

Doświadczenie refleksyjne w codzienności edukacyjnej – spojrzenie pragmatystyczne

Abstrakt: W pierwszej części artykułu jego autorka, odwołując się do literatury przedmiotu, przybliży główne założenia pragmatyzmu. W części drugiej odczytuje, wskazuje i opisuje wybrane myśli wybitnego filozofa i pedagoga – Johna Deweya, które odnoszą się do związków doświadczenia refleksyjnego i myślenia w codzienności edukacyjnej. Przywołane w niniejszym artykule tezy przedstawiciela filozofii pragmatycznej mogą stanowić źródło pouczeń i inspiracji dla pedagogiki współczesnej, dając teoretyczne podstawy do tworzenia alternatywnych projektów kształcenia i wychowania.

Słowa kluczowe: doświadczenie refleksyjne, edukacja, John Dewey, myślenie, pragmatyzm

Główne idee pragmatyzmu – między doświadczeniem i refleksją¹

Podjmując problem związku doświadczenia refleksyjnego i myślenia w codzienności edukacyjnej, na wstępie warto przytoczyć istotne dla podjętego tematu, główne idee charakteryzujące nurt filozofii pragmatycznej. Pragmatyzm był jednym z ważniejszych prądów filozoficznych początków XX wieku i zaważył w sposób niewątpliwy na kształtowaniu się filozofii najnowszej. Był wyrażającym z afirmacji życia i nauki sprzeciwem wobec zamkniętych systemów XIX wieku, które rozwijane były w sprzeczności z ówczesnym stanem problematyki nauk eksperymentalnych i kształtowały się opozycyjnie w stosunku do filozoficznych koncepcji empiryzmu i naturalizmu. Genezą pragmatyzmu był bunt wobec filozofii uważanej za królową nauk i narzucającej naukom swe

¹ Niniejszy rozdział jest zmodyfikowaną i poszerzoną wersją rozdziału zawartego w pracy autorki *Między „zdrowomyślnością” a „duszą chorą” – o pragmatyczności i konsekwencjach doświadczenia religijnego w życiu codziennym*, [w:] *Między ekskluzją a inkluzją w pedagogice religii*, red. M. Humeniuk, I. Paszenda, Wrocław 2017.

ontologiczne koncepcje. Przeciw nim wystąpił pragmatyzm, odwołując się zarówno do doświadczenia nauk, jak i do doświadczenia życia codziennego. W konsekwencji dwie zasadnicze tendencje filozoficzne współczesności znalazły w pragmatyzmie swój zaczątek. Jedną z nich jest dążność do rozwijania metodologii wiedzy empirycznej, drugą zaś – ukierunkowanie na problematykę antropologiczną, czyli zajmowanie się człowiekiem i jego życiem. Powiązanie kategorii doświadczenia z życiem i działaniem nie tylko stało się powodem dokonania przez pragmatyzm kluczowego przełomu w tradycji empiryzmu, lecz także stworzyło więź między pragmatyzmem a modną na przełomie XIX i XX wieku problematyką filozofii życia².

Najistotniejsze elementy idei pragmatyzmu przedstawił jego współtwórca William James, w rozprawie *Znaczenie prawdy*³. Jej autor twierdzi, że prawdą jest to, do czego człowiek w danej chwili jest przekonany. Według pragmatystów prawdziwe są bowiem te idee, które jednostka potrafi przyswoić, uzasadnić, potwierdzić i zweryfikować, i każda prawda, która pomaga nam *radzić sobie* praktycznie lub intelektualnie z pewną realnością, jest czymś jej przynależnym⁴. Problem w tym, że przynależność ta nie jest zjawiskiem stałym, lecz zmiennym, to znaczy: raz przydarza się, innym zaś razem nie przydarza się naszym ideom, a o tym, czy mamy do czynienia z pierwszym czy też drugim przypadkiem, rozstrzyga „pożytek naszego myślenia”. O tym, czy idea jest, czy też nie jest pożyteczna, decyduje z kolei to, czy pomaga nam, czy też nie pomaga nam radzić sobie praktycznie lub intelektualnie z pewną realnością lub czymś jej przynależnym⁵.

Konstatacja ta wskazuje, że musi pojawić się nie tylko idea, lecz także działanie, które określi „znaczenie prawdy”. Można zatem uznać, że światopogląd pragmatyzmu (z gr. *prágma* – działanie, czynność) wyraża się w postawieniu na działanie (praktyczne lub intelektualne)⁶. Ważne są bowiem praktyczne konsekwencje wynikłe z doświadczenia i tylko one stają się miernikiem prawdziwości⁷. Prawdziwość zaś jest związana tylko z tym, co najkorzystniejsze dla doświadczenia – co jest użyteczne, a tym samym przydatne. Nic, co nie jest sprawdzone, nie może być prawdziwe. Prawdziwość jest zatem czymś, co zachodzi wewnątrz doświadczenia i poddaje się kontroli doświadczenia⁸.

² Zob. H. Buczyńska-Garewicz, *James*, Warszawa 1973, s. 11–21.

³ Zob. W. James, *Znaczenie prawdy. Ciąg dalszy „Pragmatyzmu”*, Warszawa 2000.

⁴ Zob. tamże, s. 6n.

⁵ Zob. tamże.

⁶ Zob. Z. Drozdowicz, *Pragmatyczna racjonalność religii i religijności w ujęciu Williama Jamesa*, „Przegląd Religioznawczy” 2010, nr 1, s. 32.

⁷ Zob. W. James, *Pragmatyzm*, Kraków 2016, s. 56–57.

⁸ Zob. H. Buczyńska-Garewicz, *James*, dz. cyt., s. 84–86.



Stanowisko to wskazuje, że wszystko, co człowiek wie o świecie, jest wynikiem samoorganizującego się rozumu, który jednocześnie jest rozumem samokontrolującym się i samoregulującym. Rzeczywistość obiektywna, nawet gdyby istniała, w myśl idei pragmatyzmu byłaby zbędna. Złożoność i różnorodność codziennych ludzkich doświadczeń, a także ich potrzeb, nigdy nie mogłaby zawrzeć się w istocie pragmatyzmu. Pragmatyzm postuluje bowiem subiektywne spojrzenie na rzeczywistość, pozbawioną obiektywnych faktów.

Istotne jest tu pojęcie metody pragmatycznej, która wskazuje, że dla osiągnięcia jasności myśli o przedmiocie poznania człowiek powinien rozważać jedynie pytania o to, jaki możliwy praktyczny skutek pociąga za sobą ten przedmiot⁹. W tym kontekście przez metodę pragmatyczną rozumie się pewnego rodzaju stanowisko orientacyjne „polegające na odwracaniu się od pierwszych przyczyn, zasad, kategorii, przypuszczalnych konieczności, a zwracaniu się ku rzeczom ostatnim, ku owocom, ku następstwom, ku faktom”¹⁰.

Pogląd ten ujawnia, że pojęcie pragmatyzmu ma szersze konotacje. Zaczęto bowiem oznaczać nim także pewne teorie prawdy. Najdonioślejszą rolę odegrała w nich logika indukcyjna, tj. badanie warunków, w których rozwijała się wiedza. W czasie kiedy zostały wykryte pierwsze reguły matematyczne, logiczne i przyrodnicze, gdy poznano pierwsze prawa, ludzie byli zachwyceni jasnością i prostotą tych wyników. Uwierzyli, że odszyfrowali autentyczne myśli Boga. Jednak w miarę tego, jak wiedza postępowała naprzód, coraz bardziej utwierdzał się pogląd, że większa część, a może nawet wszystkie prawa są jedynie przybliżeniami. Prawa stały się tak liczne, że trudno było je zliczyć. We wszystkich gałęziach wiedzy proponowano tyle sprzecznych formuł, iż badacze przywykli do poglądu, że teorie nie są bezwzględną kopią rzeczywistości, lecz że niektóre z nich mogą być użyteczne z pewnego stanowiska. Ich ogromne znaczenie polega na tym, że bilansują one fakty dawne i prowadzą do nowych¹¹.

Na czele tej fali logiki naukowej stanął John Dewey, wybitny amerykański filozof i pedagog, uznawany za jednego z ojców i współtwórców pragmatyzmu¹². Jego sposób rozumienia tego systemu filozoficznego był od początku specyficzny. W oparciu o filozofię Darwina pojmował on myśl ludzką jako narzędzie w walce o byt. Z tego powodu, na określenie własnej pozycji filozoficznej, chętniej używał nazwy *instrumentalizm* niż *pragmatyzm*. Dewey rozszerzał pojęcie instrumentalizmu i ukazywał myślenie jako „narzędzie” wzrostu człowieka¹³.

⁹ Zob. W. James, *Pragmatyzm*, dz. cyt., s. 37.

¹⁰ Tamże, s. 43.

¹¹ Zob. tamże, s. 43–44.

¹² Zob. B. Krawcovicz, *Wstęp*, [w:] B. Krawcovicz, *William James. Pragmatyzm i religia*, Toruń 2017, s. 13.

¹³ Zob. B. Suchodolski, *Wstęp*, [w:] J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Wrocław [i in.] 1972, s. XVII.



Kluczowym określeniem tak rozumianego pragmatyzmu stało się pojęcie doświadczenia, które zawsze miało akcent humanistyczny, gdyż można było je pojmować jako doświadczenie ludzkie. Deweyowska koncepcja doświadczenia przeciwstawiała się nie tylko idealizmowi obiektywnemu, lecz także tym kierunkom empirystycznym, według których doświadczenie jest subiektywnym doznaniem, co najwyżej sygnalizującym istnienie rzeczywistości, ale jej wcale nie odzwierciedlającym¹⁴.

Przeciwstawiając się tym koncepcjom, Dewey starał się określić doświadczenie jako proces uzyskiwania przez ludzi wiedzy o świecie i sobie samych, jako proces ich rozwoju i wzrostu, dokonujący się dzięki gromadzeniu i wymianie myśli. Żywił przekonanie, że doświadczenie nie jest czymś sztywnym, zamkniętym w sobie; uważał, że jest ono żywe, a zatem rosnące. Jeśli panuje nad nim przeszłość, zwyczaj i rutyna, to przeciwstawia się je często stanowisku rozumnego przemyślenia. Doświadczenie zawiera bowiem refleksję, która uwalnia człowieka od ograniczającego wpływu narzuconych przez kulturę pożądań i tradycji. Doświadczenie może przyjąć i przyswoić sobie wszystko, cokolwiek zostanie odkryte przez myśl najbardziej przenikliwą¹⁵. Myśl jest przenikliwa, gdy jest „czynnym, wytrwałym i uważnym rozważaniem jakiegoś mniemania lub przypuszczalnej formy wiedzy – w świetle podstaw, na których się wspiera, oraz wniosków, do których doprowadza”¹⁶.

Innymi słowy, myśl jest przenikliwa jedynie w przypadku, gdy szuka się rzetelnie i z namysłem podstaw danego twierdzenia i bada się, na ile wystarczają one do jego uzasadnienia. Proces ten nazywa się myśleniem refleksyjnym i on jedynie ma wartość kształcącą¹⁷.

Niemniej jednak praktyka tradycyjnej edukacji wskazuje, że nie wszystkie doświadczenia mają prawdziwą i jednakową wartość kształcącą¹⁸. Stąd też celem niniejszego artykułu jest odczytanie, wskazanie i opisanie wybranych myśli Deweya ukazujących problematykę doświadczenia refleksyjnego i myślenia, które mają wartość kształcącą i przyczyniają się do rozwoju i wzrostu podmiotów edukacji, a także odsłaniających doświadczenie, które pozbawione jest tej wartości, które „odgradza się” od myślenia opartego na refleksji, które skutkuje zatrzymaniem lub zakłóceniem rozwoju dalszych doświadczeń.

¹⁴ Zob. tamże.

¹⁵ Zob. J. Dewey, *Jak myślimy*, Warszawa 1988, s. 193–194.

¹⁶ Tamże, s. 29–30.

¹⁷ Zob. tamże, s. 24–25.

¹⁸ Zob. J. Dewey, *Doświadczenie i edukacja*, Warszawa 2014.



Doświadczenie refleksyjne i myślenie w edukacji – perspektywa Johna Deweya

Za przykład refleksji metateoretycznej, dotyczącej podjętego w artykule problemu, może posłużyć praca Deweya *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*¹⁹. Autor, jako zwolennik pragmatyzmu, myślenie ludzkie uważał za narzędzie służące do przetwarzania świata naturalnego w świat ludzkich idei. Sądził, iż świat wartości musi powstawać w świecie doświadczenia i życia codziennego, a dzięki sile umysłu może zostać przekształcona zarówno jednostka, jak i społeczeństwo. Tym celom służy wychowanie dążące do ideałów demokracji.

Taki model wychowania stworzył w swojej szkole eksperymentalnej, która stała się znana na całym świecie jako ośrodek nowoczesnej dydaktyki i badań naukowych. Punktem wyjścia było jego przekonanie, iż szkoła w dotychczasowym kształcie jest obca zarówno dla uczniów, jak i społeczeństwa. Dla uczniów jest obca, gdyż nie nawiązuje do ich potrzeb i zainteresowań; dla społeczeństwa z powodu tego, że nie przygotowuje do życia, pracy i uczestnictwa społecznego. Deweyowska krytyka tradycyjnej szkoły opierała się na przekonaniu, że chciała ona osiągnąć swe cele „poza doświadczeniem dziecka”.

Tak funkcjonująca szkoła – w ocenie Deweya – jest oderwanym od rzeczywistości klasztorem, w którym uczniowie muszą wykonywać bezsensowne i nudne czynności pamięciowego opanowania materiału nauczania. Stąd podstawowym zadaniem jego eksperymentalnej szkoły było przekształcenie treści i atmosfery nauczania, poprzez wprowadzanie do procesu kształcenia, w szerokim wymiarze, różnego rodzaju zajęć praktycznych, zmierzanie do rozbudzania i wykorzystania aktywności uczniów, rozwijanie ich poznania przez działanie²⁰.

Poglądy Deweya dotyczące związku doświadczenia i wychowania stały się przedmiotem jego rozważań podejmowanych w trakcie wykładów publicznych. Opierał je na przeświadczeniu, które sam określił jako bezsporne. Sądził bowiem, iż „wychowanie, które zamierza osiągnąć swe cele, zarówno w stosunku do dziecka, jak i w stosunku do społeczeństwa powinno być oparte na doświadczeniu, które jest zawsze czymś doświadczeniem aktualnym i żywym”²¹. Zagadnienie zachęciło go do określenia swojej pedagogiki – pedagogiką doświadczenia²².

W ocenie filozofa istotę doświadczenia można pojąć jedynie wówczas, gdy dojdzie się do stwierdzenia, że zjawisko to jest kombinacją dwóch elementów:

¹⁹ Zob. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Wrocław [i in.] 1972.

²⁰ Zob. B. Suchodolski, *Wstęp*, dz. cyt., s. IX–X.

²¹ J. Dewey, *Expérience et éducation*, Paris 1947, s. 94. Cyt. za: B. Suchodolski, *Wstęp*, dz. cyt. s. XII.

²² Tamże, s. 40. Cyt. za: B. Suchodolski, *Wstęp*, dz. cyt. s. XLI.



II. Strategie podejmowania refleksji w codzienności...

aktywnego i pasywnego. W sensie aktywnym doświadczenie jest próbą, „eksperymentem”. W sensie pasywnym jest zaś swego rodzaju doznawaniem, przeżywaniem, poddawaniem się próbie²³. Kiedy człowiek doświadcza czegoś, kiedy wykonuje jakąś czynność z tym doznaniem związaną, robi coś z przedmiotem swego doznania. Następnie doznaje lub doświadcza skutków swojej próby. Działa na pewien przedmiot, który z kolei działa na niego. Jest to szczególny układ oddziaływań – strona aktywna i pasywna tego, co nazywa się doświadczeniem. Integralny związek tych dwóch faz doświadczenia decyduje o jego wartości i efektywności. Działanie samo w sobie nie stanowi jeszcze doświadczenia. Doświadczenie w sensie pewnej próby zakłada zmianę danej sytuacji. Jednakże zmiana może być pozbawiona znaczenia, jeśli brakuje świadomego powiązania ze zwrotnym działaniem konsekwencji, których człowiek doświadcza. Dopiero zdarzenie uznane przez człowieka za konsekwencję jakiegoś działania staje się doświadczeniem²⁴.

Konstatacja ta wskazuje, że wszystko, co człowiek czyni w sposób bezrefleksyjny nie wpływa na jego rozwój i nie przyczynia się do tego, co można nazwać gromadzeniem kapitału doświadczenia. Jak bowiem wyjaśnia Dewey,

uczyć się na podstawie doświadczenia, to świadomie wiązać łańcuchem przyczynowo-skutkowym nasze akty, dokonywane na przedmiotach, z przykrymi lub przyjemnymi doznaniem, które te przedmioty w nas powodują. Dopiero z zachowaniem tego warunku nasze działanie staje się próbą. Jest eksperymentowaniem w świecie rzeczy w celu poznania go. Doświadczenie efektów naszych czynów staje się procesem kształcącym, procesem wykrywania związków pomiędzy zjawiskami²⁵.

Z powyższych stwierdzeń wypływają dwa wnioski istotne dla procesu wychowania:

1. Doświadczenie jest z natury swej zjawiskiem dwufazowym, aktywnym i pasywnym. Nie jest jednak koniecznym zjawiskiem poznawczym. 2. Miarą wartości doświadczenia jest fakt dostrzeżenia relacji lub ciągów przyczynowych, których ono dowodzi²⁶.

Spostrzeżenie to ujawnia, że obecność refleksyjnego doświadczenia i myślenia jest istotnym i koniecznym warunkiem trwania efektywnej edukacji. Jednakże, jak zauważa filozof,

²³ Zob. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, dz. cyt., s. 192.

²⁴ Przykładem jest sytuacja, w której dziecko wkłada palec do gorącego piekarnika. Takiego działania nie można jeszcze nazwać doświadczeniem. Dopiero w momencie, gdy ruch palca zostanie w świadomości dziecka związany z bólem, jakiego doznało wskutek dotknięcia gorącej płyty piekarnika, można uznać, że zdarzenie to jest doświadczeniem (zob. tamże, s. 192–193).

²⁵ Tamże, s. 193.

²⁶ Tamże, s. 193–194.



uczniów w szkołach traktuje się bardzo często jako biernych widzów zdobywających teoretyczną wiedzę, nazbyt zakorzeniony jest pogląd, iż umysł ucznia przyswaja wiedzę za pomocą bezpośredniej władzy intelektu. Samo słowo «uczeń» stało się synonimem jednostki wchłaniającej wiedzę jakąś metodą bezpośrednią, nie zaś kogoś, kto aktywnie czyni owocne doświadczenia [...]. Ścisły związek czynności z doświadczaniem jej skutków, związek prowadzący do zrozumienia sensu pewnych zjawisk – nie wchodzi tu w grę²⁷.

Spojrzenie to dowodzi, iż w procesie kształcenia funkcjonują dwa oddzielne procesy: aktywność czysto fizyczna oraz aktywność „duchowa”, dzięki której odbywa się bezpośredni proces rozumienia. Uznano bowiem, że czynności fizyczne nie są związane z pracą umysłową, wywnioskowano, że przeszkadzają w nauce, są czynnikiem rozproszenia, które należy zwalczać. Dewey dostrzegał destrukcyjne skutki płynące z dualizmu ciała i duszy w edukacji. Za najbardziej znaczące negatywne konsekwencje uznał okoliczności, w których aktywność fizyczna jest całkowicie oddzielona od procesów rozumowania. Nieuchronnym skutkiem tej – w ocenie Deweya – nienaturalnej sytuacji jest doznawane, zarówno przez ucznia, jak i nauczyciela, nerwowe napięcie i znużenie, występujące na przemian objawy apatii i zubożenia oraz wyładowania napięcia²⁸.

Odnosząc się do intelektualnego aspektu procesu uczenia się, Dewey zwrócił uwagę, że „odłączenie «umysłu» od bezpośrednich zajęć, wykonywanych na przedmiotach – przenosi ciężar uwagi z relacji i związków na same rzeczy jako takie”. Tymczasem powszechnie obserwuje się, że dopiero po uformowaniu się spostrzeżeń i pojęć przychodzi pora na sądy, które potrzebują materiału do porównania. W istocie jednak, jak wskazuje badacz, „każde spostrzeżenie i każde pojęcie implikuje przyczynę spostrzeganego zjawiska lub przedmiotu”²⁹.

Filozof ubolewał nad tym, że w teoriach na temat przedmiotu nauki panuje powszechna zgoda wszystkich autorytetów w tej dziedzinie, co do tego, iż „wykrywanie stosunków jest domeną procesów czysto intelektualnych, a zatem procesów kształcących”³⁰. W jego ocenie błędność tej koncepcji tkwi w założeniu, że wykrywanie stosunków może dokonywać się bez odwoływania się do doświadczeń. Z tego powodu powstaje w życiu codziennym szereg niedokładnych obserwacji, powierzchownej, niezasymlowanej wiedzy. Podczas gdy „gram doświadczenia więcej waży niż tona wiedzy teoretycznej, albowiem tylko wzbogacona doświadczeniem teoria posiada istotne i sprawdzalne znaczenie”³¹. Innymi słowy, teoria nie wspierana doświadczeniem

²⁷ Tamże, s. 194.

²⁸ Zob. tamże, s. 194–195.

²⁹ Tamże, s. 197–198.

³⁰ Tamże, s. 198–199.

³¹ Tamże, s. 199.



przeobraża się w zespół frazesów ułożonych w ten sposób, by wszelka refleksja czy rozumowanie stały się zbędne, a nawet niemożliwe³².

Konstatacja ta wskazuje, że udział myśli czy refleksji w doświadczeniu polega na zdaniu sobie sprawy ze stosunku pomiędzy tym, co stanowi przedmiot próby człowieka, a tym, co w konsekwencji następuje. Posłużenie się analizą rozumową sprawia, że człowiek może lepiej zapanować nad praktyczną stroną procesu. W tych warunkach element refleksji powiększa się, a wraz z tym jej udział w całości przedsięwzięcia. Jakość doświadczenia zmienia się, a przeobrażenie jest tak istotne, że „możemy nazwać takie doświadczenie refleksyjnym, a nawet refleksyjnym *par excellence*”³³.

Doświadczenie refleksyjne powoduje, że człowiek rozumie, co się wydarza, sens tego jest dla niego jasny i logiczny. Refleksja oznacza zatem wyraźny udział elementu intelektu w pełnionym doświadczeniu. Pozwala na działanie realizujące określony cel. Przeciwnieństwem tak rozumianego działania jest działanie zrutynizowane lub podejmowane pod wpływem impulsu, bez zastanowienia³⁴.

Myślenie jako środek metodyczny inteligentnego uczenia się

Pogląd ten poświadcza, że nie można nazwać myślącym tego, kto traktuje umysł jak notes do chaotycznych zapisków z różnymi, oddzielnymi fragmentami wiedzy i gotowymi formułkami informacji. Myślenie bowiem – jak zaznacza Dewey – polega „na zastanowieniu się nad ewentualnym wpływem tego, co aktualnie się dzieje, na to, co nastąpi, choć jeszcze nie nastąpiło”³⁵. Jeśli mówimy, że myślenie towarzyszy sytuacjom, w których aktualny bieg wypadków jeszcze się nie zakończył, to oznacza, że myśl człowieka uczestniczy w tym, co niepewne, wątpliwe, problematyczne. Człowiek może zaś być pewny tylko tego, co jest rozstrzygnięte i ukończone. W tych okolicznościach refleksja jest oznaką niepewności, oczekiwania. Zadaniem myślenia jest pomoc w uzyskaniu pewnego rezultatu, w ukazaniu zakończenia na podstawie tego, co jest już dane. Refleksja oznacza bowiem

nie zwykłą kolejność przedstawień po sobie następujących, ale ich *ciągłość*, następowanie po sobie w takim porządku, że każde z nich pociąga za sobą następne, jako swe właściwe następstwo, i na odwrót, każde też opiera się na tych, które je poprzedzają. Kolejne ogniwa myślenia refleksyjnego wynikają

³² Zob. tamże.

³³ Tamże, s. 200.

³⁴ Zob. tamże, s. 201.

³⁵ Tamże, s. 202.



jedne z drugich i wzajemnie się podtrzymują, nie tworzą chaosu, ale są ze sobą ściśle związane³⁶.

Stanowisko to wskazuje, że myślenie refleksyjne dopomina się większego wysiłku, gdyż wymaga przezwyciężenia bezwładu umysłu. Dlatego też, jak pisze Dewey, najważniejszym czynnikiem w kształceniu dobrych nawyków myślowych jest nabycie zdolności odraczania wniosków oraz opanowania różnorodnych metod szukania nowych materiałów mogących potwierdzić lub zniszczyć myśli pojawiające się spontanicznie³⁷.

Z tak przeprowadzonego rozumowania rodzi się wiedza. Jej wartość zależy od stopnia jej udziału w rozumowaniu człowieka podejmującego działanie.

Nie ulega wątpliwości, że kształtowanie nawyków samodzielnego myślenia ma ogromne znaczenie w edukacji szkolnej. Stąd też wszystko, co szkoła powinna uczynić dla swoich uczniów, to rozwinąć w nich tę zdolność. Tymczasem, jak dowodzi Dewey, oddziaływanie swoistego sposobu myślenia nauczyciela sprawia, że uczeń studiuje raczej jego szczególne właściwości, niż przedmioty, których ma się uczyć. Uczący się zamiast zastanawiać się, jak można rozwiązać problem, rozważa, czy dana odpowiedź lub działanie zadowoli nauczyciela³⁸.

Inne niebezpieczeństwo związane z niszczeniem samodzielnego myślenia w codzienności edukacyjnej dotyczy nacisku na nabycie biegłości przez osoby uczące się. Nauczyciele mają bowiem skłonność do obierania drogi możliwie najkrótszej w dążeniu do pożądanego celu. Takie działania czynią przedmioty szkolne mechanicznymi, ograniczającymi myślenie uczących się. Mechaniczna tresura, naśladownictwo, dyktowanie przez nauczyciela każdego kroku, które należy uczynić, fatalnie odbijają się na sile refleksji. Ucznia zmusza się do wykonywania określonej czynności bez podania innej przyczyny niż ta, że tak postępując osiągnie się najszybciej wyniki. Nauczyciel wskazuje błędy ucznia i poprawia je za niego, od niego samego wymaga się tylko powtarzania pewnych czynności, dopóki nie staną się automatyczne. Taka metoda nauczania i uczenia redukuje „kształcenie” do poziomu tresury zwierząt³⁹.

Do rujnowania samodzielnego myślenia przyczyniają się także treści edukacyjne, które składają się ze zbioru informacji i umiejętności sporządzonych w przeszłości. W tych warunkach głównym zadaniem szkoły jest przekazywanie ich nowym pokoleniom. W przeszłości opracowano również normy i zasady postępowania. Kształcenie polega zatem nie na rozwijaniu samodzielnego myślenia, lecz na tworzeniu nawyków zachowań zgodnych z tymi zasadami i normami.

³⁶ J. Dewey, *Jak myślimy*, dz. cyt., s. 26.

³⁷ Zob. tamże, s. 37–38.

³⁸ Zob. tamże, s. 78–79.

³⁹ Zob. tamże, s. 79–80.



II. Strategie podejmowania refleksji w codzienności...

Głównym zadaniem i celem tradycyjnej szkoły jest przygotowanie uczniów do przyszłych obowiązków i do osiągnięcia sukcesu w życiu poprzez nabycie przetworzonych informacji i gotowych umiejętności, dzięki którym szybciej przyswoją oni materiał nauczania. Podręczniki szkolne są głównymi przedstawicielami tradycji mądrości z przeszłości, a nauczyciele są „narzędziami”, dzięki którym trud uczniów przenosi się na skuteczne połączenie z materiałem. Nauczyciel jest podmiotem, poprzez który wiedza i umiejętności są przekazywane, a zasady postępowania egzekwowane. Takie podejście wymusza standardy dorosłych na tych, którzy do dorosłości dopiero zmierzają. Różnica między nimi jest tak duża, że wymagane treści, metody uczenia się i zachowania są niedostępne możliwościom młodych ludzi. Są poza zasięgiem ich doświadczenia. W związku z tym muszą być one narzucone uczniom odgórnie⁴⁰.

Podział nauczania na poszczególne cele, takie jak: wyrobienie pewnych umiejętności (np. czytania, pisanie, wymowy), wpojenie wiadomości (np. z zakresu historii czy języka ojczystego) oraz wyćwiczenie w sprawnym rozumowaniu jest – w ocenie Deweya – świadectwem nieskutecznej metody realizacji tych celów. Jeśli bowiem

myślenie nie towarzyszy nabywaniu sprawności w zakresie określonych czynności, jak również zdobywaniu wiedzy na temat świata, w którym żyjemy, staje się ono odrębną umiejętnością myślenia jako takiego. Jakakolwiek sprawność, uzyskana bez udziału rozumowania, jest nie związana z celami, którym ma za zadanie służyć. Tego rodzaju metody skazują człowieka na posługiwanie się zrutyinizowanymi nawykami i na podporządkowanie się kontroli cudzego autorytetu⁴¹.

Niebezpieczeństwo występowania tego zjawiska polega na tym, że zdobywane w ten sposób wiadomości mają charakter wiedzy pozornej.

Dewey twierdzi, iż „jedyną drogą zapewniającą poprawę metod nauczania i uczenia się jest stworzenie warunków, które by wymagały dbałości o precyzję rozumowania, o rozwój tej sprawności o stałe wystawianie jej na próbę”⁴². Myślenie refleksyjne jest bowiem środkiem metodycznym inteligentnego uczenia się, takiego, w którym umysł ma aktywny udział i które przynosi mu satysfakcję. Jest ono również metodą rozumnie dokonywanego doświadczenia, w którym tok myślenia jednostki się sprawdza.

Jednakże, zarówno w teoriach filozoficznych, jak i praktyce pedagogicznej – jak zauważa Dewey – traktuje się rozumowanie jako proces odrębny od doświadczenia – i jako taki – będący przedmiotem wydzielonych ćwiczeń. Przyczyną tego stanu rzeczy jest pogląd, zgodnie z którym doświadczenie przebiega wyłącznie w kategoriach wrażeń zmysłowych i bywa po prostu zaspokojeniem

⁴⁰ Zob. J. Dewey, *Doświadczenie i edukacja*, dz. cyt., s. 10–11.

⁴¹ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, dz. cyt., s. 210–211.

⁴² Tamże, s. 211.



pożądania; że dotyczy tylko zdarzeń odnoszących się do świata materialnego w przeciwieństwie do rozumowania będącego funkcją „wyższej” władzy (rozumu), procesem dotyczącym treści duchowych, a zwłaszcza kulturalnych. W tych okolicznościach podstawowy błąd w metodach nauczania opiera się na przekonaniu, że uczniowie mogą z pożytkiem dokonywać doświadczeń poniekąd pozornych. Dewey natomiast proponuje, by w momencie początkowego stadium rozumowania położyć duży nacisk na to, aby w procesie kształcenia uczeń miał do czynienia z sytuacją prawdziwie empiryczną⁴³. W jego odczuciu błąd nauczycieli polega na tym, iż sądzą oni, że można rozpoczynać rozumowania na gotowych formułach z zakresu poszczególnych przedmiotów nauczania bez odwoływania się do bezpośredniego, osobistego doświadczenia sytuacji związanej z przyswajanymi treściami. Nauczyciele tłumaczą swoje działanie natłokiem treści programowych, które nie pozwalają im na znalezienie czasu na eksperymentowanie. Dlatego, aby nie tracić cennego czasu, pomijają lub redukują do minimum zajęcia polegające na bezpośredniej, surowej obróbce znanego uczniom materiału, przedstawiając im od razu zadania na dokonywanie rozróżnień ustalonych wcześniej przez dorosłych.

Tymczasem, jak twierdzi Dewey, początkowy kontakt z jakimkolwiek nowym materiałem musi sprowadzać się do kategorii działania na zasadzie prób i błędów. Uczeń musi autentycznie próbować, zarówno w zabawie, jak i w nauce, zrealizować coś na pewnym materiale, w procesie własnej spontanicznej aktywności, następnie zaś zaobserwować obustronne oddziaływanie własnej energii i energii wysyłanej przez użyty w tym doświadczeniu materiał.

Dewey uważa, że jeśli nauczyciele chcą celem swoich zajęć uczynić pobudzanie myśli, a nie wpojenie wiedzy werbalnej, muszą każdy początkowy kontakt z nowym przedmiotem czy tematem w szkole, w miarę możliwości, pozbawić charakteru scholastycznego. Odgórnie narzucane treści, metody uczenia się i zachowania powinni zastąpić nieskrępowaną ekspresją i kultywowaniem indywidualności, wymuszoną dyscyplinę, przeciwstawić swobodnej aktywności, uczenie się z książek i od nauczycieli – nauką przez doświadczenie⁴⁴.

W ocenie Deweya najlepszym rozwiązaniem do pobudzania zainteresowań i aktywności uczniów jest podawanie zadań zbliżonych do sytuacji wywołujących refleksję w codziennym życiu pozaszkolnym. Uczeń otrzymuje bowiem coś konkretnego do zrobienia, nie zaś materiał do wyuczenia się. Charakter tej czynności wymaga od niego rozumowania, świadomego stwierdzenia związków i relacji. Dopiero w takich warunkach nie da się zaprzeczyć, że uczniowie istotnie czegoś się uczą⁴⁵.

⁴³ Zob. tamże.

⁴⁴ Zob. J. Dewey, *Doświadczenie i edukacja*, dz. cyt., s. 11.

⁴⁵ Zob. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, dz. cyt., s. 212–213.



Zakończenie

Na zakończenie podjętych rozważań warto zauważyć, że przytaczane w artykule fragmenty prac Deweya oraz wyłonione z nich wątki zdają się ujawniać, że pomimo wielu powtarzanych krytyk i postulatów zmian problem integracji teorii z praktyką, przestrzeni szkolnej ze społeczną oraz treści nauczania z codziennym życiem pozaszkolnym jest nadal aktualny⁴⁶.

Problem z tradycyjnym modelem kształcenia tkwi w tym, że nauczyciele zazwyczaj chcą wiedzieć od razu, jakie metody nauczania, wychowania i uczenia są skuteczne, i nie zawsze chcą w swojej codziennej pracy z uczniami eksperymentować. Konieczność przekazania jak największej ilości wiedzy jak największej grupie uczniów w jak najkrótszym czasie spowodowała pojawienie się standardowych programów nauczania, planów lekcji, procedur egzaminacyjnych, systemów nagród i kar.

Wystarczalność szczegółowego planowania lekcji oraz innych szkolnych aktywności może być złudna. Każdy uczeń jest bowiem inny i każda sytuacja edukacyjna niepowtarzalna. Brak spontaniczności nauczycielskiej i przesadne poleganie na raz przyjętych regułach to podstawowe słabości nauczycieli. Potrzebna jest zatem spontaniczność w pracy dydaktycznej, która jest ważniejsza od drobiazgowych przygotowań do zajęć. Nie oznacza to jednak, że spontaniczność może oznaczać przypadkowość. O powodzeniu profesjonalnego działania decyduje bowiem zdolność nauczyciela do szczególnego rodzaju refleksji, refleksji w działaniu i refleksji nad działaniem⁴⁷.

Dewey jako przedstawiciel pragmatyzmu przyjmuje, że udział doświadczenia refleksyjnego w procesie nauczania i uczenia jest najwłaściwszą drogą, która pozwala uniknąć rutyny w działaniu. Jest też jedyną drogą zapewniającą poprawę metod nauczania i uczenia poprzez stworzenie warunków, w którym umysł ma aktywny udział. Filozof uznaje obecność refleksyjnego doświadczenia za podstawowy składnik efektywnej edukacji. Jego świadome zastosowanie przyczynia się bowiem do rozwoju i wzrostu podmiotów edukacji.

W jego ocenie metody nauczania oparte na pośpiechu, rutynie, naśladownictwie, dyktowaniu uczniom, co mają robić, pozbawiające ich prawa do uczenia się na własnych błędach skutkują zakłóceniem lub zahamowaniem rozwoju ich dalszych doświadczeń. Te zaś metody, które opierają się na żywotnym doświadczeniu, tj. nawiązują do potrzeb i zainteresowań uczniów, wprowadzają, w szerokim wymiarze, zajęcia praktyczne, rozbudzają i wykorzystują

⁴⁶ Zob. J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012; B. D. Gołębiak, *Szkoła – kształcenie – nauczyciel*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004.

⁴⁷ Zob. B. D. Gołębiak, *Szkoła – kształcenie – nauczyciel*, dz. cyt., s. 202.



ich aktywność, rozwijają poznanie przez działanie, nawiązują do zadań zbliżonych do sytuacji wywołujących refleksję w życiu pozaszkolnym, pozwalają na eksperymentowanie, na uczenie się oparte na zasadzie prób i błędów, łączą uczniowską aktywność fizyczną z procesami rozumowania – prowadzą do rozwoju i wzrostu ucznia. Tylko takie doświadczenie ma moc kształcącą i tylko w tych warunkach sfera fizyczna i sfera intelektualna mogą stać się dwoma równoważnymi elementami edukacji szkolnej.

Myśli Deweya, choć zostały zdefiniowane w przeszłości, mogą stanowić źródło pouczeń i inspiracji dla współczesnej pedagogiki, dając teoretyczne podstawy do tworzenia alternatywnych projektów kształcenia i wychowania.

Bibliografia:

- Buczyńska-Garewicz H., *James*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Dorosz, Ossolineum, Wrocław [i in.] 1972.
- Dewey J., *Doświadczenie i edukacja*, tłum. E. Czujko-Moszyk, Warszawska Firma Wydawnicza SC, Warszawa 2014.
- Dewey J., *Jak myślimy*, tłum. Z. Bastegen, red. Cz. Nosal, PWN, Warszawa 1988.
- Drozdowicz Z., *Pragmatyczna racjonalność religii i religijności w ujęciu Williama Jamesa*, „Przegląd Religioznawczy” 2010, nr 1.
- Gołębniak B. D., *Szkoła – kształcenie – nauczyciel*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2004.
- James W., *Pragmatyzm*, tłum. W. N. Kozłowski, Vis-à-vis Etiuda, Kraków 2016.
- James W., *Znaczenie prawdy. Ciąg dalszy „Pragmatyzmu”*, tłum. M. Szczubiałek, KR, Warszawa 2000.
- Krawcowicz B., *William James. Pragmatyzm i religia*, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2017.
- Paszenda I., *Między „zdrowomyślnością” a „duszą chorą” – o pragmatyczności i konsekwencjach doświadczenia religijnego w życiu codziennym*, [w:] *Między ekskluzją a inkluzją w pedagogice religii*, red. M. Humeniuk, I. Paszenda, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.
- Suchodolski B., *Wstęp*, [w:] J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Ossolineum, Wrocław [i in.] 1972.
- Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Impuls, Kraków 2012.



Reflective experience in daily education – the pragmatistic insight

Abstract: In the first part of the article the author presents main principles of pragmatism by referring to the literature on this subject. In the second part she decodes, points out and describes selected thoughts of the prominent philosopher and educator – John Dewey, which relate to the issue of reflective experience and thinking in daily education. The theses proposed by the representative of pragmatistic philosophy, recalled in the article, may be a source of instruction and inspiration for modern pedagogy providing a theoretical base for creating alternative models of education and upbringing.

Keywords: education, John Dewey, pragmatism, reflective experience, thinking

