

Bartłomiej Zdzisław Krasny

ORCID: 0000-0003-4140-0003

Akademia Ignatianum w Krakowie

# Rzówj w świetle podstawowych kategorii myśli Johna Deweya

Development in Light of the Basic Categories of Thought of John Dewey

## ABSTRAKT

Rzówj jest bez wtpienia jednym z najwazniejszych pojec towarzyszcych rozważaniom na temat kształcenia, wychowania, edukacji. Každy pedagog musi na pewnym etapie swojej dzialalności skonfrontować się z tą wysoce podatną na interpretacje ideą. Nie uniknął tego również John Dewey, którego poglądy staly się przedmiotem analizy w niniejszym artykule. Celem tejże publikacji jest rekonstrukcja teorii rozwoju amerykańskiego pedagoga oraz krytyczna refleksja nad nią na podstawie jego prac oraz wybranych dzieł omawiających myśl pedagogiczną i filozoficzną pragmatysty. W poszczególnych częściach publikacji zostały zaprezentowane główne idee związane z koncepcją rozwoju Deweya, takie jak wartość instrumentalna, pojęcie nawyku czy demokracja. Przedstawione zagadnienia zostały poddane refleksji przez pryzmat ich implikacji pedagogicznych. Dokonana analiza przedmiotu badań ukazała możliwy kierunek rozwoju jednostek w myśli Deweya, jakim jest rozwój społeczeństwa. Nieunikniona wydaje się konieczność dalszych badań nad pedagogiką amerykańskiego filozofa, aby lepiej zrozumieć i zinterpretować jego idee czy też rozstrzygnąć niejasności, które występują w jego pismach.

## SŁOWA KLUCZOWE

John Dewey,  
instrumentalizm, rozwój,  
pragmatyzm, edukacja  
instrumentalistyczna,  
nawyk

## KEYWORDS

John Dewey,  
instrumentalism,  
development,  
pragmatism,  
instrumentalistic  
education, habit

SPI Vol. 23, 2020/1

ISSN 2450-5358

e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2020.1.008

Nadesłano: 26.03.2020

Zaakceptowano: 4.05.2020

## ABSTRACT

Development is undoubtedly one of the most important concepts accompanying considerations on education and upbringing. Every educator must, at a certain stage of his or her activity, confront this highly contestable idea. John Dewey, whose views are the subject of analysis in this article, was certainly not one who would have avoided this. The aim of this publication is to reconstruct the development of the theory of the American educator and to reflect critically on it on the basis of his works and selected works discussing the pedagogical and philosophical thought of the pragmatic scholar. The main ideas associated with Dewey, such as instrumental value, the notion of habit or democracy, are depicted in particular parts of the publication. The presented issues are reflected on through the prism of their pedagogical implications. The analysis of the subject showed the possible developmental directions open to individuals in Dewey's thought, which is the development of society. It seems inevitable that further research on the pedagogy of the American philosopher is needed in order to better understand and interpret his ideas or to resolve the ambiguities that exist in his writings.

## Wstęp

John Dewey wciąż jest autorem, po którego twórczość warto sięgać. Jako jeden z największych amerykańskich myślicieli (jeśli nie największy), odcisnął trudne do usunięcia piętno na filozofii i pedagogice. Jednakże przede wszystkim przyczynił się do zmiany myślenia zwykłego człowieka. „Siła filozofii Deweya tkwi niewątpliwie w fakcie, że jej autor zawsze miał na uwadze empiryczną rzeczywistość, czyli konkretne sytuacje [...] Dewey sprowadza filozofię na ziemię i usiłuje pokazać jej ważność dla rozstrzygnięcia konkretnych zagadnień moralnych, społecznych i wychowawczych” (Copleston 2009: 333).

Pragmatyzm daje laikowi możliwość uproszczenia filozofii i odniesienia jej do własnego życia. Ludzie, którzy dotąd nie mieli nic wspólnego z tą nauką, w jednym momencie dostali możliwość decydowania o niej, bowiem „Pragmatyzm był wyrazem typowo amerykańskiej niechęci do filozofii czysto spekulatywnej, uważanej za bezużyteczną i jałową” (Gutek 2003: 83). Filozofia stała się dzięki temu systemowi o wiele atrakcyjniejsza dla większości ludzi.

Pragmatyzm określa się jako filozofię relatywistyczną i taka też jest jej deweyowska odmiana. W twórczości Deweya nie znajdzie się śladu wartości określanych jako ponadczasowe czy absolutne. Odrzucał możliwość ich istnienia, ponieważ takie wartości nie są bezpośrednim przedmiotem ludzkiego działania, a właśnie na działaniu oparł swoją myśl filozoficzną. Jednakże dla badaczy jego twórczości duże pole do interpretacji daje pojęcie rozwoju, które wypracował Dewey. Jeśli ktoś chciałby doszukiwać się u amerykańskiego pedagoga czegoś, co mogłoby zostać zinterpretowane jako wartość absolutna czy też ponadczasowa, to niewątpliwie należy zwrócić się właśnie ku badaniom znaczenia rozwoju.

Rozwój nie jest najszerszej opisaną przez Deweya ideą, choć niewątpliwie jedną z najważniejszych, o ile nie najważniejszą w jego myśli. Pomimo tego wyeksplikowanie znaczenia omawianego pojęcia nie jest łatwym zadaniem. Jak pisze Leszek Koczanowicz, badacz Deweya

[...] narażeni są na dwa niebezpieczeństwa: po pierwsze, decydując się podążać za pewnym hasłem, takim choćby jak „jaźń”, ryzykują, że tracą z oczu cały szereg interesujących idei, które, choć związane z głównym tematem badania, pojawiać się mogą w zupełnie nieoczekiwanych miejscach; po drugie, liczyć się trzeba zawsze z niespójnościami, wynikającymi zarówno z olbrzymiego materiału, z jakim ma się do czynienia, jak też z wielu teoretycznych zwrotów pojawiających się na drodze życiowej tego myśliciela (Koczanowicz 1994: 87).

Pogląd ten w pewnym stopniu potwierdza fakt, że Józef Pieter, wskazując na najważniejsze publikacje Deweya w redagowanej przez siebie książce *Wybór pism pedagogicznych*, wymienił ich aż trzydzieści pięć.

Z powyższych powodów skoncentrowano się w niniejszej publikacji w głównej mierze na najważniejszych dziełach Deweya o tematyce pedagogicznej oraz na niektórych opracowaniach jego twórczości i dążono do wyciągnięcia z nich tego to, co najbardziej odpowiada tematowi niniejszych rozważań, czyli implikacjom pedagogicznym, jakie wynikają z koncepcji rozwoju pragmatysty.

## Instrumentalizm

Teoria wartości amerykańskiego filozofa jest określana mianem instrumentalizmu, ponieważ opiera się niemal wyłącznie na relacji celu ze środkami do jego realizacji. Określenie „niemal wyłącznie” jest zamierzone, gdyż wbrew powszechnej opinii w pismach Deweya znalazło się miejsce na wartości inne niż instrumentalne.

Pierwszym rodzajem wartości są rzeczy istotne ze względu na same siebie, czyli wartości bezwzględne. „Jeśli jakiś przedmiot – pisze Dewey – ma jedyną w swoim rodzaju niezastąpioną funkcję w doświadczeniu, oznacza charakterystyczne wzbogacenie życia, to wartość jego jest istotna i nieporównywalna” (Dewey 1963: 256), a dalej stwierdza, że „jak długo jakiś temat przemawia do nas bezpośrednio, nie ma potrzeby pytać o jego przydatność [...]. Wszelki inny pogląd prowadzi do absurdu” (Dewey 1963: 258). Nie jest zatem możliwe wyznaczanie kryteriów dotyczących wyboru wartości bezwzględnej innych niż osobiste zainteresowanie podmiotu daną rzeczą.

Drugiego rodzaju wartości, czyli wartości instrumentalne, podlegają ocenie ze względu na zewnętrzne kryterium, jakim zgodnie z ideą pragmatyzmu jest skuteczność (Miś 2002: 47). Pierwotnie wartościować znaczy cenić (*prize*) i odnosi się to do wartości samej w sobie, natomiast wtórnie oznacza czynność oceniania – instrumentalizację wartości (*apprize*) (Dewey 1963: 254). W związku z tym instrumentalizm nie powinien być określany jako teoria wartości, lecz teoria wartościowania.

Charakter wartości instrumentalnej polega na wyznaczeniu celu oraz środków do jego realizacji. W instrumentalizmie Deweya pojawia się kategoria wyłącznie celów konkretnych dostosowanych do danej sytuacji. „Problemem, jaki Dewey chce rozstrzygnąć, jest [...] odpowiedź na pytanie, na czym polega wartość w konkretnej sytuacji życiowej” (Gałkowski 2003: 91).

W ramach wartościowania instrumentalnego można wyróżnić dwa sposoby na określenie skuteczności danej wartości. W pierwszym sposobie wartości niepodlegające ocenie ze względu na cel, czyli wartości bezwzględne, są warunkiem koniecznym do przejścia od cenięcia sobie danej rzeczy do oszacowywania jej wartości względem jej skuteczności, bowiem w przypadku uczniów „zarówno arytmetyka, jak i poezja w pewnym miejscu i w pewnym czasie powinny

być dobrem ocenianym ze względu na nie same [...]. W przeciwnym wypadku [...], ponieważ nigdy nie ujmowaliśmy ani nie ocenialiśmy dla nich samych, nie będą mogły służyć jako środek do innych celów” (Dewey 1963: 256). Wynika z tego, że warunkiem wartościowania instrumentalnego jest ujęcie w jego ramy wartości istotnych przez samą swą istotę, ponieważ w przeciwnym wypadku nie będziemy w stanie dostatecznie ocenić danej wartości ze względu na wcześniejszy brak jej oceny. Skąd człowiek może wiedzieć, że jakaś rzecz jest w jakimś sensie lepsza od drugiej, skoro ich nigdy nie użył?

Nie jest tym samym prawdą, jak to stwierdziła Hanna Buczyńska-Garewicz w swoich badaniach nad pragmatyzmem, że

[...] zasadnicza teza Deweya z teorii wartości głosi, że nic nie może być wartością samo przez się, lecz jedynie ze względu na coś innego, jako środek do jego realizacji, czyli że nie ma wartości innych poza instrumentalnymi (Buczyńska-Garewicz 1970: 284).

Dla osoby przymierającej głodem jedzenie jest dobrem samym w sobie, jak stwierdza Dewey, i nie trzeba uświadamiać jej pożytku z jedzenia. Natomiast, gdy osoba nie ma żadnej nagłej potrzeby, ale za to musi dokonać wyboru pomiędzy dwiema istotnymi dla siebie wartościami, np. pomiędzy słuchaniem muzyki a oglądaniem filmu, pojawia się wartościowanie instrumentalne przez ocenę ewentualnych skutków określonej wartości.

Drugi rodzaj wyznaczania wartości instrumentalnej nie polega na porównywaniu, lecz na jej bezpośrednim wyprowadzeniu z działania. Według Deweya polega to na zastosowaniu metody eksperymentalnej, której skutkiem jest osiągnięcie wartości instrumentalnej, znajdującej zastosowanie w podobnych sytuacjach. W obu przytoczonych przypadkach wyznacza się środki do realizacji określonego celu, który „nie jest niczym trwałym ani ogólnym, jest wytworem doraźnej sytuacji i jej potrzeb” (Buczyńska-Garewicz 1970: 284).

Punktem wyjścia tej metody jest doświadczenie. Dewey rozważania nad nową filozofią wychowania rozpoczął od stworzenia nowej koncepcji doświadczenia, która miała się stać od tej pory najbardziej wartościowym sposobem poznania. Pisał on, że

[...] zasadnicza jedność nowszej filozofii wychowania zawiera się w koncepcji, że istnieje bliska i konieczna relacja pomiędzy procesami rzeczywistego doświadczenia i edukacji. Jeżeli to prawda, to pozytywny

i konstruktywny rozwój tej filozofii zależy od poprawnej koncepcji doświadczenia (Dewey 2014: 34).

Zdaniem Deweya istnieją dwa jego rodzaje. Pierwszy z nich jest w swej istocie niekognitywny, to znaczy, że umysł nie jest świadomie zatrudniany do poznawania rzeczywistości. „Dewey zaczyna [więc] od całkowitego zignorowania pojęcia «doświadczenia» jako świadomego, poznawczego, bezpośredniego jawienia się czegoś w indywidualnym umyśle” (Gutowski 2002: 159). Mowa tu o doświadczeniu pierwotnym, które człowiek zdobywa przez samo swe istnienie niezależnie od swojej woli. Dziecko, u którego nie wykształciła się jeszcze świadomość, poznaje świat właśnie dzięki temu rodzajowi doświadczenia. Krótko mówiąc, doświadczenie pierwotne jest biernym i nieuświadomionym sposobem poznawania świata.

Wraz z pojawieniem się świadomości w umyśle człowieka następuje możliwość korzystania z drugiego rodzaju doświadczenia, zwanego refleksyjnym czy eksperymentalnym lub też metodą eksperymentalną, która jest najbardziej efektywnym sposobem poznania w ujęciu Deweya (Dewey 1988: 98–109; 187–194). Metoda ta jest aktywnym sposobem nabierania doświadczenia – wynikiem woli podmiotu. Amerykański pedagog wyróżnił pięć etapów tejże metody. Są to: 1) pojawienie się w życiu podmiotu pewnej sytuacji problemowej, 2) wstępna analiza i interpretacja tejże sytuacji, 3) przegląd rozwiązań owej sytuacji problemowej, które mogłyby się okazać skuteczne, 4) skonstruowanie hipotezy umożliwiającej rozwiązanie problemu oraz 5) wcielenie w życie własnych ustaleń i próba ich weryfikacji (Dewey 1963: 162–163).

Dewey, jak widać, tworzy specyficzną relację pomiędzy teorią poznania a teorią wartościowania, a wręcz scala obie teorie w jedną. Jak pisze Buczyńska-Garewicz, „Pragmatyzm przekształca rzeczywistość faktów i zdarzeń w *universum* wartości” (Buczyńska-Garewicz 1970: 241). Poznać, oznacza w tym ujęciu dostrzec jakiś fakt, rzecz czy ideę, by następnie rozpoznać w nich ich użyteczność. Ponadto, skoro podstawowym warunkiem ujęcia czegoś jako wartość instrumentalna jest tego skuteczność, to ta wartość pojawia się tylko i wyłącznie w sferze działań człowieka. „Sens instrumentalnej logiki polega na tym, by wykazać, że poznanie jest rodzajem praktycznego działania” (Buczyńska-Garewicz 1970: 284).

## Edukacja instrumentalistyczna

Jako że instrumentalizm deweyowski zakłada najpierw poznanie, a dopiero potem wartościowanie, istotną rolę odgrywa szkoła. W szczególności sposób Dewey skupiał się na programie nauczania, ponieważ wartości, w myśl opisywanej koncepcji, będą zależne od tego, jaką człowiek posiędzie wiedzę. Za podstawowe zadanie amerykański pedagog uważał wyznaczenie odpowiednich celów, bowiem to od nich zależy, w jaki sposób zostanie pokierowane działanie. W związku z tym skonstruował kryteria, które należy wziąć pod uwagę, konstruując cele.

Pierwszym z kryteriów jest wyrastanie celów z określonych warunków, które dotyczą podmiotu – cel musi być osadzony w doświadczeniu człowieka. W przeciwnym wypadku takie cele „ograniczają inteligencję, ponieważ jeśli dane są gotowe, muszą być narzucone przez jakiś autorytet poza inteligencją, pozostawiając jej tylko mechaniczny dobór środków” (Dewey 1963: 114). Cel narzucony z zewnątrz pozbawia, zdaniem Deweya, możliwości refleksji nad nim.

Edukacja instrumentalistyczna powinna zatem bazować na dotychczasowych doświadczeniach uczniów (pierwotnych bądź refleksyjnych). Istotne w procesie edukacyjnym jest zdiagnozowanie nie tylko zasobów indywidualnych dziecka, ale także środowiska, z którego się wywodzi, ponieważ to nim najpewniej jest bezpośrednio i żywo zainteresowane. Dewey wychodzi z założenia, że nie ma sensu nauczanie materiału całkowicie nowego bez jakiegokolwiek zaplecza osobistego dziecka, to znaczy bez uwzględnienia jego umiejętności czy warunków domowych. Amerykański pedagog stwierdza, że powinna zachodzić bezpośrednia ciągłość materiału nauczania i indywidualnego doświadczenia dziecka zarówno w celu rozwijania doświadczeń dotychczasowych, jak i kreowania na ich podstawie nowych (Dewey 2014: 66). „Cel wychowawczy musi opierać się na istotnych czynnościach i potrzebach danej jednostki, która ma być wychowywana” (Dewey 1963: 118).

Kolejnym kryterium jest plastyczność celu, co oznacza możliwość jego zmiany w momencie wystąpienia pewnych okoliczności niepozwalających na jego osiągnięcie. Cel powinien być zatem tak konstruowany, by był osiągalny dla człowieka, który go wyznaczył (Dewey 1963: 114). Plastyczność musi być podporządkowana wychowankowi,

co oznacza, że cel ma wychodzić bezpośrednio od dziecka i być jemu podporządkowany w taki sposób, aby mógł zostać zmodyfikowany w zależności od okoliczności. Dążenie wychowanka do celu, którego nie można poddać zmianom, wyrządza szkodę dziecku przez nieuwzględnienie specyficznych warunków i kontekstów, do których taki cel może nie być odpowiednio dostosowany. „Błąd narzucania celów z zewnątrz jest głęboko zakorzeniony. Nauczyciele otrzymują je od wyższych władz; władze przyjmują z tego, co jest popularne w społeczności. Nauczyciele narzucają je dzieciom” (Dewey 1963: 119).

Ostatnim kryterium jest zdolność celu do aktywowania działalności ludzkiej. Co więcej, to właśnie działanie jest przez amerykańskiego pedagoga uznawane za prawdziwy cel. „Ściśle mówiąc, nie tarcza, ale trafienie w tarczę [czynność trafienia w tarczę – przyp. B.K.] jest zamierzonym celem” (Dewey 1963: 115). Prawdziwie wychowawczy cel musi wyzwać czynność. Oznacza to, że musi być realizowalny, ponieważ postawienie celu, którego człowiek nie osiągnie, nie ma najmniejszego sensu. Kryterium to wiąże się z dwoma poprzednimi. Po pierwsze, jeśli cel ma zostać wcielony w życie, powinien się opierać na aktualnych zasobach człowieka. Po drugie, aby cel mógł być możliwy do realizacji, musi podlegać pewnym modyfikacjom.

Zasadniczą cechą celu w rozumieniu Deweya jest jego zależność od dostępnych środków (Buczyńska-Garewicz 1970: 300). Każde z podanych kryteriów łączy to, że bierze pod uwagę środki, jakie są dostępne jednostce. Dlatego też Dewey był sceptycznie nastawiony do celów, które zostały wyznaczone wbrew zasobom posiadanym przez człowieka. Niewątpliwie posiadanie celu jest czymś pożądanym, gdyż oznacza to, „że pewna działalność staje się inteligentną działalnością. Oznacza szczególnie przewidywanie alternatywnych konsekwencji związanych z działaniem w danej sytuacji w różny sposób i zużytkowanie tego, co się przewiduje, dla bezpośredniej obserwacji i eksperymentu” (Dewey 1963: 121). Niemniej jednak postawienie celu do realizacji nie zawsze jest równoznaczne z działaniem inteligentnym. Działalność staje się inteligentna dopiero w momencie, gdy w wyznaczaniu celu biorą udział dostępne środki. Można wyobrazić sobie jakiś wzniosły cel, np. uczynienie z recydywisty obywatela przestrzegającego prawa i norm społecznych, lecz postawienie tego celu będzie niczym, dopóki nie odpowie się na pytanie, czy osoba taka posiada środki do tego, aby ten cel zrealizować.



Szkoła jest tą instytucją, która w sposób bezpośredni, celowy i zorganizowany jest w stanie zrealizować program instrumentalistycznej edukacji. Dewey oparł zakres swojego programu nauczania głównie na geografii i historii, ponieważ te dwa przedmioty reprezentują najbliższe dla człowieka obszary jego działań: naturalne oraz społeczne. Uczenie się materiału obu tych przedmiotów zmierza nie tylko do zdobycia określonych informacji, ale przede wszystkim do ich wykorzystania w praktycznej, codziennej działalności człowieka poprzez nadanie im wartości instrumentalnej.

Geografia uwidacznia przede wszystkim specyficzne związki człowieka z przyrodą. „Nie można zrozumieć różnic cywilizacji w krajach zimnych i tropikalnych, specjalnych wynalazków, przemysłowych i politycznych ludów w krajach umiarkowanych – bez odwołania się do Ziemi jako części systemu słonecznego” (Dewey 1963: 228). Działalność ludzka w takim ujęciu jest silnie powiązana z czynnikami przyrodniczymi. Historia zajmuje się natomiast badaniem genezy współczesności. „Znajomość historii jest kluczem do zrozumienia teraźniejszości” – stwierdza Dewey (Dewey 1963: 229) i dodaje, że „Czymkolwiek by była historia dla historyka-naukowca, dla wychowawcy musi być ona pośrednią socjologią – nauką o społeczeństwie, która odsłania nam procesy jego stawania się i sposoby jego organizacji” (Dewey 1967: 83).

Oba przedmioty są ze sobą ściśle powiązane, tak że można ich uczyć jednocześnie za pomocą metody eksperymentalnej. W chicagowskiej szkole eksperymentalnej, zorganizowanej wedle zamysłu Deweya, prowadzono zajęcia z tkactwa, by ukazać dzieciom rozwój społeczny z perspektywy przemysłu włókienniczego. Rozdawano dzieciom len, wełnę i bawełnę, żeby najpierw zapoznały się z materiałami, a następnie przystąpiły do ich obróbki, dzięki czemu uczniowie z czasem odkrywali specyficzne związki pomiędzy zachowaniem a sposobem ubioru i rodzajem materiału. Historia została w ten sposób ześrodkowana wokół naturalnych surowców włókienniczych oraz miała pomóc w zrozumieniu przyrodniczego i społecznego kontekstu rozwoju ludzkości (Dewey 1967: 84). Widać więc, że deweyowski system nauczania podkreśla również istotność robót ręcznych w szkole. Zajęcia oparte na manualnych metodach dydaktycznych mają mieć swoje uzasadnienie w tym, że poznanie jako wartościowanie urzeczywistnia się w praktycznej działalności. Ponadto, jak zauważył Dewey,

„Świat, w którym większość z nas żyje, jest światem, w którym każdy ma jakiś zawód i zajęcie, ma coś do roboty” (Dewey 1967: 87).

Główną intencją wykorzystywania metody eksperymentalnej w szkołach nie jest przekazywanie uczniom wiedzy, ponieważ ta, wraz z upływem czasu, zmienia się. To, co było uznane za prawdziwe w jednym okresie, w następnym może być uważane za szkodliwy zabobon. Dewey skupił się na doświadczeniu refleksyjnym nie dlatego, że jest to najlepszy sposób przekazywania wiedzy, ale z powodu tego, iż jest to, jego zdaniem, najlepszy sposób jej zdobywania. Sposób kształcenia jest wedle tego podejścia znacznie ważniejszy od treści kształcenia, czyli prawdziwym celem w edukacji jest czynność (metoda) uczenia się. Uczniowie w takiej szkole mieliby za zadanie sami zdobywać wiedzę, tak jak to było w przypadku wspomnianych zajęć z tkactwa.

Szkola ma więc za zadanie, według myśli Deweya, wyposażyć uczniów w metodę skutecznego funkcjonowania w świecie – miałyby uczyć aktywnego działania. Jednakże to, co miało być siłą w edukacji pragmatysty, okazuje się również jej słabością. Filozof nie uwzględnił bowiem w swych rozważaniach „stanu spoczynku”. Jest to konsekwencją przyjęcia przez niego działania jako najważniejszej kategorii w swojej antropologii (Koczanowicz 1994: 92). Ciągła aktywność staje się jedynym sposobem istnienia i stawania jednostki oraz zewnętrznej wobec niej świata. „Dzieci w szkole Deweyowskiej – pisze Pieter – wciąż tylko myślą, manipulują, zbierają «społeczne doświadczenia»; nie cieszą się, nie bawią, nie leniuchują” (Dewey 1967: LXXVI). Można w tym miejscu wskazać na pewien poważny błąd zawarty w filozofii Deweya, bowiem „aktywizm, odmawiając ludziom prawa do używania chwili, pozbawia samo działanie sensu – bo działamy po to, aby coś uzyskać, nie aby działać dla działania bez końca” (Bocheński 1994: 15).

Celem ciągłego działania miałyby być znalezienie sposobu na lepsze, bardziej wydajne działanie oraz ciągłe przystosowywanie się do zmieniającego świata i przekształcanie go na swoje potrzeby. Skoro zatem jakaś czynność w pewnych sytuacjach może zostać uznana za skuteczną, to nic nie stoi na przeszkodzie, aby stała się ona nawykiem działania.

## Nawyki

Posłużenie się metodą eksperymentalną w celu wywiedzenia wartości z badania daje człowiekowi możliwość przeistoczenia tejże wartości w nawyk. Jak zauważył Copleston, „Dewey podkreśla jednak, że działanie, skierowane świadomie na cel, który podmiot działania uznaje za wartościowy, zakłada istnienie nawyków jako nabytych dyspozycji do pewnych sposobów reagowania na pewne klasy bodźców” (Copleston 2009: 323).

Nawyk według Deweya jest to „czynna kontrola środowiska przez kontrolę organów działania, [...] czynna kontrola nad środkami do osiągnięcia celu” (Dewey 1963: 54). Copleston dodaje za Deweyem, że „Całe życie moralne [...] trzeba ukazywać jako rozwój wzajemnego oddziaływania organizmu ludzkiego i jego środowiska” (Copleston 2009: 324). Kształcenie szkolne miałoby więc polegać na wyposażeniu uczniów w umiejętność nabywania nawyków kształtowania środowiska naturalnego (geografia) oraz społecznego (historia), co ma zagwarantować metoda eksperymentalna. Nawyk wywiedziony z doświadczenia refleksyjnego jest więc wartością instrumentalną – staje się skutecznym postępowaniem.

Należy wyjaśnić, że Dewey przez nawyk rozumiał jedynie czynność, która została ustanowiona w sposób świadomy i racjonalny. W takim ujęciu nawyku nie mieściły się nawyki zrutynizowane, czyli bezmyślnie powtarzane czynności, często nieświadome oraz wszelkiego rodzaju nałogi (Dewey 1963: 57). Poprawny nawyk Dewey uważał za rozumny.

Nawyki w przypadku środowiska naturalnego oznaczają skuteczne przystosowywanie go do własnych potrzeb. Dewey twierdził, że właśnie aktywna strona nawyku odróżnia społeczeństwa dzikie, które jedynie biernie adaptują się do środowiska, od społeczeństw cywilizowanych, aktywnie przekształcających otoczenie naturalne do własnych potrzeb. Czynnikiem ustanawiającym określony nawyk jest stopień, w jakim pozwala on ludziom przekształcić otoczenie do własnych potrzeb. Podobnie wygląda sprawa w kwestii nawyków zmieniania zwyczajów panujących między ludźmi, których nie da się już uzasadnić ich skutecznością.

Widać wyraźnie, że dla Deweya znacznie ważniejsza była aktywna strona postępowania człowieka, z czym ściśle wiąże się

doświadczenie refleksyjne. Nawyki działania tworzą się na skutek uznania, że formuła starego nawyku wyczerpała się i nie spełnia on już swoich dotychczasowych funkcji. Pojawienie się w życiu jednostki sytuacji, w której nie może zostać wykorzystany znany jej nawyk, stawia ją w obliczu niepewności i wyzwala spontaniczny impuls, czego efektem jest improwizowane reagowanie na problemowy bodziec. W tym miejscu powinna dojść do głosu metoda eksperymentalna, której celem jest modyfikacja starego nawyku lub wytworzenie nowego. Metoda ta nie tylko umożliwia zdobycie nawyku działania – ona sama powinna być nawykiem działania.

Dewey stwierdza, że „nabywanie nawyków wypływa z wrodzonej plastyczności naszej [ludzkiej – przyp. B.K.] natury” (Dewey 1963: 57). Nawyki istnieją, są modyfikowane, zanikają czy też zmieniają się dzięki temu, że człowiek jest istotą plastyczną. Łukasz Nysler pisze, rekonstruując poglądy Deweya, że

[...] natura ludzka jest plastyczna, niedookreślona, niekompletna, otwarta oraz wymaga dopełnienia, dookreślenia, rozwinięcia i uformowania w procesach interakcji jednostki z jej fizycznym, organicznym, a przede wszystkim z jej społecznym oraz kulturowym otoczeniem (Nysler 2007: 60–61).

Wychowankowie w trakcie edukacji, w myśl tej koncepcji, zostają wyposażeni w metodę eksperymentalną, rozumianą nie tylko jako narzędzie do zdobywania wiedzy, ale także jako narzędzie do formowania samych siebie. W podobnym tonie opisywana jest jaźń w ujęciu pragmatysty. „Jaźń należy dlatego rozpatrywać jako pewien proces, który ujawnia się w działaniu, a nie jako istotę czy naturę człowieka” (Koczanowicz 1994: 104). Człowieka w tej koncepcji należy traktować jako istotę ciągle aktualizującą się, której stałość jest jedynie instrumentem do przejścia w nową formę jaźni. Bez nawyków człowiek nie może się stać tym, kim jest – jego natura jest więc rozpatrywana w kontekście ciągłej zmiany, ale zmiany jakościowej, która jest rozwojem, czyli ciągłym nabywaniem lub modyfikowaniem nawyków aktywnego funkcjonowania w świecie.

„Moralnym problemem – pisze Dewey – zarówno u dzieci, jaki u dorosłych jest wykorzystanie impulsów i instynktów do kształtowania nowych nawyków albo modyfikacji starych” (Dewey 1922: 104), ponieważ „impulsy są modyfikowane przez społeczne interakcje” (Koczanowicz 1994: 104). Co więcej, zdaniem amerykańskiego

pedagoga, „wzrastanie jest jedynym moralnym celem” (Dewey 1920: 173), a więc moralność sprowadza się wyłącznie do nabywania rozumnych nawyków, ponieważ ich istotą jest rozwój człowieka – są one wyrazem rozwoju (Dewey 1963: 54). Bez kategorii nawyków nie można mówić o deweyowskiej koncepcji edukacji.

Jak widać, nabywanie nawyków jest w ujęciu Deweya rozwojem, natomiast rozwój można utożsamić z wychowaniem (Dewey 1963: 59). Stąd wynika, że wychowanie „staje się wyłącznie coraz skuteczniejszym procesem przystosowania do panujących warunków, zaspokajania własnych potrzeb oraz nabywania umiejętności rozwiązywania problemów, jakie pojawiają się przed człowiekiem” (Gałkowski 2003: 216–217). Proces ten przypomina nieustanne eksperymentowanie, w wyniku którego człowiek nabywa rozumnych nawyków. „Wychowanie określa się często jako proces polegający na nabywaniu tych nawyków, dzięki którym następuje przystosowanie jednostki do środowiska” (społecznego i naturalnego) (Dewey 1963: 54). „Tak więc docieramy do technicznej definicji wychowania: jest to rekonstrukcja czy reorganizacja doświadczenia, która pomnaża znaczenie doświadczenia i zwiększa zdolność kierowania biegiem późniejszego doświadczenia” (Dewey 1963: 86). Ta rekonstrukcja odbywa się poprzez nabywanie i modyfikowanie nawyków.

Metoda eksperymentalna, jak widać, ma niezwykle szerokie zastosowanie. Kreuje doświadczenie człowieka, daje możliwość zdobywania wiedzy, determinuje sferę wartości czy moralności. Amerykański pedagog pisze, że „Niewątpliwie dużo upłynie czasu, zanim ugruntuje się przekonanie, że dotyczy ona [metoda eksperymentalna – przyp. B.K.] również problemów społecznych i moralnych, jeśli chodzi o sprawdzanie i kształtowanie pojęć” (Dewey 1963: 358). Najważniejsze jest jednak to, że doświadczenie refleksyjne bierze bezpośredni udział we wzrastaniu człowieka z racji nabywania dzięki tej metodzie nawyków działania.

## Rozwój – dojrzałość – niedojrzałość

Wiodąca teza teorii rozwoju Deweya brzmi: „Nie istnieje nic, do czego by rozwój zmierzał prócz tylko dalszego rozwoju” (Dewey 1963: 59), a zatem nie istnieje nic, do czego by wychowanie zmierzało

prócz tylko dalszego rozwoju wychowanka. To proste stwierdzenie wymaga jednak znacznego uzupełnienia.

Rozwój człowieka następuje tylko pod warunkiem, że jest się w pewnym aspekcie niedojrzałym. Osoba niedojrzała posiada, zdaniem Deweya, dwie zasadnicze cechy: zależność i plastyczność. „Ze społecznego punktu widzenia zależność oznacza raczej siłę niż słabość, pociąga bowiem za sobą wzajemną zależność” (Dewey 1963: 52). Tak rozumiana zależność wykształca w człowieku świadomość potrzeby życia we wspólnocie, a w konsekwencji wrażliwość na życie społeczne. Druga cecha niedojrzałości, plastyczność, oznacza „zdolność modyfikowania czynności na podstawie rezultatów poprzednich doświadczeń” (Dewey 1963: 52), dzięki czemu człowiek ma możliwość dostosowywania czynności do konkretnych sytuacji.

Stwierdzenie, że rozwój jest celem samym w sobie, oznacza odrzucenie wszelakich celów zewnętrznych wobec wychowania. Przede wszystkim chodzi tu o osiągnięcie dojrzałości. Być dojrzałym, znaczy być uformowanym, gotowym do pełnego funkcjonowania (Dewey 1963: 50), a osiągnięcie tego stanu nie wymagałoby dalszego rozwoju. Osiągnięcie dojrzałości, czyli stagnacja, jest przeciwieństwem rozwoju. Stawiając dojrzałość za cel wychowania, problematyczne staje się wyznaczenie jego kryteriów. Kiedy można uznać, że osoba osiągnęła dojrzałość? Odpowiedź na to pytanie przysparza niezwykle wiele problemów i sprzeczności. Można się kierować w tym przypadku kryteriami prawnymi, ale ich Dewey w swych pismach w ogóle nie brał pod uwagę. Za *Słownikiem języka polskiego PWN* można przyjąć, że człowiek dojrzały to człowiek „ukształtowany pod względem umysłowym i emocjonalnym” (por. <https://sjp.pwn.pl/slowniki/dojrzałość.html> [dostęp: 10.12.2019]). Definicja ta zmusza czytelnika do odpowiedzi na pytanie o moment, w którym osoba staje się „ukształtowana pod względem umysłowym i emocjonalnym”. W oczywisty sposób nie da się dać jednej odpowiedzi, a tym bardziej prawidłowej, bowiem umysł i emocje człowieka są w niewielkim stopniu mierzalnymi wskaźnikami, a w dodatku słabo poznawalnymi pomimo ciągłego rozwoju badań naukowych. Tych trudnych do rozwiązania kwestii starał się uniknąć Dewey, tworząc własną teorię rozwoju, która jednak, jak zauważył Stanisław Gałkowski, zawiera w sobie pewną sprzeczność, gdyż zgodnie z nią za najbardziej rozwinięte trzeba by uznać małe dziecko.

Jeżeli, jak twierdził Dewey, rozwój polega na nabywaniu umiejętności, nawyków, to ludzie, którzy je nabędą, definitywnie zamykają sobie drogę do osiągnięcia umiejętności konkurencyjnych, jako że „Pięcioletnie dziecko może zostać fizykiem albo sztangistą [...]. Trzydziestoletni geniusz matematyczny nie ma już takich możliwości” (Gałkowski 2003: 103). Jesliby przyjąć ten punkt widzenia, to dorośli podjąłby najlepszy krok, pozostając w „*blógostawionym stanie dzieciństwa*, aby nie zmniejszać możliwości rozwojowych” (Gałkowski 2003: 103) i w związku z tym zachowałby szansę na realizację swoich potencjalności, bowiem – jak pisze Dewey – to „niedojrzałość oznacza pozytywną siłę albo zdolność – własność rozwoju” (Dewey 1963: 50).

Rozstrzygnięciem tego problematycznego zagadnienia mogłoby być odwołanie się do nawyków. Otóż nawyki, jak wcześniej wyjaśniono, są wskaźnikami rozwoju człowieka. Nabywanie ich jest wyznacznikiem realizacji potencjalności drzemających w człowieku. Niemniej jednak nawyki nie są czymś biernym, dzięki czemu człowiek przystosowuje się do sytuacji, lecz aktywną częścią jego działalności w świecie: „Nawyk nie czeka [...] na pojawienie się bodźca [...] nawyk aktywnie szuka okazji, by przejść do pełnego działania” (Dewey 1963: 56). Pojawia się więc wniosek, że deweyowska plastyczna natura ludzka nie jest człowiekowi dana, lecz jest mu przede wszystkim zadana i w jego interesie leży sposób, w jaki ją wykorzysta. Wniosek ten oznacza, że plastyczna natura ludzka nie może być jedynie zbiorem potencjalności, ponieważ samo ich posiadanie jest niczym, dopóki nie dąży się do ich realizacji. Miara, jaką mierzy się wartość rozwoju dorosłych, zawiera się właśnie w dążeniu dorosłych do realizacji swoich zdolności, podczas gdy dzieci zdolności jedynie posiadają i nie zawsze są ich świadome. Z tego powodu to na dorosłych spoczywa odpowiedzialność za rozwój dzieci, bowiem to oni są w stanie dostrzec zdolności młodych i odpowiednio nimi pokierować lub zapewnić środki do ich realizacji.

Tak długo jak człowiek nie podejmie aktywnych działań w kierunku realizacji potencjalności, czyli nabywania rozumnych nawyków w swych zdolnościach, niedojrzałość nie może być pojmowana w sensie absolutnym. Z tego wynika, że „zarówno normalne dziecko, jak i normalny dorosły rozwijają się. Różnica między nimi nie jest różnicą pomiędzy wzrastaniem a brakiem wzrastania, lecz różnicą form rozwoju, odpowiednich do różnych warunków” (Dewey 1963: 58).



## Spoleczne warunki rozwoju

Dewey był przekonany, że dopóki nie określi się kształtu społeczeństwa, do którego młodzi mają zostać włączeni, dopóty nie jest możliwe określenie znaczenia wychowania (Dewey 1963: 106). Swoją autorski system pedagogiczny ujmował jako demokratyczną koncepcję wychowania. Demokracja była dla niego nie tylko sposobem rządzenia, ale także sposobem organizacji stosunków społecznych, który zapewnia najlepsze warunki do rozwoju z powodu występowania w niej charakterystycznych stosunków społecznych opartych na wspólnym interesie i współdziałaniu (Dewey 1963: 92; 96).

Pierwsza z cech nie polega na wyborze jakiegoś jednego celu, którym zainteresowani byłiby członkowie grupy. Chodzi raczej o to, że wspólnym interesem grupy jest posiadanie wielu wspólnych interesów. „Musi istnieć duża różnorodność podzielanych przedsięwzięć i doświadczeń. W przeciwnym razie wpływy wychowujące jednych na panów – wychowują innych na niewolników” (Dewey 1963: 50). Różnorodność podzielanych celów daje jednostce możliwość ciągłego poznawania nowości; nowości z kolei pobudzają myślenie, a więc dają sposobność do nabycia większej liczby rozumnych nawyków (Dewey 1963: 94). Współdziałanie ma natomiast zapewnić przepływ interakcji pomiędzy jednostkami oraz wspólnotami, ponieważ, jak twierdził Dewey, „izolacja prowadzi do sztywności i formalnego zinstytucjonalizowania życia dla statycznych i samolubnych ideałów w obrębie grupy” (Dewey 1963: 95). Interakcja, podobnie jak wielość wspólnych interesów, zapoznaje człowieka z nowymi doświadczeniami.

Amerykański pedagog pisze:

Spoleczeństwo jest o tyle demokratyczne, o ile zapewnia wszystkim członkom udział w swoim dobru na równych prawach i o ile zapewnia giętkie przystosowanie swych instytucji dzięki współdziałaniu różnych form życia zrzeszonego (Dewey 1963: 109).

Istotna jest pierwsza część przytoczonego cytatu, w której to zawarta jest sugestia, że nie wystarczy jedynie wprowadzenie demokracji, ale potrzebna jest również jakaś forma egalitaryzmu ekonomicznego. W innym miejscu filozof stwierdza:

System szkolny musi mieć zapewnioną taką rozległość i taką wydajność, które by faktycznie, a nie tylko nominalnie, zniwelowały skutki



nierówności ekonomicznej i zapewniły wszystkim wychowankom narodu jednakowe wyposażenie do przyszłej kariery (Dewey 1963: 108).

Wskazuje to na jakiś rodzaj socjaldemokratycznego systemu społeczno-ekonomicznego.

Jak widać, sama niedojrzałość nie wystarczy do tego, aby człowiek był zdolny do rozwoju. Potrzebny jest do tego kolejny warunek, czyli odpowiednio zorganizowane społeczeństwo i to społeczeństwo demokratyczne oparte na zasadach wspólnych interesów i współdziałania. Innym warunkiem rozwoju jest podporządkowanie się metodzie eksperymentalnej. Jej zastosowanie w dydaktyce ukazuje jednak pewną niekonsekwencję w myśli Deweya. Chcąc wyrwać pedagogikę z karbów herbartyzmu i przeciwstawić się jednostronnej metodzie nauczania, wprowadził ją w drugą jednowymiarową metodę – tylko dzięki doświadczeniu refleksyjnemu człowiek może w tym ujęciu osiągnąć rozwój. Zwrot przeciwko edukacji tradycyjnej był zatem częściowo pozorny.

Demokracja jest dla Deweya najlepszą formą organizacji społeczeństwa, ponieważ zapewnia, jego zdaniem, największą różnorodność stanowisk spośród innych znanych systemów politycznych. Słowem, im więcej tak pojętej różnorodności, tym więcej doświadczeń i możliwych celów do wyboru i tym większy zakres możliwych do nabycia rozumnych nawyków. Wielość różnych stanowisk zakłada *również* istnienie indywidualności jednostek. Indywidualność była jednak przez niego postrzegana instrumentalnie, bowiem:

Spółeczeństwo postępowe uważa odmiany indywidualne za cenne, ponieważ znajduje w nich środki własnego rozwoju. Stąd społeczeństwo demokratyczne zgodnie ze swym ideałem musi w wychowawczych przedsięwzięciach pozwolić na wolność indywidualną i swobodną grę różnych talentów i zainteresowań (Dewey 1963: 324).

Gdzie indziej pisze, że „Intelektualne warianty tego, co indywidualne w obserwacji, wyobraźni, sądach i pomysłach, są po prostu środkami postępu społecznego” (Dewey 1963: 315). W tym miejscu trzeba stwierdzić, że według pism pragmatysty rozwój jednostek jest jedynie środkiem do rozwoju społeczeństwa – rozwój społeczny jest celem najwyższym. Jeśli więc Dewey uważał, że „wzrastanie jest jedynym moralnym celem” (Dewey 1920: 173), to jedynym celem moralnym jednostek jest przysłużenie się do rozwoju wspólnoty.

## Podsumowanie: rozważania o progresywizmie

Zajmując się koncepcją rozwoju Deweya, nie da się uniknąć skojarzeń z teorią progresywistyczną, do której zresztą przyporządkowano amerykańskiego filozofa. Progresywizm stał się wiodącą ideą XX-wiecznych pedagogów, którzy pod wpływem ducha rewolucyjnego chcieli dokonać swobodnego zwrotu edukacyjnego, sprzeciwiając się edukacji tradycyjnej opartej w głównej mierze na myśli Johanna Friedricha Herbart i szkół pruskich. Olbrzymie zainteresowanie takim podejściem do edukacji można postrzegać jako skutek rozprzestrzeniania się w owym czasie prądów intelektualnych, które za cel obrały sobie odejście od tradycyjnych form organizacji stosunków społecznych. W przypadku pedagogiki było to odejście od herbartyzmu.

W ujęciu etymologicznym progresywizm oznacza po prostu rozwój, postęp czy ewolucję (łac. *progressus*). Gerald Gutek progresywizm ujął jako „to stanowisko, którego reprezentanci zakładają, że poprawa ludzkiej egzystencji i reforma społeczeństwa są nie tylko możliwe, ale także pożądane” (Gutek 2003: 296). Problem ze wskazanym ujęciem tej teorii jest taki, że w zasadzie wszystkie inne teorie również postulują poprawę ludzkiej egzystencji. Co więcej, każdy znany system pedagogiczny opiera się na założeniu, że rozwój wychowanka jest zjawiskiem najbardziej pożądanym bez względu na to, czy miałby to być rozwój przez przyswojenie treści nauczania (Herbart) czy przez całkowite odrzucenie wpływów kulturowych (Rousseau). Ponadto dla wielu „Postęp nie jest teorią, jest faktem” (Postman 2001: 32). Kłopotliwe jest również zdefiniowanie progresywistów poprzez głoszoną przez nich konieczność reformy społecznej, bowiem istnieje wiele innych teorii, w programach których zawarta jest reforma społeczna.

Sam Dewey z pewną dozą niechęci odnosił się do progresywizmu ze względu na zbyt radykalne, jego zdaniem, przejście do nowych form nauczania i wychowywania. Pragmatysta skonstruował w pracy *Doświadczenie i edukacja* kierkegaardowski konstrukt „albo – albo” odniesiony do rzeczywistości pedagogicznej pierwszej połowy XX wieku (Dewey 2014: 9). Zabieg ten miał uwidocznić, podobnie jak u duńskiego filozofa, kontrast pomiędzy dominującymi wówczas podejściami do pedagogiki: tradycyjnym i progresywistycznym (postępowym). Dewey nie był zwolennikiem traktowania edukacji progresywistycznej jako radykalnego odejścia od dotychczasowych form nauczania, gdyż

przez to niektórzy ówczesni jemu pedagogzy tworzyli karykaturalne rozumienie nowego podejścia w pedagogice. Wśród pedagogów „Są tacy, którzy nie widzą środka pomiędzy przymusem z zewnątrz a całkowitą wolnością i wybierają jedno albo drugie” (Dewey 1967: 63).

Przeciwstawiając autorytatywność starej edukacji całkowitej wolności dziecka, *implicite* uważano, że jest ono w stanie samo sobie dostarczać wiedzy i metod jej pozyskiwania. Dewey natomiast napominał, że

Nic nie rodzi się z niczego [...]. Prawdziwy rozwój rozszerza ramy doświadczenia jednostki i każe jej brać udział w doświadczeniu innych; jest przy tym rzeczą niemożliwą osiągnąć go bez jakiegoś pośrednika, który by ułatwiał funkcjonowanie zdolności i zainteresowań, uznanych za wartościowe (Dewey 1967: 63–64).

Amerykański pedagog wyszedł od tezy, że dziecko nie jest w stanie samo sobie podsunąć bodźców do rozwoju swych zainteresowań i na tej podstawie zanegował, stawianą za punkt odniesienia przez niektórych progresywistów, całkowitą wolność ucznia w kształceniu.

Zasadnicza teza progresywizmu Deweya prowadzi do wniosku, że rozwój indywidualny prowadzi do rozwoju społecznego – postęp jednostek jest środkiem do postępu wspólnoty. Teoria rozwoju Deweya jest całkiem spójna, lecz nie brakuje w niej elementów, które przywołują pewne wątpliwości, np. sporną kwestią może być to, że rozwój najlepiej realizuje się u uczniów przez praktyczne i kolektywne zorganizowane zajęcia lub to, „że dziecko i dorosły wciąż tylko myślą i że myślą zawsze w ten sam sposób” (Dewey 1967: LXXVII). Dyskusyjne może być również postrzeganie Deweya jako rewolucjonisty w dziedzinie edukacji. Co prawda przeniósł on środek ciężkości kształcenia z treści nauczania na metody, lecz w jego systemie, podobnie jak w systemie herbartowskim, występowała tylko jedna metoda nauczania. Poza tym pragmatyzm, jak każda relatywistyczna idea, jest zdolny do „samoobalenia” – za skuteczne można uznać odrzucenie stosowania pragmatyzmu.

Można się spierać o to, czy John Dewey szedł dobrą drogą, wypracowując autorską ideę rozwoju opartą na doświadczeniu refleksyjnym, lecz należy przyznać, że chęć dążenia do rozwoju wychowanków jest niewątpliwie dobrym kierunkiem, chociażby z tego względu, że alternatywami dla rozwoju jest regres lub stagnacja, co nie jawi się jako godna uwagi perspektywa.

## Bibliografia

- Bocheński J.M. (1994). *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*, Kraków: Philed.
- Buczyńska-Garewicz H. (1970). *Wartość i fakt. Rozważania o pragmatyzmie*, Warszawa: PWN.
- Copleston F. (2009). *Historia filozofii. Od Benthamu do Russella*, t. 8, przeł. B. Chwedeńczuk, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Dewey J. (1920). *Reconstruction in Philosophy*, New York: Henry Holt and Company.
- Dewey J. (1922). *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*, New York: Henry Holt and Company.
- Dewey J. (1963). *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, przeł. Z. Bastgen, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Dewey J. (1967). *Wybór pism pedagogicznych*, wybór i oprac. J. Pieter, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Dewey J. (1988). *Jak myślimy?*, przeł. Z. Bastgenówna, Warszawa: PWN.
- Dewey J. (2014). *Doświadczenie i edukacja*, przeł. E. Czujko-Moszyk, Warszawa: Warszawska Firma Wydawnicza.
- Galkowski S. (2003). *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Gutek G. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przeł. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gutowski P. (2002). *Między monizmem a pluralizmem. Studium genezy i podstaw filozofii Johna Deweya*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Koczanowicz L. (1994). *Jednostka – działanie – społeczeństwo. Koncepcje jaźni w filozofii amerykańskiego pragmatyzmu*, Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
- Miś A. (1998). *Filozofia współczesna. Główne nurty*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Nysler Ł. (2007). *Natura ludzka – jaźń – indywidualność. Filozoficzno-antropologiczne i etyczne podstawy koncepcji demokracji Johna Deweya*, „Studia Philosophica Wratislaviensia”, t. 2, nr 1, s. 55–76.
- Postman N. (2001). *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, przeł. R. Frąć, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

## Netografia

<https://sjp.pwn.pl/slowniki/dojrzałość.html> [dostęp: 10.12.2019].

## ADRES DO KORESPONDENCJI

Mgr Bartłomiej Zdzisław Krasny  
Akademia Ignatianum w Krakowie  
Wydział Pedagogiczny  
Instytut Nauk o Wychowaniu  
e-mail: bartlomiej.krasny@o2.pl

Bartłomiej Zdzisław Krasny  
ORCID: 0000-0003-4140-0003  
Jesuit University Ignatianum in Krakow

# Development in Light of the Basic Categories of Thought of John Dewey

## ABSTRACT

Development is undoubtedly one of the most important concepts among considerations on education and upbringing. Every educator must, at a certain stage of his or her activity, confront this highly contestable idea. John Dewey, whose views are the subject of analysis in this article, was certainly not one who would have avoided this. The aim of this paper is to reconstruct the development of the American educator's theory and to reflect critically on it on the basis of his works and other selected works discussing the pedagogical and philosophical thought of the pragmatic scholar. The main ideas associated with Dewey, such as instrumental value, the notion of habit, or democracy, are discussed in subsequent parts of the article. The issues herein are reflected on from the perspective of their pedagogical implications. The analysis of the subject shows the possible developmental directions open to individuals in Dewey's thought, which is the development of society. It seems inevitable that further research on the pedagogy of the American philosopher is needed in order to better understand and interpret his ideas or to resolve the ambiguities that exist in his writings.

## KEYWORDS

John Dewey,  
instrumentalism,  
development,  
pragmatism,  
instrumentalistic  
education, habit

SPI Vol. 23, 2020/1  
ISSN 2450-5358  
e-ISSN 2450-5366  
DOI: 10.12775/SPI.2020.1.008  
Submitted: 26.03.2020  
Accepted: 4.05.2020

## Introduction

John Dewey's thought is still relevant and inspiring today. As one of the greatest American thinkers (if not the greatest), he left an indelible mark on philosophy and pedagogy. However, his main achievement was to contribute to changing an ordinary person's way of thinking. "The strength of Dewey's philosophy doubtless lies in the fact that he always has his eye on empirical reality, or concrete situations... Dewey brings philosophy down to earth and tries to show its relevance to concrete problems, moral, social and educational" (Copleston, 2009, p. 333).

Pragmatism gives a layman the opportunity to simplify philosophy and relate it to his or her own life. People who had nothing to do with this science before were offered a chance to decide on it at one time, because "pragmatism was an expression of the typically American aversion to purely speculative philosophy, considered useless and barren" (Guttek, 2003, p. 83). Thanks to this system, philosophy became much more attractive to most people.

Pragmatism is regarded as a relativistic philosophy, and so is Dewey's version of it. There are no traces of values defined as timeless or absolute in Dewey's work. He rejected the possibility of absolute values, because they are not a direct object of human action—and it is action that his philosophical thought is concerned with. Dewey's conceptualization of development, an invaluable resource for researchers, opens the door to any number of interpretations. If we wanted to peruse his theory for something that could be interpreted as an absolute or timeless value, then undoubtedly we should turn to his considerations on the importance of development.

Development is not the most extensively described idea by Dewey, although it is unquestionably one of the most important, if not the most important ideas in his thought. Despite this, clarifying the meaning of the concept is not an easy task. According to Leszek Koczanowicz, when researching Dewey, one

is exposed to two dangers: firstly, when one decides to follow a certain slogan, such as "self," one risks losing sight of a whole range of interesting ideas that, although related to the main topic of the study, may appear in completely unexpected places; secondly, inconsistencies, resulting both from the vast material one is dealing with, must be always taken

into account, as do many theoretical turns in the path of this thinker. (Koczanowicz, 1994, p. 87)

This view is somewhat corroborated by the fact that when Józef Pieter was listing Dewey's most important publications in his book *A Selection of Pedagogical Essays*, he mentioned as many as thirty-five of them.

For the above reasons, this paper focuses mainly on Dewey's most important pedagogical works and on some critical analysis of his philosophy. I strive to glean from these sources what best corresponds to the subject of these considerations, i.e., the pedagogical implications of the concept of pragmatist development.

## Instrumentalism

The American philosopher's theory of values is described as instrumentalism because it is based almost exclusively on the relationship between the goal and the means to achieve it. The phrase "almost exclusively" is intentional, because contrary to popular belief, Dewey also leaves room for non-instrumental values in his writings.

The first group of values are things that are significant in and of themselves, i.e., absolute values. Dewey writes, "insofar as any study has a unique or irreplaceable function in experience, insofar as it marks a characteristic enrichment of life, its worth is intrinsic or incomparable" (Dewey, 1916/1963, p. 256); he further states that as long as a study speaks directly to us, there is no need to ask whether it is useful .... any other view is absurd (Dewey, 1916/1963, p. 258). Therefore, it is not possible to set criteria for the selection of absolute values other than the subject's personal interest in a topic.

The second type of values, i.e., instrumental values, are evaluated according to an external criterion, which in pragmatism is effectiveness (Miś, 2002, p. 47). To value something primarily means to prize it, which refers to value in itself, while a secondary meaning is to appraise something, or instrumentalize value (Dewey, 1916/1963, p. 254). Therefore, instrumentalism should not be defined by value theory, but by valuation theory.

The nature of instrumental value consists in defining an end and the means to that end. In Dewey's instrumentalism, there is only



a category of concrete ends of our activities adapted to concrete situations. “The problem that Dewey wants to solve is ... the answer to the question of what value is in a particular life situation” (Gałkowski, 2003, p. 91).

Within the process of instrumental valuation, we can determine the effectiveness of a value in two ways. Firstly, the values that are not subordinated to assessment as a means to something beyond themselves, i.e., absolute values, are a prerequisite for the shift from valuing a thing as an end in itself to estimating its value relative to its particular aims, because for students

it is as true of arithmetic as it is of poetry that in some place and at some time it ought to be a good to be appreciated on its own account .... If it is not, .... never having been realized or appreciated for itself, one will miss something of its capacity as a resource of other ends. (Dewey, 1916/1963, p. 256)

It follows that instrumental valuation is contingent on including within it the values that are significant by their very essence, because otherwise we will not be able to sufficiently assess a value that was not assessed earlier. How can a person know that a thing is in some sense better than another, since he or she never used it? Accordingly, it is not true that “Dewey’s main thesis in value theory is that nothing can be a value in itself, but only because of something else as a means to it, i.e., that there are no values other than instrumental values” (Buczyńska-Garewicz, 1970, p. 284), as Hanna Buczyńska-Garewicz claims in her study on pragmatism. For a person who is starving, food is a good in itself, Dewey says, and you don’t need to make them aware of the benefits of eating. However, when a person has no sudden need, but instead has to make a choice between two values that are relevant to them, e.g., between listening to music and watching a film, instrumental valuation operates by judging the possible consequences of each value.

The second way of determining the instrumental value is not based on comparison, but on it being directly derived from action. According to Dewey, this involves the use of the experimental method, which results in an instrumental value that is applicable in similar situations. In both cases, we find the means to a specific goal, which “is not permanent or general, but is the product of immediate circumstances and their needs” (Buczyńska-Garewicz 1970, p. 284).

The starting point of this method is experience. Dewey's reflection on a new philosophy of education started from his new concept of experience, which was to become the most valuable way of learning. He wrote that

the fundamental unity of the newer philosophy is found in the idea that there is an intimate and necessary relation between the processes of actual experience and education. If this is true, then a positive and constructive development of its own basic idea depends upon having a correct idea of experience. (Dewey, 1938/2014, p. 34)

According to Dewey, there are two types of experience. The first of them is essentially non-cognitive, that is, the mind is not consciously employed to discovering reality. "Dewey starts [thus] by completely ignoring the notion of 'experience' as a conscious, cognitive, immediate appearance of something in the individual mind" (Gutowski, 2002, p. 159). Here, the researcher is referring to primary experience, which a human being acquires through their very existence, regardless of their will. A child who has not yet developed awareness learns about the world through this kind of experience. In short, primary experience is a passive and unconscious way of exploring the world, without foresight or intent.

With the appearance of consciousness in the human mind, it becomes possible to use the second type of experience, called reflective or experimental—or an experimental method, which is the most effective method of cognition in Dewey's approach (Dewey, 1910/1988, pp. 98–109, 187–194). This method is an intellectually active way of gaining experience: the result of the will of the subject. The American educator distinguished five stages of the method: 1) the appearance of a certain problem in the life of the subject, 2) a preliminary analysis and interpretation of that situation, 3) a review of solutions to this problem that could prove effective, 4) construction of a hypothesis that enables the solution of the problem, and 5) putting these findings into practice and attempting to verify them (Dewey, 1916/1963, pp. 162–163).

Dewey, as you can see, creates a specific relationship between the theory of cognition and the theory of valuation, and even merges both theories into one. As Buczyńska-Garewicz writes, "pragmatism transforms the reality of facts and events into *the universe of values*" (Buczyńska-Garewicz, 1970, p. 241). In this perspective, to know

means to discern a fact, thing, or idea, and then to recognize its usefulness. In addition, since the fundamental condition for deeming something to be an instrumental value is its effectiveness, this value appears only in the sphere of human activities. “The sense of instrumental logic is to prove that cognition is a kind of practical action” (Buczyńska-Garewicz, 1970, p. 284).

## Instrumentalistic education

Since Dewey’s instrumentalism posits that cognition precedes valuation, the school plays an important role. In a special way, Dewey focused on the curriculum, because the values—according to his theory—depend on what kind of knowledge one acquires. He thought that the primary task is to establish legitimate aims, since they determine what actions will be performed. Therefore, he constructed criteria that should be taken into account when establishing aims.

The first criterion is that the ends must grow out of specific conditions that bear upon the subject: the end must be rooted in past human experience. Otherwise, such ends “limit intelligence, given ready-made, they must be imposed by some authority external to intelligence, leaving to the latter nothing but a mechanical choice of means” (Dewey, 1916/1963, p. 114). According to Dewey, an aim which is imposed from without deprives a person of the opportunity to reflect on it.

Instrumentalistic education should, therefore, be based on the students’ previous experiences (primary or reflective). It is important in the educational process to diagnose not only the individual capacities of the child, but also the resources of their social environment, because it is most likely what he or she is keenly and particularly interested in. Dewey assumes that it is senseless to teach completely new material which is divorced from the child’s personal circumstances, i.e., without taking into account their skills or home life. The educator states that there should be an intrinsic continuity between the material being taught and the child’s individual experience, both in order to develop their previous experiences and to create new ones based on them (Dewey, 1938/2014, p. 66). “An educational aim must be founded upon the intrinsic activities and needs (including original

instincts and acquired habits) of the given individual to be educated” (Dewey, 1916/1963, p. 118).

Another criterion is the flexibility of the aim, which means that it can be altered by certain circumstances that stymie attempts to achieve it. Therefore, an aim should be set up in such a way that it is attainable for the person who established it (Dewey, 1916/1963, p. 114). The adaptability must be subordinated to the student; in other words, the goal should emerge directly out of the child’s interests and be bound to him or her in such a way that it can be modified to meet the changing circumstances. A child’s pursuit of an aim that cannot be altered causes harm to him/her as specific conditions and contexts to which such an aim may not be properly adapted are disregarded. “The vice of externally imposed ends has deep roots. Teachers receive them from superior authorities; these authorities accept them from what is current in the community. Teachers receive them from higher authorities; authorities accept from what is popular in the community. The teachers impose them upon children” (Dewey, 1916/1963, p. 119).

According to the last criterion, a valid aim must free human activity. What’s more, this action, the doing with the thing, not the thing itself, is the actual end in view. “Strictly speaking, not the target but hitting the target is the end” (Dewey, 1916/1963, p. 115). A truly educational objective must trigger action. This means that it must be attainable, because setting a goal that you cannot achieve is absurd. This criterion is related to the previous two. Firstly, if the aim is to be carried out, it should be based on the means available for reaching it; secondly, for it be attainable, it must be subject to certain modifications.

The essential feature of the aim in Dewey’s understanding is its dependence on the means which allow it to be executed (Buczyńska-Garewicz, 1970, p. 300). Each of these criteria shares one feature: they all account for the means available to the individual. Hence, Dewey was skeptical about ends that are set up contrary to the resources that a person possesses. Undoubtedly, having a goal is desirable because “it signifies that an activity has become intelligent. Specifically, it means foresight of the alternative consequences attendant upon acting in a given situation in different ways, and the use of what is anticipated to direct observation and experiment” (Dewey, 1916/1963, p. 121).

However, setting up a goal to reach is not always synonymous with intelligent activity. Activities become intelligent only when the available means become part of establishing the aim. One can imagine a lofty goal, e.g. rehabilitating a recidivist into a citizen who complies with the law and social norms, but establishing this aim will mean nothing until we can answer the question of whether such a person has the means to achieve it.

The school is the institution which can implement an instrumentalistic education curriculum in a direct, purposeful, and organized way. Dewey put geography and history at the heart of his curriculum because these two subjects represent areas of human activity that are closest to man: nature and society. Teaching the subject matter of both of these subjects is not only meant for pupils to learn specific information, but above all to use it in practical, ordinary human activity by investing it with instrumental value.

Geography first of all animates the interdependencies between man and nature. “The differences of civilization in cold and tropical regions, the special inventions—industrial and political—of peoples in the temperate regions, cannot be understood without appeal to the Earth as a member of the solar system” (Dewey, 1916/1963, p. 228). In this approach, human activity is strongly linked with natural factors. On the other hand, history deals with the study of the genesis of modernity. “Knowledge of the past is the key to understanding the present,” said Dewey (1916/1963, p. 229) and reasoned that “whatever history may be for the scientific historian, for the educator it must be an indirect sociology—a study of society which lays bare its process of becoming and its modes of organization” (Dewey, 1967, p. 83).

Both subjects are so closely interrelated that they can be taught simultaneously using the experimental method. At the Chicago Laboratory School, organized according to Dewey’s intent, weaving classes were held to show children social development from the perspective of the textile industry. Flax, wool, and cotton were distributed to children so that they first became acquainted with the materials and then began to process them. Thanks to this, the students later discovered the peculiar relationships between behavior and clothing and the type of fabric. History was thus centered around natural textile raw materials and was supposed to help students understand the

natural and social context of human progress (Dewey, 1967, p. 84). Thus, it can be seen that the Dewey education system also emphasizes the importance of handwork in school. Classes based on manual didactic methods are to be justified in the fact that cognition as valuation is realized in practical activity. In addition, as Dewey noted, “the world in which most of us live is a world in which everyone has a calling and occupation, something to do” (Dewey, 1967, p. 87).

The main intention of using the experimental method in schools is not to transfer knowledge to students, because knowledge changes over time. What was regarded as true in one epoch could be regarded as a harmful superstition in the next. Dewey focused on reflective experience not because it is the best way to impart knowledge, but because it is, in his opinion, the best way to acquire it. According to this approach, the method of education is much more important than the content of education, i.e., the real aim in education is the learning activity (the method). Pupils in such a school would have to acquire knowledge themselves, as was the case with the weaving classes mentioned above.

The school’s task, in Dewey’s thought, is to equip students with a method of making one’s way in the world—to teach active doing. However, what was supposed to be a strength in the pragmatist education also turns out to be its weakness. Namely, the philosopher does not include “rest” in his considerations. This is a consequence of making action the central category in his anthropology (Koczanowicz, 1994, p. 92). Continuous activity becomes the only way for the individual and the surrounding world to be and to become. Children at the Dewey school, writes Pieter, constantly think, manipulate, and gather “social experience”; they do not have fun, do not play, do not laze around” (Pieter, 1967, LXXVI). One could consider this point a serious mistake of Dewey’s philosophy, because “activism, by denying people the right to enjoy the moment, deprives activity itself of meaning—because we act in order to get something out of it, not to act for action’s sake endlessly” (Bocheński, 1994, p. 15).

The aim of continuous action would be to find a way for better, more efficient action, and to constantly adapt to the changing world and transform it for one’s needs. Therefore, if an action can be considered effective in certain situations, there is nothing to prevent it from becoming a habit.

## Habits

Using the experimental method to derive value from studies gives us the opportunity to convert that value into a habit. As Frederick Copleston has noted, “Dewey insists that activity, consciously directed to an end which is thought worthwhile by the agent, presupposes habits as acquired dispositions to respond in certain ways to certain classes of stimuli” (2009, p. 323).

In Dewey’s view, a habit is “an active control of the environment through control of the organs of action .... the control of the body at the expense of control of the environment.” (Dewey, 1916/1963, p. 54). Copleston adds that according to Dewey, “the whole moral life ... must be represented as a development of the interaction of the human organism with its environment” (2009, p. 324). School training therefore consists in furnishing students with the ability to acquire the habits of shaping both the natural environment (geography) and social environment (history), which is guaranteed by the experimental method. As a consequence, a habit derived from reflective experience is an instrumental value—it becomes effective conduct.

It should be clarified that Dewey understood as habit only an act that was deliberately and rationally adopted. So defined, a habit does not encompass routines, i.e., thoughtlessly repeated activities, often unconscious, and all kinds of addictions (Dewey, 1916/1963, p. 57). Dewey found a correct habit to be rational.

In the case of the natural environment, habits are effectively adapted to one’s needs. Dewey claimed that it is the active aspect of a habit that distinguishes primitive tribes—which only passively acclimate to their environment—from civilized societies, which actively transform their natural environment to meet their own needs. What establishes a particular habit is the extent to which it allows people to adapt the environment to their own needs. The situation is similar in the matter of changing people’s habits, which can no longer be justified by their effectiveness.

It is clear that for Dewey the active side of human behavior was much more important, which is closely connected with reflective experience. Habits of action are formed when we recognize that the old habit formula has exhausted itself and that it no longer fulfills

its previous functions. When a situation in which a familiar habit cannot be used arises in our life, it confronts us with uncertainty and triggers a spontaneous impulse, resulting in an improvised response to the stimulus/problem. This is where the experimental method should come to the foreground, the purpose of which is to modify an old habit or create a new one. This method not only allows us to gain a habit of action; it should be a habit of action itself.

Dewey states that “the acquiring of habits is due to an original plasticity of our natures” (Dewey, 1916/1963, p. 57). Habits exist, are modified, disappear, or change due to the fact that we are flexible beings. Łukasz Nysler, reconstructing Dewey’s views, writes that

human nature is flexible, indefinite, incomplete, and open and requires complementing, specifying, developing, and forming in the interaction processes with one’s physical, organic—and above all—with one’s social and cultural environment. (Nysler, 2007, pp. 60–61)

In light of this concept, the students become equipped with an experimental method during education, understood not only as a tool for acquiring knowledge, but also as a tool for self-formation. The pragmatist will describe the self in a similar vein. “The self should therefore be considered as a certain process that manifests itself in action, and not as the essence or nature of man” (Koczanowicz, 1994, p. 104). In this concept, the human being should be viewed as a constantly self-actualizing being whose fixity is only an instrument to move into a new form of the self. Without habits, a person cannot become who he or she is; human nature is therefore explored in terms of constant, but qualitative change, which is development, i.e., the continuous acquisition or modification of the habits of active functioning in the world.

“The moral problem,” writes Dewey, “in children and adults alike, as regards impulse and instinct, is to utilize them for the formation of new habits or the modification of an old habit” (Dewey, 1922, p. 104), because “impulses are modified through social interactions” (Koczanowicz, 1994, p. 104). Moreover, according to the American educator, growth is the only genuinely moral goal (Dewey, 1920, p. 173), so morality is tantamount only to the acquisition of intelligent habits, because their essence is human development: they are an



expression of development (Dewey, 1916/1963, p. 54). We can't talk about Dewey's theory of education without the category of habits.

As you can see, according to Dewey, acquiring habits is development, while development can be equated with upbringing (Dewey, 1916/1963, p. 59). Thus, it follows that upbringing "is becoming only an increasingly effective process of adapting to prevailing conditions, satisfying one's own needs, and acquiring the ability to solve problems that arise in human life" (Gałkowski, 2003, pp. 216–217). This process resembles incessant experimentation, as a result of which a human being acquires mental habits. "Education is not infrequently defined as consisting in the acquisition of those habits that effect an adjustment of an individual and his environment" (Dewey, 1916/1963, p. 54). "We thus reach a technical definition of education: it is that reconstruction or reorganization of experience which adds to the meaning of experience, and which increases ability to direct the course of subsequent experience" (Dewey, 1916/1963, p. 86). This reconstruction is done by acquiring and modifying habits.

The experimental method, as demonstrated, has a very wide application. It shapes human experience, provides the opportunity to obtain knowledge, and determines the sphere of values or morality. The American educator contends that "it will doubtless take a long time to secure the perception that [the experimental method] holds equally as to the forming and testing of ideas in social and moral matters" (Dewey, 1916/1963, p. 358). The most important thing, however, is that reflective experience directly participates in human growth as we acquire habits of action through this method.

### Development—maturity—immaturity

The leading thesis of Dewey's theory of development is that "in reality there is nothing to which growth is relative save more growth" (Dewey, 1916/1963, p. 59); therefore, there is nothing to which education is relative save further development of the student. This simple statement, however, requires significant supplementation.

Human growth only occurs if one is immature in some respect. According to Dewey, the disposition of an immature person can be defined by two main features: dependence and plasticity. "From a social standpoint, dependence denotes a power rather than

a weakness; it involves interdependence” (Dewey, 1916/1963, p. 52). Dependence understood in this way leads to the awareness of the need to live in a community, and as a consequence, sensitivity to social life. The second trait of immaturity—plasticity—means “the ability to modify activities based on the results of previous experiments” (Dewey, 1916/1963, p. 52), thanks to which a person can adapt their activities to concrete situations.

To say that development is an end in itself is a rejection of all aims external to education. First of all, the aim is to reach maturity. To be mature means to be formed, ready to function fully (Dewey, 1916/1963, p. 50); achieving this state would not require further development. Maturity, or stagnation, is the opposite of development. By setting maturity as a goal of upbringing, defining its criteria becomes troublesome. When can a person be considered mature? The answer to this question is highly complicated and self-contradictory. Legal criteria could be applied here, but Dewey did not take them into account in his writings. Quoting the Polish dictionary, it can be assumed that a mature person is a “mentally and emotionally formed” individual (PWN, n.d.). This definition forces the reader to answer the question of when a person becomes “mentally and emotionally formed.” Obviously, one answer cannot be given, and even more so a correct one, because the human mind and emotions are barely measurable indicators—poorly-known ones as well, despite the constant advancement of scientific research. Dewey tried to avoid these insurmountable problems by constructing his own theory of development, which, as noted by Stanisław Gałkowski, contains a certain contradiction, because according to it a small child would have to be considered the most developed.

If, as Dewey claimed, development is acquiring skills and habits, the people who acquire them definitely impede their way to achieving competitive capabilities, as “a five-year-old child can become a physicist or a weightlifter .... while a thirty-year-old math genius no longer has such possibilities” (Gałkowski, 2003, p. 103). If we adopted this viewpoint, an adult would take the best step by remaining “in *blessed childhood* so as not to reduce their development opportunities” (Gałkowski, 2003, p. 103) and therefore would have kept the chance to realize their potential, because—as Dewey argued—“taken

absolutely, instead of comparatively, immaturity designates a positive force or ability—the power to grow” (Dewey 1916/1963, p. 50).

The solution to this problematic issue could be to refer to habits. Habits, as previously explained, are indicators of human development. Acquiring them gauges the realization of the potentialities that are dormant in a person. Nevertheless, habits are not passive, thanks to which we adapt to situations, but they are rather an active part of our doings in the world: “A habit does not wait ... for a stimulus to turn up so that it may get busy; it actively seeks for occasions to pass into full operation” (Dewey, 1916/1963, p. 56). Thus, the conclusion is that Dewey’s flexible human nature is not intrinsic to humankind, but it is primarily a task we are given and it lies in our interest how we will use it. This conclusion means that plastic human nature cannot be just a set of potentialities, because having them is nothing unless one strives to realize them. The measure of the value of adult development is precisely the pursuit of realizing one’s abilities, while children only have abilities and are not always aware of them. For this reason, it is adults who are responsible for the development of children, because they can perceive the capabilities of young people and guide them properly or supply the means for putting them into practice.

As long as a person fails to take active steps towards realizing their potential, i.e., acquiring intelligent habits in his or her abilities, immaturity cannot be understood in an absolute sense. Consequently, “a normal child and a normal adult alike, in other words, are engaged in growing. The difference between them is not the difference between growth and no growth, but between the modes of growth appropriate to different conditions” (Dewey, 1916/1963, p. 58).

## Social conditions of development

Dewey was convinced that until we define the shape of the society which young people are to join, it is impossible to define the meaning of education (Dewey, 1916/1963, p. 106). He described his pedagogical system as a democratic notion of education. For him, democracy was not only a mode of governing, but also of organizing social relationships, which provides the best conditions for development

because it fosters characteristic social relationships based on common interest and cooperation (Dewey, 1916/1963, pp. 92, 96).

The first feature is not choosing one goal that the group members would be interested in. Rather, it is a common interest of the group to have many common interests. “There must be a large variety of shared undertakings and experiences. Otherwise, the influences which educate some into masters educate others into slaves” (Dewey, 1916/1963, p. 50). The variety of shared goals allows the individual to constantly learn about novel ideas; these novel ideas, in turn, stimulate thinking, and thus give the opportunity to acquire more intelligent habits (Dewey, 1916/1963, p. 94). Cooperation, however, is intended to ensure the flow of interaction between individuals and communities, because, as Dewey argued, “the essential point is that isolation makes for rigidity and formal institutionalizing of life, for static and selfish ideals within the group” (Dewey, 1916/1963, p. 95). Interaction, like a multitude of common interests, familiarizes people with new experiences.

The American educator wrote that “a society which makes provision for participation in its good of all its members on equal terms and which secures flexible readjustment of its institutions through interaction of the different forms of associated life is in so far democratic” (Dewey, 1916/1963, p. 109). The first part of the quotation is important, in which Dewey suggests that the introduction of democracy is not enough, but some form of economic egalitarianism is also needed. Elsewhere, the philosopher writes that

school facilities must be secured of such amplitude and efficiency as will in fact and not simply in name discount the effects of economic inequalities, and secure to all the wards of the nation equality of equipment for their future careers. (Dewey, 1916/1963, p. 108)

This indicates a sort of social-democratic socioeconomic system.

As you can see, immaturity alone is not enough for a person to be capable of development. This requires another condition, i.e., a properly organized society and a democratic society based on the principles of common interests and cooperation. Another condition for development is compliance with the experimental method. However, its use in didactics reveals some inconsistency in Dewey’s thought. In order to free pedagogy from the clutches of Herbartianism and

to oppose a one-sided teaching method, he introduced another one-dimensional method: only thanks to reflective experience can a person develop. The turn against traditional education was therefore partly illusory.

For Dewey, democracy is the best form of organization for society because, in his opinion, it guarantees the greatest variety of outlooks and standpoints among other known political systems. In a word, the more such variety, the more experiences and potential aims to choose from, and the greater the range of rational habits that can be acquired. The multitude of different standpoints also presupposes the existence of human individuality. However, he perceived individuality instrumentally, because

a progressive society counts individual variations as precious since it finds in them the means of its own growth. Hence a democratic society must, in consistency with its ideal, allow for intellectual freedom and the play of diverse gifts and interests in its educational measures. (Dewey, 1916/1963, p. 324)

In another place in the book, he writes that “the intellectual variations of the individual in observation, imagination, judgment, and invention are simply the agencies of social progress” (Dewey, 1916/1963, p. 315). At this point, it must be stated that according to the pragmatist’s writings, the development of individuals is only a means for the development of society—social development is the highest goal. In conclusion, Dewey believed that growth is the only genuinely moral goal (Dewey, 1920, p. 173), while the only moral goal of individuals is to contribute to the development of the community.

### Conclusion: deliberations on progressivism

When scrutinizing the concept of Dewey’s development, it is impossible to overlook its affinities with the theory of progressivism, to which the American philosopher has been assigned. Progressivism became the leading idea of twentieth-century educators who, inspired by the revolutionary spirit, wanted to instigate an educational turn by opposing traditional education based mainly on the thoughts of Johann Friedrich Herbart and Prussian schools. The tremendous interest in such an approach to education can be

interpreted as a result of falling under the sway of intellectual currents at that time, which aimed to depart from traditional forms of organization of social relationships. In the case of pedagogy, it was a departure from Herbartianism.

Etymologically, progressivism simply means development, progress, or evolution (Latin: *progressus*). Gerald Gutek defines progressivism as “the philosophy whose representatives take the view that the improvement of human existence and the reform of society are not only possible, but also desirable” (Gutek, 2003, p. 296). The problem with such a reading of this theory is that, in principle, all other theories also postulate the improvement of human existence. Moreover, every known pedagogical system is based on the supposition that the development of a student is the most desirable objective, regardless of whether it is development by absorbing the content of teaching (Herbart) or by completely rejecting cultural influences (Rousseau). In addition, for many, “progress is not a theory; it is a fact” (Postman, 2001, p. 32). Furthermore, defining progressivists based on their proclamation of the need for social reform is misleading and vague, because there are many other theories whose platforms call for social reform.

Dewey himself was somewhat reluctant towards progressivism because he felt the transition to new forms of teaching and upbringing was too radical. In *Experience and Education*, he relates the Kierkegaardian “either/or” to the pedagogical reality of the first half of the twentieth century (Dewey, 1938/2014, p. 9). This was to show, as with the Danish philosopher, the contrast between the then dominant approaches to pedagogy: traditional and progressive. Dewey was not in favor of treating progressive education as a radical departure from previous didactic methods, because by doing so some of his contemporaries had built a caricatured version of the new approach in pedagogy. He comments that among educators there are some who do not see a middle ground between external coercion and total freedom, and choose either one or the other (Dewey, 1967, p. 63).

When opposing the authoritative nature of old education to children’s total freedom, these educators implied that the students are able to supply knowledge and methods of obtaining knowledge on their own accord. Dewey, however, admonished these reformers by stating that nothing is borne out of nothing and that real

development broadens the individual's experience and forces them to participate in the experience of others. At the same time, he argued, it is impossible to achieve it without some intermediary who facilitates the cultivation of abilities and interests considered valuable (Dewey 1967, pp. 63–64).

The point of departure for Dewey was the hypothesis that a child is not able to select and provide stimuli to the development of their own interests and, on this premise, he negated the total freedom of the student in education, which served as a reference point for some progressivists.

Dewey's central thesis of progressivism leads to the conclusion that individual development must lead to social development; the progress of individuals is a means for the progress of the community. Dewey's theory of development is quite consistent, but there are elements that raise some doubts, e.g., the contentious issue that students' development is best accomplished through practical and collectively organized classes, or that child and adult alike always think and always think the same way (Pieter, 1967, LXXVII). Views of Dewey as a revolutionary in education are also debatable. It is true that he shifted the center of gravity of education from teaching content to teaching methods, but his system, as the Herbart system, supported only one teaching method. In addition, pragmatism, like any relativistic idea, is capable of "self-refutation"—the rejection of pragmatism can be deemed effective.

One can argue about whether John Dewey took the right path by working out his original notion of development based on reflective experience, but it must be admitted that providing a framework and impetus for the development of the students is undoubtedly a commendable initiative, if only because regression or stagnation is an alternative to development, which does not seem like a worthwhile prospect.

## References

- Bocheński, J.M. (1994). *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów* [*One hundred superstitions: A short philosophical dictionary of superstitions*]. Krakow: Philed.

- Buczyńska-Garewicz, H. (1970). *Wartość i fakt. Rozważania o pragmatyzmie* [*Value and fact: Reflections on pragmatism*]. Warsaw: PWN.
- Copleston, F. (2009). *History of philosophy: Bentham to Russell* (Vol. 8, B. Chwedeńczuk, Trans.). Warsaw: Pax Publishing Institute.
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in philosophy*. New York: Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct: An introduction to social psychology*. New York: Holt and Company.
- Dewey, J. (1963). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education* (Z. Bastgen, Trans.) Warsaw: Książka i Wiedza (Original work published 1916).
- Dewey, J. (1967). *Wybór pism pedagogicznych* [*A selection of essays on education*]. J. Pieter, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Dewey, J. (1988). *How we think* (Z. Bastgenówna, Trans.). Warsaw: PWN (Original work published 1910).
- Dewey, J. (2014). *Experience and education* (E. Czujko-Moszyk, Trans.). Warsaw: Warszawska Firma Wydawnicza (Original work published 1938).
- Gałkowski, S. (2003). *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego* [*Development and responsibility: Anthropological foundations of the concept of moral education*]. Lublin: Catholic University of Lublin Publishing House.
- Gutek, G. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji* [*Philosophical and ideological foundations of education*] (A. Kacmajor & A. Sulak, Trans.). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gutowski, P. (2002). *Między monizmem a pluralizmem. Studium genezy i podstaw filozofii Johna Deweya* [*Between monism and pluralism: Study of the origins and foundations of John Dewey's philosophy*]. Lublin: Catholic University of Lublin Publishing House.
- Koczanowicz, L. (1994). *Jednostka – działanie – społeczeństwo. Koncepcje jaźni w filozofii amerykańskiego pragmatyzmu* [*Individual – action – society: Concepts of the self in the philosophy of American pragmatism*]. Warsaw: Institute of Philosophy and Sociology of the Polish Academy of Sciences.
- Miś, A. (1998). *Filozofia współczesna. Główne nurty* [*Contemporary philosophy: Main trends*]. Warsaw: Scholar Scientific Publishing House.
- Nysler, Ł. (2007). Natura ludzka – jaźń – indywidualność. Filozoficzno-antropologiczne i etyczne podstawy koncepcji demokracji Johna Deweya [Human nature – self – individuality: Philosophical and anthropological and ethical foundations of John Dewey's concept of democracy]. *Studia Philosophica Wratislaviensa*, 2(1), 55–76.
- Pieter, J. (1967). *Wybór pism pedagogicznych* [*A selection of essays on education*] [Introduction]. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.





Postman, N. (2001). *Building a bridge to the 18th century: How the past can improve our future* (R. Frąc, Trans.). Warsaw: Państwowy Instytut Wydawniczy.

PWN. (n.d.). Dojrzałość [Maturity]. In *Słownik językowy polski* [Polish dictionary]. Retrieved December 10, 2019 from <https://sjp.pwn.pl/slowniki/dojrzaosc.html>

## ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Bartłomiej Zdzisław Krasny MA  
Jesuit University Ignatianum in Krakow  
Faculty of Pedagogy  
Institute of Educational Sciences  
e-mail: bartlomiej.krasny@o2.pl