zasadą, iż „w takiej tylko mierze mamy do czynienia z epistemologią jako dziedziną filozofii, w jakiej w grę wchodzi formułowanie norm i dyrektyw metodologicznych” (K. Zamiara, 1992, s. 27).

**Z edukacyjnego punktu widzenia** kwestią newralgiczną tego ujęcia jest poziom interpretacji historycznej. W proponowanej tu koncepcji funkcjonują dwie propozycje interpretacyjne. Jedna z nich mówi o funkcjonowaniu społecznym konkretnych ludzkich jednostek, którym przypisuje się właściwości „bycia podmiotem racjonalnym”. Druga z nich dotyczy pozaosobowo ujętego czynnika podmiotowego, rozumianego jako narzędzie wyjaśniania nie zjawisk indywidualnych, lecz pewnych przekonań ponadjednostkowych oraz funkcjonowania pewnych struktur (instytucji) społecznych.

W propozycjach pedagogicznych bardzo często kwestie te podnoszone są w trakcie rozważań nad pojęciem „ogólności” (pedagogika ogólna, wykształcenie ogólne). A. Pluta pisząc na temat tzw. „ogólnego wykształcenia pedagogicznego”, twierdzi, iż nie może się ono opierać na dawaniu „podstaw wiedzy o edukacji” presuponujących scjentyistyczny ich obraz, wiedzy zdającej sprawę z rzeczywistych (a więc m.in. niezależnych od zabiegów interpretacyjnych „podstaw edukacji” (A. Pluta, 2001, s. 47). Autor przywołuje w tym miejscu opinie kulturoznawcze, między innymi: A. Zeidler-Janiszewskiej według której pojmowanie „ogólności” w edukacji to „nie dostarczanie jakiejś jednej perspektywy, w której człowiek mógłby krytycznie porządkować w sposób ciągły całe swoje doświadczenie kulturowe, lecz raczej jako dostarczanie różnych narzędzi, technik interpretacyjnych pozwalających nie tylko na zrozumienie określonych komunikatów, ale i na przechodzenie pomiędzy nimi [...]”. I zaraz obok argument T. Kostyro, iż „[...] **różnorodność interpretacji oznacza różnorodność założeń** [podkreśl. – A.G.] w ujmowaniu zjawisk kulturowych, zmienność perspektyw widzenia tego zjawiska, czyli odmiennność zastosowanej wiedzy. Zatem praktyka interpretacyjna i refleksja nad nią uczy odwoływania się do wiedzy z różnych obszarów i zarazem ujawnia wspólną im użyteczność w poznawaniu kultury. »Ogólne wykształcenie« można by rozumieć zatem jako edukację, która spaja a nie segmentuje, różne dziedziny wiedzy w perspektywie jednego celu, jakim jest uchwycenie kulturowego faktu jako symptomu wielu sfer rzeczywistości [...]” (A. Pluta, 2001, s. 46–47).

W szerszej perspektywie epistemologicznej jest to odniesienie do postmodernistycznego modelu rozwoju nauki. Etymologicznie rzecz biorąc, termin

„postmodernizm” oznacza pewnego rodzaju przewyżczenie „modernizmu”, a więc „ideologii” towarzyszącej przemianom przekształcającym tradycyjne (w sensie Weberowskim) społeczeństwa zachodnio-europejskie w społeczeństwa „nowoczesne”, industrialne czy kapitalistyczne, wspierającej te przemiany, wywodzącej się przy tym z oświeceniowych idei „postępu” i Kantowskiego „rozumu” uprawomocniającego ów postęp. Postmodernizm kwestionuje ogólnoludzki „rozum” Kantowski, a więc i możliwość „rozumowego” uprawomocnienia „postępu”, w szczególności zaś „rozumowego” uprawomocnienia nauki mającej stanowić podstawową dźwignię „postępu”. W konsekwencji, postmodernizm eksponuje niemożliwość „rozumowego”, filozoficznego uprawomocnienia nauki oraz wszelkich innych dziedzin kultury. Reprezentuje stanowisko antyfundamentalistyczne w nauce, rezygnuje z „wielkiej narracji” uprawomocniającej (J. Kmita, 1995, s. 20).

W perspektywie postmodernistycznej nauka traci swą wyróżnioną pozycję. Jak mówią główni przedstawiciele tej perspektywy, np. P. Feyerabend (1987), J.F. Lyotard (1984), R. Rorty (1989) – nauka powinna być traktowana jako jedna z tradycji wśród wielu innych, a nie jako wzorzec do oceny, co jest a czego nie ma, co może a co nie może być zaakceptowane. Proponuje się, aby traktować ją po prostu jako jedną z równorzędnych gier językowych pomiędzy innymi grami. Odmawia się jej jakiejś wzorcowej racjonalności wynikającej z przyjmowanej przez nią metody. Racjonalność owa (twierdzi się) jest mitem narzucanym publiczności w imię imperialnych zakusów nauki. Podobnie ma się rzecz z samymi naukowcami. Nie są oni żadnymi kapłanami, mającymi uprzywilejowany dostęp do *Prawdy*. Nie są oni w swym postępowaniu racjonalni, o czym łatwo się przekonać studiując ich rzeczywiste postępowanie.

Prawda klasycznie pojmowana jako zgodność sądu z rzeczywistością jest fikcją, tak jak fikcją jest idea jednej rzeczywistości. Wielości kulturowo kreowanych rzeczywistości (wielości gier językowych) towarzyszy wielość prawd, stąd też klasyczne rozróżnienie pomiędzy *doxa* i *episteme* nie ma sensu. Nie wiadomo mianowicie jak różnicę tę dałoby się obiektywnie uchwycić. W pewnym sensie każde poznanie jest mniemaniem, nie sposób, bowiem wymknąć się z pułapki kultury i języka, aby dotrzeć do wiedzy o byciu samym. Nie bardzo wiadomo zresztą czy w ogóle o istnieniu takowego można sensownie mówić, czy nie musimy o nim raczej milczeć, zadawalając się śledzeniem misternej tkanki naszej rzeczywistości utkanej ze słów, znaczeń i przekonań. Jeśli kultura i język wyprzedzają nasze poznanie, już zawsze „preparując” dla nas świat, naiwnością byłoby twierdzić, że istnieje poznanie bezzałożeniowe. Wychodzimy zawsze od pewnych przesądzeń, co do świata, które to przesądzenia determinują nasz sposób jego widzenia i poznawania. Fakt, iż dostarcza ona sądów efektywnych technologicznie nie może być absolutyzowany, nie jest, bowiem wcale pewne czy efektywność ta przyczynia się do rzeczywistej zmiany na lepsze globalnej sytuacji człowieka w świecie.



Dlatego też łączenie rozwoju nauki z postępem ludzkości jest światopoglądowym nadużyciem, tym bardziej, że sama kategoria „postępu” jest podejrzana. Z pewnością zaś nie można łączyć zmienności teorii naukowych z jakimś procesem „zbliżania się do *Prawdy*”, zupełnie bowiem nie wiadomo czym takowa prawda miałyby być, a więc i na czym ów proces miałby polegać. Teorie naukowe są pewnymi konwencjami (grami językowymi), które ulegają przemianom pod wpływem czynników wewnętrznych i zewnętrznych, przy czym mechanizmy tych przemian są wspólne dla różnych dziedzin życia (metaforyczna redeskrpcja świata, twórczość i wyobraźnia, walka o władzę, konkurencja i autorytet), a zatem i w tym aspekcie nauka nie stanowi niczego radykalnie wyróżnionego (A. Szahaj, 1993/95, s. 268–269).

**Postmodernistyczna perspektywa pedagogiki** – jak pisze B. Śliwerski (1998, s. 358), może być, zatem traktowana jako widok na coś, co dopiero może w niej nastąpić, jako przejście ku czemuś nowemu, jeszcze nieznanemu, bądź też może być kojarzona z dystansem do swojej dotychczasowej modernistycznej konwencji. W USA i krajach Europy Zachodniej problem postmodernizmu wiąże się z rewizją i reformą kultury tych społeczeństw, które wkroczyły dzięki odkryciom mikroelektroniki i biologii molekularnej w świat nowych technologii lub znacznie się zbliżyły do stadium informatycznego rozwoju. Dla aplikacji postmodernizmu w pedagogice wykorzystuje się, zatem ten termin w jego kulturowoanalitycznym kontekście.

W postmodernizmie zrywa się z poszukiwaniem optymalnego wychowania, przy czym poddaje się w wątpliwość każdy rodzaj międzyludzkich interakcji w ich całości. Nie obowiązuje już w postmodernistycznej pedagogice autorytet, nie ma tu też apelowania do posłuszeństwa, przestrzegania norm czy postępowania według wzorów, żadnego zobowiązania do umów, żadnej wspólnoty między kontrahentami. Dominującą kategorią w społeczeństwie postmodernistycznym jest *dobrowolność*.

Pedagogika postmodernizmu należy do naukowo-edukacyjnej refleksji na poziomie meta-, w której to, co się pojawia, jest opisywane i poddawane syntezie. Jest ona dzisiaj możliwą i niezbędną formą pedagogiki krytycznej, która uświadamia nam, że wciąż niewinnie stosowane pojęcia, takie jak: prawa rodziców, dobro dziecka, socjalizacja, potrzeby i wiele innych, budzą wątpliwość i uzasadnia posługiwanie się nimi jako naiwnym „realizmem terminologicznym”. Ukazuje nam, że wszystkie pedagogiczne przesłania, które wciąż występują w teorii i praktyce, nie odzwierciedlają rzeczywistego życia (B. Śliwerski, 1998, s. 362–363).

Zdaniem postmodernistów żadna teoria pedagogiczna (także postmodernistyczna) nie może już być rozpatrywana jako zdystansowana, obiektywna forma oglądu i oceniania rzeczywistości społecznej. Jest ona (podobnie jak świadomość jej twórcy) integralną częścią rzeczywistości, którą opisuje, wyjaśnia i pragnie zmieniać. Rezygnacja z idei „*Czystego Rozumu*” i z koncepcji upo-

rządkowanej (przez możliwe do odkrycia prawa) rzeczywistości społecznej prowadzić musi do akceptacji „częściowości” i „fragmentaryczności” każdej teorii. Dyskurs postmodernistyczny ujawnia mechanizmy walki o swój status na tle walki dyskursów o prymat w świecie naukowym. Pomaga też dostrzec spory teoretyczne w naukach o wychowaniu w perspektywie walki różnych wersji rzeczywistości o to, która z nich stanie się rzeczywistością „obowiązującą” i „naturalną”. Mimo radykalności swoich tez nie zajmuje jednak w tej walce pozycji antagonistycznej, wrogiej, mającej na celu zdeprecjonowanie i wyeliminowanie pozostałych dyskursów z pola prawomocności naukowej jako pozbawionych wartości naukowej, etycznej i politycznej. Konsekwentnie, wyraźnie i adekwatnie do epistemologicznej struktury własnego pola naukowego postmoderniści optują za teoretyczną rywalizacją, która dostarczałaby konstruktywnych impulsów dla tworzenia, dekonstrukcji i rekonstrukcji różnych teorii w ich wysiłku zrozumienia i przekształcania świata przy jednoczesnej rezygnacji z kolonizacji konkurencyjnych (modernistycznych) podejść. Międzydyskursywny i międzyparadygmataczny dialog wydaje się być w tym kontekście najbardziej pożądaną postawą (B. Śliwerski, 1998, s. 365–367).

**Próby tworzenia postmodernistycznej teorii edukacji** – nieco na uboczu głównych nurtów zachodniej pedagogiki – pojawiają się w pedagogice amerykańskiej (T. Szukdlarek, 1995, s. 265). Teoria edukacji budowana jest w oparciu o język filozofii i myśli społecznej przyjmującej za punkt wyjścia tezę o „postnowoczesnym” charakterze współczesności. Powstają koncepcje oparte na holistycznie pojmowanej nauce, gdzie edukacja do myślenia naukowego zrywa ze sejentystycznym modelem panowania nad światem i zmierza ku rozumieniu jego złożoności i nieciągłości; koncepcje czyniące punktem wyjścia kulturę popularną i kulturę dnia codziennego jako podstawowe obszary współczesnego „konstruowania podmiotowości”; są też radykalne próby oparcia kształcenia na krytycznej strategii dekonstrukcji – czyli rozumienia odsłaniającego sposób ukształtowania znaczeń w tekstach kultury, także ukształtowania politycznego; są wreszcie i takie, które samą polityczność postmodernizmu uznają za jego naczelną warstwę i zmierzają w stronę wyzwolenia społecznej różnorodności spod władzy dominujących narracji. Sama kategoria postmodernizmu, zarówno w owych próbach myślenia edukacyjnego, jak i w źródłowych dla nich tekstach filozoficznych, estetycznych czy politologicznych, pojmowana jest bardzo rozmaicie. Na użytek polskiej myśli społecznej pojęcie to winno być – co dość oczywiste – traktowane jak najszerzej, tak, by niezbędny dla zastosowań w zmienionym kontekście zabiegu przekładu tej kategorii mógł w ogóle mieć miejsce. Z tego względu warto o postmodernizmie myśleć słowami Z. Bauman, określającego ten nurt kulturowy jako próbę *życia z ambiwalencją*. To proste sformułowanie, ale o bardzo ważkich i rozległych konsekwencjach (T. Szukdlarek, 1995, s. 266). Wynika z niego myśl, że oto pojawia się *zgoda* na to, co nie dawało nam dotąd spokojnie spać, co stanowiło „skandal” epoki nowoczesności

– zgoda na zasadniczą niejednoznaczność, na niemożność jasnego określenia czegokolwiek, włączając własną tożsamość. Ta naczelna – jak się wydaje – cecha kultury postmodernistycznej nie wyczerpuje jednak jej obrazu.

Kultura postmodernizmu jest powierzchowna. Ignoruje głębię, która **jest sferą metafizycznej „tożsamości”**, wspólnej istoty dającej się odkryć pod, czy ponad sferą zjawisk, szukając inspiracji w zjawiskowej różnorodności. Ten zwrot ku powierzchni zjawisk owocuje niezwykle znaczącymi konsekwencjami w postaci zachwiania podstaw wszelkich hierarchii. Zarówno w estetyce (gdzie zaciera się różnica między „kulturą popularną”, a „kulturą wysoką”, awangardą i kiczem), w polityce (populizm, terrorizm – słowem, pomieszanie elitarności władzy i pospolitości racji oraz dróg jej sprawowania), w nauce (krytyczna świadomość społecznego konstruowania nauki, burząca podstawy autorytetu jej „wielkich mistrzów”) i w edukacji (coraz powszechniejsza świadomość „symbolicznej przemocy” szkoły – edukacja jest nie tyle „oświecaniem” niewiedzących przez wiedzących, co narzucaniem kultury jednej grupy innym. We wszystkich tych sferach rację bytu zdobywa *różnorodność*, niedająca się ogarnąć żadną z dotychczasowych „panujących narracji”, niepodpadająca pod uniwersalizujące mity *Prawdy, Narodu, Rozumu* czy *Postępu*. Owo zróżnicowanie, związane z wyraźnym „spłaszczeniem” płaszczyzny społecznej, czyni kulturę sferą swobodnej gry znaczeń, mód i cytatów, wzajemnych odniesień, parodii i pastiszów; otwiera ją na relatywizującą zabawę, w której trudno jest już odróżnić fikcję od „rzeczywistości”. Wszystko stało się obiektem gry, wszystko konstruowane jest poprzez odróżnianie się, podstawianie jednych znaków pod drugie, wygrywanie różnic dla wykreowania nowych dyskursywnych (społecznych, kulturowych, politycznych) zjawisk. Jeśli mamy o takiej dziwnej rzeczywistości myśleć krytycznie, to pozostaje nam jedynie poddać analizie ów proces wytwarzania znaczeń. Zrozumieć ich grę, odsłonić czające się w strukturach znaczeń mechanizmy tworzenia ludzkich podmiotowości. (T. Szkudlarek, 1995, s. 267).

Na zakończenie tej kwestii, można powiedzieć, że bez względu na to, czy postmodernizm jest intelektualną modą, czy trafnie rozpoznającą stan społecznego świata formą kultury, czy minie szybko, czy nie – pozostaną problemy, które uczynił podstawowymi elementami swojego dyskursu. Co więcej, będą one narastały. Nie unikniemy problemów kulturowej różnorodności, ani problemów wynikających z ekspansji elektronicznej kultury wizualnej; nie unikniemy problemu pustki po fundamentalnych mitach, które są tyleż niezbędne dla funkcjonowania społeczności, co opresyjne dla jej członków – szczególnie dla tych, którzy są „inni” innością przez te mity nie przewidywaną. Nie unikniemy też problemu prawomocności władzy i wiedzy w obliczu kryzysu prawdy. Po modzie na postmodernizm może pozostać język jego teorii – może być to niezwykle cenna spuścizna. Język ten pozwala, bowiem na znacznie bliższy kontakt poznawczy z rozproszoną i niedookreśloną rzeczywistością wielu współczesnych procesów kulturowych, politycznych i edukacyjnych, niż język tradycyjnej pe-

dagogiki czy innych nauk społecznych dążących do poznania tego, co uniwersalne, powtarzalne i pewne (T. Szkudlarek, 1995, s. 265–268).

Swoistość ujęcia językowego, można przedstawić precyzyjnie, odnosząc go do sposobu pojmowania „wiedzy”. Wiedzę – w najogólniejszym zarysie – można zdefiniować pragmatycznie-strukturalistycznie, bądź też szeroko – ontologicznie (R. Kwaśnica, 1995). Ujmując wiedzę szeroko, zakładamy, że nasze rozumienie świata i siebie samych zawiera się nie tylko w „pojmowaniu czegoś”, w pojęciowej wiedzy o czymś, lecz że mieści się ono we wszelkiej naszej aktywności. Każde zachowanie udostępnia jakoś – czyni obecne i jakoś zrozumiałe – to, co napotykamy. Wiedza w szerokim ujęciu nie jest po prostu efektem celowego poznania.

Wiedza pojmowana szeroko – jako wszelka zrozumiałość świata, dokonuje się nie tylko w poznaniu, lecz w każdym naszym zachowaniu – ma tu sens, ontologiczny. Sens ów nie dociera do nas, jest nieuchwytny i niezrozumiały, gdy doświadczamy świata zgodnie z nastawieniem naturalnym. Ontologizacja wiedzy jest możliwa dopiero wtedy, gdy zerwiemy z tym nastawieniem i uwolnimy się od wytwarzanego przez nie poczucia ontologicznej oczywistości. Wtedy to możemy doświadczyć ontologicznej nieoczywistości, dzięki niej nieoczywista staje się tzw. „obiektywność świata”. Nieoczywista, bo oto uświadamiamy sobie, że to co na gruncie nastawienia naturalnego uchodzi za świat obiektywny – nie istnieje niezależnie od nas, od naszego doświadczenia, od sensu, jaki nadajemy temu wszystkiemu, co wspólnie z nami bytuje.

Rozumiejąc wiedzę w sposób ontologiczny, zdajemy sobie sprawę, że świat obiektywny, świat, w którym żyjemy, nie tyle „*jest*” w znaczeniu: prezentuje się jako byt wyposażony w gotowy i niezmienny sens – co raczej „*jest*” w znaczeniu: staje się, ustanawia, trwa, przemija i wyłania się wciąż na nowo w granicach naszego rozumienia, w ramach naszej szeroko pojętej wiedzy. O tym, czy coś istnieje i jakie jest poza tymi granicami, nie możemy nic powiedzieć. To nasza wiedza tworzy te granice. To dzięki niej i w ustanowionych przez nią granicach możliwego rozumienia (dostępnego nam sensu) wszystko, co jest, uzyskuje jakąś określoność (jakiś sens, jakąś zrozumiałość) i w tej postaci staje się dla nas światem obiektywnym.

Granice te ulegają zmianom i w ślad za tym zmienia się też rzeczywistość, którą uznajemy za obiektywną, za realnie istniejącą. Ale zmienność tych granic nie podważa ontologicznego statusu wiedzy, przeciwnie – potwierdza go. Owa zmienność granic obiektywnej rzeczywistości świadczy, bowiem o tym, że jedyną formą realności naszego (ludzkiego) świata jest sens, czyli – doznawana przez nas w różnych formach rozumienia (w różnych formach wiedzy) obecność i określoność wszystkiego, co jest. Świat poszczególnych pokoleń nie jest – jak uczy historyczne doświadczenie – taki sam, ponieważ, za każdym razem tworzy się w granicach mniej lub bardziej odmiennej wiedzy. Powiedzmy to inaczej. Rzeczywistość obiektywna zmienia się dlatego, że zasadą istnienia wszystkiego,

co jawi się nam jako realnie istniejące, jest znaczenie: co jest – ma znaczenie, co ma znaczenie – jest; przy tym – znaczenie czegokolwiek nie wynika tylko z niego samego: wszystko, co jest, ma znaczenie, ponieważ jest jakoś przez nas doświadczane, jakoś rozumiane.

By właściwie odebrać tę – utrzymaną w duchu poheideggerowskiej hermeneutyki – ontologizację wiedzy, by pochopnie nie przypisywać jej antropocentryzmu, relatywizmu, subiektywizmu i podobnych *-izmów*, trzeba zdać sobie sprawę z roli, jaką w kształtowaniu się szeroko pojętej wiedzy, a tym samym – w tworzeniu się naszego świata – odgrywa przedrozumienie.

Uświadamiając sobie tę rolę, powiemy: wprawdzie świat obiektywny ustanawia się w granicach naszej wiedzy, wcale to jednak nie oznacza, że jest przez nas tworzony. Nie oznacza to, że to my – świadomie, wedle swojej woli i celów – tworzymy ów świat, powołując do życia taką lub inną wiedzę i nadając mu, w ramach tej wiedzy, taki czy inny sens. Świat tworzy się w granicach doświadczanego przez nas sensu, ale nie my jesteśmy sprawcami owego tworzenia. Nie my, świadomie i bez ograniczeń, wyposażamy w sens to, co wspólnie z nami bytuje. Mówiąc ściślej – wprawdzie to my ów sens wypowiadamy, ale nie tworzymy go w pełni świadomie i wedle własnego zamysłu. Sens jest przez nas wypowiedzany, ale tworzy się nie za sprawą naszych w pełni świadomych, celowych i kontrolowanych poczynań, lecz dzięki przedrozumieniu, we władzy którego pozostajemy. Doświadczanie czegokolwiek, co ma dla nas sens, jest możliwe nie dlatego, że w pełni świadomie posługujemy się jakąś wykładnią sensu, lecz dlatego że taką wykładnią już nieświadomie rozporządzamy, zanim cokolwiek uznamy za sensowne. Owa wykładnia – którą posługujemy się i która umożliwia nam tworzenie sensu, ale z której nie do końca zdajemy sobie sprawę – to właśnie przedrozumienie.

Z edukacyjnego punktu widzenia, ważne wydaje się być także, spojrzenie na przedrozumienie poprzez dwie wersje pytania (R. Kwaśnica, 1992) o to przedrozumienie (tzw. dwie wersje krytyczne), a mianowicie: 1) krytykę metafizyczną – przyjmując za M. Heideggerem rozumienie „metafizyki”, jako tę zapoczątkowaną przez Platona i przenikającą myśl europejską w całości tradycję krytyki transcendentnej i krytyki fałszywej świadomości; 2) krytykę egzystencjalną – przyjmując za M. Heideggerem rozumienie „egzystencji” w tradycji poheideggerowskiej krytyki hermeneutycznej.

Z tego punktu widzenia – uwzględniając różnice w metafizycznym i egzystencjalnym (hermeneutycznym) pytaniu o przedrozumienie – konkluzje przedstawiają się następująco:

- 1) Edukacja jest – jeśli tak można powiedzieć – „pomysłem” (fenomenem) metafizycznym. Jest nim w tym sensie, że pytanie pedagogiczne – które jakkolwiek byśmy je wypowiedzieli, pyta zawsze o to samo: jakiego człowieka i jak należy kształtować?

- 2) Edukacja jest w ogóle możliwa (sensowna) i prawomocna dzięki metafizycznemu (celowościowemu) myśleniu o świecie, innych ludziach oraz o sobie samym.
- 3) Teraźniejszość jako czas metafizyki jest czasem sporu o edukację. Ujawnia on, że dzisiaj mamy do czynienia zarówno z kryzysem, jak i renesansem pytania pedagogicznego. Teraźniejszość jest czasem kryzysu instrumentalnej, (przedontologicznej i przedkrytycznej) wersji tego pytania.
- 4) Edukacja pozostaje nadal „wywoływaniem pożądaných zmian w człowieku”, tyle tylko, że inaczej myślimy o tym, na czym ma polegać owo „wywoływanie pożądaných zmian”, i o tym, „ku czemu mają one prowadzić”. O tych dwóch kwestiach myślimy dziś lub raczej zaczynamy myśleć w sposób charakterystyczny dla celowościowego pytania krytycznego.
- 5) Współczesny spór o edukację jest, więc w istocie sporem tych dwóch metafizycznych (celowościowych) sposobów zapytywania o człowieka. Spór ów, jak i sama edukacja pozostaną dla nas, ludzi ukształtowanych przez kulturę Zachodu, czymś koniecznym, oczywistym i sensownym dopóty, dopóki naszą naturą będzie metafizyka.

Punktem kluczowym prezentowanych tu rozwiązań jest **analiza praktyki interpretacyjnej dotyczącej działań zwanych w filozofii intencjonalnymi** (celowościowymi w znaczeniu powyższym) dla odróżnienia od zachowań ludzkich ujmowanych pod wpływem behawioryzmu czy zakładanego przezeń, fizykalizmu „klasycznego” na sposób „naturalistyczny”.

Praktykę interpretacyjną dotyczącą działań ujętych intencjonalnie można określić mianem humanistycznej. Dwa (J. Kmita, 1995, s. 253–254) powody wydają się tu być pierwszoplanowe. Po pierwsze, mamy tu do czynienia z interpretacją nawiązującą *explicite* do działania intencjonalnego, i w tym właśnie sensie – z interpretacją humanistyczną. Po drugie, użycie kwalifikacji „humanistyczna” ma na celu podkreślenie także i tej okoliczności, wskazującej skądinąd etymologiczny rodowód owej kwalifikacji, że interpretacja działań intencjonalnych stanowi czynność badawczą, której stosowanie odróżnia grupę dyscyplin akademickich zwanych łącznie humanistyką od przyrodoznawstwa i nauk formalnych. Idzie tu o taką czynność, która jest obecna w postępowaniu badawczym dotyczącym jednostek ludzkich czy ich grup jako „przedmiotu” owego postępowania. Z tego rodzaju obecnością interpretacji działań intencjonalnych mamy do czynienia w humanistyce, ale nie w przyrodoznawstwie czy w naukach formalnych; byty przyrodnicze, „obserwowalne” bądź „teoretyczne”, oraz abstrakcyjne byty matematyczne nie są poddawane interpretacji (humanistycznej).

**Zrozumienie („rozumienie”) – zinterpretowanie** właśnie – sposobu wypowiedziania się humanistycznego interpretatora, jego argumentacji, a także argumentacji (kontrargumentacji), to nic innego jak przyjęcie hipotezy, iż osoba, której wypowiedź poddana jest postępowaniu interpretacyjnemu „znajduje się w orbicie” określonego języka wspólnotowego, tj. tworzących go norm i dyrek-

tyw (semantycznych, syntaktycznych, leksykalnych i fonetycznych). Ta interpretacja drugiego rzędu (J. Kmita, 1971), tj. interpretacja profesjonalnej interpretacji humanistycznej nie jest jedyną interpretacją. Pozostawia problem innych możliwych „metainterpertacji” jako problem otwarty, który być może, da się też rozwiązać w inny sposób, niż drogą przyjęcia, że interpretatorzy humanistyczni zakładają o podmiotach wyjaśnianych przez nich działań (werbalnych), iż „grawitują” one ku określonym językom wspólnotowym. Może to okazać się praktyka interpretacyjna ujęta, np. w sposób pozytywistyczno-psychologiczny, behawiorystyczny czy jakiś inny jeszcze.

Pisząc o innych, konkurencyjnych ujęciach czy rozwiązaniach „metainterpertacyjnych”, czy ewentualnie wykraczających poza ramy jakiegokolwiek „metainterpertacji” (tj. rezygnujących z kategorii specyficznych dla interpretacji (humanistycznej) nie tylko przy eksplikowaniu działań tak zwykle nazwanych, ale i przy samoeksplikacji własnej) mamy na myśli to, że dadzą się uzyskać być może konstrukcje hipotetyczne, które byłyby uargumentowane, co najmniej nie gorzej przez poświadczenia w postaci cech znamionujących stosowne postępowanie profesjonalne, aniżeli hipotetyczna konstrukcja „metainterpertacyjna” proponowana tutaj. Argumenty, które się wtedy pojawiają mają w większości charakter „intuicyjny” i obejmują odniesienie do tego, co nazywamy „przyswajaniem wiedzy naszych przodków” (W.V. Quine), czy też zgłaszane propozycje sytuują poza granicami „nauki”. Stąd też wydaje się celowe w tym miejscu alternatywne zdefiniowanie pojęcia nauki: (1) jako rezultat społecznej praktyki naukowej, wiedzę naukową, jako naukę<sup>3</sup>, (2) jako tę właśnie praktykę (stawianie oraz sprawdzanie hipotez, obserwowanie, eksperymentowanie, wyjaśnianie, dowodzenie itd., itd.), jako naukę<sup>2</sup>, (3) jako układ norm i dyrektyw epistemologiczno-metodologicznych, które regulują naukę<sup>2</sup>, jako naukę<sup>1</sup> (diedziny kultury) – w sposób zrelatywizowany w trybie społeczno-historycznym. Z tej perspektywy nie sposób orzec raz na zawsze, co jest, a co nie jest nauką: nauką<sup>1</sup>, nauką<sup>2</sup> czy nauką<sup>3</sup>; kwestia tak pojętej „naukowości” zdaje się tracić znaczenie filozoficzno-argumentacyjne.

Proponowane tutaj ujęcie (J. Kmita, 1995, s. 264–267) ma **status hipotezy „matainterpertacyjnej”**, ściślej – stanowi podstawowy element eksplanansu interpretacji humanistycznej. Owa hipoteza nie pretenduje do roli ustalenia filozoficznego. Tworzy ona w sposób „naturalny” pewien istotny fragment opisu naukoznawczego humanistyki – jako nauki<sup>1</sup>, nauki<sup>2</sup> oraz nauki<sup>3</sup>. Można tu także mówić o humanistyce<sup>1</sup>, humanistyce<sup>2</sup> i humanistyce<sup>3</sup>; pedagogice<sup>1</sup>, pedagogice<sup>2</sup> i pedagogice<sup>3</sup>. Określenie to skłania tylko do stosowania pojęcia nauki (nauki<sup>1</sup>, nauki<sup>2</sup> i nauki<sup>3</sup>) w sposób stopniowalny.

Uwaga, iż hipoteza „metainterpertacyjna” stanowi tylko składnik praktyki humanistycznej, wynika stąd, że ta ostatnia nie ogranicza się tylko do postępowania interpretacyjnego. Obejmuje także inne rodzaje wyjaśniania, w szczególności „zwykle” wyjaśnianie przyczynowe, odwołujące się do wiedzy z pozahu-

manistycznych dyscyplin naukowych, gromadzonej przez nią samą, albo wreszcie z „nieoświeconej” wiedzy potocznej tego typu. W przypadku tego ostatniego terminu chodzi o takie przypisanie sensu danej wypowiedzi, które nie ulegałoby sugestiom potocznego, literalnego, właśnie „nieoświeconego” jej rozumienia.

### **Praktyka a edukacja (pedagogika)**

Praktykę, czyli praktyczną działalność ludzką, tradycyjnie przeciwstawiano działalności poznawczej, artystycznej czy religijnej. Przedmiotem rozważań (były) są bądź indywidualne działania praktyczne, bądź praktyka społeczna, nazywana często *praxis*. W pierwszym przypadku praktyka utożsamiana jest z materialnymi działaniami człowieka, w szczególności z pracą, która pozwala zaspokajać jego potrzeby, szczególnie biologiczne. W drugim przypadku ujmuje się praktykę jako całość materialnej działalności ludzkich społeczności, a indywidualne działania praktyczne traktuje się jako składniki owej całości.

Dzieje pojęcia (B. Tuchańska, 1987, s. 497–506) „indywidualnego działania praktycznego” można przedstawić jako proces oddzielania różnych aspektów działania, które Sokrates traktował jako nierozłączne. W trakcie tego procesu oddzielona zostaje etyczna refleksja nad wartością moralną czynów i nad szczęściem jako celem ludzkich działań, antropologiczno-prakseologiczna refleksja nad użytecznością i sprawnością działań czy wreszcie epistemologiczna refleksja nad wiedzą sterującą działaniami człowieka. Rozróżnienie składnika myślowego (teoretycznego, teleologicznego) działania i składnika czynnościowego (energetycznego) leży u podstaw racjonalistycznej koncepcji działania praktycznego człowieka. Wynikiem tych rozróżnień jest współczesna wersja racjonalistycznej koncepcji praktycznego działania człowieka, w której wskazuje się na możliwość dwójakiego ujmowania działania: jako struktury humanistycznej i jako obiektywnego zdarzenia. Indywidualne działanie jest strukturą humanistyczną w tym sensie, że jest działaniem podejmowanym i wykonywanym przez człowieka po to aby osiągnąć wybrany cel, na gruncie posiadanej przez tego człowieka wiedzy o powiązaniu przyczynowym danego działania i wyobrażonego celu. Jeśli abstrahuje się od celu i wiedzy podmiotu działania, to można ujmować go obiektywistycznie: jako zdarzenie, którego skutkami są rezultaty czynności. Połączenie obu ujęć pozwala odróżnić praktyczne działania efektywne (skuteczne) od działań nieefektywnych. Jeśli mianowicie cel założony przez podmiot działania jest identyczny z którymś z obiektywnych skutków wykonanego działania, to jest ono efektywne.

**Kwestia praktycznej przydatności wiedzy** jest tylko jednym z zagadnień składających się na problem stosunku poznania (w szczególności naukowego) i działania (praktycznego). Zagadnienie to stawiane jest na gruncie pewnego założenia. Jest nim przekonanie o odrębności działania poznawczego i praktycznego, wyrażające się w przeciwstawieniu rozumu teoretycznego – rozumowi



praktycznemu. Założenie to, mogące prowadzić do kontemplacyjnego ujęcia poznania, odrzucone zostało na gruncie pewnych koncepcji XIX i XX wieku, między innymi na gruncie marksizmu, pragmatyzmu, filozofii życia (w koncepcji M. Heideggera, K. Jaspersa, w personalizmie G. Marcela, E. Mouniera, itd.). W koncepcjach tych myślenie traktowane jest jako ludzka aktywność, poznanie zaś jako jeden z typów działalności życiowej człowieka, a nie jako akt z natury swej odmienny czy wyrastający ponad czynności życiowe. W pragmatyzmie (W. James, J. Dewey) idea jedności poznania i działania stanowi jedno z podstawowych przekonań. Działanie poznawcze nie jest – w przekonaniu pragmatystów – biernym doświadczaniem świata, ale aktywnym, selektywnym i kierowanym wolą uczestnictwem w świecie. Jest oddziaływaniem na przedmioty i kształtowaniem świata doświadczenia (B. Tuchańska, 1987, s. 503).

Mimo, że potocznie określeń „praktyka” i „doświadczenie (zmysłowe)” używa się zamiennie, to jednak właśnie doświadczenie (zmysłowe) nie jest, ogólnie rzecz biorąc, rodzajem praktyki, lecz rodzajem poznania: jest poznaniem zmysłowym, doświadczalnym, przeciwstawianym poznaniu rozumowemu (pojęciowemu, abstrakcyjnemu, teoretycznemu) (J. Such, 1987, s. 103–119).

Doświadczenie w szerokim znaczeniu potocznym to wszelkie zachowanie lub przeżycie, w którego toku człowiek nabywa określonych umiejętności oraz uzyskuje jakąś wiedzę o otaczającej rzeczywistości lub o nim samym. Zbierać doświadczenie, w tym sensie, to „uczyć się czegoś na przyszłość”. Pojęcie doświadczenia zakłada więc możliwość wykorzystania wiedzy otrzymanej w przeszłości na przyszłość, zastosowania jej do nowych zjawisk. **Doświadczenie potoczne** obejmuje zarówno tzw. doświadczenie osobiste, tzn. nabywanie przez jednostkę umiejętności i wiedzy w toku jej własnej działalności życiowej, jak też przyswajanie sobie przez nią doświadczeń innych ludzi. Wchodzi tu w grę proces edukacyjny oraz przekaz kulturowy wiedzy potocznej – za pomocą języka – następnym pokoleniom. Przekaz kulturowy polega między innymi na przyswajaniu sobie przez nowe generacje reguł symboliczno-kulturowych i techniczno-użytkowych, bez których jednostka nie mogłaby opanować dziedzictwa kulturowego ludzi. Człowiek uczestniczy więc zarówno w doświadczeniu indywidualnym, jak i też zbiorowym, ogólnoludzkim, dzięki którym nabywa określonych umiejętności oraz przyswaja sobie pewne nawyki, reguły zachowania i współżycia, wartości społeczne, czyli wchodzi w posiadanie – jak się powiada – określonej „wiedzy życiowej” oraz „doświadczenia życiowego”, składającego się na tzw. mądrość życiową (J. Such, 1987, s. 103).

Doświadczenie potoczne jest kumulowane w wiedzy pozanaukowej (zdroworozsądkowej, potocznej) oraz w języku naturalnym, którym posługują się ludzie na co dzień. Język służy też jako uniwersalny środek organizowania i porządkowania doświadczenia. Dlatego opanowanie języka jest nie tylko przejmowaniem doświadczenia wcześniejszych pokoleń, lecz także procesem umożliwiającym zdobywanie własnego doświadczenia życiowego. Doświadcze-

nie potoczne dużą rolę odegrało w powstaniu nauki: legło u podstaw poznania naukowego. **Wiedza potoczna**, która wyrosła z praktycznej działalności ludzi, generuje – na określonym etapie – wiedzę naukową. Tę pierwszą zwie się w tym kontekście doświadczeniem społecznym. Dokładniej mówiąc, doświadczenie społeczne (wiedza potoczna) to fragment świadomości społecznej, stanowiący system przekonań generowany bezpośrednio przez praktykę społeczną, którego respektowanie przez poszczególnych ludzi jest niezbędne do skutecznego realizowania przez nich, stawianych sobie celów. Wiedza potoczna w tym ujęciu to system wiedzy praktycznej, społecznie akceptowanej, a jednostkowo gromadzonej w toku praktyki życiowej człowieka. Jest ona z jednej strony **niezbędnym warunkiem skutecznego działania praktycznego ludzi**, z drugiej zaś zapewnia ona nauce (naukom empirycznym) bezpośredni kontakt z badaną rzeczywistością. Nauka – przynajmniej w swym początkowym stadium – zajmuje się właśnie porządkowaniem (systematyzacją i kodyfikacją) wiedzy potocznej, zawartych w niej przekonań i uogólnień, zaczerpniętych z praktyki życiowej człowieka. W tym sensie wiedza potoczna jest punktem wyjścia i fundamentem – najpierw bezpośrednim, potem pośrednim – poznania naukowego, które z niej wyrasta. Jak pisze J. Such, w naukach humanistycznych granica między przedmiotem poznania a przedmiotem wiedzy potocznej do dzisiaj pozostaje płynna i zależność jest tu obustronna (J. Such, 1987, 104).

Tezy powyższe wynikają z badań historycznej zmienności rozwoju nauki, w której wyróżnia się jej stadium przedteoretyczne, łączone w powszechnej świadomości z pozytywistyczną koncepcją nauki. Model ten, upraszczając, rejestruje i porządkuje dane doświadczenia potocznego. Wykorzystuje typologizację, systematyzację, uściślenie, uogólnienie i werbalizację tego doświadczenia. Ta orientacja filozoficzna odmawia zdaniom normatywnym sensu poznawczego. Opisuje kulturę jako dziedzinę przedmiotową, składającą się z wytworów, wypowiedzi, zachowań. Zatrzymuje się przed „myślową” rzeczywistością światopoglądowej sfery kultury (J. Kmita, 1982, s. 19).

Pozytywiści, wychodząc z pozycji wąsko pojmowanego doświadczenia, dążyli do eliminacji z nauki wszelkich elementów spekulacji myślowej („metafizyki”), co prowadziło faktycznie do nieuzasadnionego podważania tego, co w poznaniu naukowym najbardziej cenne: wiedzy teoretycznej o charakterze ściśle ogólnym, formułowanej w postaci praw i teorii naukowych. Według tzw. empiriokrytyków, nauka winna się opierać wyłącznie na „czystym” doświadczeniu. Wszelkie obce mu czynniki piętnowali jako metafizykę. Umysł ludzki ma skłonność zaliczania do doświadczenia także tego, co wcale nim nie jest: jest wtrętem, dodatkiem pochodzącym od samego umysłu. Nauka usuwa te wtręty. I tym właśnie różni się czyste doświadczenie naukowe od potocznego, naiwnego. Nauka usuwa, po pierwsze, wszelkiego rodzaju oceny (np. etyczne czy estetyczne) i, po drugie, wszelkie dodatki „antropomorficzne”, polegające na tym, że przypisujemy rzeczom własności, które sami posiadamy. Wtrętów tych jest

wiele w wiedzy potocznej, a jeszcze więcej w filozofii. Paradoksalną cechą pozytywizmu było to, że zacząwszy od wyłącznego kultu nauki i doświadczenia, przeszedł on do surowej ich krytyki w imię koncepcji czystego doświadczenia (J. Such, 1987, 103).

W szerszej perspektywie epistemologicznej jest to odniesienie **do modernistycznego modelu rozwoju nauki**. Wedle tego modelu, jak pisze A. Szahaj, nauka stanowi wyróżnioną dziedzinę ludzkiej działalności, dostarczając nie tylko sądów efektywnych technologicznie, lecz i przekonań światopoglądowych zdolnych wyposażać jednostkę w całościową wizję świata oraz skutecznie motywować jej potoczno-życiowe działania.

Sądy naukowe są efektywne technologicznie, ponieważ uchwytują one jakieś esencjalne prawidłowości zachodzące w rzeczywistości obiektywnej, bądź też będąc prawdziwymi w klasycznym tego słowa znaczeniu, bądź też do owej prawdziwości stopniowo się zbliżając. Zaś rzeczywistość, o której mowa, jest jedna, niezmienna i niezależna w swej istocie od poznającej ją jednostki, czy ewentualnie – wspólnoty naukowców. Starannie, zatem możemy rozróżnić pomiędzy *doxa* a *episteme*, mniemaniem a wiedzą prawdziwą. Język poznania, choć zmienny, „pasuje” do rzeczywistości na mocy znaczeń terminów naukowych, które to znaczenia jakoś „zahaczają się” nań. Procedury naukowe są racjonalne mocą prawideł ustalonych wewnątrz nauki; prawidła te wyznaczają automatyczną sferę *Rozumu* w morzu nierozumnych przekonań żywionych przez podmioty w ich potocznym życiu. Nauka, zapewniając postęp poznawczy i techniczno-technologiczny przyczynia się do ogólnego postępu, stanowiąc najlepszy środek samodoskonalenia się gatunku ludzkiego. Naukowiec zaś to jednostka specjalna, która, niezależna od wpływów świata zewnętrznego, dokonuje wglądu w istotę rzeczywistości mocą przenikliwości swego rozumu, spełniając poniekąd rolę świeckiego kapłana. Nie kieruje się przy tym żadnymi z góry powziętymi przesądzeniami, dając się po prostu „uwieść” przez przejawiające się cechy rzeczywistości samej. Przesądzeniami nie można, bowiem nazwać (twierdzi modernistyczny naukowiec) powszechnie przyjętych mocą *Rozumu* zasad metody naukowej, czymkolwiek owe zasady by nie były.

Jest to, jak pisze A. Miś (1993/95, s. 305) – **pozytywistyczna wizja pozytywizmu**. Tymczasem można pozytywizm przedstawić inaczej: można wręcz wykazać, że i do tej filozofii odnosi się starożytna zasada jedności prawdy, piękna i dobra (Comte: „zasadnicze uszeregowanie tego, co prawdziwe, z którego (...) wytworzyło się uszeregowanie dobra, zbiega się jeszcze z uszeregowaniem piękna” (A. Comte, 1973, s. 454), że – dokładniej – pozytywistyczne tezy ufundowane są na określonych założeniach aksjologicznych. Przy tym terminem, który zbiorczo najprecyzyjniej określa owe założenia, jest nieoczekiwany w tym kontekście termin: „humanizm”. Oczywiście, jest to inny humanizm niż ten, który wyznawali myśliciele starożytni i ich renesansowi kontynuatorzy. Dla pozytywistów środkiem do samourzeczywistnienia człowieka jest nauka, do-

kładniej nauki ścisłe, które są miejscem gdzie odnajduje się człowiek. Humanizm jest tutaj pewnym wyobrażeniem człowieka i świata, w którym ów człowiek żyje. Można, więc powiedzieć, iż filozofia pozytywistyczna oparta jest na określonej antropologii i metafizyce (A. Miś, 1993/95, s. 306). Człowiek jest tu pojmowany jako istota racjonalna, to znaczy opierająca się w swoim działaniu na przesłankach rozumowych, tezach dających się udowodnić oraz – co bardzo ważne – istota w swojej postawie jednorodna, zdolna do osiągnięcia harmonii wewnętrznej i harmonijnego współżycia z innymi i z całym światem. Narzędziem, jakiego pozytywiści chcieli użyć, aby ów cel zrealizować, jest nowożytna nauka. Pozytywistyczna metafizyka zaś, czyli zakładane w pozytywizmie wyobrażenie świata, to zespół poglądów, dla których ukuto bardzo trafne określenie: metafizyka obecności. Świat jawi się, bowiem pozytywistom jako zespół obiektów danych człowiekowi, aby je poznać i nad nimi panować.

Owe antropologiczne i metafizyczne założenia rzadko kiedy były przez pozytywistów ujawniane; niekiedy trudno je nawet przypisywać temu lub owemu autorowi. Pozytywizm, bowiem to nie tylko określona teoria wiedzy naukowej, to nawet nie tylko kult nauki – to jedna z wielu teorii filozoficznych, jeszcze jedna z podejmowanych przez człowieka prób zapanowania nad swoim losem, uczynienia siebie podmiotem. Gdy pojmujemy pozytywizm jako pewną specyficzną formę humanizmu (A. Miś, 1993/95, s. 307), to wtedy to, co wyróżnia pozytywistyczny humanizm od innych jego form, to przekonanie, że dopiero nowoczesna nauka umożliwi realizację humanistycznych ideałów, tzn. pozwoli człowiekowi osiągnąć komunikację ze sobą, z innymi i ze światem; inaczej mówiąc – uczyni go prawdziwym podmiotem. Tak rozumując, początek pozytywizmu wiązać należy dopiero z A. Comtem. Pozytywizm był dla Comte’a nie zespołem wymyślonych przez kogoś tez, lecz fazą rozwoju ludzkiego umysłu, przechodząc przez trzy fazy – teologiczną, metafizyczną i pozytywistyczną. Przedstawia on pewien wzór człowieczeństwa, starając się go tak czy inaczej uzasadnić, czy to na drodze rozważań antropologicznych, czy to historiozoficznych, oraz próbując wskazać sposoby jego urzeczywistniania. Ale, mimo że w porządku wykładu *absolut* (wzór) objawiał się po rozważaniach ontologicznych (a dokładniej: antropologicznych), to jednak tak naprawdę – w porządku odkrycia – aksjologia wyprzedza tu ontologię: ontologia była tu *post hoc* dobranym uzasadnieniem dla skądinąd uznawanych wartości i dyrektyw. Comte chce zdobyć nadzieję, że istniejący stan społeczeństwa zmieni się w coś lepszego, że urzeczywistnią się wartości dla niego ważne; to pragnienie kieruje także jego teoretycznymi poczynaniami, to ono skłania go do wyboru empiryzmu (brać pod uwagę „to, co jest” – ta zasada jest w empiryzmie najważniejsza; postulat opierania się na danych zmysłowych jest względem niej pochodny).

To empirystyczne wyobrażenie procesu poznawczego jest równocześnie określonym wyobrażeniem poznającego człowieka i poznawanego świata. Empiryzm zakłada, czy też sugeruje odpowiednią ontologię i antropologię – jest,

więc całościowym światopoglądem i to takim światopoglądem, który jest najbardziej potrzebny człowiekowi, jest – jak to wyraził Ernest Gellner – jednym z najbardziej „archetypowych i fundamentalnych spojrzeń na kondycję człowieka” (E. Gellner, 1984, s. 170).

Ostatnią fazą myślenia pozytywistycznego jest **logiczny pozytywizm (neopozytywizm)**. Logiczny pozytywizm, zgodnie z zasadniczą tendencją wszelkiego myślenia pozytywistycznego, jako swe naczelne hasło wysuwał walkę z metafizyką. Głosił także kult nauki, opisu i doświadczenia, tropiąc w poznaniu ludzkim wszystko to, co transcenduje poza sferę czystej empirii. Te ogólne cele realizował jednak w sposób szczególny, wprowadzając całkowicie nowy system pojęciowy, inne zakreślając granice poznania i inaczej rozumiejąc zadania filozofii. Neopozytywizm utożsamiał problem sprawdzalności z kwestią znaczenia. Głosił on tzw. weryfikacyjną teorię znaczenia. Znaczenie zdania polega na metodzie jego weryfikacji. W związku z tym zdaniom niepodlegającym empirycznemu sprawdzeniu odmawiano znaczenia. Brak treści empiryczno-sensualnej identyfikowano z brakiem sensu w ogóle. Neopozytywizm identyfikując metafizykę z wyrażeniami pozbawionymi znaczenia odwoływał się zarazem do języka jako elementu, który ma być pomocny w likwidowaniu wszystkich tez metafizycznych. Metafizykę zrównano po prostu z błędem językowym. Podstawą takiej koncepcji by dodatkowe założenie przyjęte od L. Wittgensteina. W *Traktacie logiczno-filozoficznym* L. Wittgenstein zarysował koncepcję języka, który jest obrazem rzeczywistości. Struktura lingwistyczna jest odbiciem budowy świata. Rzeczywistość empiryczna składa się z faktów prostych i złożonych, odpowiadają im zdania protokolarne lub zdania ogólne nad nimi nadbudowane zgodnie z regułami logiki. Ze względu na tę jednorodność strukturalną wszystko, co jest w świecie, daje się opisać za pomocą języka, a zarazem język nie może wyrazić nic takiego, co transcenduje poza świat doświadczenia. Metafizyka jest niewyraźalna. L. Wittgenstein pisał: „Granice mego języka są granicami mego świata”. „O czym nie możemy mówić, o tym musimy milczeć” (T. Hejnicka-Bezwińska, 2003, s. 479).

Skoro metafizyka jest niewyraźalna w języku, skoro jest ona naruszeniem poprawnego używania tego języka, to wystarczająca do jej wykrycia jest analiza wypowiedzi językowych, ich właściwości logicznych. Analiza języka wraz z ideą doskonałego języka nauki stały się dwiema podstawowymi ideami logicznego pozytywizmu. Idee te wyjaśniają zarazem sens nazwy „logiczny pozytywizm”. Logiczna analiza języka, mająca uchronić myśl ludzką przed schodzeniem na manowce metafizyki, miała stać się z kolei nową wersją filozofii.

**Po odrzuceniu metafizycznej filozofii**, zajmującej się problemami pozornymi, niewyraźnymi w języku, neopozytywizm znalazł nowe pole dla filozofii. Jest nim wiedza formalna. W etyce neopozytywizm odrzucał zarówno naturalizm, jak i redukcjonizm. Stanowisko, które proponował, było jednak nie tylko

nową koncepcją aksjologiczną, ile raczej propozycją zaniechania aksjologii w ogóle (T. Hejnicka-Bezwińska, 2003, s. 477–480).

To scjentyistyczne (pozytywistyczne) subiektywne stanowisko epistemologiczne charakterystyczne jest dla przedteoretycznego stadium rozwoju nauki. Polega ono przede wszystkim, na akceptującej rejestracji i systematyzacji przekonań należących do potocznego doświadczenia społecznego; odnosi się to również do społecznego doświadczenia kulturowego jako fragmentu doświadczenia potocznego (A. Pałubicka, 1984, s. 80–81).

Pozytywizm – po interpretacyjnym „przekładzie” na kategorie zakładanej tu teorii interpretacji – okazuje się być w gruncie rzeczy próbą rozwiązania problemu przyswajania sobie przez jednostkę przekonań należących do doświadczenia społecznego (w szczególności przekonań wyrażanych w regułach kulturowych, wchodzących w skład doświadczenia społecznego). W stadium pozytywistycznym (przedteoretycznym) rozwoju nauki literalne odniesienie przedmiotowe formułowanych twierdzeń, czyli przekonań wchodzących w skład doświadczenia społecznego, identyfikuje się oczywiście z rzeczywistością obiektywną. Obraz świata zawarty w doświadczeniu społecznym utożsamiony zostaje z tą właśnie rzeczywistością. Nie ujmuje się bynajmniej doświadczenia społecznego jako sfery świadomości społecznej. Cechą tego stanowiska teoriopoznawczego jest związek z naturalizmem metodologicznym, tzn. z przekonaniem o braku zasadniczych różnic metodologicznych między przyrodoznawstwem a humanistyką. Towarzyszy mu zazwyczaj naturalizm przedmiotowy, tzn. wyobrażenie, że specyficzne prawa historyczne, którym podlega rozwój ludzkości, są szczególnymi konsekwencjami odpowiednich praw natury. Jest to wprawdzie naturalizm swojego rodzaju, bowiem znosząc – jak każdy naturalizm – zasadniczą granicę między przyrodoznawstwem a humanistyką, między naturą a kulturą (czy ogółu zjawisk determinujących kulturę – w przypadku humanistyki teoretycznej), wprowadza granicę inną: między naukami historycznymi a pozahistorycznymi; niemniej jednak granica ta nie przekreśla istoty naturalizmu, jeśli tylko uznaje się istnienie specyficznie historycznych nauk przyrodniczych (takich jak geologia czy biologia ewolucyjna). Na marginesie rozważań o relacji: przyrodoznawstwo – humanistyka, warto jak pisze A. Pałubicka, odróżnić klasyczny antynaturalizm metodologiczny wyłaniający się w końcu XIX w. (W. Dilthey, H. Rickert i kontynuatorzy późniejsi) od antynaturalizmu „praktycznego” związanego z hermeneutyką fenomenologiczną. Pierwszy przeciwstawia humanistykę przyrodoznawstwu zarówno programowo, jak i w praktycznych swych realizacjach badawczych; drugi jest tylko „praktycznie” antynaturalizmem metodologicznym; natomiast programowo dąży do likwidacji problemu opozycji metodologicznej humanistyki i przyrodoznawstwa. Obydwie te gałęzie wiedzy mają posiadać to samo źródło: „doświadczenie przedrefleksyjne” (A. Pałubicka, 1984, s. 20–23).

Orientacja pozytywistyczna – to także taka świadomość metodologiczna, która charakteryzuje się zastępowaniem społeczno-subiektywnego kontekstu kulturowego czynności wiedzą zaczerpniętą z potocznego doświadczenia psychologicznego. Jest to cecha humanistycznej, przedteoretycznej praktyki badawczej regulowanej przez świadomość metodologiczną określaną mianem psychologizmu. Następuje tu uzależnienie prawomocności poznawczej wiedzy od jej stosunku do danych doświadczenia rozumianego zgodnie z psychologią introspekcyjną. Doświadczenie to ma być gwarantem pewności i stąd – naukowego charakteru wiedzy. Wiedzy uznanej za bezpośrednio opartą na doświadczeniu, niezapośredniczonej przez jakieś czynniki o charakterze pozadoświadczalnym, przypisuje się walor pewności ostatecznej. Za pewną, ale już nie w sposób ostateczny, niekwestionowalny, uznaje się ponadto wiedzę opartą, co prawda na doświadczeniu, ale zapośredniczoną przez reguły wnioskowania indukcyjnego (mającą postać praw – uogólnień indukcyjnych). Twierdzeniom niedającym się sprowadzić do uogólnień indukcyjnych i ich jednostkowych konsekwencji (twierdzeniom teoretycznym) odmawia się wartości poznawczej, neguje ich naukowy status.

Oparciem dla przyjmowanych tu norm poznawczych jest **pojęcie doświadczenia psychologicznego**. Jest ono zrelatywizowane do każdego, poszczególnego ludzkiego podmiotu. Zakłada niezmienność (stałość) sposobu funkcjonowania aparatu psychicznego, wyznaczoną jakoby przez działanie określonych prawidłowości psychofizycznych i psychobiologicznych. Owe prawidłowości minimalizują wpływ świadomej aktywności podmiotu na przebieg procesu poznania (idea „biernego” podmiotu), sprawiają, iż wyniki poznawcze stanowią rezultat „odbicia” w umyśle (psychice) podmiotu poznającego obiektywnych własności, relacji i zależności związanych z przedmiotami poznania. Opracowaniem powyższej koncepcji doświadczenia zajmuje się psychologia introspekcyjna (K. Zamiara, 1992, s. 30). Stąd odpowiednie jej fragmenty konstytuują komponent opisowy rozwiązań teoriopoznawczych. Ma on stanowić uzasadnienie proponowanych przez nie norm i dyrektyw poznawczych, legitymizując ich komponent normatywny. Taką właśnie zależność komponentu normatywnego epistemologii pozytywistycznej (jej subiektywistycznego wariantu) od jej komponentu opisowego, zawierającego składniki wiedzy introspekcyjnej, explicite ustanawia J.S. Mill, deklarując tym samym opowiedzenie się za psychologizmem w teorii poznania. Inaczej R. Carnap, który odcinając się od tradycyjnej (tj. zgodnie z programem Milla) uprawianej epistemologii łączącej kwestie logiczne i psychologiczne przyjmuje, że powinna się ona zajmować jedynie zagadnieniami pierwszego rodzaju. Oznacza to rezygnację z psychologizmu, opowiedzenie się za antypsychologizmem w teorii poznania. Antypsychologizm ten jest jednak w znacznym stopniu deklaratywny, zważywszy rolę, jaką w omawianej koncepcji pełni subiektywistyczne pojęcie doświadczenia – podstawa uznawania zdań dotyczących bezpośrednich danych zmysłowych, a za ich pośred-

nictwem – wszelkich empirycznych twierdzeń nauki. Zapleczem teoretycznym tego pojęcia, czemu R. Carnap nie przeczy, jest psychologia introspekcyjna (K. Zamiara, 1992, s. 31).

**Psychologizm pozytywistyczny** stanowi dla badań specyficzną płaszczyznę przejścia do formułowania sądów o charakterze historyczno-rozwojowym. *Rozwój* ów mianowicie przejawia się przede wszystkim w zmianach występujących w umyśle czy (ogólniej) psychice jednostek reprezentujących poszczególne jego stadia. Jest on jednocześnie *postępem*. Tym ostatnim terminem oznaczono dowolnie pojęty rozwój, jeśli tylko kojarzony jest z nim pozytywny walor aksjologiczny. Postęp w szczególności polega na tak czy inaczej ujętym doskonaleniu się umysłu jednostki ludzkiej; umysł ten np., staje się coraz „dojrzały”, coraz bardziej „krytyczny”, coraz poprawniej wnioskuje, mniej popełnia błędów logicznych, wzbogaca się w wiedzę prawomocną, komplikują się jego operacje intelektualne, a także wzrasta stopień spójności logicznej poszczególnych sądów itp.

W ten sposób w opis domniemanych prawidłowości rozwoju aktywnie wkracza element pozytywistycznego światopoglądu badacza. Sądy normatywne będące składnikami tego światopoglądu implicite odpowiadające np. na pytanie: jaki powinien być człowiek, jak i w jakim kierunku powinien rozwijać się jego umysł wraz z całą „cywilizacją” itp. – zaczynają odgrywać rolę konstatacji nomonologiczno-rozwojowych, lub – co bardziej jest typowe – milczących założeń takich konstatacji. To, o czym zakłada się, że powinno zachodzić (dokładniej: stopniowo realizować się), staje się przedmiotem pozornie opisowej konstatacji jako „prawo” postępu. Znaczna nieokreśloność opisowej treści tego ostatniego pojęcia umożliwia empiryczne wykazywanie, dokładniej – ilustrowanie arbitralnie dobieranymi „faktami” wyrywanych przypadkowo z kontekstów różnych systemów kulturowych, iż postęp ów rzeczywiście zachodzi. Niekiedy zaś nawet to, iż on zachodzi, traktuje się jako ostateczną rację wyjaśniającą (w gruncie rzeczy teleologicznie) rozwój. Ewolucjonistyczna wiedza o rozwoju człowieka i ludzkości w ogóle uzyskuje tą drogą przede wszystkim charakter ilustracji historycznej odpowiedniego światopoglądu postępu (A. Pałubicka, 1984, s. 36–37).

Na zakończenie, warto wspomnieć, że implicite bądź explicite odwołanie się do wiedzy psychologicznej w żadnym razie nie świadczy o jej psychologizującym charakterze. Póki ustalenia psychologiczne nie mają wpływu na określenie cech składających się na prawomocność poznawczą wiedzy naukowej w świetle norm danej propozycji teoriopoznawczej, póty posądzenie o psychologizm należy uznać za bezpodstawne. Sama obecność wiedzy psychologicznej w jakiejś koncepcji epistemologicznej nie wskazuje, iż oparta jest ona na psychologizmie. Psychologizm, bowiem wyraża się szczególnym sposobem wykorzystania przesłanek psychologicznych w danej teorii: traktowane są one tam jako podstawa legitymizacji norm i reguł poznawczych decydujących o prawomocności wiedzy.



Wydaje się, że potrzebna jest tutaj taka wiedza, która skonstruowana byłaby na bazie założenia o logicznej pierwotności twierdzeń dotyczących nauki względem twierdzeń dotyczących psychologicznych aspektów uczestnictwa jednostek w nauce. Powinna to być taka wiedza psychologiczna, która dla potrzeb w pełni świadomego charakteru proponowanej epistemologii oparta jest na takich samych jak ona założeniach, rozwijana na gruncie wspólnej perspektywy poznawczej (K. Zamiara, 1992, s. 47–48).

**Orientacja pozytywistyczna w pedagogice** jako dyscyplinie naukowej polega na dążeniu do wytwarzania wiedzy pewnej o rzeczywistości edukacyjnej i oświatowej, przydatnej do przewidywania tego, co na pewno się zdarzy (może się zdarzyć/dobrze by było, aby się przydarzyło), czyli wytwarzanie takiej wiedzy, która umożliwia racjonalne, tzn. skuteczne przewidywanie i projektowanie działań, zmierzających do osiągnięcia kreślonych celów, które gwarantują opanowanie wszelkiej żywołości i czynienie świata bardziej przewidywalnym oraz uporządkowanym, tym samym bardziej racjonalnym i zrozumiałym, także w obszarze edukacji jako procesie kształtowania człowieka określonej „jakości”, np. zgodnie z przyjętymi/narzuconymi ideałami i wzorami.

Pedagogika uprawiana w orientacji pozytywistycznej oferuje wytwarzanie takiej wiedzy, która pozwala w sposób pewny przewidywać zachowania ludzi. W związku z tym postuluje bezpośredni związek z praktyką, ujawniający się w projektowaniu działań edukacyjnych i oświatowych, za pomocą których można będzie skutecznie wytwarzać pożądane stany w osobowościach ludzi, a szczególnie w ich zachowaniach. Pedagogika zredukowana do wytwarzania „wiedzy pozytywnej” może, zatem dobrze wpisywać się w dzieło tzw. „inżynierii społecznej” (legitymizacji jednej „pedagogii”), instrumentalnego wykorzystania teorii i twierdzeń naukowych do osiągnięcia określonych celów preferowanych przez podmioty edukacyjne i oświatowe, które reprezentować mogą różne interesy związane z tym obszarem działalności społecznej (T. Hejnicka-Bezwińska, 2003, s. 197).

Można powiedzieć (T. Hejnicka-Bezwińska, 2003, s. 201–202), że pomimo przemian w orientacji pozytywistycznej, można wskazać pewne podstawowe cechy tej orientacji i uznać, że wskaźnikami wpisywania się myślenia o edukacji i oświacie w nurt orientacji pozytywistycznej są:

- 1) Hierarchizowanie różnych typów wiedzy o edukacji oraz przypisywanie najwyższej wartości i mocy sprawczej wiedzy naukowej, tzn. wytworzonej wedle standardów scjentyistycznej racjonalności naukowej (zasad scjentyzmu);
- 2) Uznawanie, że najwartościowszym typem wiedzy o edukacji są twierdzenia formułowane w wyniku przeprowadzonych badań możliwie najwierniej respektującej reguły metodologii badań empirycznych (obserwacji i eksperymentu), czyli twierdzenia o faktach (najlepiej o faktach tzw. nagich);
- 3) Szczególne przywiązanie do badań ilościowych (najlepiej na dużych liczbach i reprezentatywnych próbach), a marginalizowanie badań jakościowych;

- 4) Głębokie przekonanie o tym, że wiedza o faktach edukacyjnych i oświatowych umożliwia nie tylko racjonalne przewidywanie zdarzeń (zjawisk i procesów), ale niemal automatycznie uruchamia odpowiednie (wartościowe) działania jednostek i grup społecznych, tzn. istnieje bezpośredni związek twierdzeń i teorii pedagogicznych z praktyką edukacyjną i oświatową.
- 5) Przyjęcie, że zadaniem pedagogiki jest tworzenie projektów edukacyjnych i oświatowych (systemów pedagogicznych pedagogii), które mogłyby zostać wdrożone i zastosowane bezpośrednio w praktyce edukacyjnej i oświatowej, przez odpowiednio do wdrażania przygotowanych nauczycieli i pedagogów;
- 6) Postulowanie, że postęp w praktyce edukacyjnej i oświatowej polega w związku z tym na coraz lepszym i skuteczniejszym kontrolowaniu wszystkich procesów edukacyjnych;
- 7) Propagowanie, że pedagodzy w projektowaniu pedagogii powinni wykorzystywać wyniki badań empirycznych nie tylko własnej dyscypliny naukowej. Szczególnym uznaniem w projektowaniu skutecznych systemów działań edukacyjnych i oświatowych cieszą się twierdzenia i teorie psychologiczne;
- 8) Głoszenie praktyczności pedagogiki (służebność wobec zadania tworzenia lepszego człowieka i świata) skłoniło depozytariuszy kapitału przynależnego autorytetowi nauki do tego, aby wśród procesów edukacyjnych najbardziej cenić wychowanie rozumiane jako działanie projektowane przez specjalną subdyscyplinę pedagogiczną, nazwaną teorią wychowania, różną od teorii kształcenia, tradycyjnie nazywanej dydaktyką.

Jednocześnie można stwierdzić, iż to filozoficzne (pozytywistyczne) przesunięcie celów i funkcji edukacji zapoczątkowało nowy model racjonalności, który jak twierdzi H.A. Giroux (1998, s. 125) funkcjonuje, w tzw. otocze „kulturowego pozytywizmu”. O kulturze pozytywizmu możemy mówić jako o spuściznie pozytywistycznego myślenia, spuściznie obejmującej przekonania, nastawienia, techniki i wyobrażenia, które ciągle mocno i znacząco wpływają na współczesne myślenie. Pojęcie to funkcjonuje jako zgromadzenie różnych wymiarów pozytywizmu swoistych tak historycznie, jak i epistemologicznie. Nawiązuje ono do myślenie polegającego na postrzeganiu wspólnych aspektów łączących epistemologiczne, socjologiczne, ekonomiczne i polityczne wymiary pozytywizmu. Epistemologicznie – możemy rozumieć pozytywizm wyłaniający się z pism Comte’a, szkoły Wiedeńskiej po współczesne pisma „refleksjonistów” teoretycznych. W szkołach widzimy resztkę tego typu pozytywizmu w programach, które uprzedmiotawiają wiedzę – wspierają transmisję form pedagogicznych i rozdzielają pojęcie od wykonania (spełnienia – execution). Socjologicznie – widzimy spuściznę pozytywizmu w społecznych relacjach, które systematycznie strukturalizowano pod wpływem wizji naukowego zarządzania (ruchu naukowego zarządzania) w latach 20. W szkołach widzimy pozostałość tego w takich typach społecznych kontaktów, w których role są ustalone hierarchicznie, w sztywnych ramach i gdzie nacisk jest kładziony raczej na indywidu-

alne spełnienie roli aniżeli na kolektywną interakcję. Ekonomicznie – zmiany w istocie pozytywizmu przeszły od ruchu naukowego zarządzania i kontroli, w której robotnicy spełniali odrębne zadania w pracy z maszyną, aż do uformowania się zatomizowanego zachowania, które maszyny programujące wyznaczyły do regulacji innych zmechanizowanych aspektów procesu produkcji. Politycznie – spuścizna pozytywizmu niesie z sobą zmienność relacji społecznych i formacji, opartą na oddzieleniu i podziale pracy, zakorzenionych w specyficznych interesach klas.

**Potoczne przeciwstawienie** – poznania zmysłowego, doświadczalnego, poznaniu rozumowemu (pojęciowemu, abstrakcyjnemu, teoretycznemu) to kwestia naukowego sporu o rolę w poznaniu doświadczenia i postrzegania zmysłowego z jednej strony oraz rolę teorii i myślenia teoretycznego z drugiej. Trudność zasadnicza, z którą borykają się zarówno badania eksperymentalne w zakresie neurofizjologii i psychologii, jaki i też analizy teoretyczne, podejmowane przez epistemologów, polega na tym, że niezmiernie trudno oddzielić aktywność immanentną samych zmysłów od aktywności refleksyjnej, będącej dziełem umysłu. Niezależnie od tego, gdzie przebiega granica między poznaniem zmysłowym a i poznaniem rozumowym oraz między „doświadczeniem” a „teorią”, należy się zgodzić, że takie czynności poznawcze, jak tworzenie pojęć, formułowanie praw i teorii naukowych, modelowanie, itp., w których abstrahowanie gra pierwszoplanową rolę, nie tylko nie zachodzą wyłącznie na poziomie zmysłowym i doświadczalnym, lecz że są typowe dla poznania rozumowego i teoretycznego. Nic też dziwnego, że operacje te – a z nimi abstrakcja – służą najczęściej jako ilustracje aktywnej roli umysłu w poznaniu, świadczące o swoistym wkładzie intelektu do aktu poznania (J. Such, 1987, s. 116).

Samo doświadczenie nie jest bynajmniej procedurą „czysto” obserwacyjną, przebiegającą na poziomie spostrzeżeniowym. Nie ma „czystych” obserwacji i eksperymentów. Każda obserwacja ma charakter selekcyjny, tzn. jest ukierunkowana na określone przedmioty i jakości, z pominięciem innych. Wszelkie wyniki obserwacji i eksperymentów, **aby mogły być rozumiane, wymagają interpretacji**, a do tego potrzebna jest jakaś teoria. Uznanie dowolnego zdania rejestrującego owe wyniki zależy zawsze nie tylko od aktualnie dostępnych treści spostrzeżeniowych, lecz również od pewnych **milcząco czy jawnie akceptowanych przesłanek pochodzących z doświadczenia (wiedzy potocznej)**.

Uwzględnienie wpływu teorii (wiedzy) na doświadczenie prowadzi do wielu ważnych wniosków. Przede wszystkim nie istnieje żaden empiryczny fundament poznania – w tym poznania naukowego – w znaczeniu, jakie postulują epistemologie empirystyczne i pozytywistyczne. Nie istnieje bowiem zbiór danych doświadczalnych lub opisujących je zdań obserwacyjnych taki, że wchodzące w jego skład elementy miałyby postać absolutnie pierwszych – w sensie genetycznym i logicznym – składników wiedzy, wolnych od jakichkolwiek uwarunkowań ze strony czynników intelektualnych i teoretycznych,

a przy tym ostatecznych i nieodwołalnych. Upada też w szczególności, w związku z tym, program logicznej rekonstrukcji wiedzy, wysunięty przez pozytywizm logiczny: skoro nie istnieją absolutnie pierwsze elementy w postaci zdań obserwacyjnych, to nierealny jest również postulat sprowadzania do nich – za pomocą jakichś zbiegów logicznych – całości pozostałych jej składników. Z tych samych względów **upada program eliminacji z nauki metafizyki**: rozpoznanie i wyodrębnienie z poznania elementów nieempirycznych, tj. metafizycznych nie daje się przeprowadzić z tych samych względów (nieredukowalność wiedzy do ostatecznych składników). Jak pisze J. Such „(...) z budową wiedzy rzecz się ma więc inaczej niż z budową domów. Nie tylko nie rozpoczyna się jej od fundamentów, ale również same owe fundamenty zdają się w ogóle nie istnieć” (J. Such, 1987, s. 118).

Drugi ważny wniosek dotyczy charakteru sprawdzania hipotez. Rozpowszechniony tradycyjny pogląd, że polega ono na konfrontowaniu izolowanych twierdzeń teoretycznych nauki z „czystym” doświadczeniem, z faktem empirycznym, i prowadzi zawsze do jednoznacznej decyzji w kwestii ich prawdziwości lub fałszywości okazuje się wielce uproszczony i nieadekwatny. Po pierwsze bowiem, w proces poznania zaangażowane są nie tylko odosobnione twierdzenia, lecz całe ich zespoły, czyli tzw. wiedza towarzysząca. Po drugie zaś, sprawdzanie twierdzeń nie polega na konfrontacji ich konsekwencji obserwacyjnych z faktami „czystego” doświadczenia, gdyż takie doświadczenie pozbawione składników teoretycznych po prostu nie istnieje.

Trzeci wniosek dotyczy strategii badawczej przedsięwziętej w nauce. Nierealizowalna okazuje się strategia indukcjonizmu wyznaczona przez dyrektywę: obserwuj i uogólniaj wyniki obserwacji, nie sugerując się żadną teorią (wiedzą) ani jakimikolwiek z góry założonymi przeświadczeniami. Wnioski powyższe nie oznaczają, że nauka nie wyrasta z doświadczenia i nie odwołuje się do niego jako instancji kontrolnej. Zmysłowy kontakt z rzeczywistością jest i pozostanie podstawą nauki. Rzecz jednak w tym, że ten wzajemny stosunek nauki i doświadczenia przedstawia się inaczej i w sposób bardziej skomplikowany, niż sugerują to doktryny empirystyczne i pozytywistyczne (J. Such, 1987, s. 118).

Na zakończenie, można powiedzieć, że światopogląd realistyczny (modernizm) jest nieuniknionym zapleczem motywacyjnym nauki, a jeśli uznać przekonywującą argumentację J. Habermasa – wszelkiej po prostu aktywności ludzkiej zapośredniczonej językowo. W tej sytuacji można uznać, iż scjentyzm jest nieuniknioną fałszywą świadomością nauki, ideologią, która pozwala jej trwać i rozwijać się. Wynikałoby jednak z tego, iż upowszechnienie się postaw antyscjentystycznych mogłoby wyrzucić destrukcyjny wpływ na nią i zagroziłoby tej jej formie istnienia, która związana jest z nowożytną kulturą europejską. Dlatego też nie dziwi uporczywe („instynktowne”) ignorowanie przez zaangażowanych w uprawianie nauki badaczy argumentów płynących ze strony filozofii nauki, a szczególnie tej jej części, która wyraża nastawienie postmodernistyczne (Feyerabend, Lyotard, Szkoła Edynburska). Odrzucenie przez naukę modernistycz-

nych (scjentyistycznych) mitów musiałyby być poprzedzone przez przemianę całej kultury europejskiej idącą w kierunku wyznaczonym refleksją postmodernistyczną. Wymagałoby to z kolei wprowadzenia w życie jakiegoś nowego modelu stosunku człowieka do przyrody, do samego siebie i do innych ludzi, słowem – jakiegoś nowego ładu społecznego, politycznego, ekonomicznego i duchowego. Jak na razie trudno go sobie jeszcze wyobrazić (A. Szahaj, 1993/95, s. 272).

## Bibliografia

- Bergson H. (1957), *Ewolucja twórcza*, Warszawa.
- Biłos E. (1992), *Wypowiedzenia pytajne w nauczaniu języka polskiego*, Częstochowa.
- Comte A. (1973), *Rozprawa o duchu filozofii pozytywnej. Rozprawa o całokształcie pozytywizmu*, opracowała, wstępem i przypisami opatrzyła B. Skarga, Warszawa.
- Chmaj L. (1962), *Prądy i kierunki w pedagogice w XX wieku*, Warszawa.
- Feyerabend P. (1987), *Farewell to Reason*, London 1987, „Science in a Free Society”, London.
- Gellner E. (1984), *Słowa i rzeczy, czyli nie pozbawiona analizy krytyka filozofii lingwistycznej*, przedmową opatrzył B. Russell, Warszawa.
- Giroux H.A. (1998), *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] T. Jaworska, R. Leppert, (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Kraków.
- Gutek G.L. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2003), *Pedagogika pozytywistyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Warszawa.
- Kmita J. (1995), *Jak słowa łączą się ze światem. Studium krytyczne neopragmatyzmu*, Poznań.
- Kmita J. (1982), *O kulturze symbolicznej*, Warszawa.
- Kmita J. (1971), *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*, Warszawa.
- Kołąkowski L. (1984), *Epistemologiczny sens etiologii wiedzy. Głos do Mannheim*, [w:] *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Londyn.
- Krüger H.H. (2005), *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk.
- Kunowski S. (1992), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa.
- Kwaśnica R. (1995), *Ku dialogowi w pedagogice*, [w:] B. Śliwerski, (red.), *Pedagogika alternatywna*, Łódź – Kraków.
- Kwaśnica R. (1992), *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu*, [w:] J. Rutkowiak, (red.), *Pytanie Dialog Wychowanie*, Warszawa.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (2003), (red.), *Pedagogika*, Warszawa.
- Liotard J.F. (1984), *The Postmodern Condition: A Raport on Knowledge*, Manchester.
- Marciszewski W. (1987), *Filozofia, przegląd koncepcji*, [w:] *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, Wrocław.
- Miś A. (1993/95), *Epistemologia a wartości (Pozytywizm Augusta Comt'a jako forma humanizmu)*, [w:] K. Zamiara, *Humanistyka jako autorefleksja kultury*, Poznań.

- Pałubicka A. (1984), *Przedteoretyczne postacie historyzmu*, Warszawa – Poznań.
- Pluta A. (2001), *Źródła inspiracji dla integracji wiedzy o edukacji*, [w:] A. Pluta (red.), *Kultura i edukacja. Podstawy integracji w teorii i praktyce*, Częstochowa.
- Rorty R. (1989), *Contingency, Irony and Solidarity*, Cambridge University Press.
- Śliwerski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków.
- Such J. (1987), *Doświadczenie*, [w:] *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, Wrocław.
- Szahaj A. (1993/95), *Jerzy Kmita – Między modernizmem a postmodernizmem*, [w:] K. Zamiara, (red.), *Humanistyka jako autorefleksja kultury*, Poznań.
- Szkudlarek T. (1995), *Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna*, [w:] J. Rutkowiak, (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków.
- Tuchańska B. (1987), *Praktyka*, [w:] *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, Wrocław.
- Nawroczyński B. (1947), *Współczesne prądy pedagogiczne*, Warszawa.
- Wołoszyn S. (1922), *Nauki o wychowaniu w Polsce w wieku XX*, Warszawa.
- Zamiara K. (2001), *Humanistyka zintegrowana. Idea i sposoby jej realizacji*, [w:] A. Pluta (red.), *Kultura i edukacja. Podstawy integracji w teorii i praktyce*, Częstochowa.
- Zamiara K. (1992), *Psychologia a kulturoznawczo zorientowana epistemologia*, [w:] K. Zamiara (red.), *Epistemologiczne podstawy badań nad kulturą*, Warszawa – Poznań.