



Racjonalność procesu wychowania we współczesnym dyskursie pedagogicznym

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem tego artykułu jest opis i wyjaśnienie różnych możliwości rozumienia i interpretacji pojęcia „racjonalność procesu wychowania”, a także przyjrzenie się temu, co kryje się współcześnie pod pojęciem „pedagogicznego rozumu”.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Czy i w jakim zakresie we współczesnej debacie pedagogicznej uwzględnia się racjonalność procesu wychowania i kształcenia? W poszukiwaniu rozwiązania postawionego problemu zastosowano metodę hermeneutyczną.

PROCES WYWODU: W artykule zostaną nakreślone wybrane koncepcje dotyczące racjonalności procesu wychowania człowieka, przy czym tłem rozważań będą zarówno teoretyczne ujęcia samej racjonalności ludzkich działań, jak i praktyczne odniesienia znajdujące odzwierciedlenie w procesie wychowania toczącym się w rodzinie, społeczeństwie i szkole. Przedstawiona zostanie również kategoria pedagogizmu jako represji w działaniach wychowawczych i kształceniowych. Zaprezentowany będzie spór o rolę i funkcje szkoły w społeczeństwie postkomunistycznym, które znajduje się w swoistym mentalnym klinclu pomiędzy socjalistycznymi przyzwyczajeniami a zachwytem osiągnięciami demokracji zachodniej.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Rozwój wiedzy naukowej i techniczne nowości nie prowadzą wprost do racjonalizacji ludzkich działań. Dzieje się tak, gdyż wiedza naukowa nie musi i często nie jest absolutnie pewna, zaś jednym z istotniejszych zabiegów postępu naukowego jest możliwość wątpliwości, sprawdzania, a niekiedy obalania istniejących „pewników” naukowych. Miejscem dyskursu wiedzy/władzy jest także szkoła, w której (zwłaszcza w wieku XIX, ale i dziś wielokrotnie to się zdarza) pedagogizm zajął miejsce wychowania. Upominanie się demokratycznego nurtu pedagogiki o zerwanie z zasadą represji na rzecz autentyczności relacji rozumianej jak wychowanie jest potwierdzeniem tej tezy.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Na kanwie ogólnych rozważań o racjonalności procesu wychowania zaznaczona zostanie także dyskusja o wyzwaniach dla polskiej szkoły znajdującej się w tyglu kolejnej rewolucji reformatorskiej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** RACJONALNOŚĆ, PROCES WYCHOWANIA,
KULTURA SZKOŁY

ABSTRACT

The Rationality of Educational Process in Contemporary Pedagogical Discourse

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to describe and explain various possibilities of understanding and interpretation of the term "rationality of educational process" and to analyse, what is hidden nowadays under the term "pedagogical reason."

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: Is educational and nurture rationality taken into consideration in contemporary pedagogical debate? To what extent is it considered? To find a solution to this problem, a hermeneutic method has been used.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Selected concepts of educational process' rationality are outlined, the background of the analysis is provided by both theoretical frameworks of rationality of human actions and practical references to what takes place in nurture process in family, society and school. A category of pedagogism is presented, which is a form of repression in nurture and educational activities. A dispute under roles and functions of school in post-communist society, which finds itself in gridlock between socialist habits and fascination for Western educational achievements, is outlined.

RESEARCH RESULTS: Development of scientific knowledge and technical novelties does not directly lead towards rationalization of human actions. It happens because scientific knowledge does not have to and often is not absolutely certain and one of the most important measures of scientific progress is the ability to doubt, check and sometimes abolish existent "certainties." The place of knowledge/authority discourse is also school, in which (especially in the 19th century, but also quite often today) pedagogism swapped places with nurture. Demanding democratic educational trend, that is to break off with repression for authenticity of relationship understood as nurture is a confirmation of this thesis.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Basing on general considerations about the rationality of educational process, a discussion about challenges for Polish school being in a melting pot of reforms is outlined.

→ **KEYWORDS:** RATIONALITY, EDUCATIONAL PROCESS, SCHOOL CULTURE

Wstęp

Czy człowiek jest racjonalny, czy nieracjonalny w swoich działaniach? To pytanie (a może aporia) bardzo często pojawia się w debacie o kondycji jednostki, toczącej się współcześnie w naukach społecznych i humanistycznych. Wielokrotnie próbowano tę kwestię rozstrzygnąć na różnych płaszczyznach: semantycznej, metafizycznej, filozoficznej i ideologicznej. Spór zwolenników tezy o racjonalności jednostki z jej przeciwnikami wydaje się jednak nierozstrzygalny. To, co w pedagogicznej debacie o racjonalności

kształcenia i wychowania wydaje się najważniejsze, to teza, iż rozwój wiedzy naukowej i techniczne nowości nie prowadzą wprost do racjonalizacji ludzkich działań. A to dlatego, iż wiedza naukowa nie musi i często nie jest absolutnie pewna, zaś jednym z istotniejszych zabiegów postępu naukowego jest możliwość wątplenia, sprawdzania, a niekiedy obalania istniejących „pewników” naukowych. Ten proces pogłębia technologiczny postęp. Nigdy dotąd bowiem w takim tempie jak dziś nie było możliwe potwierdzanie lub falsyfikowanie wiedzy.

Niską skutecznością wykazują się procesy społecznego planowania wyników działań człowieka. Systemy społeczne stają się niesterowalne, a procesy w nich zachodzące w coraz mniejszym stopniu dają się kontrolować i w racjonalny sposób przeprowadzić (Szewczak, 2013). W sytuacji wychowania procesy racjonalne występują rzadko, gdyż bardzo łatwo podstawą działań wychowawczych staje się przyswajana w procesie socjalizacji wiedza potoczna. Co więcej, ta potoczna wiedza często oczekuje uprawomocnienia, a w ostateczności staje się uprawomocniona. Mity dotyczące używania przemocy wobec dziecka, wyższości restrykcji nad dialogiem lub odwrotnie – brak granic w wychowaniu, zabobony i magiczne myślenie o procesach wychowawczych to tylko niewielki fragment nieracjonalnych przekonań pedagogicznych, które w ocenie wielu wychowawców są „oczywiste” i torują drogę pedagogizmowi rozumianemu jako narzucanie innym własnego poglądu na skuteczne wychowanie. Celem tego artykułu jest opis i wyjaśnienie różnych możliwości rozumienia i interpretacji pojęcia „racjonalność procesu wychowania”, a także przyjrzenie się temu, co kryje się współcześnie pod pojęciem „pedagogicznego rozumu”.

Racjonalność procesu wychowania

Dyskusje na temat pojęcia racjonalności procesu wychowania, z jakimi mamy do czynienia współcześnie, są często wyznaczone przez antynomię uniwersalizm – relatywizm. Jak pisze Zbyszko Melosik, zwolennicy *stricte* modernistycznych ujęć uważają racjonalność (podobnie jak prawdę i wiedzę) za kategorię uniwersalną, transcendentną i transhistoryczną (Melosik, 1995). Z kolei podejścia relatywistyczne, kwestionując oświeceniowe metanarracje, utrzymują, iż racjonalność, prawda i wiedza są społecznymi konstrukcjami, zależnymi od czasu i przestrzeni. W artykule niniejszym skłaniam się ku drugiemu rozumieniu racjonalności. Jak pisze Peter Winch, „decyzja uznania czegoś (...) za racjonalne lub irracjonalne sama w sobie jest zależna od kontekstu czy kultury” (Winch, 1990, s. 127). Analiza racjonalności sprowadza się z reguły do badania zgodności z określonymi normami. Kryteria tej zgodności są jednak różne w różnych kulturach, a formułowane w nich twierdzenia będą nieporównywalne. Stąd każda interpretacja racjonalności powinna zaczynać się od wychwycenia standardów zrozumiałości ustalonych w jakiejś społeczności. Badanie racjonalności procesu kształcenia musi zatem, jak sądzę, uwzględniać interpretacyjną skalę makro: aspekty kulturowe regionu świata, kraju, tradycje narodowe i językowe, w jakich funkcjonuje szkoła, ale również

skalę mikro: kulturę szkoły, w tym również wchodzące w jej skład wewnętrzne logiki, wartości i przekonania tworzących tę instytucję ludzi.

Wybrane koncepcje dotyczące racjonalności ludzkich działań

Z wielu względów pożądanym byłoby określenie typów racjonalności oraz ich uporządkowanie. Jest z tym jednak spory kłopot. Przekonują o tym podejmowane w tym zakresie próby. W szkicu pt. *O niektórych postaciach racjonalizmu XVII i XVIII wieku* Władysław Tatarkiewicz określa racjonalizm jako „teorię, która w przeciwieństwie do (...) empiryzmu twierdzi, że poznanie polega nie na doświadczeniu lub, że nie zaczyna się od doświadczenia, lub że nie pochodzi z doświadczenia, nie postępuje przez doświadczenie, nie ogranicza się do przedmiotów danych w doświadczeniu”, lecz „polega na zrozumieniu, zaczyna się od idei wrodzonych, pochodzi z rozumu, postępuje przez rozumowanie, przekracza doświadczenie” (Tatarkiewicz, 1971, s. 109). Racjonalność działania naukowego (badawczego) przedstawił również Kazimierz Ajdukiewicz, definiując je w sposób następujący: „(...) rozumowanie nienagannie ściśle [tylko] w odniesieniu do takiego modelu teoretycznego, który zakłada mierzalność wchodzących w rachubę pojęć” (Ajdukiewicz, 1949, s. 73). Ajdukiewicz utożsamiał naukowy charakter wiedzy z jej racjonalnością, stąd też kryteria naukowości wyróżnione przez niego mają charakter racjonalny. Sformułował trzy zasady racjonalności naukowej: pierwsza dotyczy intersubiektywnej komunikowalności. „Poznaniem naukowym jest tylko taka treść myślowa, która (...) daje się drugiemu zakomunikować w słowach rozumianych dosłownie, tj. bez przenośni i innych półśrodków przekazywania myśli” (Ajdukiewicz, 1949, s. 74). Chodzi o zapobieżenie opanowaniu społeczeństwa przez, jak ujął to Ajdukiewicz, „niezrozumiałe frazesy” oddziałujący przede wszystkim na uczucia i przez to dający możliwość manipulacji poprzez udawanie naukowości danej koncepcji lub teorii.

Druga z nich to zasada intersubiektywnej sprawdzalności. Każde twierdzenie lub przekonanie może być określone naukowym, jeśli jest empirycznie weryfikowalne przez dowolny podmiot znajdujący się w warunkach odpowiadających warunkom, w jakich jest podmiot je formułujący. I wreszcie trzecia, to zasada racjonalnego uznawania przekonań. Stopień przekonania, z jakim głosi się w nauce dany pogląd, powinien odpowiadać stopniowi jego uzasadnienia. Jego przekroczenie grozi niedopuszczalnym dogmatyzmem, zaś zbyt ostrożność w głoszeniu dobrze uzasadnionych poglądów może skutkować nadmiernym sceptycyzmem.

Tymczasem, jak twierdzi Klemens Szaniawski, odnosząc się do definicji Ajdukiewicza, w większości realnych zastosowań jesteśmy zmuszeni do bardzo przybliżonego oszacowywania stopnia uzasadnienia, do polegania w gruncie rzeczy na własnym subiektywnym odczuciu w tej mierze. Skoro zatem postulat Ajdukiewicza nie daje się zobiektywizować, to jego przestrzeganie staje się raczej sprawą sumienia teoretycznego niż sprawdzalnej aplikacji kryterium jednakowego dla wszystkich (Szaniawski, 1994, s. 526). Mówiąc krótko, wobec niewystarczająco ostrych kryteriów każdy jest „sędzią

we własnej sprawie". To stwierdzenie w niezwykle wyraźny sposób uwidacznia się w debacie publicznej, w której miejsce rozsądku zajmują osobiste przeświadczenia, zaś rolę eksperta w określonej dziedzinie przejmują doniesienia medialne, paradokumenty i serialowe przeżycia bohaterów.

Obecnie, w dużej mierze dzięki dorobkowi Thomasa Kuhna, wiemy, że w praktyce nie istnieje jedyny wzorzec myślenia naukowego, a rozwój nauki przebiega często poprzez zmiany wcześniejszych paradygmatów, systemów twierdzeń i przekonań (Kuhn, 2001). Warunki strukturalne, jakie moglibyśmy narzucić wiedzy naukowej (integralny system pojęć, niesprzeczność twierdzeń etc.), choć niezbędne, nie mogą być uznane za wystarczające kryterium racjonalności, bowiem mogą charakteryzować również wiedzę nienaukową lub wręcz nieprawdziwą. Także zasady wewnętrznej logiki danej dyscypliny naukowej nie są kryterium wystarczającym, bowiem mogą stanowić wytwór czysto kulturowy albo też być odbiciem konstrukcji psychicznej człowieka. Przyjmowanie owych zasad będzie wówczas bardziej kwestią wiary aniżeli rozumu (Kołakowski, 2005, s. 57-66).

Zarzuty wobec klasycznego rozumienia racjonalności naukowej płyną również ze strony koncepcji falsyfikacjonizmu stworzonej przez Karla Poppera. Popper pisze, iż

teorie naukowe nigdy nie mogą zostać uzasadnione lub zweryfikowane. (...) O pewnej hipotezie w najlepszym razie można powiedzieć, że tymczasem okazała swoją wartość, że wypadła lepiej niż inne hipotezy, aczkolwiek nigdy nie będzie można jej uzasadnić, zweryfikować czy uznać za prawdopodobną (Popper, 1977, s. 122).

W myśl Popperowskiej koncepcji redukcjonizmu nie możemy mówić o uzasadnianiu twierdzeń. Istotą nauki nie jest bowiem szukanie uzasadnień empirycznych dla twierdzeń pretendujących do miana naukowych, ale nieustanne poszukiwanie możliwości ich obalenia. Z założeń dedukcjonizmu wynika, że nie istnieje żaden system wiedzy naukowej charakteryzujący się racjonalnością w ścisłym znaczeniu tego słowa. Zasadniczym kryterium oceny twierdzeń naukowych zamiast racjonalności winno być kryterium prawdziwości, oparte na klasycznym rozumieniu prawdy jako zgodności myśli i rzeczywistości (*Veritas est adaequatio rei et intellectus*).

Ta teza nie zaprzecza jednak istnieniu racjonalności naukowej, ujawnia jedynie, iż w ramach nauki istnieją różne nośniki racjonalności, którym przysługują różne kryteria. Jednym ze sposobów postrzegania nauki jest np. ujmowanie jej jako określonego typu działalności człowieka, wyznaczonego przez specyficzne cele oraz metody, jakimi się owe cele realizuje (Krauz-Mozer, 2007). W rozważaniach dotyczących racjonalności procesu wychowania ten sposób postrzegania nauki będzie miał szczególne znaczenie, skupię bowiem uwagę na kategorii racjonalności decyzyjnej, której racjonalność naukowa jest podtypem (Motycka, 1982). W takim podejściu najważniejsze dla oceny większości działań ludzkich kryterium optymalności w przypadku racjonalności naukowej przesuwają się na plan dalszy, a znaczenia nabiera intencjonalność działań, metodyczność i systematyczność postępowania, dobór najbardziej adekwatnych (a nie najbardziej opłacalnych) środków realizacji celu wychowania.

Spór o racjonalność, w szczególności o racjonalność w myśleniu potocznym i działaniu codziennym, ma długą tradycję w naukach psychologicznych i pedagogicznych. Chronologiczne ujęcie stosunku psychologów do kwestii racjonalności zostało przedstawione przez Hazel Markus i Roberta Zajonca; zgodnie z nim od lat 50. XX w. toczy się nieustanny spór pomiędzy zwolennikami i przeciwnikami przekonania o racjonalności człowieka (Markus i Zajonc, 1985). Zgodnie z tą koncepcją na przykład w latach 70. koncepcje Daniela Kahnemana i Amosa Tversky'ego podkreślały, iż w rzeczywistości istnieje wiele typów odchyłań od racjonalnych kalkulacji, z których niewielka część może podlegać kontroli podmiotu podejmującego decyzję (Kahnemann i Tversky, 1973). W latach 80. nastąpił zwrot w kierunku racjonalności. Wskazywano na istnienie pluralizmu racjonalności, zaczęto konstruować nieliniowe modele oceny użyteczności wielowymiarowej – model koniunkcyjnej strategii decyzyjnej, model strategii alternatywnej, strategię interakcyjną. Wprowadzenie pluralizmu racjonalności stanowi pewien ukłon w kierunku racjonalistycznej koncepcji człowieka przyjmującej, że nosi on w sobie pewien pierwiastek racjonalności nawet wtedy, gdy popełnia błędy poznawcze. Pomimo licznych fluktuacji koncepcji „racjonalistycznych” i „antyracjonalistycznych” psychologia i pedagogika wykazują pewien stopień nieufności wobec tezy o racjonalności człowieka. Podejście psychologiczne i pedagogiczne charakteryzuje deskryptywność. O ile bowiem w ekonomii czy naukach prawnych przyjmuje się najczęściej perspektywę optymalizacji decyzji wymuszającą nastawienie normatywne – „Jakie decyzje powinny być podejmowane?”, o tyle w przypadku psychologii i pedagogiki istotne jest pytanie: „Jak wygląda podejmowanie decyzji przez człowieka w danej rzeczywistości?”. Inne podejście charakteryzuje filozofów zajmujących się problematyką społeczną. Przykładowo Jürgen Habermas zajmuje się problematyką racjonalności w kontekście działań komunikacyjnych (Habermas, 1999). Habermas wyróżnia dwa rodzaje działań: celowo-racjonalne oraz komunikacyjne. Pierwsze są z reguły ukierunkowane na osiągnięcie partykularnych celów w środowisku fizycznym (działania instrumentalne) lub społecznym (działania strategiczne), drugie zaś występują wtedy, gdy mamy do czynienia z koordynacją działań przez komunikacyjne akty porozumienia, a więc uczestnicy procesu komunikacji nie są zorientowani na własny interes, ale przede wszystkim na uzgadnianie działań/sposobów działania (Szewczak, 2013).

Koncepcję tę rozwijano i kontynuowano wielokrotnie. Podobne założenia teoretyczne odnaleźć można w koncepcji Emile'a Durkheima *homo sociologicus* – człowieka idealnie uspołecznionego. Jednostka nie kieruje się tu wyłącznie indywidualnym interesem, ale jest silnie zakorzeniona w społeczności i kulturze, a w swych wyborach kieruje się wartościami, normami społecznymi, a nie kalkulacją zysków i strat. W przeciwstawnej *homo sociologicus* koncepcji *homo oeconomicus*, której przedstawicielami są m.in. George Homans oraz Hermann Heinrich Gossen, istotne staje się zagadnienie wymiany działań ludzkich (Kempny i Szmata, 1992). Racjonalne będą tu zatem takie działania, które zostały poddane uprzedniej kalkulacji i przewidziane jako te, które doprowadzą do uzyskania najwyższych nagród (sukcesów, władzy, finansów, akceptacji ze strony innych, uznania etc.). Obie koncepcje wskazują, iż człowiek nigdy nie jest naprawdę wolny w swych wyborach – są one określone przez społeczny kontekst oraz szereg czynników kulturowych.

Najogólniej racjonalność można określić jako cechę relacyjną przypisywaną różnym jej nośnikom. Przy takiej charakterystyce terminu racjonalność jest nazwą abstrakcyjną, utworzoną od predykatu racjonalny, przy czym sens zmienia się w zależności od tego, do czego się odnosi. W strukturze racjonalności wyróżnia się z reguły dwa elementy: nośniki i kryteria racjonalności (Drozdowicz i in., 2009). Nośnikiem racjonalności, analogicznie do nośnika prawdziwości w teorii prawdy, nazywam to, czemu jest przypisywana kwalifikacja racjonalności. Do nośników racjonalności należą zatem m.in.: świat (byt), przyroda, kultura lub poszczególne jej części (religia, nauka, gospodarka, prawo, systemy i instytucje społeczne), człowiek, działanie indywidualne i społeczne (w różnych dziedzinach: nauce, gospodarce, prawie itp.), decyzje, poznanie, przekonania (wiedza), postawy, język, wartościowanie. W zależności od tego, jaką charakterystykę danego nośnika racjonalności bierze się pod uwagę, zmienia się używane pojęcie racjonalności jako relacyjnej cechy, wyznaczonej strukturalnymi elementami danego nośnika. Przykładowo to, jakie działanie uznaje się za racjonalne, jest wyznaczone mniej lub bardziej bogatą charakterystyką samego działania. Charakterystyka ta może brać pod uwagę jedynie cele i środki działania lub uwzględniać inne czynniki, takie jak sprawca działania, kontekst (czas, okoliczności) oraz wiedza, która stanowiła podstawę działania czy jego skutki uboczne. Przez kryteria racjonalności rozumiem natomiast własności danego nośnika, ze względu na które można go odróżnić od nośników nieracjonalnych lub irracjonalnych. Przykładowo w przypadku działania przyjmuje się jako kryteria jego racjonalności m.in. efektywność (skuteczność) i ekonomiczność.

W najstarszym znaczeniu słowo „racjonalny” odnosi się do stwierdzenia, że człowiek jest racjonalny, ponieważ potrafi obiektywnie poznać rzeczywistość. Jest to ogólna racjonalność poznawcza. W innym znaczeniu pojęcie racjonalności poznawczej głosi, iż człowiek jest racjonalny, gdy w swoich wysiłkach poznawczych stosuje się do pewnych wymogów metodologicznych, opiera swoje myślenie na danych empirycznych i procedurach dedukcyjnego wnioskowania. „Nie wystarczy wszystko wiedzieć, trzeba ponadto w szczególności umieć podjąć decyzję, aby być racjonalnym” (Koj, 1998, s. 102-103). Takie ujęcie racjonalności nazwać można prakseologicznym. Było ono rozważane wielokrotnie m.in. przez Tadeusza Kotarbińskiego. Interesujące ujęcie racjonalności przedstawia Leon Koj (Koj, 1998), uznając, iż rzeczywistość jedynie wtedy jest racjonalna, gdy wytwarza tylko takie relacje pomiędzy ludźmi, w których jest w stanie zaspokoić ich realne, konieczne do funkcjonowania potrzeby. Z tej perspektywy rzeczywistość produkująca chybione pomysły jest nieracjonalna. „Narzędzie dobrze spełniające swoją powinność jest narzędziem adekwatnym” (Koj, 1998, s. 7). Racjonalność według niektórych, współczesnych koncepcji filozoficznych ma raczej status wytycznej, zespołu ogólnych wskazań niepozbawionych zabarwienia etycznego niż kodeksu dyrektyw, których stosowanie byłoby niejako automatyczne. „Ethos” racjonalności staje się ważniejszy od konkretnych dyrektyw (Szaniawski, 1994). Obrona obiektywności sądu przed nieuprawnionym wpływem emocji czy pragnień nie powinna jednak utrzymywać stereotypu, według którego racjonalność jest wroga życiu uczuciowemu i wymaga wyrzeczenia się emocji w ogóle. Emocje są przecież składnikiem motywacyjnym działań ludzkich. Hasło: „albo kierujemy

się uczuciami (emocjami), albo rozumem (racjonalnością)” pojawia się niezwykle często i ma oddziaływanie perswazyjne. Prawdopodobnie wynika to z faktu, iż emocje często deformują sąd o rzeczywistości, o czym pisze m.in. Maria Ossowska (Ossowska, 1983).

Definicje można udoskonalać, uszczegóławiać, dzięki czemu można mieć nadzieję na redukcję nieporozumień wobec kategorii racjonalności. Istnieją jednak źródła sporu z gruntu nieusuwalne. Zwracał na to uwagę np. Florian Znaniecki, formułując koncepcję współczynnika humanistycznego. Świat kultury nie jest sferą rzeczywistości samoistnych, lecz elementów istniejących przez pryzmat świadomości doświadczającego go podmiotu, funkcjonującego w kontekście własnego doświadczenia (Znaniecki, 1988, s. 24). Fakt istnienia wielu perspektyw poznawczych jest zatem jedną z podstawowych przyczyn wieloparadygmatyczności w naukach społecznych. To samo działanie jednostki inaczej zinterpretuje zwolennik teorii wymiany, inaczej behawiorysta, a jeszcze inaczej krytyczny pedagog. W każdy akt działania jednostki uwikłane są skomplikowane i często niemożliwe do odczytania przez zewnętrznego obserwatora sieci znaczeń, wartości nadawanych mu przez podmiot. Każda decyzja zapada w kontekście społecznym, można na nią patrzeć z wielu perspektyw, z których jedne będą dopuszczać tylko racjonalność, inne irracjonalność działania, a jeszcze kolejne obie opcje w określonych proporcjach.

Racjonalność procesu wychowania

Racjonalność procesu wychowania może być traktowana jako typ racjonalności wyznaczony nieostro przez fakt istnienia odrębnej dziedziny działalności ludzkiej nazywanej wychowaniem, różnej od innych dziedzin kultury. Działalność tę uznaję za rodzaj działalności poznawczej lub co najmniej zawierającej istotną komponentę poznawczą. Główne różnice między poznaniem osiąganym w procesie wychowania a innymi dziedzinami ludzkiej działalności polegałyby na tym, że działania człowieka ukierunkowane są tu na cele epistemiczne¹, w szczególności na uzyskanie prawdziwych twierdzeń o świecie lub innych celów (wartości) poznawczych (epistemicznych, kognitywnych), których osiągnięcie jest logicznie pierwotniejsze w stosunku do stawianych nauce celów praktycznych (instrumentalnych). Racjonalność procesu wychowania jest więc w pierwszym rzędzie racjonalnością epistemiczną (poznawczą).

Do rozwiązania pozostaje problem relacji między epistemiczną racjonalnością działań poznawczych a epistemiczną racjonalnością wygenerowanych przez nie przekonań. Wielorakie związki między racjonalnością przekonań a racjonalnością działań poznawczych są od dawna przedmiotem dyskusji. Dotyczą one m.in. tego, który z typów

¹ Racjonalność poznawcza w analitycznej teorii wiedzy jest nazywana racjonalnością epistemiczną (*epistemic rationality*) (szerzej na ten temat: Walczak, 2009). Termin *epistemic* (gr. *epistēme* – wiedza rzetelna) jest tłumaczony na język polski jako „epistemiczny/a”, dlatego zamiast przymiotników: poznawcza, epistemologiczna lub teoriopoznawcza coraz częściej, pod wpływem literatury anglosaskiej, używa się terminu racjonalność epistemiczna. Tym rodzajem racjonalności zajmują się m.in.: Adler, 1998, s. 86-90; Foley, 1987, s. 7-8.

racjonalności – teoretyczny czy praktyczny – jest pierwotniejszy oraz w jaki sposób wzajemnie się one warunkują. Przypisywanie danemu przekonaniu spełniania bądź niespełniania przyjętych kryteriów racjonalności, czyli wydanie sądu dotyczącego jego (racjonalnej) akceptacji lub (racjonalnego) odrzucenia, można potraktować jako cel uzyskany dzięki oszacowaniu wartości danego przekonania w kategoriach przyjętych kryteriów racjonalności. Zaproponowane pojęcie racjonalności jako przyczynowości epistemiczno-praktycznej ma tę zaletę, że jest stosowalne do głównych nośników racjonalności nauki, zarówno do działań (czynności), jak i do twierdzeń (przekonań). Teoria racjonalności procesu wychowania byłaby zatem teorią przyczynowości epistemiczno-praktycznej, dostarczającą odpowiedzi na dwa główne pytania: 1) dlaczego przyjąć to, a nie inne twierdzenie wychowawcze (zbiór twierdzeń) oraz 2) dlaczego podjąć takie, a nie inne działanie wychowawcze?

Interesujące podejście do kwestii kulturowych, w tym wychowawczych, zaproponował nurt postmodernistyczny. Za pomocą pojęć „racjonalność” i „podmiotowość” Alain Touraine zdefiniował dwie funkcje procesów ogólnospołecznych (Mitter, 1996, s. 124-142). Można je też jednak śmiało zastosować w odniesieniu do procesu wychowania, na co zwrócił uwagę m.in. Juan Carlos Tedesco. Między jedną i drugą funkcją istnieje podstawowe napięcie, które w praktyce szkolnej objawia się jako rywalizacja. Napięcie to towarzyszy historii nowoczesnej szkoły od samego jej początku, tyle że aż do progu współczesności nie manifestowało się, ponieważ w polityce oświatowej i w praktyce szkolnej w widoczny sposób dominowała racjonalność. Pojęciem tym określa się funkcję szkoły polegającą na tym, że przekazuje się w niej wiedzę, umiejętności poznawcze i sprawności praktyczne, których opanowanie umożliwia absolwentom szkoły podjęcie studiów wyższych albo bezpośrednio wkroczenie do systemu zatrudnienia. Pełniąc tę funkcję, szkoła służy przede wszystkim produkowaniu wartościowej wiedzy i zaspokajaniu potrzeb systemu zatrudnienia poprzez dostarczanie mu wykwalifikowanej kadry. W przeszłości twierdzono, iż wiedza (i nauka) jest możliwa jedynie wówczas, gdy „stosunki władzy są zawieszono”. Tak pojętą koncepcję nauki odrzuca jednak filozoficzny nurt krytycznej analizy instytucji życia społecznego reprezentowany m.in. przez Michela Foucaulta. Zdaniem poststrukturalistów, istnieje wzajemna współzależność wiedzy i władzy. Praktykowanie władzy jest równoznaczne z wytwarzaniem wiedzy. Takie ujęcie problemu nie oznacza jedynie, iż wiedza jest relatywna i zależna od konkretnego kontekstu społeczno-historycznego. Oznacza ono, że władza i wiedza są w sposób „nieunikniony” związane ze sobą.

Terminem podmiotowość określa natomiast Tedesco funkcję, jaką pełni szkoła jako miejsce kształtowania osobowości i socjalizacji. Także i w przeszłości funkcja ta nie była szkole obca, jako że nie tylko absolutystyczne, ale i demokratyczne państwo potrzebowało – jakkolwiek w różnych celach – instytucji, której ważnym zadaniem jest wykształcenie lojalnych poddanych czy też obywateli. To, że podmiotowość aż do progu współczesności pozostawała w cieniu racjonalności, wynika stąd – jak w przystępny sposób dowodzi Wolfgang Mitter, że pełniąc tę funkcję, szkoła mogła się po prostu włączyć w proces wychowania w rodzinie, czyli w proces przekazywania kanonu wartości (Mitter, 1996). Szkoła, przekazując wartości, pozostawała z reguły w zgodzie z innymi instytucjami otaczającą ją społecznością.

W obecnych czasach, kiedy rosną rozbieżności między wartościami głoszonymi przez instytucje wytwarzane przez społeczeństwo (Kościoły, media, teksty kultury etc.), szkoła jako przekazicielka wartości jest często pozostawiona sama sobie. Z jednej strony znajduje się pod naciskiem rodziców swoich uczniów, z drugiej zaś strony opinia publiczna, a zwłaszcza politycy i przedstawiciele gospodarki, obwiniają ją za deficyty, za które odpowiedzialność ponosi całe społeczeństwo – a dzieje się to w sytuacji, kiedy sami jej aktorzy, mianowicie nauczyciele, czują, że zadanie przekazywania wartości i kształtowania postaw jest często zadaniem ponad ich siły.

Odbiorcy wytworów szkoły postrzegają wprawdzie tę słabość szkoły jako deficyt wychowawczy, w praktyce próbują jednak przeciwdziałać jego powstawaniu, wysuwając olbrzymie roszczenia co do procesu wychowania toczącego się w szkole. W rezultacie racjonalność procesu wychowania jest postrzegana jako zaspokojenie potrzeb jednostki, zupełnie zaś pomija się kształtowanie osobowości. Nauczyciele, którzy za jedno z najistotniejszych zadań uznają w swej pracy przekazywanie wiedzy i wspieranie osiągnięć, łatwo narażają się wobec takiej argumentacji na podejrzenie, że wywierają nacisk na gromadzenie osiągnięć, a do tego jeszcze sprowadzają społeczne cele szkolnego wychowania do wszczepiania takich cnót jak gotowość do pracy, mobilność i elastyczność, zaniedbując czy wręcz negując konieczność przekazywania wartości podstawowych – piękna, prawdy, dobra, sprawiedliwości.

Pedagogizm jako kategoria represji w działaniach wychowawczych i kształceniowych

Kwestie poruszane dotychczas komplikuje spór o zasadność wpajania dzieciom i młodzieży zasad wychowawczych przez instytucje społeczne, w tym szkoły. W pracy Stefana Sarnowskiego pod tytułem *Krytyka rozumu pedagogicznego* pojawia się kategoria pedagogizmu, odwołująca się do oczywistego faktu, iż wychowanie istniało przed powstaniem pedagogiki, że jest wpisane w charakter wielu cywilizacji i że szczególnie silnie zostało wpisane w zachodnią (chrześcijańską) cywilizację, a następnie w idee oświecenia, gdy projekt kultury podporządkowano wielkiemu wyzwaniu edukacyjnemu (Sarnowski, 1993). Można przyjąć, że pedagogizm jest formą kontroli społecznej właściwą dla nowoczesnych społeczeństw Europy. Pedagogizm w swoisty sposób skolonizował mechanizmy wychowania naturalnego i zawłaszczył je do konstrukcji określonego typu społeczeństwa. Jest to praktyka opisywana przez Michaela Foucaulta w odniesieniu do rozmaitych form kontroli pojawiających się w różnych dziedzinach życia społecznego, takich jak: mechanizmy nadzoru w miejscach przestrzeni społecznej: szpitalach, domach dziecka, domach opieki, placówkach resocjalizacji i penitencjarnych etc., gdzie każde działanie jest naznaczone piętnem „postępowości”, „słuszności”, „nieuchronności” i wykorzystywane do budowania dyskursu władzy i wiedzy. Miejscem dyskursu wiedzy/władzy jest także szkoła, w której (zwłaszcza w wieku XIX, ale i dziś wielokrotnie jest to obserwowane) pedagogizm zajął miejsce wychowania. Upominanie się demokratycznego

nurtu pedagogiki o zerwanie z zasadą represji na rzecz autentyczności relacji rozumianej jak wychowanie jest potwierdzeniem tej tezy. Równocześnie (ustalenie granicy czasowej jest dość płynne i prawie niemożliwe w tym przypadku) pedagogizm został zdominowany przez dyskurs naukowej pedagogiki. Nie wystarczyło już tylko wychowywać, należało wychowywać racjonalnie. Pedagogiczna kontrola społeczeństw znalazła swoje miejsce w sferze działań racjonalnych. Wychowanie stało się celowym, racjonalnym i uzasadnionym naukowo działaniem kształtującym charakter jednostki. Wychowanie ma swój podmiot (ktoś wychowuje), przedmiot (kogoś), cel (po coś) i metodę (w jakiś określony sposób). Taka konstrukcja struktury myślenia o wychowaniu nakazuje poszukiwanie podmiotu wychowania. Jeśli bowiem podmiotem jest wychowawca, to siłą rzeczy osoba wychowywana jest przedmiotem działań wychowawczych. Taka struktura w sensie logicznym jest poprawna, jednakże tworzy nieuchronną opozycję pomiędzy „technologicznym” i „humanistycznym” wydźwiękiem pedagogiki. W drugim przypadku bardzo często struktura logiczna się odwraca, czyli to dziecko staje się podmiotem wychowania. Czy jednak oznacza to, że przedmiotem staje się nauczyciel/wychowawca? Obawy, czy wręcz niechęć do pajdocentryzmu, skłaniają wielu badaczy/pedagogów do koncepcji dialogowych: relacyjności hermeneutycznej, metafizyki spotkania etc. W każdej z koncepcji dostrzec można pewien niedostatek, często bowiem, jak w przypadku hermeneutycznej pedagogiki, zauważyć można raczej troskę o wzbogacenie podmiotu relacji „ja-inny” niż świadomość możliwości zatarcia granic pomiędzy „ja” i „inny”. Trzymanie się imperatywu podmiotowości zasłania często aspekt politycznej, rozproszonej kontroli społecznej jako podstawy procesów edukacyjnych. Jednocześnie wprowadzenie tego aspektu powoduje konstruowanie spiskowych teorii, jak w przypadku teorii ukrytego programu kształcenia, żywo dyskutowanej zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych w latach 80. XX w. (Szkudlarek, 1995). Oczywiście poszukiwanie „tajnych agentów wiedzy” nie zawsze jest pozbawione sensu, na co wskazują choćby doświadczenia państw totalitarnych, w których to państwach programy kształcenia rzeczywiście stanowiły narzędzie ideologizacji pokoleń. Niestety i współcześnie, także i w polskim systemie oświatowym, mamy czasem do czynienia z konstrukcją celów edukacyjnych i wychowawczych w taki sposób, by zróżnicować kompetencje organizatorów edukacji: nauczyciele w takich przypadkach stają się przede wszystkim technicznymi wykonawcami ogólnie wyznaczonych celów, niekoniecznie świadomymi znaczenia realizowanych celów szczegółowych.

Uznając wielość definicji racjonalności, możliwość rozmaitego definiowania przedmiotu pedagogiki oraz różnorodność orientacji metodologicznych i teoretycznych i wreszcie ideologiczne zróżnicowanie pedagogicznych praktyk, musimy zapytać, co kryje się pod pojęciem „pedagogicznego rozumu”. Jeden z wyrazistszych opisów „rozumu pedagogicznego” został przedstawiony przez Andrzeja Papuzińskiego (Papuziński, 1993). W swoim artykule dowodzi on, iż idee konstytuujące pedagogikę jako dyscyplinę nauki modernistycznej dostarczały uzasadnienia dla następujących zasad, wymagających respektu: praktycyzm nowożytnego modelu nauki to przesłanka uzasadniająca w pedagogice zasadę komplementarności społecznej. Oznacza to, iż w myśleniu pedagogicznym zawsze obecna jest określona wizja człowieka i jego miejsca w świecie. W ten sposób

pedagogika wpisuje się w postęp cywilizacyjny i kulturowy. Matematyzm otwiera w myśleniu pedagogicznym perspektywę projektowania rzeczywistości edukacyjnej zuniformizowanych jednostek i zatamizowanych społeczności. Metodocyzm uzasadnia zawężenie pola epistemologicznego pedagogiki do takich problemów, które rozwiązać można, stosując metody ilościowe. W ten sposób z kręgu ważnych problemów pedagogicznych zostają usunięte problemy egzystencjalne ważne dla człowieka. Przedstawieniowość otwiera z kolei pedagogikę na aksjologizację rzeczywistości, skutkiem czego w odniesieniu do teorii wychowania stworzonej przez Heliodora Muszyńskiego niektórzy pedagodzy sami siebie zwolnili z zasygnalizowania problematyczności wywodzenia sądów wartościujących i zdań dyrektywnych z sądów empirycznych (zdań o faktach). Fenomenalizm pozwolił na zawężenie pola krytycznego myślenia w pedagogice do zbioru potwierdzeń lub zaprzeczeń w stosunku do własnych przekonań, przyjętych wcześniej w wyniku aksjomatyzacji rzeczywistości. Redukcjonizm zaowocował zaś zgubieniem osobowego wymiaru człowieka i naturalizacją egzystencji (Hejnicka-Bezwińska, 1995, s. 23). Dzięki respektowaniu wyżej wymienionych zasad pedagogika wpisywała się w ideał nauki modernistycznych, a zasady te stanowiły jednocześnie przesłanki uzasadniające zjawisko pedagogizmu, definiowane jako roszczenie pedagogiki pojmowanej jako nauka do narzucenia własnych rozstrzygnięć w kwestiach wykraczających poza granice jej kompetencji. Krytykę paradygmatu pedagogiki instrumentalnej (pragmatycznej) podjęli pedagodzy polscy już w latach 90., że wymienię nazwiska takie jak Robert Kwaśnica, Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski, Zbyszko Melosik. Uznano bowiem, jak pisał Marek J. Siemek, że „(...) dla europejskich krajów zwanych postkomunistycznymi istotę modernizacji stanowi rozbiórka Wschodu, który jest w nas” (Siemek, 2002, s. 325). Za słuszną uznać należy tezę Siemka, gdyż właśnie w tym wschodnim myśleniu koncentruje się dziś i symbolicznie wyraża wszechobecna niedojrzałość i niemoc krajów postkomunistycznych (w tym szczególnie Polski) wobec wyzwań XXI w., takich jak wzrost prowincjonalizmu, ksenofobii, agresji wobec obcych i innych, rosnąca rola rozlicznych demagogii, głupoty, samowoli i kwestionowania jakichkolwiek autorytetów.

Dojrzewanie do zachodniej, a więc europejskiej normalności jawi się jako długotrwały, trudny i żmudny proces, w którym rolę racjonalności, czy chcą, czy nie, odgrywać muszą instytucje edukacyjne, przy czym szkoły i uniwersytety muszą świadomie i ochoczo pełnić swą funkcję „racjonalności”, będąc jednocześnie miejscami zobowiązanymi do pełnienia funkcji „podmiotowości”.

Wymaga to umiejętności i woli tak nauczycieli, jak i uczniów realizowania w praktyce szkolnej określonych w programach kształcenia celów i treści w taki sposób, aby odpowiadało to możliwościom każdego ucznia, a mianowicie zachowane zostało napięcie między wspieraniem a wymaganiami. Żąda się „jakości”, gdy chodzi o przyswajanie i stosowanie wiedzy, umiejętności poznawczych i sprawności praktycznych, co pociąga za sobą konieczność pomiaru osiągnięć i kontroli osiągnięć. I właśnie tu nasuwa się pytanie, jak ustrzec się przed tym, aby kontrola nie była jednostronna i nie służyła li tylko selekcji z punktu widzenia potrzeb gospodarki, to znaczy, aby nie lekceważyła funkcji wychowania jednostki do wolności i samostanowienia. Dziś istotne staje się nie

tyle pytanie o to, czy edukacja jest i powinna być jednym z najistotniejszych priorytetów w rozwoju społeczeństwa, ile raczej stawia się pytanie o kształt i tempo przemian. Każda polityka edukacyjna, zarówno ta prowadzona w strukturach zarządczych państw, jak i ta codzienna – nauczycielska, której celem jest właściwe poprowadzenie klasy szkolnej, jeśli nie liczy się z doświadczeniami wypracowanymi przez innych, sama siebie skazuje na partykularyzm, powielanie ustalonych skryptów i stereotypów, zapatrzenie w przeszłość i ignorancję wobec możliwych odmian przyszłości.

Niezbyt optymistycznie jawi się na kanwie powyższych rozważań polska szkoła, w której pomimo ambitnych zamierzeń kolejnych szeregów reformatorów nadal zmagać się trzeba z zagrożeniami płynącymi nie tylko z uwiadu wiedzy, inercji, submisji podmiotów systemu edukacji, ale również politycznej niekompetencji i nieracjonalnego zaangażowania w działanie dla samego działania bez perspektywy, w której uwzględnia się nie to, co było, i nawet nie to, co jest, ale to, co zaledwie się jawi. Postulat wychowania człowieka do świata, który dopiero będzie, jest dziś ponownie aktualny.

BIBLIOGRAFIA

- Adler, J.E. (1998). Rationality of Belief. W: *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. T. 8. London: Routledge.
- Ajdukiewicz, K. (1949). *Zagadnienia i kierunki filozofii*. Kraków: Czytelnik.
- Ball, S.J. (1994). *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Drozdowicz, Z., Melosik, Z. i Sztajer, S. (red.). (2009). *O racjonalności w nauce i życiu społecznym*. Poznań: Wydawnictwo Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Feyerabend, P. (1996). *Zabijanie czasu*, tłum. T. Bieroń. Kraków: Znak.
- Foley, R. (1987). *The Theory of Epistemic Rationality*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Foucault, M. (2000). Strukturalizm i poststrukturalizm. W: M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, tłum. D. Leszczyński, L. Rasiński. Warszawa – Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Habermas, J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego. Tom 1 – Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (red.). (1995). *Racjonalność pedagogiki*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy.
- Kahneman, D. i Tversky, A. (1973). On the psychology of prediction. *Psychological Review* 80(4), 237-251.
- Kant, I. (2002). *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg. Warszawa: De Agostini.
- Kempny, M. i Szatka, J. (red.). (1992). *Współczesne teorie wymiany społecznej. Wybór tekstów*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Koj, L. (1998). *Powinności w nauce*, t. 1: *Określenie i poznawalność powinności*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kołąkowski, L. (2005). *Obecność mitu*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Kozakiewicz, H., Mokrzycki, E. i Siemek M. (1989). *Racjonalność. Nauka. Społeczeństwo*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Krauz-Mozer, B. (2007). *Teorie polityki. Założenia metodologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kuhn, T. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: Fundacja Aletheia.

- Markus, H. i Zajonc, R. (1985). Cognitive perspective in social psychology. W: *Handbook of Social Psychology*, vol. 1. New York: Random House.
- Melosik, Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń – Poznań: Edytor.
- Mitter, W. (1993). Europas Bildungswesen zwischen Einheit und Vielfalt im Spiegel revolutionärer Wandlungen. W: M. Liedtke, *Hausaufgabe Europa. Schule zwischen Regionalismus und Internationalismus*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mitter, W. (1996). Staat und Markt im internationalen Bildungswesen aus historisch-vergleichenden Sicht – Gegner, Konkurrenten, Partner? W: *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft*. Belz: Weinheim und Basel.
- Moser, P.K. (1996). Rationality. W: P. Edwards (red.), *The Encyclopedia of Philosophy. Supplement*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Moser, P.K., Mulder, D.H. i Trout, J.D. (1997). *The Theory of Knowledge. A Thematic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Motycka, A. (1982). The epistemological and methodological sense of the concept of rationality. W: W. Krajewski (red.), *Polish Essays in the Philosophy of the Natural Sciences*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 19-30.
- Nawroczyński, B. (1961). *Zasady nauczania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ossowska, M. (1983). O człowieku, moralności i nauce. *Miscellanea*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Papuziński, A. (1993). Pedagogika a egzystencja. Krytyka nauki w filozofii współczesnej jako pytanie o racjonalność pedagogiki. W: S. Sarnowski (red.), *Krytyka rozumu pedagogicznego*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy.
- Popper, K. (1977). *Logika odkrycia naukowego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sarnowski, S. (red.). (1993). *Krytyka rozumu pedagogicznego*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy.
- Seidman, S. (1991). The end of sociological theory, the postmodern hope. *Sociological Theory*, 9(2), 131-146.
- Siemek, M.J. (2002). *Wolność, rozum, intersubiektywność*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Szacki, J. (2002). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szaniawski, K. (1994). Plus ratio quam vis. W: *O nauce, rozumowaniu i wartościach: pisma wybrane*, oprac. J. Woleński. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szewczak, W. (2013). *Oblicza racjonalności*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Tatarkiewicz, W. (1971). O niektórych postaciach racjonalizmu XVII i XVIII wieku. W: W. Tatarkiewicz, *Droga do filozofii i inne rozprawy filozoficzne*. T. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Turner, J.H. (2004). *Struktura teorii socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Walczak, M. (1990). Prolegomena do teorii racjonalności nauki. W: Z. Drozdowicz, Z. Melosik i S. Sztajer, *O racjonalności w nauce i życiu społecznym*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Winch, P. (1990). *Etyka a działanie*, przeł. D. Lachowska. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Znaniecki, F. (1988). *Wstęp do socjologii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>