

Andrzej Gofron

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Współczynnik humanistyczny nauk pedagogicznych

Wprowadzenie – teza podstawowa

Teza tytułowa prezentowanego tomu *Propozycje metodologiczne* wskazuje na zamiar przeniesienia rozważań na temat interesujących nas podstaw edukacji na grunt szeroko rozumianych założeń epistemologicznych pedagogiki, przy czym akcent zostaje położony na tę płaszczyznę nauki, która dotyczy propozycji metodologicznych, w miarę adekwatnych do aktualnego stanu edukacji oraz możliwości jej opisu i wyjaśnienia. Tylko tak sformułowane główne założenie pozwala na zarysowanie ofert metodologicznych, które mają szansę wyartykułowania, odnosząc się do wspomnianych podstaw teoriopoznawczych pedagogiki.

Uprawianie pedagogiki w warstwie epistemologicznej to w głównej mierze taki sposób myślenia pedagogicznego, które w różnym stopniu integruje dwa jego podstawowe składniki: przedmiotowy i metodologiczny (K. Zamiara, 2001, s. 7-19). Składnik pierwszy (tzw. obiektywizujący, w znaczeniu przywoływanym niżej) stanowią pewne idee przedmiotowe, w których wyraża się najogólniejszy punkt widzenia zjawisk z zakresu danej dziedziny pedagogiki/nauk pedagogicznych. Idee te prezentują swoistą wizję całokształtu wchodzących w grę zjawisk edukacyjnych: społecznych, kulturowych, oświatowych, wychowawczych, dydaktycznych, opiekuńczych, resocjalizacyjnych itp. Są sposobem konceptualizacji badania tych zjawisk; przedstawiają podstawowe typy stawianych problemów edukacyjnych, pewne globalne właściwości twierdzeń pedagogicznych traktowanych jako rozwiązywanie tych problemów. Składnik drugi (tzw. podmiotowy, ze współczynnikiem humanistycznym w znaczeniu niżej przedstawionym) obejmuje idee metodologiczne pedagogiki, w których wyraża się przyjęte stanowisko odnośnie do akceptowanych (preferowanych), a także odrzucanych sposobów poznawania i wyjaśniania zjawisk edukacyjnych, artykułowania i porządkowania wyników badań pedagogicznych. Tego rodzaju myślenie jest w znacznym stopniu niejawne (K. Zamiara, 2001, s. 8). Można je odtworzyć za pomocą analizy pewnych globalnych cech wytworzonej na ich gruncie wiedzy pedagogicznej oraz przebiegu postępowania badawczego realizowanego przez pedagogów.

Można przyjąć, że myślenie przedmiotowe w pedagogice to – niezależnie od zróżnicowania na dyscypliny i subdyscypliny, nurty i kierunki badawcze – taki obszar poznawczej penetracji, którego obiektem jest człowiek (podmiot, jednostka, dziecko, wychowanek itp.)

i jego swoiste otoczenie: społeczeństwo (rodzina, grupa, klasa itp.) i kultura (cywilizacja). Z teoriopoznawczego, pedagogicznego punktu widzenia istotne jest, jak ten specyficzny ludzki/podmiotowy świat jest ujmowany i problematyzowany, jak rozkłada się akcenty konceptualizujące układ: jednostka ludzka/podmiot – społeczeństwo, kultura. Postrzegając ten ogół zjawisk humanistycznych/pedagogicznych, można wskazać dwa wzajemnie wykluczające się punkty widzenia, które w różnym czasie zdominowały myślenie przedmiotowe humanistyki (K. Zamiara, 2001, s. 11), w tym, jak się wydaje, także pedagogiki. Pierwszy, historycznie najwcześniejszy, można określić mianem indywidualno-podmiotowego; drugi, charakterystyczny dla humanistyki, można określić jako ponadjednostkowy sposób postrzegania zjawisk pedagogicznych.

Punkt widzenia indywidualno-podmiotowy wyróżnia jednostkę/podmiot, a kulturę (cywilizację) sytuuje jako pochodne ludzkiej natury, efekty ludzkiej działalności. Natura ludzka jest czymś stałym, a jej wizja ma dwie wersje: jedna podkreśla biologiczność, a druga duchowość (psychiczność niedająca się sprowadzić do wymiaru biologicznego). Nauki humanistyczne w początkowym stadium swojego rozwoju uznały zadania teoretyczno-empiryczne tej wizji za należące do psychologii, a dopiero później do socjologii czy antropologii społecznej. Psychologia zyskała wówczas uprzywilejowany status, a jej wyniki potraktowano jako podstawę do ustaleń dotyczących grup społecznych, społeczeństwa jako całości, jego kultury. Badania prowadzone w ten sposób wykorzystywały z epistemologicznego punktu widzenia, używając określenia K.R. Poppera, tzw. psychologizm (A. Gofron, 2010, s. 101–105).

Wspomniany psychologizm tworzy układ odniesień, który redukcjonistycznie ujmuje myślenie przedmiotowe i metodologiczne humanistyki, rozwijające indywidualno-podmiotowy punkt widzenia zjawisk humanistycznych. Jest ono stosunkowo dobrze wyartykułowane m.in. przez koncepcję J.S. Milla redukcji poszczególnych nauk humanistycznych do psychologii, i to zarówno w jej wymiarze introspekcyjnym, behawioralnym, jak i psychoanalitycznym. Program psychologizacji wiedzy humanistycznej do psychologii starały się realizować także inne dyscypliny, szczególnie w początkowym okresie swojego rozwoju. Można to wyraźnie dostrzec, analizując rozwój pedagogiki/dydaktyki J.A. Komeńskiego, J.H. Pestalozziego (w pewnym stopniu) czy J.F. Herbarta (A. Gofron, 2011, s. 79–111).

Ponadjednostkowy, opozycyjny wobec indywidualno-podmiotowego punkt widzenia zjawisk humanistycznych/pedagogicznych wykrystalizował się w wyniku krytyki badań tego drugiego. Jednostka ludzka/podmiot w całości lub w znacznym stopniu jest tutaj produktem kultury i stosunków społecznych. Stało się oczywiste, że ten sposób widzenia zjawisk humanistycznych odebrał psychologii jej centralnej pozycję. Miejsce to przypisano socjologii lub antropologii społecznej (lub kulturowej). Mocne wersje tego stanowiska teoriopoznawczego to socjologia i antropologia szkoły É. Durkheima, antropologia A.L. Kroebera i R. Benedict, funkcjonalistyczna antropologia społeczna A.R. Radcliffe'a-Browna, ale także istotny – z punktu widzenia założeń, które konstituowały rozwój teorii pedagogicznych – strukturalizm, funkcjonalizm, semiotyka czy marksizm (K. Zamiara, 2001, s. 13).

Powyższe antyindywidualistyczne stanowisko metodologiczne orzeka w mniejszym lub większym stopniu o odrębności nauk przyrodniczych (w przypadku pedagogiki uprawianej na sposób naturalistyczno-empiryczno-naukowy) od humanistyki, kiedy to pedagogika pozbawiona zaplecza psychologicznego prezentuje swoisty pluralizmem podejść metodologicznych. To powyższe myślenie humanistyczne, ewoluując, przeszło przez fazę, którą można określić jako próbę poszukiwania jednej metody; metodę tę Popper zwerbalizował

formułą „jedność nauki jako jedność metody”. Idea wspólnej, specyficznej dla humanistyki metody była różnie pojmowana.

Ujmując rzecz historycznie, patrząc także z punktu widzenia rozwoju teorii pedagogicznych, ta idea jedności humanistyki była różnie werbalizowana. Można tu m.in. przywołać koncepcję „odniesienia do wartości” H. Rickerta, kreślącą wspólny mianownik metodologiczny humanistyki utożsamianej z grupą nauk historycznych; empatyczne, rozumiejące ujęcie zjawisk humanistycznych według W. Diltheya¹; rozwinięcie idei rozumienia w podejściu hermeneutycznym zaprojektowanym przez H.-G. Gadamera (obecnym w pedagogice do dzisiaj); realizujące interes emancypacyjny (a nie interes władania) podejście krytyczno-hermeneutyczne w ujęciu szkoły frankfurckiej, zwłaszcza jej czołowego przedstawiciela, J. Habermasa (widoczne także dzisiaj w próbach teoretyzowania pedagogiki). Wreszcie, można mówić o jeszcze jednej koncepcji poszukiwania jednej metody – koncepcji, która w odróżnieniu od powyższych jest mniej znana i artykułowana, a której próba eksplikacji jest podstawowym założeniem tego szkicu, a mianowicie o tzw. współczynniku humanistycznym F. Znanieckiego.

Podsumowując powyższe rozważania charakteryzujące myślenie naukowe w humanistyce, można stwierdzić, że początkowo przeważały w nim przesądzenia przedmiotowe (ontologiczne). Składnik przedmiotowy dominował wówczas nad metodologicznym, który traktowano jako pochodny względem niego. Ta tendencja jest typowa dla myślenia przyrodniczego (pozytywistycznego) w jego początkowym okresie. Krystalizowały się wówczas możliwości naukowego widzenia zjawisk (także humanistycznych), stopniowo uwalniając się od przesądzeń metafizycznych/światopoglądowych. Zmiana tego myślenia, która polegała na zdominowaniu składnika przedmiotowego przez metodologiczny, dokonywała się stopniowo, przyjmując ponadjednostkowy (antynaturalistyczny) punkt widzenia zjawisk. Wyznaczając obszerną pulę koncepcji, pozbawiała się absolutyzującego (fundamentalistycznego) punktu widzenia, a jednocześnie pozbawiała dogmatyczności i sztywności myślenie przedmiotowe. W jakiś sposób uzasadniała, iż bezpośredni dostęp do zjawisk humanistycznych jest nieosiągalny.

W wersji radykalnej dzisiejsze myślenie humanistyczne (także pedagogiczne), przyjmując założenia filozofii postmodernizmu, odrzuca wspomnianą ideę pluralizmu podejść metodologicznych i akceptuje uprawianie humanistyki jako różnych gier językowych², które znoszą dotychczas panujące kryteria demarkacji oddzielające od siebie naukę, sztukę, ideologię i politykę. Pytanie (K. Zamiara, 2001, s. 18–19), jakie się w tym kontekście pojawia, dotyczące tego, czy tak rozumiana postmodernistyczna humanistyka/pedagogika, która już nie chce być nauką, sama nie projektuje pewnego typu gry – pozostaje bez odpowiedzi. Można powiedzieć, że ten sposób myślenia cechuje się swoistym antyscjentystycznym zapleczem, jest próbą destrukcji idei humanistyki jako nauki.

W podsumowaniu wprowadzenia – jeszcze raz odnosząc się do wspomnianego sporu między rzecznikami indywidualno-podmiotowego a ponadjednostkowego punktu widzenia zjawisk humanistycznych – korzystając z ustaleń przywoływanej tu wielokrotnie Zamiary (2001, s. 19), można powiedzieć, iż pod względem myślenia przedmiotowego współczesna humanistyka (pedagogika) bynajmniej nie jest jednorodna. Można nadal wyróżnić dwie humanistyki/dwie pedagogiki, z których każda rozwija po swojemu wizję zjawisk świata

¹ Te dwa powyższe stanowiska teoriopoznawcze w jakimś stopniu można zaobserwować w twórczości B. Suchodolskiego, S. Hessena, B. Nawroczyńskiego; por. A. Gofron (2010, s. 179–231).

² Jest to wyraźne nawiązanie do terminu „gra językowa” L. Wittgensteina.

ludzkiego/podmiotowego: naturalistyczną (np. *cognitive science*) i kulturalistyczną (np. humanistyka/pedagogika hermeneutyczna, teorio-krytyczna). Podziały przebiegają niekoniecznie między dyscyplinami tradycyjnie wyróżnianymi, lecz zdarza się, że również w obrębie tych dyscyplin. Wyraźnie można dostrzec to w psychologii, ale też w pedagogice. Dlatego można wyróżnić tzw. psychologię/pedagogikę empiryczną oraz tzw. psychologię/pedagogikę hermeneutyczną. Inne zamiennie określenia, które charakteryzują ten podział, to psychologia/pedagogika naukowa i psychologia/pedagogika humanistyczna.

Tendencja wyróżniona w historycznym rozwoju humanistyki-nauki, opisowo przedstawiona przez metaforę wspomnianej jedności metody, która na zasadzie pewnego podzielnego podejścia badawczego swego czasu zdominowała i – jak się wydaje – wyparła ideę jedności świata przedmiotowego-humanistycznie przedstawionego, dzisiaj znów nabiera nowego znaczenia.

Eksplikacja współczynnika humanistycznego – tezy szczegółowe

Odnosząc się do zaprezentowanego swoistego pluralizmu metodologicznego w humanistyce/pedagogice, wyróżnimy jedną z tych koncepcji: stworzoną przez Znanieckiego koncepcję tzw. współczynnika humanistycznego. Można dokonać rekonstrukcji współczynnika humanistycznego, przedstawiając szczegółowe okoliczności, które – jak się wydaje – wpłynęły na jego dzisiejszą eksplikację. Są to następujące aspekty myśli Znanieckiego:

- 1) założenia ogólne filozofii, socjologii i filozofii kultury,
- 2) podstawy nauk o kulturze,
- 3) koncepcję rzeczywistości kulturowej,
- 4) współczynnik humanistyczny,
- 5) współczynnik humanistyczny w pedagogice.

1. Założenia ogólne filozofii, socjologii i filozofii kultury uprawianej przez F. Znanieckiego

J.S. Bystroń już w 1917 r., antycypując stanowisko zajęte przez Znanieckiego we *Wstępie do socjologii* (1988, pierwodruk 1922), pisał, iż antynaturalistyczne konsekwencje teorii Znanieckiego polegają na wypracowaniu nowych podstaw dla filozofii, a w następstwie także dla nauk szczegółowych, przede wszystkim zaś dla nauk społecznych, które do tego czasu budowane były na metafizycznym założeniu o obiektywnym, przyrodniczym bycie tworów społecznych. Ten antypozytywistyczny wymiar *Wstępu* zbudowany jest na dwóch założeniach podstawowych. Po pierwsze, ze świata kultury wyklucza się naturalizm jako teoretyczną i światopoglądową podstawę nauki. Po drugie, rozwijając socjologię jako naukę, przyjmuje się odrębność rzeczywistości społecznej, która wyraża się **w działaniach** (czynnościach) różnych od innych możliwych działań kulturowych (J. Bystroń, 1917, s. 257).

Filozofia stanowi dla Znanieckiego metodologiczny wstęp do filozofii kultury. Pisał:

[...] używam terminu „filozofia” pomimo czystego empirycznego charakteru tej gałęzi wiedzy, ze względu na jej związek historyczny z pewnym typem badań filozoficznych, podobnie jak „psychologia” zachowuje dawny termin, choć nie jest już „wiedzą o duszy” (List Floriana Znanieckiego do Stanisława Wojciechowskiego, 1984, s. 385).

Analizując twórczość Znanieckiego, trudno byłoby znaleźć chronologiczne bądź merytoryczne granice oddzielające w niej filozofię od socjologii. Znaniecki krytykuje filozoficzny socjologizm, czyli „[...] dążenie do poszukiwania w socjologii rozwiązania zagadnień filozoficznych, zagadnień logiki, epistemologii, etyki, estetyki, metafizyki” (1984, s. 110). Według niego socjologia jako nauka szczegółowa ujmuje tylko pewien aspekt doświadczenia, nie może zatem orzekać o doświadczeniu w ogóle. Pisał:

[...] jak każda nauka świadomie lub nieświadomie używa ona pewnych założeń dotyczących istoty, celu, metody, sprawdzianów wiedzy naukowej – założeń, których nie krytykuje i nie może krytykować. Tak więc pozostawia ona poza sobą dziedzinę zagadnień istotnych nawet dla własnego jej istnienia i rozwoju (1984, s. 131).

Jednak pisząc o filozoficznych założeniach socjologii, Znaniecki obok wspomnianego wcześniej antynaturalizmu podtrzymuje zarazem schemat pozytywistyczny – kładzie nacisk na jej status naukowy i podkreśla instrumentalny charakter związku nauki z filozofią:

[...] filozoficzne założenia przyjmowane przez daną naukę nie są **podstawami**, na których budowa tej nauki się opiera, lecz **narzędziami**, którymi posługuje się ona przy wznoszeniu tej budowy. Jedyną podstawą nauki jest doświadczenie; zadaniem krytyki jej filozoficznych przesłanek jest tylko zdobycie takich pojęć ogólnych o poznawanych przedmiotach i myśli poznawczej, które by możliwie w najlepszy sposób pozwoliły jej wyzyskać dostarczony przez doświadczenie materiał (1988, s. 6; wyróżnienia – A.G.).

Zadaniem filozofii w tym przypadku jest uogólnienie procesów **racjonalizacji teoretycznej**, budowanie pojęciowych podstaw teorii. Uogólnienia epistemologiczne nie są zatem obszarem bezwzględnie samodzielnym; ich znaczenie jest określone i limitowane przez kryterium adekwatności i związku z poznaniem naukowym, które podlega uogólnieniu; syntetyzują i systematyzują formalnie przedmiot i przebieg budowy teorii, lecz nie mają właściwości teoriiotwórczych. Ta racjonalizacja³ teoretyczna według Znanieckiego określa ogólny, czynny stosunek wiedzy wobec rzeczywistości. Pisał:

[...] cechą wiedzy jako systemu myśli odnoszących się do rzeczywistości jest to, że wytwarza ona racjonalną organizację rzeczywistości, coraz szerszą i bardziej doskonałą, nieustannie dążąc, świadomie lub nieświadomie, do ideału całkowitej racjonalizacji teoretycznej realnego świata (F. Znaniecki, 1919, s. 242; cyt. za: F. Znaniecki, 1988, s. XIV).

Biorąc pod uwagę powyższe stwierdzenia, można wyróżnić dwie grupy przyjmowanych przez Znanieckiego (1988, s. XV–XVI) założeń filozoficznych. Pierwsza związana jest z antynaturalistyczną ideą kulturalizmu, określa rzeczywistość w granicach kultury i precyzuje jej cechy, nazwijmy je, ontologiczne. Najogólniejsze z tych założeń, kategorie: treści i znaczenia, wartości i czynności, rzeczywistości konkretnej, aktualności, twórczości, postulaty indywidualizmu i pluralizmu osobniczego – wychodząc poza empiryczne granice racjonalizacji naukowej, determinują jednak istotne cechy przedmiotu (**tego, co badane**) nauk humanistycznych. Druga grupa, związana z pozytywistyczną ideą scjentyzmu, przyjmuje pewien ogólny model (**tego, jak badać**) nauki indukcyjnej. Jego epistemologicznym zadaniem jest synteza obu tych grup założeń, stąd też problem **przedmiotu i metody** jest tu zarazem

³ Wspomniana racjonalizacja, teoretyczna i racjonalna organizacja rzeczywistości (racjonalność świata), tu tylko sygnalizowana, jako tzw. przesłanka teoretyzacji pedagogiki (założenie o racjonalności) w sposób szczegółowy rozwijana jest w dalszej części szkicu.

egzemplifikacją szerszego problemu – jest pytaniem o naukowe podstawy wiedzy humanistycznej, pytaniem o wyróżniony współczynnik humanistyczny.

Filozoficzny program Znanieckiego przyjmował ogólne **założenie o racjonalności świata**. Włączał się w przechowywane w pozytywistycznej filozofii nauki dziedzictwo racjonalizmu. Pojmował je w duchu pozytywizmu epoki modernizmu. Pisał: „[...] aby pojąć, czym jest człowiek [...] nie można osłabić, pomijać ni zwalczać racjonalizmu, trzeba go rozwijać w pełni jego znaczenia” (1912b, s. 31). Podstawowym problemem refleksji filozoficznej Znanieckiego stawała się rozbieżność między założeniami humanizmu a racjonalnością – między relatywizmem a obiektywnością. Stąd też twierdził, iż

[...] trzeba wskazać, że wiedza może posiadać cechę obiektywności, bezwzględności, będącą zarazem wiedzą względną w stosunku do historycznego człowieka (1912b, s. 30).

Nawiązując do wspomnianych propozycji Diltheya czy Rickerta, w odniesieniu do kultury założenie o racjonalności oznaczało podjęcie przez Znanieckiego kwestii podstawowych dla całej humanistyki. W pytaniu sformułowanym przez autora problem brzmiał: Jak możliwa jest dyskursywna wiedza o świecie kultury? Czy pozytywistyczny postulat nauki zakładającej osiągnięcie doskonałej (w pewnych granicach) racjonalizacji badanego materiału stosuje się również do świata wartości podmiotowych i w jaki sposób? Tak jak w przypadku Diltheya i Rickerta, były to pytania o metodę (F. Znaniecki, 1912b, s. XVI).

Filozofia uprawiana przez Znanieckiego jednocześnie z tworzeniem ontologicznych podstaw filozofii kultury określała epistemologiczne podstawy nauk humanistycznych. Ten swoisty kulturalistyczny przewrót w ujęciu przedmiotu nauk humanistycznych dotyczy wszelkich nauk humanistycznych, a nie tylko socjologii (1912b, s. XXVI-XXVII). Pisał, że socjologia jako nauka o jednej specjalnej dziedzinie **wartości i czynności** staje w równym rzędzie z innymi naukami humanistycznymi specjalnymi (1912b, s. 196)⁴. Socjologia tedy przynależy do „systemu nauk o kulturze”. Znaniecki jest bodaj jedynym rzecznikiem socjologii humanistycznej, który pozostawia nietkniętą naturalistyczną koncepcję nauki i metody naukowej (J. Szacki, 1981, t. 2, s. 754).

Jest to stanowisko, które można określić mianem „filozofii pośredniości” (K. Pomian, 1974, s. 70-71), wykraczające poza jałowe – w jego mniemaniu – opozycje idealizmu i realizmu, obiektywizmu i subiektywizmu. Myśl i byt, przedmiot i podmiot to pewne pojęcia graniczne, zabsolutyzowane symbole równoważnych i współzależnych kierunków badania filozoficznego. Ten swoisty projekt filozofii twórczości był niejako dopełnieniem teoretycznych pomysłów i ambicji Znanieckiego. Ukształtował się w związku z głównym przedmiotem jego rozważań, który stanowiła koncepcja elementów rzeczywistości kulturowej: wartości i czynności (czynny) (1988, s. XXIV).

Należy w tym miejscu podkreślić dwie cechy tego projektu. Znaniecki, po pierwsze, wyodrębnia klasy układów społecznych na podstawie doświadczenia i działania uczestników życia społecznego; po drugie, zakłada analizę funkcjonalną układu społecznego (systemu) zamkniętego, który jest wyodrębnioną i względnie izolowaną całością, stąd też może stanowić osobny przedmiot badania (1988, s. 325). Z czasem u Znanieckiego można zaobserwować proces redukowania podstawowej dlań teorii czynności społecznych do ich aspektu społeczno-kulturowego, co przejawia się w postawieniu przezeń hipotezy o społecznym uwarunkowaniu

⁴ Pedagogika z jej teorią wydaje się w interpretacji dzisiejszej – prawie sto lat później – jedną z nich, w terminologii Znanieckiego: „humanistyczną nauką specjalną”.

i uporządkowaniu aksjonormatywnego ładu systemów kulturowych. W takim znaczeniu nie chodzi Znanieckiemu wyłącznie o badanie formalnej budowy kulturowych systemów społecznych i analizę relacji zawierania tego, co społeczne (w tym tego, co kulturowe) w ogóle, lecz również o ukazania faktycznego, dynamicznego związku tego, co częściowe, z całością – o społeczną dynamikę kultury, która polega na rozpatrywaniu zjawisk społecznych jako sił kulturowych we wszystkich dziedzinach kultury (1988, s. XLII; szczegółowo pisze o tym M. Pacholski, 1977). Prezentowane przez Znanieckiego stanowisko badawcze można określić jako funkcjonalno-strukturalne, budowane na założeniach strukturalistycznych (A. Gofron, 2010, s. 192).

Przed przejściem do dalszej szczegółowej rekonstrukcji poglądów Znanieckiego warto wskazać pewne ogólne według niego założenia wiedzy humanistycznej. Są to, w kolejności, następujące stwierdzenia:

- a) zjawiska badane przez nauki o kulturze są obdarzone **współczynnikiem humanistycznym**, tzn. badacz rozpatruje je jako **czyjeś** świadome zjawiska i odnosi do empirycznie ujętych podmiotów, tj. osobników i zbiorowisk doświadczających i działających;
- b) świat kultury składa się z przedmiotów i czynności, przy czym przedmioty występują realnie, natomiast czynności są ujmowane idealnie;
- c) każdy przedmiot jest aktualnym lub potencjalnym przedmiotem czynności, czyli wartością; każda czynność aktualnie lub potencjalnie działa na przedmioty, czyli wyraża się w aktach wywierających realny wpływ (F. Znaniecki, 1988, s. 192).

Te ogólne założenia filozofii, socjologii, filozofii kultury i wiedzy humanistycznej uprawianej przez Znanieckiego przejawiają się najpełniej w jego koncepcji nauk o kulturze.

2. Podstawy nauk o kulturze według Znanieckiego

Podstawy nauk o kulturze u Znanieckiego stanowi jego humanistyczna teoria działalności, w której zasadniczym elementem jest czynność (rozumiana nie potocznie, materialnie, lecz ujęta jako czynność świadoma). Czynność, w przeciwieństwie do przedmiotu, nie może być **dana**. Czynność jest zjawiskiem empirycznym, może być doświadczana. Doświadczaniem czynności jest jej **wykonywanie**. Czynność empiryczną właśnie wykonywaną nazywa Znaniecki (1988, s. 82–83) czynnością **aktualną** lub **aktem**.

Każda czynność charakteryzuje się według Znanieckiego **przebiegiem idealnym**, myślowym. Stąd też mówimy często dzisiaj o czynności idealnej. Dotyczy to zarówno czynności – jak pisze Znaniecki – tradycyjnie uważanych za myślowe (np. porównywanie przedmiotów, tworzenie pojęcia, rozumowanie), jak i czynności według niego niesłusznie zwanych fizycznymi, materialnymi, zewnętrznymi (np. ubieranie się, wyrabianie mebli przez stolarza, urzeczywistnianie planów politycznych czy technicznych). W tym drugim typie działalności czynnościami nie są ruchy ciała podmiotu, ruchy narzędzi, dźwięki mowy itd., lecz – jak podkreśla Znaniecki – akty myślowe bezpośrednio lub pośrednio wywołujące i organizujące te ruchy dla osiągnięcia pewnych zamiarów. Tylko tam, gdzie wspomniany przebieg idealny jest czynnikiem wywołującym i organizującym fakty realne, możemy mówić o czynności. Procesy organiczne (np. krążenie krwi, skurcze mięśni) nie są czynnościami, tylko zjawiskami realnymi, przedmiotami czynności. Te procesy organiczne nie muszą być teoretycznie uprzedmiotowione, nie muszą być poznawane i szczegółowo badane od zewnątrz jak zjawiska przyrodnicze, lecz są dane myśli czynnej od wewnątrz, tj. w takiej postaci, w której dają się bezpośrednio użyć praktycznie, a mianowicie w postaci – jak pisał – „czuć organicznych”, zlewających się w mniej lub więcej pewną kinestetyczną całość. Całość ta według Znanieckiego (1988, s. 83) to organizm rozumiany jako bezpośredni przedmiot czynności.

Znanięcki zakładał, że z jednej strony, każda czynność jest myślą, z drugiej zaś każda myśl jest czynnością, tzn. że każdy akt idealny bezpośrednio wywołuje skutki realne. Te czynności umysłowe, tradycyjnie przeciwstawiane czynnościom praktycznym (takim jak porównywanie przedmiotów, kojarzenie doświadczeń, obmyślanie planu politycznego lub technicznego), wywierają wprawdzie wpływ bezpośredni tylko na sferę doświadczenia samego myślącego podmiotu, na przedmioty w takiej postaci, w jakiej jemu są dane. Lecz – jak pisał Znanięcki (1988, s. 84) – sfera doświadczenia podmiotu jest częścią ogólnej rzeczywistości konkretnej; sposób, w jaki podmiot kojarzy i przekształca te przedmioty, dotyczy przedmiotów samych w sobie, a nie jakichś kopii subiektywnych.

W tym kontekście Znanięcki stawia pytanie (1988, s. 85): Jak wyjaśnić działanie myśli na systemy materialne (np. urządzenie prawne, stosunki ekonomiczne), w odróżnieniu od takich systemów materialnych, w których wpływ myśli jest łatwiejszy do objaśnienia (np. prawo czy literatura)? Według Znanięckiego, aby wyjaśnić działanie myśli na systemy materialne, nie trzeba odwoływać się do jakiejś zasady metafizycznej, dzięki której myśl – z istoty swej tylko zdolna do wpływania na świat ducha – w jakiś sposób uzyskiwałaby od razu nieograniczony wpływ na materię. Pisał, że wystarczy wykryć czynnik pozwalający aktowi idealnemu (tzn. myśli) osiągać realne skutki w przemianach materialnych przedmiotów. Czynnikiem pozwalającym na osiągnięcie realnych skutków czynności są tzw. **narzędzia**. Narzędzia są bardzo różne, np. maszyny wykonujące te same ruchy, które pierwotnie wykonywała ręka ludzka, lub druk, który spełnia te same zadania co ręczne pismo, tylko na szerszą skalę.

Narzędziami, które pozwalają na przejście z jednego realnego systemu do innego, są też jednostki ludzkie działające na inne jednostki. Bardzo ważne dla Znanięckiego są te narzędzia, które umożliwiają działającej jednostce praktyczne wyjście z jej własnej sfery doświadczenia i wpływanie na systemy powstałe niezależnie od niej. W tym przypadku **mowa** (ujęta nie zmysłowo, lecz przede wszystkim znakowo) jest tego rodzaju uniwersalnym narzędziem oddziałującym na systemy niematerialne powstałe i istniejące dzięki współdziałaniu wielu jednostek. Jednak pierwotnym, najbardziej podstawowym i najbardziej różnorodnym narzędziem w użytkowaniu jest organizm (scharakteryzowany już wyżej) działającego podmiotu, niezbędny nie tylko dla wpływu na rzeczywistość materialną, ale i na niematerialną, skoro – jak pisał – materialne symbole są konieczne do społecznego porozumienia. Organizm występuje tu nie tylko w znaczeniu naturalistycznym (gdy ujmuje się go wyłącznie jako element materialnego systemu) i nie tylko jako własności opisane przez anatomię czy fizjologię (choć do pewnych granic jest przedmiotem materialnym). Otóż organizm – jak pisał Znanięcki – jest **nie tylko** przedmiotem materialnym, lecz jako ciało zmysłowe ujęte naturalistycznie jest także dany w specyficzny sposób samemu osobnikowi, do którego należy i który z jego pomocą działa na rzeczywistość.

Ta instrumentalna rola organizmu w miarę rozwoju techniki materialnej przenosi się na inne przedmioty – narzędzia sztuczne. Powstające przekształcenia realizują się tylko wtedy, gdy odpowiadają myślowo wytworzonym planom. Dlatego można powiedzieć, że wpływ na rzeczywistość materialną pozostaje w pewnym stopniu pod bezpośrednim wpływem czynności idealnych i tylko dopełnia się przez mechaniczny wpływ materialnej strony ciała (F. Znanięcki, 1988, s. 86–90).

Z perspektywy epistemologicznej w przypadku nauk humanistycznych istotne jest określenie relacji między tak opisanymi przez Znanięckiego czynnościami idealnymi a tzw. przezeń warunkami realnymi. Relację tę najpełniej oddaje jego pojęcie problemu.

Otóż Znaniecki twierdzi, że każda czynność jest idealna, a więc każda czynność jest **twórcza**, wprowadza bowiem do świata realnego coś nowego, co nie jest realnie uwarunkowane, tylko warunkowane jest przez przebieg idealny czynności. Każda aktualna czynność tworzy mniej lub więcej nową treść doświadczenia i wiąże ją z innymi danymi doświadczenia. Dlatego chociaż każda czynność jest twórcza (myśl), to nie każdy jej akt (czyli wykonanie) jest w równej mierze oryginalny. Okazuje się mianowicie, że wyniki każdego aktu można porównać z wynikami wielu innych aktów jako mniej lub bardziej podobne albo mniej lub bardziej odmienne. To, co stanowi o identyczności danej czynności, to **forma** tej czynności. Forma czynności bezpośrednio warunkuje treść i znaczenie jej wyników.

Powyższa **twórcza czynność aktualna** nie może być zdeterminowana przyczynowo przez wpływy realne; każdy jej akt jest bezwarunkowo wolny. Determinizm psychologiczny według Znanieckiego może być zachowany jako zasada heurystyczna w granicach psychologii eksperymentalnej, lecz poza jej granicami w zastosowaniu do zjawisk kulturowych traci swe heurystyczne znaczenie. Z filozoficznego punktu widzenia ten determinizm na gruncie konkretnej empirycznej działalności jest również błędem. Jak twierdzi Znaniecki, przyjęcie założeń deterministycznych byłoby zrównaniem warunków z czynnościami, postawieniem ich w tym samym rzędzie. Warunki i czynności leżą w zupełnie innych wymiarach: warunki są przedmiotem czynności, zarówno w epistemologicznym, jak i ontologicznym znaczeniu, czynność zaś jest aktem podmiotowym⁵. Dlatego warunki nie mogą przyczynowo oddziaływać na czynność, skoro ta właśnie czynność idealnie i realnie oddziałuje na warunki. Oddziaływanie to objawia się empirycznie w ten sposób, że czynność z całokształtu zjawisk dostępnych działającemu podmiotowi wybiera niektóre, kojarzy i do nich nawiązuje w realnym przekształcaniu rzeczywistości. Wyodrębnienie i skojarzenie niektórych warunków to wspomniany problemat praktyczny podmiotu. Znaniecki (1988, s. 90–93) orzeka, że ze wszystkiego, co obiektywne, realnie istniejące w granicach naszego doświadczenia materialnego i niematerialnego, tylko to istnieje dla nas **praktycznie** i wpływa na naszą działalność, co zostało każdorazowo wprowadzone przez aktualną czynność do aktualnego jej problematu.

Mimo że warunki realne nie mogą przyczynowo determinować czynności, czynność jako taka może samorzutnie uzależniać się od określonych warunków. Znaniecki pisał, że zachodzi to wtedy, gdy podmiot działający dobrowolnie powtarza określony akt przy powtórzeniu się pewnych przybliżonych warunków, które istniały przy poprzednim spełnieniu podobnego aktu. Dzieje się tak w przypadku **przyzwyczajania**.

Z metodologicznego punktu widzenia te czynności przyzwyczajeniowe i naśladowcze, według Znanieckiego, były zawsze głównym punktem oparcia dla zastosowania zasady przyczynowości do działalności ludzkiej. Odrzucając dotychczasowe pojmowanie przyczynowości (tzn. wspomniany determinizm) w sferze zjawisk humanistycznych, twierdził, że w czynnościach powtarzalnych istotnie przejawia się pierwiastek, który przy odpowiednich metodologicznych przesłankach może stać się podstawą do zastosowania przyczynowego ujęcia. Można powiedzieć, że ten punkt oparcia dla przyczynowego wyjaśniania **zmian**

⁵ To swoiste mimo wszystko odejście przez Znanieckiego od płaszczyzny ontologicznej i przejście do rozważań epistemologicznych pozwala pełniej uchwycić jeszcze jedną generowaną przezeń propozycję metodologiczną. W dzisiejszej terminologii jest to taki program metodologiczny, który można określić mianem „paralelizmu psychofizycznego”, czyli takiego stanowiska, które najogólniej wyrazić można w postaci tezy, iż między zjawiskami świadomości indywidualnej a zjawiskami fizycznymi nie zachodzą związki przyczynowe: zjawiska pierwszego rodzaju są jedynie paralelne względem zjawisk drugiego rodzaju (K. Zamiara, 1984, s. 129).

przyzwyczajeniowej działalności – nie samej tej działalności – traktuje zmianę czynności jako skutek zmiany warunków narzuconych pierwotnej czynności. Prawdopodobność tego związku przyczynowego zależy od stopnia ujednostajnienia czynności pierwotnej i jej warunków. Stąd też wszelkie wyjaśnianie przyczynowe w obrębie świata humanistycznego (według Znanieckiego: świata działalności) musi być zawsze hipotetyczne, uzależnione każdorazowo od tego, czy i o ile u podstaw danego faktu realnego tkwi czynnik idealny, dzięki któremu dopiero ten fakt może być uważany za wyraz przyczynowego prawa (1988, s. 94–96).

Kolejnym elementem charakteryzującym w sposób szczególny nauki o kulturze Znanieckiego jest założona przezeń koncepcja rzeczywistości kulturowej.

3. Koncepcja rzeczywistości kulturowej

Według Znanieckiego rzeczywistość kulturowa to relacja między wartością i czynem (czynnością). Jest to pewien relacyjny byt, czyli wartości dane czynom oraz czyny tworzące wartości. Jego elementy: wartość i czyn, są współzależne, stanowią bierny i czynny człon ich zachodzącej relacji. „Wartość jest tylko ogniwem czynu, niczym więcej” (1912a, s. 11). Natomiast czyn

[...] obraca się wśród wartości, wartości są ogniwami jego przebiegu. [...] Czyn możemy określić jako przebieg, w którym [...] rozrywają się dawne i tworzą nowe stosunki pomiędzy danymi wartościami (1914, s. 2–6).

Wartość w ujęciu Znanieckiego jest przedmiotem realnym lub idealnym, różni się jednak zasadniczo od rzeczy przez charakterystyczny dla niej komponent intencjonalności. Intencjonalność wartości oznacza, że aktualnie lub potencjalnie stanowi lub stanowić może przedmiot czyjegoś doświadczenia i działania. Wartość jest związana z podmiotem, który ją ustanawia i aktualizuje – jest zawsze czyjaś. Również każdy czyn odnosi się do pewnych wartości, jest zatem przedmiotowo znaczący, a zarazem – podobnie jak wartość – jest w swym przebiegu podmiotowo formalnie, jest czyjś (1988, s. XXV).

Miejscem, w którym realizuje się ten funkcjonalny związek wartości i czynów, jest rzeczywistość praktyczna. Świat działań kulturowych zawiera idealne systemy czynności i odpowiadające im realne systemy wartości. Są to struktury o różnym stopniu złożoności: czyny i sytuacje, przebiegi normatywne i normy, ideały jako doskonałe kompleksy czynności i ich utrwalenia w dogmatach praktycznych. Teoria czynności i wartości w koncepcji Znanieckiego nie jest teorią kultury w ogóle, lecz zakłada jedynie istnienie podobieństw formalnych między różnorodnymi działaniami łączącymi się w mniej lub bardziej złożone systemy; ma sens heurystyczny. Jest teorią analityczną opisującą praktyczne, poznawcze formy organizujące działania; umożliwia uogólniające i porównawcze badania poszczególnych dziedzin kultury. W odniesieniu do każdego z badanych systemów stwarza metodologiczne ramy dla wyjaśnień funkcjonalnych (1988, s. XXV–XXVI).

Kategoria wartości jest kluczowa dla filozofii humanistyki i zakładanej przez Znanieckiego idei racjonalności. Znaniecki formułuje pojęcie wartości tak, by na mocy teoretycznego postulatu łączyło w sobie porządek teoretyczny i praktyczny. Pisał, że pojęcie wartości jako najprostszy element rzeczywistości

[...] będzie **kategorią myśli** o elementach rzeczywistości praktycznej, a jednocześnie **kategorią** samych tych **elementów** jako przedmiotów poznania (1912a, s. 8; wyróżnienia – A.G.).

Dla teorii wartości oznacza to, że wartość jest w istocie pierwotną kategorią samej rzeczywistości praktycznej – tym, co w przebiegu działania jest oceniane dodatnio lub ujemnie, a zarazem jest heurystyczną kategorią refleksji teoretycznej o tej rzeczywistości. Określenie wartości jako kategorii adekwatnej dla obu porządków: teoretycznego i praktycznego, kategorii niejako dwuwymiarowej, wprowadzającej moment formalnej jedności poznającego (teorii) i poznawanego (praktyki), dokonuje się na podstawie założenia, że pojęcie wartości przedstawia elementarny stan względności między rzeczywistością i wiedzą, że jako kategoria filozoficzna osiąga i ujmuje „[...] ogólne świadome podłoże, na którym dopiero kształtują się w naszym życiu związki elementów rzeczywistości i szeregi myślowe” (1912b, s. 30).

Założenie to uzupełniane jest przez epistemologiczne ujęcie relacji teorii do praktyki. Według Znanieckiego wiedza teoretyczna, choć wywodzi się historycznie z bezpośrednich problemów działalności praktycznej, jest porządkiem nowym i na tyle od praktyki niezależnym, by ostatecznie za swój przedmiot mogła obrać działalność praktyczną w ogóle – praktykę, z której wyszła. Ostatecznym celem myśli teoretycznej staje się ogólna teoria działania. Stwierdzenie niezależności wiedzy teoretycznej od bezpośrednich problemów praktyki – co zasadniczo różni koncepcję Znanieckiego od złożenia pragmatyzmu – ma szczególne konsekwencje dla ujęcia samej praktyki, która z założenia staje się obszarem całkowicie przenikniętym refleksją, choć obszarem refleksyjnym jedynie z uwagi na ograniczony problem praktyczny (a przez to uwikłanym w wartościowanie przedteoretyczne), niesystematycznym i częstokroć niespójnym. Z każdą postacią praktyki łączy się pewna zaczątkowa teoria rzeczywistości. Intelktualistyczna wykładnia praktyki odkrywa w myśli praktycznej zaczątkową teorię, albowiem na mocy wcześniejszych założeń jedynie refleksyjną praktykę można ująć (1988, s. XVII–XVIII).

Rozwiązanie zaproponowane przez Znanieckiego wprowadza dwie uzupełniające się idee teoretyczne: nadaje pojęciu racjonalności status metodologicznego postulatu oraz przyjmuje względny charakter różnicy między myślą i rzeczywistością (1988, s. XVIII).

Przedstawiając powyższe szczegółowe okoliczności, które obejmowały założenia ogólne filozofii, socjologii, filozofii kultury, podstawy nauk o kulturze i koncepcję rzeczywistości kulturowej Znanieckiego, można w tym miejscu przejść do charakterystyki sformułowanego przezeń tzw. współczynnika humanistycznego.

4. Współczynnik humanistyczny F. Znanieckiego

Koncepcja **współczynnika humanistycznego** w mniejszym lub większym stopniu przenika całą twórczość Znanieckiego. W cytowanym *Wstępie* (1988, s. 21), w jego części pierwszej (która obejmuje ogólne założenia poznawcze wiedzy humanistycznej), Znaniecki dokonał wyraźnego podziału nauk na przyrodnicze i humanistyczne (kulturowe). Wspomniany współczynnik przypisał, jak się wydaje, tylko naukom humanistycznym – naukom o kulturze.

Znaniecki twierdził, że **zjawiska**⁶ przyrodnicze w pojmowaniu naturalistycznym to przedmioty i fakty zasadniczo niezależne od przebiegu naszego doświadczenia i myślenia. Zjawiska przyrodnicze są dane badaczowi jako samoistne, jako „niczyje”. Oczywiście jest tak,

⁶ Znaniecki używa terminu „zjawisko” w znaczeniu wszystkiego, co jest empirycznie poznawalne. Jest to według niego znaczenie czysto epistemologiczne. W znaczeniu szerszym niż epistemologiczne używa pojęć „podmiot” i „przedmiot”, jako terminów formalnych. Stosunek przedmiotu do podmiotu ujmuje natomiast też formalnie: jako stosunek zachodzący wszędzie, gdzie wykonywana jest czynność w znaczeniu przywoływanym już wyżej. Podmiotem więc formalnie jest źródło i ośrodek czynności, przedmiotem – wszystko, co dane jest czynności. Terminu „przedmiot” używa w znaczeniu

że badacz musi zdawać sobie sprawę, iż zjawiska te są wszak dane jemu jako **podmiotowi**. Jednak jako teoretyk – pisał Znaniecki – dopóki badacz jest tylko teoretykiem, przypuszcza, że to nie wpływa na naturę badanych przezeń **przedmiotów i faktów**, że on sam w badaniu spełnia funkcję absolutnego, czystego podmiotu poznania, że występuje jako obserwator i teoretyk idealny, nadindywidualny, że jego osobowość nie gra żadnej roli, nie warunkuje jego doświadczeń i czynności myślowych. Faktycznie, stara się też uwolnić od wszelkich osobistych, subiektywnych właściwości w granicach swej czynności poznawczej; dąży do absolutnej obiektywności (1988, s. 23).

Natomiast **zjawiska humanistyczne** to według Znanieckiego zjawiska zasadniczo „czy-jeś”. Są to przedmioty doświadczenia i działalności oraz czynności myślowe czy praktyczne członków naszej grupy społecznej bądź też te, które obserwujemy w innych grupach, tak jak są dane członkom tych grup, bądź też te przedmioty i czynności, które są odtwarzane z zabytków historycznych, tak jak istniały dla żyjących w tych czasach osób (podmiotów). Świat humanistyczny to nie świat realności samoistnych, lecz świat cudzych świadomości; ściślej mówiąc, świat przedmiotów danych innym konkretnym historycznie uwarunkowanym osobnikom i grupom oraz czynności dokonywanych z tymi przedmiotami przez tych, którym są one dane jako ich doświadczenia.

Badacz humanista, teoretyk jest w tym przypadku – mimo chęci bycia idealnym obserwatorem – czystym podmiotem poznania i nie wpływa na naturę przedmiotów poznania; winien mieć świadomość – jak twierdzi Znaniecki – że przedmioty badania są już same w sobie, w istocie swej ujęte przezeń jako zależne od empirycznych ludzkich podmiotów. Pisał:

[...] tę cechę zjawisk kulturalnych, przedmiotów humanistycznego badania, tę ich zasadniczą właściwość, że jako przedmioty teoretycznej refleksji są one już przedmiotami, komuś danymi w doświadczeniu, lub czyimiś świadomymi czynnościami, nazwać możemy **współczynnikiem humanistycznym tych zjawisk** (1988, s. 25; wyróżnienie – A.G.).

Mit, dzieło sztuki, wyraz mowy, narzędzie, ustrój społeczny są tym, czym są, jedynie jako świadome podmiotowe zjawiska. Poznajemy je tylko w odniesieniu do znanego lub hipotetycznie skonstruowanego kompleksu doświadczeń i czynności empirycznych, ograniczonych, historycznie i społecznie uwarunkowanych osobników świadomych, którzy je wytworzyli i nimi się posługują. Bez współczynnika humanistycznego – jak plastycznie pisał Znaniecki – obraz jest chaosem plam barwnych na płótnie, wyraz mowy – dźwiękiem bez znaczenia, ustrój społeczny – kompleksem bezsensownych ruchów organizmów żyjących, a narzędzie – bryłą żelaza. Cała realność obiektywna tych zjawisk jako przedmiotów wiedzy humanistycznej, wszystkie cechy i związki w obrębie świata kultury – wszystko znika, gdy usuniemy współczynnik humanistyczny, gdy zjawiska te ujmemy nie jako przedmioty czyjegoś doświadczenia, lecz jako rzeczywistość „[...] niczyją, o typie postulowanym przez nauki przyrodnicze” (1988, s. 25).

Także w perspektywie historycznej (w przeszłości kulturalnej, jak pisał Znaniecki) znajdują się zjawiska coraz uboższe w treść i znaczenie, lecz obdarzone **tym samym** współczynnikiem humanistycznym. Możemy je poznać z punktu widzenia nauk o kulturze w ten sposób, że **interpretujemy** je na wzór znanych nam obecnie przedmiotów kulturowych jako przedmioty doświadczenia osób żyjących w przeszłości (1988, s. 26). Literalne rozumienie

ontologicznym, jako jedną z kategorii rzeczywistości. W tym ontologicznym znaczeniu kategorii **przedmiotu** przeciwstawia kategorię **czynności**.

tego fragmentu tekstu Znanieckiego wskazywałoby na to, że interpretacja historyczna w jego ujęciu to swoiste nakładanie **tego samego** współczynnika dzisiaj na zjawiska ujęte historycznie. Tyle że w innym miejscu, gdy pisze o tzw. historii społecznej grupy, każe pamiętać o współczynniku humanistycznym i nie interpretować historii społecznej jako rzeczywistych dziejów grupy, jak te dzieje mógłby odtworzyć doskonały i ściśle obiektywny historyk, lecz jako historyczne myślenie tej samej grupy, która stara się uprzytomnić sobie przeszłość ze względu na jej związek praktyczny z przeszłymi zadaniami i teraźniejszym stanem (1988, s. 321–322). Jak się wydaje, w tym przypadku jest to odniesienie do tzw. doświadczenia społecznego (potocznego) grupy, w znaczeniu przypisywanym temu terminowi dzisiaj (A. Gofron, 2008, s. 13–43).

W dalszej części *Wstępu* Znaniecki, pisząc o historii społecznej, twierdzi, że badacz tych zjawisk ujmuje je w takiej postaci, w jakiej je znajduje w danej grupie; nie traktuje on historii społecznej jako zbioru prawdziwych lub błędnych twierdzeń o przeszłości grupy, lecz jako zbiór obecnych czynności myślowych grupy i ich członków, których przedmiotem jest przeszłość grupy (1988, s. 322). To twierdzenie, w odróżnieniu od powyższego, wydaje się odnosić nie do doświadczenia indywidualno-społecznego (potocznego), lecz do próby jego ujęcia teoretycznego.

Podmiotowe ujęcie czynności konstruujących określoną dziedzinę to w ujęciu Znanieckiego np. obraz socjologii, która jako nauka o zjawiskach społecznych lub społeczeństwie zawsze musi występować ze współczynnikiem humanistycznym, gdyż nie może być nauką o zjawiskach społecznych samych w sobie (w znaczeniu: wszelkich w ogóle zjawiskach). Lecz może być i już jest naukowe badanie zjawisk, które doświadczające podmioty należące do pewnej zbiorowości traktują jako właśnie społeczne, odmienne od innych zjawisk kulturowych: hedonistycznych, technicznych, ekonomicznych, edukacyjnych itp. Taką nauką według Znanieckiego (1988, s. 196) może być socjologia, która tym sposobem jako nauka o jednej specjalnej dziedzinie wartości i czynności ludzkich staje w równym rzędzie z innymi naukami specjalnymi, w tym – jak się wydaje – również z pedagogiką z jej obrazem kultury pedagogicznej.

Artykułowane wyżej rozróżnienie doświadczenia społeczno-indywidualnego (potocznego) od jego uogólnienia teoretycznego (naukowego) przez charakterystykę pojęciową współczynnika humanistycznego prezentowaną przez Znanieckiego można odnaleźć w jego analizie (rozdzieleniu) świata empirycznego / świata przyrodniczego i świata humanistycznego / świata kultury. Otóż Znaniecki pisał, że przeciw pojmowaniu świata empirycznego jako humanistycznego przemawia nie tylko wiedza przyrodnicza, ale również zdrowy rozsądek (wiedza potoczna, zdroworozsądkowa w powyższym znaczeniu). Twierdzi, że w pospolitym, pierwotnym rozumieniu dany nam jest zasadniczo świat bez współczynnika humanistycznego, świat po prostu istniejący – ani mój, ani twój. Zagadnienie czyjegoś świata powstaje dopiero wtórnie, na gruncie pierwotnego obiektywnego świata; dopiero w odniesieniu do rzeczywistości niczyjej zastanawiać się możemy nad różnorodnością czyichś doświadczeń i czynności. Te czyjeś doświadczenia i czynności – zgodnie ze zdrowym rozsądkiem – nie są częścią obiektywnego świata, lecz subiektywnymi procesami; nie można doszukiwać się w nich źródła rzeczywistości, skoro one same domagają się wyjaśnienia z punktu widzenia obiektywnego świata, skoro są po prostu faktami, przedmiotami badania naukowego, psychologicznego i fizjologicznego, zrozumiałymi dopiero w związku z innymi faktami zachodzącymi w obiektywnym niczym świecie (1988, s. 41).

To swoiste zrównanie świata przyrodniczego (naturalnego) ze światem doświadczanym empirycznie przez podmiot Znaniecki argumentuje tak: gdy badamy świat kultury ludzkiej,

stosujemy do danych nam zjawisk stanowisko humanistyczne, ujmujemy przedmioty jako dane w czymś doświadczeniu, a zmiany wprowadzane przez osobników ludzkich do rzeczywistości empirycznej jako wyniki czyichś czynności. Jeżeli usuniemy współczynnik humanistyczny z przedmiotów, przestają one być przedmiotami konkretnymi, kulturowymi, stają się realnościami przyrodniczymi skonstruowanymi z punktu widzenia absolutnego podmiotu. Jeśli zaś usuniemy ten współczynnik z działalności obserwowanej przez nas w jej empirycznych objawach, to ona także przestaje być działalnością, a staje się szeregiem procesów fizycznych czy fizjologicznych niepowiązanych żadną jednością zamiaru, bezcelowych (1988, s. 60).

Współczynnik humanistyczny Znanieckiego to kategoria, która pozwala na umieszczenie w centrum zainteresowań humanistyki pojęcia wartości i jej korelatów: pojęcia czynności czy też – jak niekiedy i chyba trafniej pisał Znaniecki – postawy. W jego ujęciu są to oczywiście te postawy, które legitymują się charakterem społecznym. Ten społeczny, humanistyczny i kulturowy wymiar twórczości Znanieckiego, jego program filozoficzny, wydaje się niepełny bez zrozumienia wizji świata, która stanowiła dlań punkt odniesienia (J. Wocial, 1987, s. LXXIX–LXXXI).

Nie była to ani logika jego filozoficznego dyskursu, ani jego koncepcja nauk o kulturze, lecz – jak się wydaje – jego wybory spoza świata teorii: ze świata jego własnych wartości. Określone intuicje moralne Znanieckiego nie warunkują wprawdzie jednoznacznie kształtu jego dzieła, jednak przenikają wszelkie jego wymiary. Ich obecność sprawia, że choć myśl Znanieckiego nie jest systemem filozoficznym, to pozostaje koherentną całością. W perspektywie tych intuicji twórczość Znanieckiego przedstawia się jako wciąż ponawiany wysiłek pozytywnego samookreślenia się wobec kryzysu wartości związanego ze współczesną cywilizacją (J. Wocial, 1987, s. LXXXIII). Owa cywilizacja usunęła ze świata to, co stanowi jego wartość najwyższą: moc twórczą jednostki i jej etyczność. Należy więc – postuluje Znaniecki – wbrew wszelkim założeniom naturalistycznego światopoglądu zbudować wizję świata rewindykującą twórczą i moralną autonomię osobowości, a wraz z nią stworzyć podwaliny nauki, która wskaże, jakie wpływy społeczne należy wywierać na pewne zastane postawy, aby wytworzyć określone nowe postawy, oraz jakie postawy należy promować względem wartości już istniejących, aby powstały nowe pożądane wartości (J. Wocial, 1987, s. LXXXIV).

Ten swoisty intuicjonizm Znanieckiego⁷ jest propozycją budowania takiego światopoglądu, który, promując pożądane wartości moralne, rości sobie prawo do wpływu edukacyjnego, pedagogicznego.

Przyjęcie tych rozróżnień Znanieckiego, wyodrębniających humanistykę, nauki o kulturze i tzw. nauki specjalne, pozwala na w miarę jednoznaczne oznaczanie pedagogiki jako właśnie nauki specjalnej w ramach nauk o kulturze w szeroko rozumianej humanistyce, z własnym współczynnikiem humanistycznym.

5. Współczynnik humanistyczny w pedagogice

Ten współczynnik w pedagogice (nauce humanistycznej) wydaje się przybierać formułę takiego ujęcia teoretycznego, które – podobnie jak w przypadku wszelkiej nauki empirycznej – określa ta okoliczność, że ujmuje ona podmiotowo przynajmniej pewne stany rzeczy

⁷ Intuicjonizm w tym miejscu przypisywany Znanieckiemu charakteryzuje także jego współczynnik humanistyczny; por. J. Kmita (1985, s. 45–56).

konstatowane obiektywizująco⁸ przez potoczne doświadczenie społeczne-pedagogiczne, czyli ujmuje je ze współczynnikiem humanistycznym.

Konstrukcja współczynnika humanistycznego proponowana przez Znanieckiego jest charakterystyką czyjś sposobu widzenia bez pojęciowej charakterystyki elementów tego widzenia, a więc jest indywidualnym wariantem współczynnika. W przedkładanej propozycji chodzi natomiast o uspołeczniony wariant tego współczynnika (J. Kmita, 1985, s. 45). Jest to próba odejścia od indywidualnego wariantu współczynnika na rzecz jego uspołecznienia, czyli rozumienia w kategoriach świadomości społecznej (naukowej), a także odejścia od obiektywizującego ujęcia humanistyki przedteoretycznej, która rejestruje (opisuje) interesujący nas wycinek kultury, na rzecz jej ujęcia podmiotowego ze współczynnikiem humanistycznym, które to ujęcie nie tyle rejestruje, ile przede wszystkim wyjaśnia społeczną akceptację potocznego doświadczenia (kulturowego) i jego uzupełnienia światopoglądowego.

To właśnie zastosowanie pojęć podmiotowych wraz z określonym współczynnikiem humanistycznym pozwala badać (wyjaśniać) jedną z dziedzin kultury, która obiektywizująco funkcjonuje w potocznej świadomości jako szeroko rozumiana edukacja. Wyróżnienie kategorii badania i wyjaśniania wskazuje w tym miejscu na konieczność przejścia w badaniach pedagogicznych od tzw. adekwatności opisowej (termin N. Chomsky'ego) do adekwatności eksplanacyjnej (wyjaśniającej); przejścia od adekwatności opisowej, która w sposób podmiotowy opisuje, rekonstruuje określony wycinek rzeczywistości kulturowej: edukację, właśnie do wyjaśniania jej powszechnego (świadomościowego) respektowania.

Powyższe tezy orzekające o potrzebie uprawiania pedagogiki ze współczynnikiem humanistycznym, pedagogiki w znaczeniu teoretycznym, są w jakimś sensie nawiązaniem do twierdzenia Poppera o pierwotności teorii wobec doświadczenia w badaniach i rozpowszechnionej tezy o braku możliwości budowania metateorii w humanistyce/pedagogice. Teza ta, jednoznacznie formułowana na gruncie postmodernizmu i odnosząca się do różnorodności teoretycznych dyskursów ponowoczesnych, jest dość szczegółowo uargumentowana. Przyjmując te argumenty, nie można zrezygnować jednocześnie z jakiegokolwiek próby ujęcia metateoretycznego, czy raczej teoretycznego – korzystając z proponowanego wyżej języka podmiotowego – wyjaśniania badanych zjawisk społecznych/edukacyjnych. Ta teoretyczność może w przypadku pedagogiki przybierać postać tzw. metainterpretacji humanistycznej. Interpretowanie w tym przypadku (A. Gofron, 2010, s. 17–20) to nic innego jak naukowe wyjaśnianie, zrozumienie (rozumienie) praktyki edukacyjnej. Proponowane tutaj ujęcie ma status hipotezy metainterpretacyjnej; ściślej, stanowi podstawowy element eksplanansu interpretacji humanistycznej.

Proponowane wyjaśnianie jest szczególnym przypadkiem jednej z dwu strategii podejścia do eksplanandum i eksplanansu. Wybór jednej z nich określa szczegółowy sposób podejścia badawczego: metodę i rodzaj wyjaśniania. Te dwie propozycje badawcze to strategia indukcyjna i dedukcyjna. Strategia indukcyjna uznaje pierwotność wiedzy o faktach obserwowalnych. Wiedza ta jest punktem wyjścia do uzyskiwania twierdzeń na drodze wyjaśniania uogólniającego. Strategia dedukcyjna stanowi szczególny przypadek charakteryzowanej wyżej

⁸ Zjawiska zobiektywizowane to, najkrócej mówiąc, takie zjawiska, które konstatowane są przez jednostki komunikatywne jako należące do języka pierwszego rzędu semantycznego (potocznego). O pojęciach tak zastosowanych można twierdzić, że są zastosowane obiektywizująco. Analogicznie, dane zjawisko można zakwalifikować jako podmiotowe, jeśli konstatujące je pojęcia można zakwalifikować do semantycznej części języka wyższego rzędu, języka w jakimś znaczeniu teoretycznego.

tzw. interpretacji humanistycznej (znakowej). Przyjmuje ona tezę o pierwotności poznawczej eksplanansu w stosunku do eksplanandum. Jest to teza antypozytywistyczna, zakładająca pierwotność hipotezy teoretycznej; rozumiana tutaj jako tzw. przesłanki interpretacyjne – pierwotne poznawczo w stosunku do tego, co konkretnie wyjaśniane (eksplanandum).

Nawiązując do podstawowych kategorii nauk o kulturze, nauk specjalnych i pedagogiki jako nauki specjalnej⁹ w terminologii Znanieckiego, do tych przesłanek interpretacyjnych należą m.in.:

- teoria działania, zachowania, czynności edukacyjnych,
- teoria wartości i wartościowanie w edukacji,
- proponowane założenie o racjonalności czynności edukacyjnych, racjonalna organizacja rzeczywistości.

W tym miejscu tylko sygnalizowane, w wersji końcowej (łącznie, strukturalnie) mogą stanowić swoistą teorię edukacji; pewien teoretyczny obraz całości lub wycinka rzeczywistości edukacyjnej: instytucjonalnej, pozainstytucjonalnej, podmiotowej, kulturowej, społecznej, dydaktycznej, dziedzinowej itp.

Teoria działania, teoria aktywności (czynności według Znanieckiego) jest ogólniejsza od prakseologii; zajmuje się działaniem nie tylko sprawnym, lecz ujmowanym jako pewien rodzaj zachowania ludzkiego (J. Dzida, 1987, s. 492). Potocznie przez zachowanie rozumie się sposób postępowania w określonej sytuacji. Zachowanie świadomie ukierunkowane na nakreślony cel to właśnie działanie, działanie celowe, czynność celowa.

Działanie (uczestnictwo) danego podmiotu w określonej kulturze (np. w interesującej nas kulturze edukacyjnej) polega na respektowaniu – jak powiedziałby Znaniecki – „ładu aksjonormatywnego” tej kultury przez publiczne działania intencjonalne jednostki, a zatem jest zdolnością niezbędną do uczestnictwa w tej kulturze. Swoją drogą, owa zdolność umożliwia także interpretowanie (czy rozumienie) tej działalności (J. Kmita, 1995, s. 260–261); działalności/aktywności rozumianej kulturowo jako głębsze świadome akceptowanie pewnych przekonań kulturowych, w odróżnieniu od przestrzegania tych przekonań.

Z metodologicznego i edukacyjnego punktu widzenia uczestnictwo (działanie, zachowanie) podmiotu w kulturze i praktyce edukacyjnej stanowi główną kategorię pedagogiczną, tzw. strukturę globalną w ujęciu strukturalistycznym. Analiza opisowa i normatywna tego pojęcia pozwala na wyodrębnienie trzech sposobów rozumienia terminu „uczestnictwo podmiotu w kulturze i praktyce edukacyjnej”. Są to:

- uczestnictwo podmiotu w kulturze i praktyce edukacyjnej jako obserwowalna reakcja organizmu na bodziec zewnętrzny (ujęcie behawiorystyczne),
- uczestnictwo podmiotu w kulturze i praktyce edukacyjnej rozumiane jako element struktury (ujęcie strukturalistyczne),
- uczestnictwo podmiotu w kulturze i praktyce edukacyjnej jako działanie celowe-intencjonalne (ujęcie intencjonalne) (K. Zamiara, 1987, s. 753).

⁹ To przyporządkowanie pedagogiki do nauk specjalnych jest własną propozycją interpretacyjną, gdyż według Znanieckiego „teoria wychowania jest częścią socjologii [...] nie może być innej teorii wychowania prócz socjologicznej” (1973, s. 28). Nie rozwijając bliżej kwestii relacji pedagogiki do socjologii, psychologii czy filozofii, stanowisko prezentowane wówczas przez Znanieckiego jest swoistą w tamtym czasie redukcją pedagogiki do socjologii. W przypadku Znanieckiego ten redukcjonizm (socjologizm) widoczny jest też np. w redukcji pedagogiki do psychologii (psychologizm). Taki sposób myślenia redukcjonistycznego o zjawiskach edukacyjnych, humanistycznych, kulturowych w świetle powyższych tez wydaje się dzisiaj z metodologicznego punktu widzenia niepoprawny.

To rozróżnienie jest typologią, a nie klasyfikacją logiczną. Nie jest spełniony zwłaszcza wymóg rozłączności. Niektóre znaczenia reprezentują jeden z trzech typów, natomiast inne mają charakter mieszany, zbliżając się swoimi właściwościami do siebie, przede wszystkim w relacji: typ pierwszy i drugi, oraz typ drugi i trzeci. Zaliczenie poszczególnych koncepcji do któregoś z trzech wyróżnionych typów jest więc zawsze związane ze swoistą interpretacją. Jest decyzją, która zapewne nie do końca daje się usprawiedliwić w każdym przypadku. Zauważyć przy tym trzeba, że kwalifikowanie koncepcji jako reprezentujących typ drugi jest znacznie bardziej problematyczne niż w przypadku tych, które reprezentują typ pierwszy i trzeci. Trudność polega w tym przypadku nie tylko na tym, aby znaleźć przypadki możliwie czyste, ale i na tym, jakie wolno przyjąć kryteria wyodrębniania różnorodnego myślenia o wiedzy naukowej operującej tak różnymi koncepcjami uczestnictwa w kulturze i praktyce społecznej.

Kryterium podstawowym jest – obok przyjętej strategii epistemologicznej – taka teoria edukacji, która, mówiąc najogólniej, pozwala na podmiotowe (ze współczynnikiem humanistycznym) ujęcie, wyjaśnianie różnych obiektywizujących koncepcji, wskazując na ich uwarunkowania funkcjonalne i genetyczne (A. Gofron, 2010, s. 33–51). Na uwagę z edukacyjnego, teoretycznego (podmiotowego) punktu widzenia zasługuje szczególnie pojęcie zachowania wchodzące w skład ujęcia intencjonalnego. Ujęcie to ma jednoznaczny teleologiczny sens i zakres stosowalności. Zachowanie rozumiane jest tutaj jako ogół czynności ukierunkowanych na realizację określonego celu (wartości). Ujęcie to stanowi o swoistości nauk humanistycznych i odróżnia je od przyrodoznawstwa. Zrywa ono z orientacjami epistemologicznymi, które rejestrują i porządkują dane doświadczenia potocznego, wykorzystują typologizację, systematyzację, uściślenie, uogólnienie i werbalizację tego doświadczenia. Zakłada odmienność metod badawczych w humanistyce i przyrodoznawstwie; zakłada istnienie szczególnego rodzaju doświadczenia humanistycznego. Propozycje te nawiązują do pojęć: „rozumienie” W. Diltheya, „odniesienie do wartości” H. Rickerta, „typ idealny” M. Webera oraz koncepcji hermeneutyki fenomenologicznej tzw. szkoły frankfurckiej (J. Habermas).

Teoria wartości i wartościowanie w edukacji¹⁰ (myśli o elementach rzeczywistości praktycznej według Znanieckiego) to taka przesłanka interpretacyjna proponowanego obrazu kultury edukacyjnej, która odnosi się do jakże istotnego podstawowego fragmentu obrazu rzeczywistości edukacyjnej, jakim jest kategoria podmiotu w edukacji. W proponowanym ujęciu teoria ta nawiązuje do myśli J. Deweya, J. Piageta, L. Wygotskiego, L. Kohlberga, E. Eriksona, J. Brunera, zakładającej – szczególnie w przypadku Piageta i Kohlberga – koherencję (interakcjonizm) (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 51–95) rozwoju podmiotu moralnego, podmiotu estetycznego i podmiotu poznawczego. Rozwój podmiotu jest tedy czymś więcej niż tylko rozwojem poznawczym. Jednym z centralnych jego obszarów jest rozwój moralny, definiowany przez stadia moralnego rozumowania. Stadia moralnego rozumowania odnoszą się do działania, stąd też zasadnicze rozumowanie moralne w kategoriach zasad okazuje się warunkiem wstępnym zachowania moralnego podmiotu.

Jest to propozycja ujęcia zachowania i stanu wewnętrznego podmiotu w funkcjonalnej epistemologii umysłu. Pogląd ten uznaje doświadczenie wewnętrzne oraz zaleca obserwowanie raczej procesów myślenia niż zachowań językowych, i raczej poznawanie procesów

¹⁰ Poniższy tekst stanowi fragment artykułu *Moralność a etyka. Poza powinnościami, zobowiązaniami, postulatami i roszczeniami zgłaszanymi wobec autonomii (wewnątrzsterowności) podmiotu*, przygotowanego do kolejnego (VI) tomu *Podstaw edukacji*, z podtytułem *Sfera wartości i zasad*.

wartościowania niż obserwowalnych zachowań. Jest to takie ujęcie teoriopoznawcze, które jest w większym stopniu funkcjonalne niż introspekcyjne. Propozycja ta stara się integrować dwudzielność tego, co wewnętrzne, z tym, co zewnętrzne; tego, co bezpośrednie, z tym, co oddalone w czasie; tego, co jednostkowe, z tym, co ogólne. Twierdząc tak, należy pamiętać, że rozwój **ego/ja** jest terminem psychologicznym określającym sekwencję, która musi mieć też podstawę filozoficzną. Jednym biegunem rozwoju **ego/ja** jest jego samoświadomość/samowiedza; drugim biegunem jest świadomość/samowiedza świata. Wzrastająca świadomość/samowiedza podmiotu jest nie tylko poznawcza, lecz także moralna, estetyczna i metafizyczna; jest ona świadomością/samowiedzą nowych znaczeń (wartości) w życiu podmiotu (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 89–90).

Przyjęcie przez teorię edukacji takiej propozycji epistemologicznej wymaga odpowiedzi na następujące pytania (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 52): Jak określić relację między celami (wartościami) wychowawczymi a efektami wychowawczymi? Jak mierzyć efekty wychowawcze (edukacyjne)? Jaką przyjąć strategię stanowienia wartości: czy rozumianą jako strategię pożądanых cech lub zasobu cnót (czyli enumeratywnego wyliczenia wartości, jakie powinniśmy realizować), czy rozumianą jako strategię przewidywania sukcesu (czyli technologię realizacji celu)? Trzeba by tu odpowiedzieć na pytanie: Jak zbudować racjonalną i praktyczną progresywną ideologię edukacji, tj. zbiór pojęć definiujących pożądane cele, treści i metody wychowania? Dzisiaj jest to pytanie o procedurę budowy koncepcji edukacji, które to pytanie rozumieć trzeba holistycznie.

Ujmując je bardziej szczegółowo, jest to też pytanie o teorię wartości (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 67). Można przyjąć taką teorię wartości, która mówi o względności wartości – rozpatruje dylemat określania jakichś ogólnych celów wychowania, których ocena nie jest odniesiona do wartości i potrzeb jednostki, podmiotu czy też społeczeństwa ujętego całościowo. Ale można też zaakceptować teorię, która dotyczy relacji między faktycznymi cechami (wartościami) podmiotu i jego rozwojem a twierdzeniami na temat cech (wartości) pożądanых tego podmiotu. Koncepcja ta rozpatruje problem powiązania „jest” z etycznym „powinno być”, faktyczności z powinnością. Ten ostatni sposób rozumowania wydaje się charakterystyczny dla myślenia behawiorystycznego, stąd też można tu popełnić błąd relatywizmu wartości, mieszać fakty z wartościami.

Wydaje się, że nie ma zgody, jeśli idzie o ustalenie ważnych wartości i zasad oraz przyzwolenie na wybór priorytetów między wartościami i zasadami, ale można mówić o zgodzie na to, że oceny wartości muszą być osadzone lub uzasadnione przez odniesienie do sfery zasad. Można też zgodzić się, że pewne wartości lub zasady powinny być uniwersalne i niespecyficzne dla reguł dowolnej kultury. Dana zasada wydaje się wówczas uniwersalnym, bezstronnym sposobem definiowania lub oceniania, a nie konkretną regułą kulturową. Powyższe stanowisko odrzuca tradycyjne standardy i relatywizm wartości na korzyść sądów etycznych (zasad etycznych). Propozycja ta opiera się na regułach etycznych i epistemologicznych oraz jest zgodna z przyjętym założeniem, że reguły te przedstawiają rozwojowo zaawansowane lub dojrzałe stadia rozumowania, uzasadniania i działania. Ponieważ są one kulturowo (ze względu na treści kulturowe) uniwersalnymi stadiami lub sekwencjami rozwoju moralnego, to stymulacja rozwoju podmiotu do następnego kroku w naturalnym kierunku jest równoważna z dalekosiężnym celem uczenia zasad etycznych. Rozwój tych zasad jest naturalny, nie są one narzucane, lecz podmiot sam je wybiera (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 73–74).

Podobne rozwojowe podejście można zastosować do wartości intelektualnych. Kształcenie intelektualne w tym ujęciu nie jest jedynie przekazywaniem informacji i nabywaniem

umiejętności intelektualnych, lecz także przekazywaniem wzorów i metod naukowej refleksji i badań. Wzory te odpowiadają wyższym stadiom rozumowania logicznego, formalnym operacjom Piageta. Zgodnie z tym ujęciem istnieje ważna analogia między naukowymi i etycznymi wzorcami uzasadniania i rozwiązywania problemów; istnieją też pokrywające się częściowo podstawy logiczne dla edukacji intelektualnej, etycznej i estetycznej.

Założenie o racjonalności czynności edukacyjnych (Znaniiecki powiedziałby: racjonalna organizacja rzeczywistości edukacyjnej) to następująca propozycja (J. Kmita, 1971). Otóż ująć daną czynność jako racjonalną, to określić ją z punktu widzenia:

- wartości stanowiącej dla podmiotu cel tej czynności,
- wiedzy tego podmiotu, wedle której podjęcie odnośnej czynności prowadzi do realizacji wchodzącego w grę celu.

Racjonalność jest tu rozumiana jako pewnego rodzaju konsekwencja podmiotu względem posiadanej przezeń wiedzy i akceptowanych wartości. Nie wymaga ona żadnego wartościowania celu ani wiedzy podmiotu czynności. Wydaje się, iż jest niezwykle trudne – a może nawet niemożliwe – intersubiektywne uzgodnienie tego, jakie cele są godne realizacji, wykonalne, a w szczególności, jaka wiedza jest „adekwatna”. Z metodologicznego punktu widzenia istotne jest związanie celu-wartości (aspekt normatywny racjonalności) ze sposobem-wiedzą jego realizacji (aspekt dyrektywalny racjonalności).

Odnosząc powyższe założenia do interesującej nas kwestii racjonalności czynności edukacyjnych, istotne wydaje się przyjęcie propozycji wyjaśniania powyższego terminu przy wykorzystaniu jego ujęcia podmiotowego (ze współczynnikiem humanistycznym). Ujęcie to pozwala na odróżnienie celu od faktycznego sensu – rezultatu czynności. Jest to tzw. determinacja subiektywno-racjonalna, sposób wyjaśniania odmienny od wyjaśniania określanego np. mianem determinacji funkcjonalnej. Następuje tu odróżnienie struktur podmiotowych (humanistycznych) od analogicznych struktur przedmiotowych (funkcjonalnych). W przypadku struktur humanistycznych zamiast pojęcia funkcji czy celu używa się pojęcia sensu. Przez strukturę humanistyczną rozumie się każdą racjonalną czynność bądź jej wytwór. Sensem rozważanej czynności, który może przysługiwać bądź samej czynności, bądź jej wytworowi, jest zrealizowanie przez jej podmiot (rozumiany jednak abstrakcyjnie, niepsychologicznie) określonego zamierzenia. Tak rozumiany sens jest odpowiednikiem funkcji przypisywanej strukturom traktowanym pozaświadomościowo (przedmiotowo).

Wyjaśnianie faktu podjęcia takiej czy innej czynności racjonalnej przez odwołanie się do założenia o racjonalności to fragment wspomnianej tzw. interpretacji humanistycznej. Stanowi ona swoisty dla nauk humanistycznych rodzaj wyjaśniania. Interpretacja humanistyczna stosowana jest do wyjaśniania nie tylko różnego rodzaju czynności racjonalnych, ale także wytworów tych czynności. W tym drugim przypadku wyjaśnia się fakt wyposażenia przez podmiot wytworu danej czynności w określone cechy. Złożona czynność racjonalna może być strukturą humanistyczną o wysokim stopniu hierarchizacji. Analogicznie można określić złożony wytwór czynności racjonalnej jako hierarchiczną strukturę humanistyczną. Z reguły charakter struktur humanistycznych mają czynności kulturowe i wytwory takich czynności (obiekty kulturowe), które stanowią przedmiot zainteresowania różnych nauk humanistycznych. Charakteryzują się one tym, że wyznaczają je przekonania podmiotowe:

- normatywne, określające sensy tych czynności lub wytworów, oraz
- dyrektywne, określające związek danego sensu z czynnościami służącymi do jego realizacji.

Odpowiednie zestawy takich przekonań normatywno-dyrektywalnych konstytuują interesującą nas kulturę edukacyjną. Struktury humanistyczne, jakimi są złożone czynności racjonalne oraz złożone wytwory czynności racjonalnych (w tym czynności i obiekty kulturowe), mają charakter podmiotowy, nie zaś przedmiotowy. Znaczący to, że konstytuują je świadomość podmiotu, która w szczególnym przypadku reprezentuje przekonania kulturowe należące do świadomości społecznej. Właściwość ta odróżnia struktury humanistyczne od formalnie analogicznych, przedmiotowych (tj. niezależnych od czyjejkolwiek świadomości) struktur funkcjonalnych (A. Gofron, 2010, s. 46–49).

Płaszczyzną refleksji tej części szkicu stanowi założenie o racjonalności. Wynika z niego, że wzorzec kulturowy osoby (podmiotu) jest tworzony przez pewien kulturowy układ sądów normatywnych (odpowiednio i sukcesywnie formułowanych celów edukacyjnych) oraz sądów dyrektywalnych, określających sposoby osiągania wyznaczonych celów (metod nauczania, wychowania). Wzorcem tym jest respektowanie przez daną osobę (ucznią) sądów, które są pożądane społecznie. W tym przypadku edukacja odpowiada efektywnie na skierowane do niej zapotrzebowanie społeczne, czyli wyartykułowaną w systemie przekonań kulturowych potrzebę ukształtowania takiej osoby (podmiotu), która jest właściwa dla danego etapu rozwoju kulturowego (cywilizacyjnego) określonego społeczeństwa.

Z perspektywy przyjętego obrazu edukacji ważne dla dalszego toku rozważań wydają się właściwości tego postępowania (A. Pałubicka, 1984, s. 17). Powinny one dotyczyć:

- konsekwentnego odróżniania własnego kontekstu kulturowego od kontekstu właściwego podmiotom badanym;
- neutralizacji aksjologicznej własnego kontekstu kulturowego; co oznacza, że nie tylko nie imputuje się swych własnych wartościowań kulturowych podmiotom badanym, ale zgodnie z normami jakiegokolwiek nauki odróżnia się doświadczenie społeczne od światopoglądu; oznacza to z kolei, iż nie traktuje się sądów światopoglądowych jako możliwych sądów naukowych;
- wyjaśniania kulturowego kontekstu odnośnych czynności i wytworów – tzw. współczynnika humanistycznego (w sensie nawiązującym do koncepcji Znanieckiego), co oznacza ich podmiotowe ujęcie na gruncie teorii konstruującej dziedzinę, której fragmentem jest odpowiedni obraz edukacji.

Bibliografia

- Bystron, J. (1917). Rozwój problemu socjologicznego w nauce polskiej. *Archiwum Komisji do Badania Historii Filozofii w Polsce*. T. 1, cz. 2.
- Dzida, J. (1987). *Prakseologia*. W: *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Wrocław.
- Gofron, A. (2008). Różnorodność propozycji epistemologicznych a praktyka edukacyjna. W: A. Gofron, M. Piasecka (red.). *Podstawy edukacji: Wielość propozycji epistemologicznych a różnorodność rozwiązań praktycznych w edukacji*. Częstochowa.
- Gofron, A. (2010). *Epistemologiczne podstawy modernizmu i postmodernizmu. Konteksty edukacyjne*. Częstochowa.
- Gofron, A. (2011). Teoretyczność pedagogiki a status poznawczy dydaktyki. W: B. Gofron, A. Gofron (red.). *Podstawy edukacji. Konteksty dydaktyczne*. Kraków.
- Kmita, J. (1971). *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*. Warszawa.

- Kmita, J. (1985). *Kultura i poznanie*. Warszawa.
- Kmita, J. (1995). *Jak słowa łączą się ze światem. Studium krytyczne neopragmatyzmu*. Poznań.
- Kohlberg, L., Mayer, R. (1993). Rozwój jako cel wychowania. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa.
- List Floriana Znanieckiego do Stanisława Wojciechowskiego (1984). W: Z. Dulczewski, *Florian Znaniecki. Życie i dzieło*. Poznań.
- Pacholski, M. (1977). *Florian Znaniecki. Społeczna dynamika kultury*. Warszawa.
- Pałubicka, A. (1984). *Przedteoretyczne postacie historyzmu*. Warszawa – Poznań.
- Pomian, K. (1974). Wprowadzenie do Znanieckiego. *Więź*, 1.
- Szacki, J. (1981). *Historia myśli socjologicznej*. T. 1–2. Warszawa.
- Wocial, J. (1987). Wstęp i przygotowanie do druku. W: F. Znaniecki. *Pisma filozoficzne*. T. 1. Warszawa.
- Zamiara, K. (1984). W obronie paralelizmu psychofizycznego. W: *Świadomość jednostkowa a świadomość społeczna. Poznańskie studia z filozofii nauki*, 8.
- Zamiara, K. (1987). Zachowanie. W: *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Wrocław.
- Zamiara, K. (2001). Humanistyka zintegrowana. Idea i sposoby jej realizacji. W: A. Pluta (red.). *Kultura i edukacja. Podstawy integracji w teorii i praktyce*. Częstochowa.
- Znaniecki, F. (1912a). *Elementy rzeczywistości praktycznej*. Warszawa.
- Znaniecki, F. (1912b). *Humanizm i poznanie*. Warszawa.
- Znaniecki, F. (1914). Formy i zasady twórczości moralnej. *Przegląd Filozoficzny*, 17.
- Znaniecki, F. (1919). *Cultural Reality*. Chicago.
- Znaniecki, F. (1973, 1 wyd. 1928). *Socjologia wychowania*. T. 1: *Wychowujące społeczeństwo*. Warszawa.
- Znaniecki, F. (1984, 1 wyd. 1927). Prąd socjologiczny w filozofii nowoczesnej. W: *Społeczne role uczonych*. Warszawa.
- Znaniecki, F. (1988, 1 wyd. 1922). *Wstęp do socjologii*. S. Burakowski (red.). Warszawa.

Streszczenie

Rekonstrukcja tzw. współczynnika humanistycznego F. Znanieckiego pozwala na jednoznaczne oznaczenie pedagogiki jako nauki specjalnej w ramach nauk o kulturze z własnym współczynnikiem humanistycznym. Ów współczynnik w pedagogice przybiera formułę takiego ujęcia teoretycznego, które określa ta okoliczność, że ujmuje ona podmiotowo pewne stany rzeczy konstataowane obiektywizująco przez potoczne doświadczenie społeczne-pedagogiczne. W propozycji przedkładanej chodzi o uspołeczniony wariant tego współczynnika ujęty w kategoriach świadomości społecznej (naukowej) wraz z jego przesłankami interpretacyjnymi: czynnościami edukacyjnymi, teorią wartości, wartościowaniem w edukacji oraz założeniem o racjonalności czynności edukacyjnych.

Summary

Reconstruction so called „ratio humanistic” F. Znaniecki’s lets for the explicit marking of pedagogics as the special science, as part of sciences about the culture – with the own humanistic ratio. That the „ratio” in pedagogics is assuming the formula of such a theoretical approach

which defines this circumstance, that it is presenting subjectively certain states of affairs, which are objectively stated through ordinary social-pedagogic experience. In the presented proposal it is about „socialized” variant of this ratio, included in categories of the social awareness, along with interpretative premises: with educational activities, the theory of the value and the valuation in the education, with assuming about rationality of educational activities.