



8/2009 (15)

Roman Leppert

Racjonalność pedagogiki – pedagogika racjonalna?

Podjęcie namysłu nad racjonalnością pedagogiki sugeruje, że we właściwości tej upatruje się pewną wartość, istotną dla analizowanej dyscypliny. Czy oczekiwanie takie jest uzasadnione, a jeżeli tak, to co stanowi podstawę jego kryterium? Czy może nim być deficyt racjonalnego sensu pedagogiki, na co wskazują dekonstruktorzy różnych odmian tej dyscypliny naukowej?¹. Jeżeli tak, to wynikałaby stąd sugestia, że problem racjonalności – a raczej jej braku – (przynajmniej w odniesieniu do pedagogiki) posiada czasoprzestrzenne ograniczenie i jest możliwy do rozwiązania. Biorąc pod uwagę to, co o sporach wokół racjonalności współcześnie wiadomo, sformułowana wyżej sugestia wydaje się wątpliwa.

Czego oczekują pedagodzy, podejmując problem racjonalności uprawianej przez siebie dyscypliny? Jedną z możliwych odpowiedzi na tak sformułowane pytanie mogłaby brzmieć: celem jest opisanie funkcjonującego/cych w pedagogice sposobu/ów pojmowania racjonalności. Nie wdając się w tym momencie w rozważania na temat sposobu rozumienia pedagogiki (wiedza – nauka, teoria – praktyka itp.), można stwierdzić, że oczekiwanym rezultatem byłby przegląd stosowanych w pedagogicznym myśleniu i działaniu – takich, jakimi one są – rodzajów racjonalności. Krótko mówiąc, chodziłoby o stwierdzenie faktu.

Innym nasuwającym się pomysłem jest uczynienie z racjonalności postulatu, którego spełnienie rozwiąże – jak się sądzi – przynajmniej niektóre trapiące pedagogikę problemy. Tu pojawiają

¹ Por. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1, Warszawa 2003.

się kolejne pytania: Czy postulat racjonalności pedagogiki jest możliwy do spełnienia? Czy pedagogika rzeczywiście powinna być racjonalna? Pytania te można by mnożyć. To, co wydaje się istotne dla wspomnianego pomysłu, zawiera się w utożsamieniu racjonalności z pewną wartością, stanowiącą pożądaną punkt odniesienia dla tworzonych konstruktów. Nie sposób jednak zlekceważyć kolejnych nasuwających się pytań: W jakim sensie racjonalność ma stanowić ową pożądaną przez pedagogikę wartość? Czy ma to być wartość autoteliczna, czy instrumentalna? Czy ma być ona pojmowana jako sprzeciw wobec wszelkich postaci irracjonalizmu w pedagogice, czy też ma stanowić jedynie cechę realizowanego tam postępowania badawczego? Jeżeli zawężymy zakres obowiązywania postulatu racjonalności do postępowania badawczego, to nasuwa się pytanie o racjonalność rezultatu poznania lub/i racjonalność czynności prowadzących do tego rezultatu. Można wreszcie pytać o zastosowanie w odniesieniu do rozważanego tu postulatu wprowadzonego przez Karla Mannheim'a podziału racjonalności na funkcjonalną i substancjalną². Innymi słowy, czy postulat racjonalności pedagogiki ma obowiązywać w odniesieniu do stosowanych przez nią środków działania, czy też ma obejmować realizowane cele? Nie jest to oczywiście wyczerpująca lista pytań dotyczących postulatu racjonalności i propozycji opisywania występujących w pedagogice odmian rozważanej tu właściwości. Jednak już te pytania wystarczająco przekonują, że także w pedagogice mamy do czynienia z różnym rozumieniem racjonalności oraz że różnym autorom rozważanego wyżej postulatu chodzi o różne rzeczy. Nie chciałbym z tej wieloznaczności czynić zarzutu refleksji pedagogicznej, zresztą nie tylko tej refleksji wieloznaczność jest udziałem. Nie zamierzam też klasyfikować, typologizować, czy chociażby porządkować spotykanych rodzajów racjonalności wedle jakiegoś kryterium. Jedyne, co spróbuję w dalszej części przedstawić, to pewien sposób odczytania tytułowego hasła „racjonalności pedagogiki” wraz z refleksją nad jego zasadnością.

Nie wnikając w wielość znaczeń przypisywanych racjonalności, porzestaję na takim rozumieniu tego terminu, zgodnie z którym stanowi ona pewną właściwość myślenia, działania. Właściwość ta dałaby się określić zwrotem mówiącym, że racjo-

² Por. J. Mizińska, *Racjonalizm i racjonalność w życiu społecznym*, „Studia Filozoficzne” (1983) 5-6.

nalny to tyle co uzasadniony (niepodważalny), krytyczny (poddający w wątpliwość), skuteczny (efektywny)³. Można zatem stwierdzić, że racjonalność stanowi przede wszystkim (choć nie wyłącznie) cechę metody – sposobu postępowania lub też rezultatu. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na teleologiczne zabarwienie racjonalności. Jest ona bowiem zawsze racjonalnością czegoś (na przykład pedagogiki) i ze względu na coś.

Jednym ze sposobów charakteryzowania zjawisk jest wskazanie na ich przeciwieństwa. W odniesieniu do racjonalności byłyby to: chaotyczność, niekonsekwencja, absurdalność (bez-sensowność), sprzeczność; ogólnie – irracjonalność.

Nietrudno zauważyć, że tak rozumiana racjonalność stanowi kategorię metodologiczną. Ujawnia się tu zatem przesunięcie w pojmowaniu racjonalności, od klasycznego do takiego, jakie obserwujemy współcześnie. Przesunięcie to Alina Motycka scharakteryzowała następująco:

Nietrudno zauważyć różnicę między tym klasycznie filozoficznym pojmowaniem racjonalności a tym, które zawierają poglądy współczesnych przedstawicieli dyskusji o racjonalności nauki. W pierwszym przypadku (wyłożonym przez Ajdukiewicza) mówi się, że twierdzenia nauki są racjonalne. W drugim zaś chodzi o racjonalne działanie naukowców. W klasycznym pojmowaniu racjonalność jest cechą treści poznania, twierdzeń naukowych i jest to epistemologiczny sens racjonalności. W drugim przypadku sens racjonalności jest metodologiczny. Racjonalność jest cechą czynności uczonych⁴.

Po tych terminologicznych ustaleniach pragnę przywołać utrwalone tradycją refleksji nad racjonalnością rozróżnienie racjonalności myślenia i racjonalności działania. Rozróżnienie to wydaje się istotne, gdy przedmiotem zainteresowania czynimy racjonalność pedagogiki. W pedagogice bowiem oba te procesy przenikają się wzajemnie, współtworząc jej kształt, o czym będzie jeszcze dalej mowa. Zgodnie z przywoływaną tu tradycją, sięgającą czasów Franciszka Bacona, racjonalne myślenie jest traktowane jako niezbędny warunek racjonalnego działania.

³ Por. M. Lewicka, *Aktor czy obserwator. Psychologiczne mechanizmy odchyleń od racjonalności w myśleniu potocznym*, Warszawa-Olsztyn 2003.

⁴ A. Motycka, *Ideał racjonalności. Szkice o filozoficznych rozdrożach nauki*, Wrocław 1986, s. 19.

Jakie czynniki składają się na racjonalność myślenia? Według Klemensa Szaniawskiego⁵ są to: ścisła artykulacja, konsekwencja logiczna, uzasadnienie empiryczne.

- Ścisła artykulacja oznacza wymóg precyzji myśli, wyrażającej się w jasnej treści formułowanych poglądów. Zgodnie z tym wymogiem sąd racjonalny to tyle, co sąd należycie uzasadniony;
- Konsekwencja logiczna wiąże się z koniecznością respektowania wymogów logiki – jej przeciwieństwem jest sprzeczność, która w powszechnym odczuciu stanowi pogwałcenie racjonalności;
- Uzasadnienie empiryczne oznacza konieczność poparcia sądów danymi doświadczenia. Składnik ten budzi jednak współcześnie wiele wątpliwości, często dotyczących podstawowych kwestii, na przykład stosowanych w nauce sposobów uzasadniania.

K. Szaniawski zauważył, że:

skoro dalecy jesteśmy od przekonywającej kodyfikacji uzasadnień naukowych, to trzeba uznać, że problem uzasadnienia przekonań w świetle danych dostarczonych przez doświadczenie pozostaje otwarty. Dyskusyjne (i obecnie właśnie dyskutowane) jest nawet pytanie, czy dane doświadczenia uzasadniają raczej wybór przekonania ze zbioru alternatywnych możliwości, czy też rozkład intensywności i przekonań na elementach owego zbioru⁶.

Ogólnym wnioskiem, jaki można sformułować na temat racjonalności myślenia (oraz jego rezultatów – sądów, przekonań), jest nieostrość jej granic. Wynika ona z faktu, że żaden z definicyjnych składników racjonalności nie ma jednoznacznych i ostrych kryteriów. Konsekwencją takiego stanu jest przypisywanie współcześnie racjonalności nie tyle statusu kodeksu dyrektyw, których stosowanie powinno być automatyczne, ile statusu wytycznej, czyli zespołu ogólnych wskazań niepozbawionych zabarwienia etycznego. Akcent w pojmowaniu racjonalności zostaje zatem przesunięty z kategorii logicznych na psychologiczne lub – jak określiła to cytowana wyżej A. Motycka – z sensu epistemologicznego na metodologiczny.

⁵ Por. K. Szaniawski, *Racjonalność jako wartość*, „Studia Filozoficzne” (1983) 5-6.

⁶ Tamże, s. 10.

Gdy rozważamy racjonalność działania, pierwszą nasuwającą się myślą jest utożsamienie działania racjonalnego z działaniem skutecznym ze względu na cel. Ponieważ jednak w stwierdzeniu takim kryje się pewne uproszczenie, konieczne jest uznanie za kryterium racjonalności nie tyle skutku działania, ile zasady, jaką kieruje się działający podmiot. To z kolei prowadzi do rozróżnienia działania skutecznego rzeczywiście lub tylko w mniemaniu działającego (działanie racjonalne obiektywnie *versus* działanie racjonalne subiektywnie).

Przedstawione wyżej rozumienie racjonalności działania można określić jako „klasyczne”. Współcześnie upowszechniła się inna definicja tego terminu, biorąc za punkt wyjścia pojęcie decyzji, jako aktu wyboru. Działanie racjonalne w tym przypadku polega na dokonaniu wyboru, który prowadzi do skutku ocenianego najwyżej.

Mówiąc o racjonalności działania, należy więc pamiętać o dwóch możliwych koncepcjach:

- odwołującej się do skuteczności, określonej ze względu na cel działania,
- odnoszącej się do wyboru maksymalizującego subiektywną wartość.

Po tych terminologicznych ustaleniach, które nie wykraczają poza – by tak rzec – „konwencjonalistyczne” rozumienie racjonalności, pragnę przyjrzeć się współczesnej kondycji tej właściwości lub – formułując zamiar skromniej – krytyce, z jaką się ona spotyka. Zwolennicy racjonalności nie mają bowiem dzisiaj – jak zauważył to przywoływany wyżej K. Szaniawski – łatwego życia.

Krytyka racjonalności dokonywana jest współcześnie – upraszczając – na dwa sposoby. Pierwszy z nich, który można określić mianem „wewnętrznego”, kwestionuje potrzebę używania pojęcia „racjonalność”. W wyniku poszukiwania definicji tego pojęcia wśród dotychczas nadawanych mu znaczeń uznano, że racjonalność – wobec spotykanej w literaturze wielości sposobów jej rozumienia – jest pojęciem oczywistym, a tym samym zbędnym.

Taki wniosek z istniejącej sytuacji wywiodła między innymi A. Motycka, stwierdzając,

że racjonalność jest zbędnym pojęciem filozoficznym i że nic nie tracąc na treści – zyskać można wiele, w tym przypadku na przejrzystości, na jasności myśli, jeśli termin „racjonalność” wyeliminuje się z języka filozofii, a zwłaszcza filozofii nauki,

pozostawiając go historii filozofii, gdzie mieni się pełną gamą historycznych odcieni i językowi potocznemu, gdzie obecnie panoszenie się tego słówka ma w sobie coś ze skandalu⁷.

Proponowane przez A. Motycką rozwiązanie pozytywne, polegać ma na konsekwentnym zastępowaniu „racjonalności” innymi terminami, bardziej adekwatnymi dla poszczególnych desygnatów tego pojęcia. Byłyby to takie terminy, jak: prawdziwość, intersubiektywna kontrolowalność, powtarzalność, logiczność, celowość, skuteczność itp. Propozycja taka – co dostrzegła M. Lewicka⁸ – ma defetystyczny charakter, ponieważ przyjmuje, że:

- rozmaite odcienie znaczeniowe tego terminu nie mają ze sobą absolutnie nic wspólnego (bez uprzednich prób sprawdzenia),
- próby dotarcia do wspólnego („archetypowego” według określenia M. Lewickiej) znaczenia nie mają żadnej wartości poznawczej.

Drugi spotykany współcześnie sposób krytyki racjonalności określam umownie mianem „zewnętrzny”. Polega on na zakwestionowaniu uznawania racjonalności za wartość (uniwersalną), stanowiącą składnik pewnej kultury (np. europejskiej). Pominę tu historyczny aspekt tego sposobu krytyki (na który reakcją były dwa rozwiązania kryzysu europejskiego proponowane przez Edmunda Husserla), koncentrując się na obecnym jego obliczu. Zbyszko Melosik zauważa, że:

współczesne dyskusje nad pojęciem racjonalności wyznaczone są przez antynomię: uniwersalizm – relatywizm. Zwolennicy stricte modernistycznych ujęć uważają racjonalność (podobnie, jak prawdę i wiedzę) za kategorię uniwersalną, transcendentną i transhistoryczną. Z kolei podejścia relatywistyczne, kwestionując oświeceniowe metanarracje utrzymują, iż racjonalność, prawda i wiedza są społecznymi konstrukcjami, zależnymi od czasu i przestrzeni⁹.

Rezultatem zdekonstruowania (używając postmodernistycznej terminologii) modernistycznego pojęcia racjonalności (jako ka-

⁷ A. Motycka, *Ideal racjonalności*, dz. cyt., s. 27-28.

⁸ Por. M. Lewicka, *Aktor czy obserwator*, dz. cyt.

⁹ Z. Melosik, *Racjonalność pedagogiki konserwatywnej*, w: *Racjonalność pedagogiki*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz 1995, s. 53.

tegorii uniwersalnej) jest wskazanie warunków jej społecznego konstruowania, jako integralnej części jej partykularnych definicji. Racjonalność staje się zatem „rzeczą z tego świata” – efektem praktyk społecznych, określających, co to znaczy być racjonalnym. Kryteria racjonalności bowiem, podobnie jak

kryteria logiki nie są darem bożym, lecz mają swe źródło w sposobach życia społecznego i są tylko w takim kontekście zrozumiałe¹⁰.

Czym wobec tego, przy tak zrelatywizowanym sposobie rozumienia racjonalności, powinno być jej badanie? Powinno ono

koncentrować się na analizie procesów społecznego wytwarzania różnych racjonalności, a także ich wewnętrznej logiki oraz warunków i przyczyn ich społecznego uprawomocnienia¹¹.

Tak zakreślony program badania racjonalności bliższy jest niewątpliwie kontekstowi odkrycia niż kontekstowi uzasadnienia¹².

Ten stosunkowo długi wywód miał na celu pokazanie niektórych problemów związanych z racjonalnością pedagogiki. W dalszej części, już zdecydowanie krócej, będzie mowa o drugim pojęciu konstytuującym przedmiot niniejszych rozważań.

Poprzestając na podstawowym (albo mniej skromnie – klasycznym) znaczeniu, pedagogika to tyle, co wiedza dotycząca edukacji – wychowania i nauczania¹³. Dla porządku sformułuję w tym miejscu założenie, że w wiedzy tej przejawia się (znajduje odzwierciedlenie) racjonalność interesującej nas dyscypliny.

Historyczna analiza wiedzy dotyczącej nauczania i wychowania wskazuje, że wykształciły się dwa jej rodzaje: naturalny i dyskursywny¹⁴. Pierwszy jest udziałem właściwie każdego człowieka. Wynika to z powszechności procesów nauczania i wychowania w świecie ludzkim. Wychowawcy,

¹⁰ P. Winch, cyt. za: *Racjonalność i style myślenia*, red. E. Mokrzycki, Warszawa 1992, s. 15.

¹¹ Z. Melosik, *Racjonalność pedagogiki*, dz. cyt., s. 57.

¹² Por. J. Życiński, *Język i metoda*, Kraków 1982; tenże, *Granice racjonalności. Eseje z filozofii nauki*, Warszawa 1993.

¹³ Por. R. Leppert, *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz 2002.

¹⁴ Por. *Krytyka rozumu pedagogicznego*, red. S. Sarnowski, Bydgoszcz 1993.

jako osoby o pewnej biografii, jako członkowie różnych grup społecznych i jako ludzie żyjący w ramach określonej kultury posiadają coś, co przez analogię do „prywatnej” czy „naiwnej” psychologii można by nazwać prywatną czy naiwną teorią pedagogiczną. Jeśli nie wszyscy, to przynajmniej przeważająca większość ludzi, nie mających kontaktu z piśmiennictwem pedagogicznym potrafi wskazać pożądane cele wychowawcze, uzasadnić je przez odwołanie się do pewnych wartości i zaproponować program działania, który pozwoliłby je zrealizować. Miejsce w towarzyskich rozmowach, które w czasach Stańczyka zajmowała medycyna, dziś przypada pedagogice¹⁵.

Od prawie dwóch wieków mamy do czynienia także z drugim, dyskursywnym rodzajem wiedzy o edukacji. Przybiera on postać wiedzy teoretycznej, pretendującej do miana dyscypliny naukowej poprzez spełnianie standardów racjonalności ustalanych przez refleksję metodologiczno-logiczną. Wraz z tym rodzajem wiedzy pojawia się wyodrębniona grupa zawodowych pedagogów, podlegająca coraz większemu wewnętrznemu zróżnicowaniu. Grupa ta dzieli się na zawodowych wychowawców i nauczycieli oraz tych, którzy swoje zadanie upatrują w kreowaniu teorii edukacji. Od połowy XIX wieku coraz

liczniejsze zastępy psychologów, pedagogów i metodyków rozwijają dla potrzeb upowszechnianej szkoły ludowej wytyczne do pracy¹⁶.

Jeżeli uznać, jak proponuje Stefan Sarnowski, że wiedza dotycząca nauczania i wychowania to nic innego, jak rozum pedagogiczny, to w przypadku wiedzy dyskursywnej

mamy do czynienia z rozumem pedagogicznym ukształtowanym świadomie i metodycznie. Nosiciele tego rodzaju rozumu pedagogicznego będą skłonni mniemać, że tylko oni, czyli zawodowi teoretycy nauczania i wychowania reprezentują na całym obszarze rzeczywistości pedagogicznej szczyt najszlachetniejszy, potrafiący wydać owoce najsmakowitsze, podobnie jak – co był już spostrzegł św. Paweł – owoce oliwki hodowanej są znacznie słodsze niż owoce oliwki rosnącej dziko¹⁷.

¹⁵ K. Konarzewski, *Pedagogika celów czy pedagogika wartości*, „Kwartalnik Pedagogiczny” (1988) 2, s. 113-114.

¹⁶ T. Wróbel, *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1980, s. 12.

¹⁷ *Krytyka rozumu*, dz. cyt., s. 10.

Ten rodzaj wiedzy o wychowaniu i nauczaniu doprowadził w przeszłości do ortodoksji jednego sposobu uprawiania pedagogiki¹⁸ i jednego modelu kształcenia pedagogów (określane go mianem techniczno-racjonalnego). Reakcją na taki stan były najpierw „pytania o pedagogikę”, ukazujące problematyczność jej naukowości, ideologiczności, filozoficzności, teoretyczności i tym podobne¹⁹, a następnie rozwój wielu jej kierunków, nurtów, orientacji.

Czy tak określona pedagogika (jako wiedza dotycząca nauczania i wychowania – szerzej: edukacji) wyczerpuje swój przedmiot? Przedstawione wyżej rozumienie utożsamia wiedzę dyskursywną z teorią. Śledząc rozwój myśli pedagogicznej w ciągu ostatnich dwustu lat, dostrzec można jednak również inną odmianę (postać) wiedzy dyskursywnej – taką, która utożsamiana jest z praktyką wychowania. Utożsamienie to występuje u tych pedagogów,

którzy konstatując niemożność dotarcia do realności wychowania przez myślenie teoretyczne (ponieważ dotychczasowe teorie „nie sprawdziły się”) – decydują się porzucić teorię. Zwracają się bezpośrednio do wychowawczej praktyki, myśląc „w niej”, a nie „o niej”. Współpracując z dziećmi, ich otoczeniem próbują tworzyć wspólnoty, w których wychowanie rozgrywa się „tu i teraz”, jest realne, nie przesłonięte dalekosiężnymi celami, dostępne bezpośrednio doświadczeniu²⁰.

Mówiąc o pedagogice, otrzymujemy w rezultacie złożony obraz, składający się z wielu elementów:

- naturalnej wiedzy o nauczaniu i wychowaniu i odpowiadającej jej praktyki,
- wiedzy dyskursywnej, rozumianej bądź jako teoria, bądź jako praktyka, i odpowiadającej im zinstytucjonalizowanej praktyki edukacyjnej.

Przy takim sposobie odczytania znaczeń terminów „racjonalność” i „pedagogika” możliwa refleksja nad interesującą nas

¹⁸ Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej*, Bydgoszcz 1989.

¹⁹ Por. A. Folkierska, *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa 1990.

²⁰ T. Szkudlarek, *Obiektywizm i subiektywizm pedagogiczny a całościowe myślenie o wychowaniu*, w: *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992, s. 78.

właściwością jawi się jako złożenie wyróżnionych odmian racjonalności (myślenia i działania) oraz wiedzy o wychowaniu (naturalnej i dyskursywnej), przy uwzględnieniu sygnalizowanej wyżej ich złożoności. Pomysł taki ma niewątpliwie diagnostyczny charakter. Efektem zastosowania proponowanego podejścia może być określenie rodzajów racjonalności, ujawniających się w pedagogicznym myśleniu i działaniu. Wątpliwość, jaka się w tym momencie pojawia, dotyczy celu owej refleksji oraz kompetencji niezbędnych do jej podjęcia.

Pytając o cel, zatrzymajmy się przy opozycji racjonalne – irracjonalne, która w pedagogice wydaje się bardzo żywa. Wraz z przełomem wieków i epok ujawniła się jednocześnie w różnych postaciach podstawowa antynomia kulturowa pomiędzy etosem oświecenia a etosem romantyzmu. I chociaż może budzić wątpliwość stwierdzenie, że współczesna opozycja modernizm (wraz z konstytuującą go kategorią postępu) – postmodernizm (z leżącą u jego podłoża różnicą) daje się odczytać przez pryzmat antynomii znanej nam już z przeszłości, to niewątpliwie mamy do czynienia z coraz powszechniej odczuwanym kryzysem kultury Zachodu. Wraz z tym kryzysem odżywa także odwieczny spór różnych irracjonalizmów z racjonalizmem.

Pedagogika, ze względu na swe kulturowe uwikłanie (lub jak chcą inni – zdeterminowanie), nie jest od tego sporu wolna. Tym bardziej, że

idee pedagogiczne nie szeregują się w czasie po linii postępu, idee starsze nie są wypierane lub wchłaniane przez idee nowsze, lecz zachowują swą niezastępowaną wartość. Z takich lub innych powodów w jednych okresach historycznych pewne idee zamierają, by w innych – w odmiennych sformułowaniach i kontekstach – odżyć z nową siłą. Dzieje tych idei śmiało można by sprowadzić do przemienności w myśleniu pedagogicznym dominacji tendencji oświeceniowych i tendencji romantycznych. Zgodnie z tym schematem obecnie wahadło myśli pedagogicznej zdaje się coraz bardziej wychylać w kierunku tradycji romantycznych²¹.

W tym kontekście warto postawić pytanie: i cóż nam po racjonalności?

²¹ M.S. Szymański, *Niemiecka pedagogika reformy 1890-1933*, Warszawa 1992.

Jeśli chodzi o kompetencje niezbędne do podjęcia opisywanego tu problemu, nie mam na celu wykazywania pedagogom, że są niezdolni do filozoficznej, socjologicznej, czy jeszcze innej refleksji nad wykonywaną przez siebie działalnością. Przykład polskiej pedagogiki ostatnich dwudziestu lat dowodzi, że osób posiadających takie kompetencje nie brakuje. Zastanawiam się raczej nad możliwością „diagnozowania” racjonalności pedagogiki, będąc samemu „zanurzonym” w określony jej rodzaj. Stawiam sobie pytanie, czy taka próba nie oznacza konieczności przyjęcia względem pedagogiki pewnej zewnętrznej perspektywy, która pozwoli wyeliminować partykularizm własnego punktu widzenia. Czy jednak taki „uniwersalny” punkt widzenia istnieje? Możliwość taka w świetle współczesnej wiedzy wydaje się wątpliwa. Czy jesteśmy zatem skazani na opisywanie racjonalności cząstkowych, partykularnych, o ograniczonym zakresie obowiązywania? I cóż nam po takich racjonalnościach?

Wyciągnięcie, na podstawie lektury tego tekstu, wniosku głoszącego, że podejmowanie problemu racjonalności pedagogiki jest bezzasadne, byłoby błędem. Zamiar mój był znacznie skromniejszy. Przedstawiony wyżej wywód pokazuje jeden z możliwych sposobów odczytania pytania o racjonalność pedagogiki wraz z refleksją o jego zasadności. Okazuje się, że drogą tu nakreśloną podążać nie warto. Przyjmując jednak, iż nie

wolno nam zapominać, że możemy działać w sposób zupełnie różny od tego, w jaki działamy²²,

warto pewnie spróbować poprowadzić myśl innym tropem.

→ **SŁOWA KLUCZOWE** – RACJONALNOŚĆ, RACJONALNOŚĆ MYŚLENIA, RACJONALNOŚĆ DZIAŁANIA, KRYTYKA RACJONALNOŚCI, PEDAGOGIKA, WIEDZA O EDUKACJI, NATURALNA WIEDZA O EDUKACJI, DYSKURSYWNA WIEDZA O EDUKACJI, ROZUM PEDAGOGICZNY

²² P. McLaren, cyt. za: T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993.

SUMMARY

R. LEPPERT, *The Rationality of Pedagogy – Rational Pedagogy?*

The subject of consideration for the author is the question about the rationality of pedagogy, the ways in which it is understood, justification for dealing with this characteristic of pedagogical reflection. The point of departure is understanding rationality as the characteristic of thinking or acting. The criticism that this characteristic has met in the past decades was characterized. Relating rationality to pedagogy understood as natural or discursive knowledge of education (educating and teaching), the premises we refer to when analyzing the problem of rationality of this scientific discipline were presented.

Roman Leppert, profesor Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz Prodziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii, a także Kierownik studiów doktoranckich w zakresie pedagogiki tegoż Uniwersytetu; Członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Redaktor Naczelny „Przeglądu Pedagogicznego”. Obszar zainteresowań: pedagogika ogólna i porównawcza, szczególnie potoczna wiedza o wychowaniu.