

Leszek Waga

Uniwersytet Opolski

ORCID 0000-0002-2159-5950

Demokracja i wartości w wychowaniu. O epistemologicznym statusie doświadczenia w pragmatyzmie

Doświadczenie – demokracja – wartości

Doświadczenie w nauce, a szczególnie w filozofii, jest pojęciem „najbardziej kluczowym” i „najbardziej szacownym”¹, wykorzystywanym we wszystkich ważnych systemach filozoficznych jako kategoria ontologiczna, epistemologiczna i metodologiczna. Również w dyscyplinach szczegółowych doświadczenie posiada wiele znaczeń, które niejednokrotnie są skutkiem rozwijającej się mody albo manieri językowej². Wieloznacność ta jest ponadto potęgowana różnymi ujęciami potocznymi tego pojęcia³. Pomimo tej znaczeniowej różnorodności, dla celów niniejszych rozważań,

¹ J. Dębowski, *Świadomość. Poznanie. Naoczność poznania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001, s. 131.

² K. Wolsza, *Zarys teorii podstawowego doświadczenia filozoficznego*, w: Tenże, *Religijne wymiary doświadczenia i myślenia*, Wydawnictwo i Drukarnia Świętego Krzyża w Opolu, Opole 2011, s. 11.

³ J. Dębowski, *Świadomość ...*, dz. cyt., s. 131-146; M. A. Krąpiec, *Doświadczenie*, w: (red.) A. Maryniarczyk, *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 2, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2001, s. 673; M. A. Krąpiec, *Doświadczenie i metafizyka*, „Roczniki Filozoficzne” 1976 z. 1, s. 5-10; J. Piecuch, *Doświadczenie Boga. Propozycja Bernharda Weltego na tle sporu o pojęcie doświadczenia fenomenologicznego*, Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004, s. 28-138; R. Piłat, *Doświadczenie i pojęcie. Studia z fenomenologii i filozofii umysłu*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2006, s. 8; A. B. Stępień, *Doświadczenie*, w: (red.) J. Herbut, *Leksykon Filozofii Klasycznej*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997, s. 119-120; A. B. Stępień, *Rola doświadczenia w punkcie wyjścia metafizyki*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1974 nr 4, s. 29; K. Wolsza, *Rola doświadczenia transcendentalnego*

zostanie przyjęta wyjściowa definicja *doświadczenia*, ujmująca je jako poznanie bezpośrednie i naoczne czegoś jednostkowego⁴. Zastrzec jednak należy, że wszystkie użyte w tej definicji kategorie, czyli: *poznanie*, *bezpośredniość*, *naoczność* i *przedmiot jednostkowy*, również doczekały się wielu ujęć i obszernych opracowań.

Kazimierz Wolsza usystematyzował sposoby rozumienia doświadczenia w filozofii, wymieniając ujęcia: empirystyczne, fenomenologiczne i hermeneutyczne, poniżej skrótowo opisane⁵.

Ujęcie empirystyczne funkcjonuje w trzech wariantach: arystotelesowsko-tomistycznym, współczesnego empiryzmu i kantowskim. Łączy je sposób rozumienia człowieka jako podmiotu doświadczenia wyposażonego w zmysłowo-umysłowy aparat poznawczy. Różnią się one natomiast rolą przypisywaną czynnościom zmysłowym w stosunku do czynności umysłowych.

Z kolei w fenomenologii, przełamującej empirystyczny model doświadczenia, doszło do uznania za jego przedmiot nie tylko danych zmysłowych prezentujących się jednorazowo lub jako realne stany rzeczy, lecz także danych bezpośrednich, którymi są stałe stany rzeczy albo stany idealne⁶. Dlatego rodzajem doświadczenia w fenomenologii (i potem w hermeneutyce) stało się odąd również przeżycie i przeżywanie. Ujęciom fenomenologicznym i hermeneutycznym zawdzięcza się możliwość mówienia o takich odmianach doświadczenia, jak: *doświadczenie wolności*⁷, *doświadczenie*

w *poznaniu filozoficznym*, Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999, s. 15-61; Tenże, *Zarys ...*, s. 11-15.

⁴ A. B. Stępień, *Rola ...*, dz. cyt., s. 30; Tenże, *Wstęp do filozofii*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001, s. 119.

⁵ K. Wolsza, *Rola ...*, dz. cyt., s. 18-44.

⁶ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 3: *Filozofia XIX wieku i współczesna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 218; K. Wolsza, *Rola...*, dz. cyt., s. 36.

⁷ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, w: Tenże, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000, s. 43-344.

transcendencji⁸, doświadczenie nicości⁹, doświadczenie trwogi¹⁰, doświadczenie traumy¹¹, doświadczenie ludzkiej skończoności¹², i tym podobne.

Różnica pomiędzy ujęciem fenomenologicznym a hermeneutycznym polega na tym, że w doświadczeniu fenomenologicznym eliminowane jest stopniowo wszystko to, co nie jest dane bezpośrednio i źródłowo, natomiast w doświadczeniu hermeneutycznym postuluje się uwzględnienie całego kontekstu dziejów oraz języka, powiązanych z tradycją. Wydaje się, że w fenomenologii poznanie jest procesem znacznie bardziej skoncentrowanym na przedmiocie, a w hermeneutyce – na podmiocie poznania, który w procesie tym ma do przebycia charakterystyczną drogę, na co zwrócił uwagę Martin Heidegger (1889 – 1976), powołujący się na etymologię wyrazu *doświadczenie* (*Erfahrung*). Słowo to wywodzi się od czasownika *jechać* (*fahren*). *Doświadczenie* czegoś byłoby więc swoistym *przemierzaniem drogi* albo *wędrowaniem do celu*. Istotny jest tu jednak nie tylko sam *cel owej drogi*, lecz zwłaszcza sposób jego osiągnięcia wraz z przeżyciami, towarzyszącymi *wędrującemu*, gdyż kształtują one i zmieniają jego świadomość w trakcie doświadczenia¹³.

Istotną dla prowadzonych tu rozważań typologię doświadczenia przedstawił także Kazimierz Twardowski (1866 – 1938), który kategorię tę pojmował albo jako czynność poznawania, albo jako jej wytwór, czyli rezultat, określane zazwyczaj mianem informacji lub wiedzy¹⁴.

⁸ Tamże, s. 223.

⁹ B. Welte, *Filozofia religii*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1996, s. 58-60.

¹⁰ M. Heidegger, *Bycie i czas*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 258-272, 353, 357, 373, 415-416, 422, 480-483; Tenże, *Powiedzenie Nietzschego „Bóg umarł”*, w: Tenże, *Drogi lasu*, Fundacja Aletheia, Warszawa 1997, s. 216; Tenże, *Hegłowskie pojęcie doświadczenia*, w: Tenże, *Drogi...*, dz. cyt., s. 102.

¹¹ D. LaCapra, *Historia w okresie przejściowym. Doświadczenie, tożsamość, teoria krytyczna*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2009, s. 76.

¹² H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 486.

¹³ M. Heidegger, *Hegłowskie ...*, s. 152; K. Wolsza, *Rola...*, dz. cyt., s. 37 – 38; A. Bronk, *Zrozumieć świat współczesny*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1998, s. 115-144.

¹⁴ K. Twardowski, *O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki*, w: (red.) T. Rzepa, *Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej. Twardowski. Witwicki. Baley. Błachowski. Kreutz. Lewicki. Tomaszewski*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 118. Zob. szerzej na temat rozumienia doświadczenia w filozofii i później w pedagogice: L. Waga, *Rola doświadczenia w tworzeniu wiedzy pedagogicznej*, mps KUL, Lublin 2016; Tenże, *Typologies of the Understanding of the Experience Notion in*

Drugą ważną tytułową kategorią jest *demokracja*. W niniejszym artykule termin ten będzie określał nie tyle formę ustroju politycznego, ile bardziej formę życia charakteryzującą stosunki społeczne. Takie podejście będzie współbrzmiało z używaniem pojęcia demokracji w pragmatyzmie Johna Deweya (1859 – 1952), na co zwrócili uwagę: Dietrich Benner, Dariusz Stępkowski, Alexander von Oettingen i Zhengmei Peng, pisząc:

„Dewey z ostrożnością posługuje się analogią między demokratycznymi formami życia i demokracją jako jednym z rodzajów ustroju politycznego. Być może dlatego, że zdaje sobie sprawę z tego, że termin ‘demokracja’ oznacza również ‘rządy ludu’ i jest (nad)używany do określenia systemu władzy wyprowadzającego swój mandat z rzekomej woli ludu. W opisaney przez niego demokratycznej formie życia społecznego nie chodzi o taki czy inny porządek prawno-administracyjny, lecz o wymianę doświadczeń, której nie należy ograniczać do sfery politycznej jako podsystemu w ramach struktur nowoczesnego społeczeństwa”¹⁵.

Trzecia tytułowa kategoria to *wartości w wychowaniu*. Z problematyki aksjologii wychowania przywołana tu zostanie jedynie kwestia statusu i hierarchii wartości, a w konsekwencji zagadnienie legitymacji w ich przekazywaniu. W skrócie można wymienić dwa opozycyjne względem siebie stanowiska: absolutyzm i obiektywizm aksjologiczny oraz subiektywizm i relatywizm aksjologiczny. Wedle pierwszego stanowiska, wartości istnieją obiektywne, niezależnie od ludzkiego poznania, przejawianych zachowań, potrzeb, dążeń, emocjonalnej wrażliwości na nie czy ich urzeczywistniania. Są one bezwzględne i suwerenne wobec człowieka, posiadają kategoriyczny charakter, same w sobie zobowiązując ludzi do ich realizowania oraz do uczestniczenia w nich. Natomiast stanowisko subiektywizmu i relatywizmu aksjologicznego przejawia się w przeświadczeniu, że istnienie wartości określonej rzeczy lub kogoś sprowadza się do faktu, iż to ludzie tę wartość nadają tym rzeczom lub jednostkom. Subiektywizm aksjologiczny może

Pedagogy, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2019 nr 1 (28), s. 149-160. <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2019.008>

¹⁵ D. Benner, D. Stępkowski, A. von Oettingen, Z. Peng, *Kształcenie – moralność – demokracja. Teorie i koncepcje wychowania i kształcenia moralno-etycznego i ich związki z etyką i polityką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2018, s. 242. Por. B. Śliwerski, *Pedagogika (w) demokracji*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014 nr 1, zwłaszcza s. 239-244.

prowadzić do redukcji niektórych wartości przez podmioty ustalające ich znaczenie¹⁶.

Podstawowy problem podejmowany w niniejszym artykule można określić następująco: jeżeli demokracja jest praktyką życia codziennego, w której doświadczenie jest kategorią podstawową (punktem wyjścia i punktem dojścia każdej wiedzy) i jeżeli w pragmatyzmie rezygnuje się z poszukiwania absolutnej prawdy, twierdząc, że funkcjonalna wartość wiedzy i prawdy zależy od jednostki, czasu, miejsca i okoliczności przeżywanego doświadczenia, a kryterium prawdy (bądź lepiej: prawdziwości) zależy od subiektywnego przekonania o potwierdzeniu względnie odrzuceniu własnych przewidywań odnośnie do otaczającego świata i wydarzeń¹⁷, to jaką epistemologiczną wartość posiada samo doświadczenie w relacji do teorii? Jeżeli jeszcze zauważy się, że w neopragmatyzmie Richarda Rorty'ego (1931 – 2007) widoczne jest przyjmowanie antyesencjalizmu w stosunku do pojęć: *prawdy*, *wiedzy* czy *moralności*, czyli waloryzowana jest praktyka, doświadczenie i działanie¹⁸, a nie teoria i związana z nią klasycznie kontemplacja rzeczywistości¹⁹, to jaki status poznawczy należałoby przypisać takiemu doświadczeniu i czy faktycznie może ono obyć się bez momentów teoretycznych? Ważna jest przy tym odpowiedź na pytanie nie tylko w obszarze epistemologii, który wydaje się być fundamentalnym dla budowania pedagogiki pragmatyzmu, ale także w obszarze samych treści wychowania i sposobów ich przekazu w praktyce edukacyjnej.

Główna teza sprowadza się tu do stwierdzenia, że pedagogiczne koncepcje edukacji są – pod względem przynajmniej formalnym – odzwierciedleniem sporów ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych. Innymi słowy: w uzasadnieniach pragmatystów dotyczących roli doświadczenia w tworzeniu *systemu wartości* przy jednoczesnym odrzuceniu *dawnych autorytetów (dawnych teorii)*, można dostrzec analogię do sporów teoriopoznawczych na temat bezpośredniości poznania oraz sporów metodologicznych dotyczących relacji między teorią a doświadczeniem.

¹⁶ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 97-98.

¹⁷ Z. Melosik, *Pedagogika pragmatyzmu*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 310-311.

¹⁸ Tamże, s. 317-319.

¹⁹ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000, s. 182-183.

Podjmując ten problem, poniżej zostanie przedstawione zagadnienie doświadczenia w pragmatyzmie, w kontekście behawioryzmu, zwłaszcza behawioryzmu społecznego. Następnie syntetycznie przywołane będą epistemologiczne i metodologiczne dyskusje nad statusem doświadczenia w tworzeniu wiedzy. W ostatniej części zostanie zaprezentowana próba odpowiedzi na pytanie o granice w posługiwaniu się doświadczeniem w procesie wychowania.

Doświadczenie w pragmatyzmie w kontekście behawioryzmu (społecznego)

Problematyka doświadczenia w pragmatyzmie jest już dobrze zbadana i doczekała się licznych opracowań zarówno filozoficznych, jak i pedagogicznych. Ze względu na podjętą w artykule tezę, zostanie jedynie zasygnalizowany ważny dla prowadzonych tu rozważań pewien kontekst pragmatycznego rozumienia doświadczenia na tle postulatów behawioryzmu. To odniesienie do behawioryzmu, obok epistemologicznych kwestii poniżej przedstawionych, może być usprawiedliwione faktem, że sami pragmatyści odwoływali się często do behawioryzmu.

Metodologiczny behawioryzm Johna Broadusa Watsona (1878 – 1958) głosił, że „jedynie publicznie obserwowalne zachowania mogą stanowić świadectwo empiryczne teorii psychologicznej”²⁰. W behawioryzmie tym teoria uprzedza doświadczenie. Właściwy jest tu typ badań weryfikacyjnych (opozycyjnych względem badań eksploracyjnych), gdyż w punkcie wyjścia obecna jest teoria, która następnie będzie podlegała empirycznemu sprawdzeniu. Jest to teoria, na bazie której powstają hipotezy, będące przedmiotem empirycznej weryfikacji twierdzeń teoretycznych i określające warunki tej weryfikacji za pomocą doświadczenia²¹.

Odminną rolę pełni doświadczenie w pragmatyzmie. Kategoria ta była najpierw związana z koncepcją człowieka, która z jednej strony odrzucała pojmowanie jednostki jako już gotowego wytworu przyrody, z drugiej natomiast nie zgadzała się z tezą, że człowiek w bierny sposób poddany jest oddziaływaniom środowiska przyrodniczego oraz społecznego²². W ten sposób pragmatyzmowi społecznemu udało się przezwyciężyć spór pomiędzy

²⁰ A. Grobler, *Metodologia nauk*, Wydawnictwo Aureus – Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, s. 241.

²¹ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 25, 97, 99.

²² J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa

socjologizmem a psychologizmem, dzięki wprowadzeniu kategorii *komunikowania się*, które ostatecznie prowadziło do rozwoju osobowości jednostki²³. Jego podstawą są zarówno doświadczenia-czynności (na przykład: spostrzeżenie zewnętrzne wyrazu twarzy, postaw, gestów, tonacji głosu czy wszelkich przedmiotów zewnętrznych), jak też doświadczenia-wytwory (czyli ogół przyswojonych w toku interakcji symboli wraz ze środkami służącymi ich przekazywaniu)²⁴.

J. Dewey uważał, że istotę doświadczenia można pojąć przy założeniu, że jest ono kombinacją dwóch głównych elementów: aktywnego i pasywnego. W rozumieniu aktywnym doświadczenie jest *próbą*. W tym sensie określa się je mianem *eksperymentu*. W rozumieniu pasywnym doświadczenie jest *doznawaniem* oraz *przeżywaniem*²⁵.

Elementy aktywny i pasywny wydają się łączyć odmienne pojęcia doświadczenia. Pierwsze – przywołując typologię K. Wolszy – jest pojęciem empirystycznym, uwypuklającym zmysłowo-umysłowy wymiar aktu poznawczego, drugie – pojęciem fenomenologicznym, w którym kluczowym momentem są przeżycia.

Pragmatyzm w niektórych kwestiach odwoływał się do behawioryzmu. Sam J. Dewey dążąc do osiągnięcia *obiektywizmu* w psychologii, *sympatyzował* z tym kierunkiem, zwłaszcza z podkreślaną w nim rolą działania²⁶. Dodatkowo autor ten, podobnie jak behawioryści, dużą uwagę przywiązywał

– Kraków – Gdańsk 1972, s. 68-69; C. H. Cooley, *Human Nature and the Social Order*, Charles Scribner's Sons, New York – Chicago – Boston 1902, s. 1-3.

²³ J. Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, Henry Holt and Company, New York 1920, s. 207; C. H. Cooley, *Social Organization. A study of the Larger Mind*, Charles Scribner's Sons, New York 1909, s. 61.

²⁴ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 558.

²⁵ J. Dewey, *Demokracja ...*, dz. cyt., s. 192-193.

²⁶ Nie oznacza to jednak pełnego przejmowania założeń behawioryzmu. Na przykład J. Dewey wyrażał wprawdzie dezaprobatę wobec wyłącznie introspekcyjnego ujmowania zjawisk psychicznych, lecz jednocześnie zaliczał introspekcję do źródeł wiedzy o życiu psychicznym jednostki. Takie stanowisko wynikało z założenia, że wszelkie działanie jednostki regulowane jest przez ponadjednostkowe kulturowe normy i dyrektywy, a nie przez indywidualistyczne ujęcie sytuacji poznawczej. Dlatego psychologiczne pojęcie *doświadczenia podmiotowego* (behawioralne czy introspekcyjne) było zbędne. J. Pieter, *Wstęp*, w: J. Dewey, *Wybór pism pedagogicznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967, s. XX; Z. Melosik, *Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych: między poglądami J. Deweya a współczesną rzeczywistością*, w: (red.) J. Rutkowiak, *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995, s. 98-100; A. Gofron, *Podstawy epistemologiczne pedagogiki kultury*, w: (red.) K. Duraj-Nowakowa,

do zagadnień wychowania moralnego, opierającego się na doświadczeniu, jakkolwiek behawioryzm – pomimo silnego oddziaływania na pedagogikę pragmatyczną – w inny sposób opisywał to wychowanie. Behawioryści moralność człowieka sprowadzali do procesu przystosowywania się jednostki do społeczeństwa²⁷. Pragmatyści natomiast, odrzucając wszelki absolutyzm i obiektywizm aksjologiczny, w tym także sposobność wysuwania norm etycznych z praw natury, preferowali empiryczną teorię wartości, głoszącą możliwość ich rozpoznawania i tworzenia w trakcie ludzkiego działania. Wartości i moralność są bowiem społecznie konstruowane²⁸.

Pedagogika pragmatyzmu inspirowana była jednak nie tylko behawioryzmem metodologicznym, lecz daleko bardziej behawioryzmem społecznym George'a Herberta Meada (1863 – 1931). Chcąc pogodzić postulaty behawioryzmu (waloryzujące obserwację zewnętrzną) z psychologizmem (domagającym się uwzględnienia w wyjaśnianiu zjawisk społecznych znaczenia świadomości oraz doświadczenia wewnętrznego), zaproponował on, aby doświadczenia wewnętrzne wpisać w porządek zjawisk obserwowalnych. W ten sposób stworzył *naturalistyczną teorię introspekcji*, która pozwoliła na przechodzenie od opisu stosunków społecznych w kategoriach biologicznych do analiz relacji społecznych, rozważanych w kontekście komunikacji symbolicznej²⁹.

Dłatego Jerzy Szacki (1929 – 2016) pisał, że:

„charakterystyczne dla pragmatyzmu społecznego było dążenie do maksymalnie obiektywnego opisu ludzkiego zachowania się, połączone jednak z przekonaniem, że sprawą podstawową jest dotarcie do sfery subiektywnych przeżyć uczestników interakcji społecznej (...). Stał także ambiwalentny stosunek do klasycznego behawioryzmu

J. Gnitecki, *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1997, s. 71-78.

²⁷ T. Tomaszewski, *Główne idee współczesnej psychologii*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 43-44.

²⁸ J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, w: Tenże, *Wybór pism pedagogicznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967, s. 8; Tenże, *Zasady moralne w wychowaniu*, w: Tenże, *Wybór...*, dz. cyt., s. 178-202; Tenże, *Zainteresowanie i wysiłek w związku z wychowaniem woli*, w: Tenże, *Wybór...*, dz. cyt., s. 23, 37, 43; Tenże, *Sztuka jako doświadczenie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1975, s. 424-429; Tenże, *Demokracja...*, dz. cyt., s. 473-492.

²⁹ G. H. Mead, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975, s. 190-191, 193-194, 226; A. Kłoskowska, *Behawioryzm społeczny G. H. Meada. Wstęp do wydania polskiego*, w: G. H. Mead, *Umysł...*, dz. cyt., s. XVI-XVII, XXV.

cenionego za obiektywne studium zachowania się ludzkiego i refutację instynktywizmu, ale krytykowanego za brak zainteresowania świadomością³⁰.

Antropologiczna koncepcja aktualizowania się człowieka poprzez doświadczenie w interakcjach z innymi i ze światem zewnętrznym, empiryczna teoria wartości oraz koncepcja społecznej genezy świadomości wraz z przekonaniem o potrzebie dotarcia do subiektywnych przeżyć uczestników społecznej interakcji, pomimo chęci zachowania obiektywizmu w naukach społecznych, waloryzują doświadczenie wobec wszelkich momentów teoretycznych (w tym także filozoficznych). W deklaracjach pragmatystów doświadczenie jest uprzednie w stosunku do teorii, dlatego w aspekcie metodologicznym pragmatyzmowi bliższy byłby – odwrotnie niż w behawioryzmie – typ badań eksploracyjnych, w których teoria nie stanowi momentu wyjściowego³¹.

Powyższe, odmienne wnioski na temat znaczenia doświadczenia w behawioryzmie i pragmatyzmie nasuwają pytania o status epistemologiczny doświadczenia.

Dyskusje nad statusem doświadczenia w procesie tworzenia wiedzy

Próby odpowiedzi na pytania o rolę doświadczenia w tworzeniu wiedzy i w procesie budowania teorii posiadają bardzo długą historię i były podejmowane właściwie od samego początku powstawania refleksji filozoficznej. Ponieważ doświadczenie jest kategorią epistemologiczną (jako rodzaj poznania) i metodologiczną (jest ono także sposobem poznania rzeczywistości), dlatego dyskusje nad statusem naukowym doświadczenia prowadzone były na wielu płaszczyznach. W epistemologii dotyczyły one między innymi pytań o możliwość bezpośredniości poznania. Rezultatem tych dyskusji są między innymi spory prezentacjonizmu z reprezentacjonizmem i powstałe na tym tle liczne koncepcje, jak na przykład: ideizmu Johna Locke'a (1632 – 1704), prezentacjonizmu Davida Hume'a (1711 – 1776), reprezentacjonizmu I. Kanta, realizmu zdroworozsądkowego Thomasa Reida (1710 – 1796), empiryzmu Williama Hamiltona William (1805 – 1865) czy prezentacjonizmu sensualistycznego i sensiblistycznego filozofów analitycznych³².

³⁰ J. Szacki, *Historia...*, dz. cyt., s. 592.

³¹ K. Rubacha, *Metodologia...*, dz. cyt., s. 25.

³² J. Dębowski, *Bezpośredniość poznania. Spory – dyskusje – wyniki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999.

Metodologiczne rozważania nad statusem doświadczenia znajdują swoje odzwierciedlenie w rozwiązywaniu zagadnień związanych z indukcją (w tym także z probabilizmem i falsyfikacjonizmem), strukturą nauki (operacjonalizmem, procesami idealizacyjnymi w nauce, problemem redukcji), typami nauk i ich metodologicznymi odmiennościami (problemem rozumowania indukcyjnego i dedukcyjnego, naturalizmu i antynaturalizmu, metodologicznego indywidualizmu i holizmu, podziału na nauki nomotetyczne i idiograficzne) oraz statusem poznawczym nauki (instrumentalizmem a empiryzmem, pragmatyzmem a konwencjonalizmem, konstruktywizmem i relatywizmem, realizmem a relatywizmem, i wreszcie realizmem wewnętrznym)³³.

Ważna dla dalszych rozważań będzie koncepcja realizmu wewnętrznego, której twórcą jest Hilary Putnam (1926 – 2016). Koncepcja ta jest współcześnie jednym z najbardziej zaawansowanych stanowisk wyjaśniających status poznawczy nauki. Lokuje się ona między metafizycznym antyrealizmem a realizmem, a także między relatywizmem i absolutyzmem. Jej najważniejszym elementem jest teza o względności pojęciowej, w myśl której nie ma żadnych absolutnych prawd, które byłyby niezależne od wyboru określonego układu pojęciowego. Oznacza to, że od sposobu używania pojęć zależy treść i jednocześnie prawdziwość twierdzeń wygłaszanych za ich pomocą na temat danej empirycznie rzeczywistości. Realizm wewnętrzny nie jest relatywizmem, ponieważ w przypadku już ustalonego układu pojęciowego, o prawdzie rozstrzyga doświadczenie, a nie konstrukcja arbitralna i społecznie negocjowalna. Prawda według H. Putnama – jak konkludował A. Grobler – jest obiektywna (*realizm...*), ale obiektywność tę można uchwycić tylko wewnątrz określonego systemu (...*wewnętrzny*)³⁴. Upraszczając można byłoby stwierdzić, że doświadczenie jest w pewien specyficzny sposób sprzężone z teorią, którą buduje i jednocześnie weryfikuje.

Godnym odnotowania jest fakt, że koncepcja H. Putnama stanowi zaplecze epistemologiczne dla *pedagogiki ogólnej przez małe „o”* Andrzeja Pluty. Zadaniem tej koncepcji jest utworzenie takiej konstrukcji myślowej odnoszącej się do przedmiotu pedagogiki i jej podstaw, która byłaby swobodnym kompromisem pomiędzy teoriopoznawczymi postulatami różnych paradygmatów funkcjonujących w obrębie pedagogiki³⁵. Warto również

³³ A. Grobler, *Metodologia ...*, passim.

³⁴ Tamże, s. 301-302.

³⁵ A. Pluta, *Pedagogika ogólna przez małe „o”. Między modernizmem a postmodernizmem*, w: (red.) Tenże, *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze*

zauważyć, że H. Putnam sam stosunkowo wnikliwie przeanalizował koncepcję doświadczenia J. Deweya³⁶.

Skrótko zarysowana wyżej mapa zagadnień epistemologicznych i metodologicznych pozwala na wyciągnięcie wniosku, że spory o status doświadczenia w budowaniu teorii nie jest łatwy do określenia. I chociaż odrzuca się współcześnie zarówno istnienie *czystego doświadczenia*³⁷, jak i skrajne stanowiska idealistyczne czy aprioryczne, to jednak w dyskusjach: *doświadczenie – teoria* wciąż pojawiają się nowe rozstrzygnięcia.

Ograniczenie doświadczenia w pedagogice pragmatyzmu

Postulat pragmatyzmu domagający się odrzucenia poszukiwań absolutnej prawdy łączony był z potrzebą skoncentrowania się na społecznych, edukacyjnych, a także moralnych problemach współczesnego społeczeństwa. Wiedza i teoria mogą tu być jedynie instrumentalnie rozumianymi sposobami działania³⁸. Jednak deklarowane przez pedagogów pragmatystów założenie o traktowaniu doświadczenia jako punktu wyjścia i punktu dojścia w tworzeniu treści wychowania wydaje się w pewnej mierze utopijne. Podobnie, jak momenty teoretyczne (aprioryczne) są konieczną podstawą w budowaniu teorii naukowych o rzeczywistości, tak również muszą one istnieć w koncepcjach wychowania eksponujących znaczenie doświadczenia. Pragmatyści preferując empiryczną teorię wartości, wedle której moralność i wartości są konstruowane społecznie w toku interakcji, muszą w pewnym momencie dostrzec, że założenia te wymagają podstawy teoretycznej. Ów fundament teoretyczny pedagogiki pragmatyzmu zdaje się posiadać charakter metafizyczny, chociaż pragmatyzm dystansuje się od wszelkich metafizycznych założeń. Ową teoretyczną podstawę dostrzegł między innymi Zbyszko Melosik, który stwierdził, że „teoria pedagogiczna nigdy nie

i konteksty dydaktyczne, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997, s. 81-93. Zob. L. Waga, *Typologies ...*, dz. cyt., s. 151.

³⁶ H. Putnam, R. A. Putnam, *Education for Democracy*, „Educational Theory” 1993 nr 4, s. 361-376.

³⁷ A. B. Stępień, *Rola...*, dz. cyt., s. 37; B. J. Gawecki, *Myślenie i postępowanie*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1975, s. 57. Termin *doświadczenie czyste* pojawiający się w filozofii odnosi się czasami do czynności poznawczej w znaczeniu strukturalnym, której nie można wyprowadzić z żadnej innej czynności. Doświadczeniu takiemu nadawane są określenia: *doświadczenie podstawowe* (*Grunderfahrung*), *doświadczenie pierwotne* czy *doświadczenie źródłowe*. Zob. K. Wolsza, *Rola...* dz. cyt., s. 9.

³⁸ Z. Melosik, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 308, 310; I. Paszenda, *Rutyna jako nie-codzienne doświadczenie edukacyjne w perspektywie pragmatyzmu*, „Studia z Teorii Wychowania” 2017 nr 4 (21), s. 225-226.

powstaje «sama w sobie», zawsze jest wyrazem pewnego szerszego, zwykle filozoficznego poglądu na świat, stanowi jego swoistą egzemplifikację³⁹.

Autor ten zaznaczył, że pragmatyzm jest projektem mieszczącym się w określonym kontekście lokalnym, posiadającym logiczną spójność: „jest to teoria wyrosła z liberalnej Ameryki i istniejąca dla liberalnej Ameryki”⁴⁰. Ta *lokalna spójność*, polegająca na istnieniu konsensusu w danej społeczności co do najważniejszych wartości, jest właśnie tym, co analogicznie w epistemologii można byłoby nazwać określonym *układem pojęciowym* w koncepcji realizmu wewnętrznego.

Konieczność istnienia elementów teoretycznych przed empirycznymi w pedagogice pragmatyzmu uwidacznia się ponadto nie tylko na płaszczyźnie epistemologicznej, lecz także edukacyjnej. Z jednej bowiem strony nauczyciel powinien dać pierwszeństwo doświadczeniom uczniów, aby na tychże doświadczeniach oparty był program szkolny⁴¹, z drugiej jednak istnieją ukryte założenia teoretyczne, wytyczające przestrzeń dla tychże doświadczeń. Widać to w kontekście analiz doświadczenia negatywnego, w procesie uczenia się i nauczania. Funkcja wychowująca lekcji:

„polega na przerwaniu ciągłości doświadczenia uczącego się, co jest równoważne z celowym wywołaniem w nim przeżycia niepewności, wątpliwości, zakłopotania czy zmieszania. Sprowokowanie nieciągłości otwiera przystęp do (...) przestrzeni *in-between*. W niej na pierwszy plan wysuwa się druga funkcja lekcji szkolnej – nauczająca. Uczący się jest w położeniu między wiedzą a niewiedzą. Nauczającemu nie wolno pozostawić go w tej przestrzeni samemu sobie. Przez stawianie pytań i operacje pokazywania apeluje on do uczącego się, żeby przeanalizował swoje doświadczenia i wyciągnął z nich wnioski”⁴².

Decydująca rola nauczyciela względem doświadczeń uczniów przejawia się również w wyborze strategii wykorzystywania rutyny, doprowadzając wychowanka albo do analizy rozumowej i refleksji nad działaniem, albo też do krytycyzmu i koncentracji na szczegółach, zmierzających do uznania możliwości popełniania błędów, co z kolei może stwarzać warunki do pożądanego kształcenia⁴³. Obrazowo zadania nauczyciela przedstawił J. Dewey, pisząc:

³⁹ Z. Melosik, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 308.

⁴⁰ Tamże, s. 322.

⁴¹ Tamże, s. 314.

⁴² D. Benner, D. Stępkowski, A. von Oettingen, Z. Peng, *Kształcenie...*, dz. cyt., s. 236.

⁴³ I. Paszenda, *Rutyna...*, dz. cyt., s. 232.

„Problem nauczyciela – jako nauczyciela – nie polega jednak na opanowaniu przedmiotu nauki, ale na przygotowaniu materiału na pokarm dla myśli”⁴⁴.

Stwierdzenia powyższe wyraźnie wskazują na swoiste pierwszeństwo założeń (momentów) teoretycznych przed doświadczeniem uczniów, uznawanym w deklaracjach pedagogiki pragmatyzmu za punkt wyjścia w edukacji. Pojawić się tu mogą dalsze pytania o szczegółowe treści tych założeń oraz o to, w jakim stopniu rola nauczyciela faktycznie odbiega od tradycyjnych ujęć wychowania, skoro w arbitralny sposób są względem niego wysuwane konkretne wskazówki wychowawcze i dydaktyczne, które *powinien* zrealizować względem wychowanków.

Ogłaszany w pedagogice pragmatyzmu prymat doświadczenia wydaje się tylko pozornie dystansować od takich pojęć, jak: *prawda, wiedza, czy moralność*. Postulaty tej pedagogiki, próbującej wznieść się ponad różnice pomiędzy tym, co obiektywne a tym, co subiektywne, pomiędzy faktami a wartościami, pomiędzy teorią a praktyką, przypominają bowiem długie i nierozstrzygnięte spory epistemologiczne na temat bezpośredniości poznania i spory metodologiczne dotyczące statusu doświadczenia w budowaniu teorii.

Bibliografia:

- Benner D., Stępkowski D., von Oettingen A., Peng Z., *Kształcenie – moralność – demokracja. Teorie i koncepcje wychowania i kształcenia moralno-etycznego i ich związki z etyką i polityką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2018.
- Bronk A., *Zrozumieć świat współczesny*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1998.
- Cooley C. H., *Human Nature and the Social Order*, Charles Scribner's Sons, New York – Chicago – Boston 1902.
- Cooley C. H., *Social Organization. A study of the Larger Mind*, Charles Scribner's Sons, New York 1909.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1972, s. 68-69.
- Dewey J., *Jak myślimy?*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, w: Tenże, *Wybór pism pedagogicznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967, s. 3-16.

⁴⁴ J. Dewey, *Jak myślimy?*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988, s. 247.

- Dewey J., *Reconstruction in Philosophy*, Henry Holt and Company, New York 1920.
- Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1975.
- Dewey J., *Zainteresowanie i wysiłek w związku z wychowaniem woli*, w: Tenże, *Wybór pism pedagogicznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967, s. 17-53.
- Dewey J., *Zasady moralne w wychowaniu*, w: Tenże, *Wybór pism pedagogicznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967, s. 178-202.
- Dębowski J., *Bezpośredniość poznania. Spory – dyskusje – wyniki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999.
- Dębowski J., *Świadomość. Poznanie. Naoczność poznania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Gawecki B. J., *Myślenie i postępowanie*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1975.
- Gofron A., *Podstawy epistemologiczne pedagogiki kultury*, w: (red.) K. Duraj-Nowakowa, J. Gnitecki, *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1997, s. 71-78.
- Grobler A., *Metodologia nauk*, Wydawnictwo Aureus – Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Heidegger M., *Hegłowskie pojęcie doświadczenia*, w: Tenże, *Drogi lasu*, Fundacja Aletheia, Warszawa 1997, s. 97-170.
- Heidegger M., *Powiedzenie Nietzschego „Bóg umarł”*, w: Tenże, *Drogi lasu*, Fundacja Aletheia, Warszawa 1997, s. 171-216.
- Kamiński S., *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1992.
- Kłoskowska A., *Behawioryzm społeczny G. H. Meada. Wstęp do wydania polskiego*, w: G. H. Mead, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975, s. IX-XXXVIII.
- Krąpiec M. A., *Doświadczenie*, w: (red.) A. Maryniarczyk, *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 2, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2001, s. 673-676.

- Krąpiec M. A., *Doświadczenie i metafizyka*, „Roczniki Filozoficzne” 1976 z. 1, s. 5-16.
- LaCapra D., *Historia w okresie przejściowym. Doświadczenie, tożsamość, teoria krytyczna*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2009.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Mead G. H., *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Melosik Z., *Pedagogika pragmatyzmu*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 307-323.
- Melosik Z., *Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych: między poglądami J. Deweya a współczesną rzeczywistością*, w: (red.) J. Rutkowiak, *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995, s. 93-117.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000.
- Paszenda I., *Rutyna jako nie-codzienne doświadczenie edukacyjne w perspektywie pragmatyzmu*, „Studia z Teorii Wychowania” 2017 nr 4 (21), s. 223-233.
- Piecuch J., *Doświadczenie Boga. Propozycja Bernharda Weltego na tle sporu o pojęcie doświadczenia fenomenologicznego*, Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004.
- Pieter J., *Wstęp*, w: J. Dewey, *Wybór pism pedagogicznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967, s. V-LXXXVI.
- Piłat R., *Doświadczenie i pojęcie. Studia z fenomenologii i filozofii umysłu*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2006.
- Pluta A., *Pedagogika ogólna przez małe „o”. Między modernizmem a postmodernizmem*, w: (red.) Tenże, *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997, s. 81-93.
- Putnam H., Putnam R. A., *Education for Democracy*, „Educational Theory” 1993 nr 4, s. 361-376.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

- Stępień A. B., *Doświadczenie*, w: (red.) J. Herbut, *Leksykon Filozofii Klasycznej*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997, s. 119-120.
- Stępień A. B., *Rola doświadczenia w punkcie wyjścia metafizyki*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1974 nr 4, s. 29-37.
- Stępień A. B., *Wstęp do filozofii*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Śliwerski B., *Pedagogika (w) demokracji*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014 nr 1, s. 221-244.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 3: *Filozofia XIX wieku i współczesna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Tomaszewski T., *Główne idee współczesnej psychologii*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Twardowski K., *O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki*, w: (red.) T. Rzepa, *Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej. Twardowski. Witwicki. Baley. Błachowski. Kreutz. Lewicki. Tomaszewski*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 109-141.
- Waga L., *Rola doświadczenia w tworzeniu wiedzy pedagogicznej*, mps KUL, Lublin 2016.
- Waga L., *Typologies of the Understanding of the Experience Notion in Pedagogy*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2019 nr 1 (28), s. 149-160. <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2019.008>
- Welte B., *Filozofia religii*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1996.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, w: Tenże, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000, s. 43-344.
- Wolsza K., *Rola doświadczenia transcendentnego w poznaniu filozoficznym*, Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999.
- Wolsza K., *Zarys teorii podstawowego doświadczenia filozoficznego*, w: Tenże, *Religijne wymiary doświadczenia i myślenia*, Wydawnictwo i Drukarnia Świętego Krzyża w Opolu, Opole 2011, s. 11-27.

**Democracy and values in education.
On the epistemological status of experience in pragmatism**

The importance of experience in education in the postulates of pragmatism pedagogy is widely known. John Dewey has extensively elaborated on the problem. The purpose of the article is to answer the question about the limits to the use of experience in the process of education. The answer to the question lies in the epistemological question of the relationship between experience and theory. The first section refers to the most important issues relating to the concepts of experience, democracy and values in education. The second section describes the role of experience in pragmatism in the context of behaviorism, social behaviorism in particular. The third section outlines epistemological discussions on the status of experience in knowledge creation. The last section attempts to answer the primary question about the limits to the possible use of experience in the process of education.

Keywords: experience, democracy, values, pragmatism, social behaviorism.

**Demokracja i wartości w wychowaniu.
O epistemologicznym statusie doświadczenia w pragmatyzmie**

Znaczenie doświadczenia w wychowaniu w postulatach pedagogiki pragmatyzmu jest powszechnie znane. Wiele miejsca tej problematyce poświęcił John Dewey. Celem artykułu jest odpowiedź na pytanie o ograniczenia w wykorzystywaniu doświadczenia w procesie wychowania. Odpowiedź na to pytanie jest wpisana w epistemologiczne zagadnienie relacji między doświadczeniem a teorią. W pierwszym punkcie są przywołane najważniejsze kwestie dotyczące pojęć doświadczenia, demokracji i wartości w wychowaniu. W drugim punkcie opisana jest rola doświadczenia w pragmatyzmie w kontekście behawioryzmu, zwłaszcza behawioryzmu społecznego. W trzecim punkcie przedstawione są w skrócie epistemologiczne dyskusje nad statusem doświadczenia w tworzeniu wiedzy. W ostatniej części zaprezentowana jest próba odpowiedzi na główne pytanie o ograniczenia w posługiwaniu się doświadczeniem w procesie wychowania.

Słowa kluczowe: doświadczenie, demokracja, wartości, pragmatyzm, behawioryzm społeczny.

