

MARIAN NOWAK

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI

<http://dx.doi.org/10.18778/8142-715-9.03>

***Theoria – praxis – poiesis* jako wyzwanie i perspektywy krytyki metodologicznej w pedagogice**

Uwagi wstępne

Podczas VI Seminarium Metodologii Pedagogiki podjęto temat: „Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy”. Już wstępne rozróżnienia rodzajów krytyki prowadzą najpierw do wyróżnienia w niej krytyki zewnętrznej (zwanej też erudycyjną), której celem jest ustalenie charakteru, czyli cech źródła przy wykorzystaniu także innych dyscyplin, oraz krytyki wewnętrznej (interpretacyjnej), której celem jest odczytanie właściwego sensu źródeł czy materiału, nad którym prowadzimy badania (Hajduk, 2005). Rozróżnienia te, występujące w krytyce metodologicznej, prowadzą nas do konieczności ustalenia, czego powinna ona dotyczyć, czyli do ustalenia jej przedmiotu. Według Janusza Gniteckiego przedmiotem tego rodzaju krytycznej analizy można uczynić zarówno samą pedagogikę jako dyscyplinę wiedzy, tego, kto przeprowadza krytyczną analizę, jak również materiał nad którym pracuje, czy wreszcie nawet metodę jej przeprowadzania (Gnitecki, 2006).

Jednym z ważnych problemów związanych z krytyczną analizą w nauce – rozumianej jako autonomiczna część kultury społecznej służąca poznaniu i zrozumieniu świata, w którym żyjemy – jest, zdaniem Gniteckiego, „problem krytycznej analizy celów i warunków skuteczności działań

pedagogicznych w różnych dziedzinach działalności edukacyjnej” (Gnitecki, 2006, s. 289). Również samo uprawianie nauki jako tego rodzaju działalność celowa może podlegać takiej analizie. Zresztą stwierdza się często, że nauka to celowa, racjonalna i przemyślana działalność jednostek ludzkich, zmierzająca do dogłębnego poznania, wyjaśnienia i zrozumienia rzeczywistości, wyrastająca z potrzeb jej opanowania i przekształcania (Walczak, 2015, s. 5). Takie określenie wyraża zorientowanie uprawiania nauki na określone cele i jest formułowane nie tylko w odniesieniu do nauk np. praktycznych, lecz także innych dziedzin i dyscyplin nauki. Nie realizuje się więc nigdy dążenie do uzyskania takiej postaci wiedzy, która byłaby wolnym od intencji, czystym medytowaniem – takiej, jakiej poszukiwał m.in. Arystoteles, wskazując na odmienność celu wiedzy teoretycznej i praktycznej i nigdy nie znajdując zadowolenia w związku z możliwościami dokonania tych rozróżnień (Kamiński, 1992).

Metodologowie porównują z tych względów naukę do bogatej panny, która chce oddać rękę jedynie temu, kto jej pragnie dla niej samej, a nie dla jej posagu, choć wiadomo, że nawet wybraniec będzie z niego korzystał. Słuszna wydaje się z tych względów rada Henriego Poincaré, aby uczony nie tracił czasu na realizowanie wprost celów praktycznych, gdyż i tak je osiągnie na marginesie zasadniczej działalności (Kamiński, 1992, s. 195–196). Na tego rodzaju intencjonalność wskazuje definicja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Polskiej Akademii Nauk, według której „nauka, obejmująca swoim zakresem nauki ścisłe, przyrodnicze, społeczne i ekonomiczne, stanowi usystematyzowaną wiedzę uzyskiwaną przez obserwację i eksperymentowanie, badanie i rozmyślanie” (Uchwała nr 10/2012 PAN). W metodologii własnych badań empirycznych, jak również w ogólnej metodologii nauk i jej zastosowaniach w ramach poszczególnych dyscyplin i dziedzin badań naukowych, ważną pozycję zajmuje zatem kwestia celu lub też celów badań, które – zdaniem Gniteckiego – mogą podlegać analizie krytycznej. Takim celem jest najczęściej dążenie do poznawania oraz upowszechniania prawdy na temat badanej rzeczywistości (wyodrębnionych problemów badawczych). To właśnie tego rodzaju dążenie stanowiło i stanowi jeden z fundamentalnych celów każdej dziedziny nauki. Nie ulega też wątpliwości, że popularyzacja nowych idei i poglądów może prowadzić do dokonywania różnego rodzaju przewartościowań, a tym samym podważenia dawnych, utartych kanonów i sposobów czy nawet stereotypów myślenia, które przez większość środowiska naukowego są uznawane za opinie jedynie słuszne.

Koncentrując uwagę na poszukiwaniu istoty analizy krytycznej w pedagogice, przez odniesienie się do klasycznego trójczłonowego modelu poznania ludzkiego (*theoria – praxis – poiesis*) zmierzam do wskazania na poznawanie prawdy o badanych problemach, zjawiskach i procesach jako na tego rodzaju ukierunkowane działanie. Najpierw nastąpi zatem

scharakteryzowanie tych elementów jako podstawowych wymiarów teorii i praktyki ludzkiej działalności, a następnie wskazane zostanie kryterium celowościowe ich rozpatrywania i wreszcie – poszukiwanie implikacji krytyki metodologicznej analizy ludzkiego działania.

Jako kierunkowe linie opracowań naukowych i artykułów można wyróżnić następujące cele: teoretyczny, poznawczy i praktyczny. Choć mogą one występować w różnych konfiguracjach, stanowią główne kryterium krytycznej analizy problematyki rozpraw naukowych i opracowywanych wyników badań, jak też płaszczyznę odniesienia, nieodzowną zwłaszcza w badaniach diagnostycznych.

***Theoria, praxis i poiesis* jako podstawowe wymiary teorii i praktyki**

Podjmując zagadnienie krytyki metodologicznej w praktyce tworzenia wiedzy (w tym zwłaszcza wiedzy pedagogicznej), warto odwołać się najpierw do odległej tradycji trzech zasadniczych dziedzin ludzkiej racjonalnej działalności (uprawiania nauki), sięgającej starożytności. Arystoteles zwrócił uwagę na bardzo istotne rozróżnienie, o którym współcześnie zdajemy się zapominać, a mianowicie nie tylko zdefiniował teorię i praktykę, zauważając zachodzące między nimi różnice, lecz także dostrzegł trzy ich wymiary: *theoria*, *praxis* i *poiesis* (Lenzen, 1999, s. 30). Na tych właśnie wymiarach jako kryteriach krytycznej analizy metodologicznej chcę się skoncentrować.

Pierwszą kategorią jest *theoria*, którą rozumiał Arystoteles jako pewien wytwór, pewną postać życia, której realizacja wiąże się z rozsądkiem. Jest on ukierunkowany na prawdę, jego podstawą zaś jest wiedza, a z kolei jej fundamentem – aktywność refleksyjna. Chodzi tu oczywiście o poznanie typu prawdziwościowego, w którym informujemy siebie o faktycznym stanie rzeczy celem uzgodnienia się z realnie istniejącą rzeczywistością. Wyraża to klasyczna definicja prawdy, podawana według Izaaka ben Salomona, lekarza i filozofa żydowskiego z Egiptu żyjącego na przełomie IX–X w., który pozostając pod wpływem Arystotelesa, pisał: *Veritas est adaequatio intellectus et rei* („prawda jest uzgodnieniem intelektualnego poznania i rzeczy”) (Krapiec, 1990, s. 46). Warto w tym miejscu zauważyć, że w przytoczonej na początku definicji nauki PAN jako metoda prowadząca do zdobywania wiedzy na pierwszym miejscu została wymieniona obserwacja. Takie podejście wydaje się słuszne, akcentuje bowiem, że formułowanie problemów badawczych, podobnie jak ich rozpatrywanie, analiza i weryfikacja, nie może się odbywać w oderwaniu od rzeczywistości. Chodzi o prawdę, która jest i tworzy sferę faktów – tego, co jest (Gnitecki, 2006, s. 61). Tego

rodzaju dążenie ku prawdzie jest podstawowe w uprawianiu nauki i jemu powinna być podporządkowana działalność badawcza naukowców, albowiem właśnie poznawanie prawdy stanowi naczelną wartość, jaka legła u podstaw istnienia takich instytucji jak uniwersytet czy akademia – jak na to wskazuje m.in. Jerzy Marian Brzeziński, powołując się na opinie wyrażane przez Kazimierza Twardowskiego i Leszka Kołakowskiego (Brzeziński, 2012, s. 22–24).

Współcześnie, gdy uczestniczymy w przechodzeniu od elitaryzmu do egalitaryzmu w kształceniu akademickim, gdy przekaz wiedzy podlega procesom urynkwienia i merkantylizacji oraz pojawia się zjawisko punktozy, tym bardziej istotne jest przypomnienie, że najwyższymi wartościami ludzkiej aktywności poznawczej są pozbawiona intencji osiągnięcia wymiernych korzyści kontemplacja rzeczywistości i percepcja odsłanianej nam przez nią prawdy. Brzeziński przytacza także w tej kwestii bardzo cenną myśl Klemensa Szaniawskiego na temat poszukiwania prawdy, które powinno się odbywać „wyłącznie na drodze logiki i doświadczenia, bez oglądania się na jakiegokolwiek względy uboczne” (Brzeziński, 2012, s. 24).

Z punktu widzenia pedagogiki tego rodzaju brak intencji jest istotny zwłaszcza w realizacji wychowania, które dzięki temu może być całkowicie ukierunkowane na wychowanka. Ksiądz Janusz Tarnowski opisywał tego rodzaju sytuację jako brak intencji w wychowaniu (Tarnowski, 1993). Natomiast na gruncie wiedzy ogólnej Stanisław Filipowicz z tego rodzaju bezintencjonalnym dążeniem do prawdy wiąże „cały majestat nauki i jej autorytet” (Filipowicz, 2012, s. 33), przypisując potrzebie troski o prawdę przede wszystkim prawo do krytyki (Filipowicz, 2012, s. 33–34).

Z wolności myślenia i swobody krytyki, stanowiących rękojmię prawdy, nauka czerpie swą siłę i wspomniany wyżej splendor (Walczak, 2014). Prawda epistemiczna (poznawczo-logiczna) – jako uzgodnienie naszego ludzkiego poznania z samą rzeczą – przyjmuje kolejno różne postaci naszego teoretycznego poznania – od zwykłego „odczytania” treści rzeczy, poprzez zróżnicowane typy rozumowania, aż do „mądrościowego” oglądu rzeczy i naszego poznania, który daje zarówno doświadczenie życiowe, jak i rozumienie filozoficzne (Krąpiec, 1990). Interesującym uzupełnieniem cytowanych opinii może być stanowisko Piotra Sztompki, który pisał, że „[u]niwersytet demonstrował zawsze integralny związek nauczania z własnymi badaniami, w których szukał prawdy, nawet wtedy, gdy wydawała się całkowicie bezużyteczna” (2014, s. 8). W myśl tych stwierdzeń głównym celem nauki było i jest ustalanie faktów, a potem ich wyjaśnianie, mające umożliwić zrozumienie przyczyn i mechanizmów rządzących światem. Podkreślić jednak należy, że „nie ma nic bardziej praktycznego jak wiedza prawdziwa, sprawdzona teoria naukowa, nawet gdy jej stosowalność nie

jest natychmiastowa, lecz odroczone niekiedy nawet o stulecia” (Sztompka, 2014, s. 8; Walczak, 2015, s. 22–32).

Zauważa się tutaj zresztą pewien istotny paradoks: uprawianie nauki wolne od stawiania intencji praktycznych daje najdonioślejsze korzyści. Wskazuje się też w odniesieniu np. do uniwersytetów, że stają się one użyteczne w największym stopniu wtedy, gdy uprawiają naukę antyutilitytarne. W tym względzie przywołajmy za Kamińskim zdanie przypisywane Carlowi Friedrichowi Gaussowi: „[N]ie ma bardziej praktycznej rzeczy w świecie niż dobra teoria” (Kamiński, 1992, s. 196). Prawda w nauce odgrywa zatem ustawicznie ważną rolę – jest pożądaną i cenioną wartością, która powinna być obecna w krytycznej analizie wiedzy pod kątem zwłaszcza jej wolności od jakichkolwiek korzyści. Postawa naznaczona dążeniem do odkrywania prawdy i jej upowszechniania w środowisku naukowym zaś ciągle jest i powinna być postrzegana jako oczekiwana wartość kapitału ludzkiego (Walczak, 2015, s. 23–24).

Drugą kategorią związaną z poznaniem jest *praxis*, która w ujęciu Arystotelesowskim jest widziana jako składowa ludzkiej egzystencji i odkrywana w działaniach o charakterze społecznym. Gnitecki wprowadził w tym wypadku określenie tej prawdy jako stającej się – tej, która się staje (w odróżnieniu od prawdy, która jest – jak to miało miejsce w odniesieniu do *theoria*). Prawda, która się staje (jako dobro), konstytuuje sferę działania, czyli tego, co się staje (Gnitecki, 2006, s. 61).

Kto chce działać odpowiednio do tej praktyki, potrzebuje poznania fronetycznego – *phronesis*, tzn. cnoty i moralnego wymiaru – aby potrafił sformułować odpowiednie, inaczej mówiąc, adekwatne, cele społecznego działania. Działanie ludzkie nie jest ostatecznie zdeterminowane przez naturę, ale przez poznanie rozumne, przejawiające się w postaci sądu praktycznego: czyn tu teraz tak oto! Wiąże się to z potrzebą autodeterminacji do działania poprzez dobrowolny wybór sądu praktycznego kierującego danym działaniem. Wydanie takiego sądu suponuje poznanie sytuacji, akceptowanie jakichś reguł postępowania, postawienie siebie wobec przedmiotu „pociągającego mnie” i uznania, że jest on dobry dla mnie (Krapiec, 1990). Odpowiedności, czy też adekwatności, poszukuje się w odpowiedzialnym działaniu (Lenzen, 1999).

Mamy zatem w wypadku *praxis* do czynienia z kolejną wartością pomocną w krytycznej analizie wytworów wiedzy, ale także daleką od praktycznej użyteczności. *Praxis* bowiem nie ma nic wspólnego z konkretnym, praktycznym działaniem, takim jak np. dobór odpowiednich stalówek czy narzędzi do pisania podczas pierwszych lekcji sztuki pisania, ani też poszukiwaniem najlepszych technik do motywowania dzieci do uczenia się lub takiego pokazywania celów dalszego kształcenia, aby skutecznie zabezpieczyły lub zapewniały dla nich np. nowe miejsca pracy (jak często rozumie się chociażby skuteczność czy efektywność kształcenia). *Praxis*

jest w istocie działaniem o charakterze moralnym. W tym kontekście jako wychowujący, ale także jako uczeni, zwracamy się do nadchodzących pokoleń z pytaniem nie tyle o techniczną stronę realizowania naszych przedsięwzięć, ile o zasadność tego, co w głębokim poczuciu naszej odpowiedzialności robimy dla naszych podopiecznych i wychowanków czy też uczniów (Lenzen, 1999).

Od tego podejścia różni się orientacja na praktykę. Jest to jednak problem dość złożony, gdy chodzi o człowieka. Jeśli chcemy mieć dobrych nauczycieli, pedagogów społecznych, pedagogów dorosłych itd., którzy potrafią profesjonalnie działać, opanowawszy najlepsze narzędzia i środki do realizowania swoich celów, pytamy zawsze zarazem o to, po której stronie powinni działać dobrze – czy np. po stronie koncernów biznesu, a nawet polityków, niejednokrotnie zainteresowanych pozostawianiem wychowanków w niedojrzałości, czy też adekwatnie do potrzeb wychowanków. Zauważamy tutaj, że charakter dobra nie jest jednoznaczny, ale analogiczny, w związku z czym „odczytanie dobra musi się stać osobistym wysiłkiem każdego człowieka, który zdobywa się na działanie” (Krapiec, 1990, s. 49). Dobro bowiem nie jest czymś abstrakcyjnym, nierealnym, lecz jest konkretnym bytem wyzwającym w nas działanie, a ujrzone konkretnie – staje się motywem, dla którego owo działanie zaistniało.

Trzecią dziedziną poznania dla Arystotelesa jest *poiesis*, kierowana poznaniem poietycznym czy też wytwórczym. Gnitecki, wiążący wszystkie wymiary poznania z prawdą, tę określa jako „prawdę, która ma być”. W tym wypadku bowiem to piękno „tworzy sferę wartości i sensów (tego, co ma się stać)” (Gnitecki, 2006, s. 61). *Poiesis* oznacza właściwe działanie, przedstawienie, produkowanie jakiegoś wytworu czy dzieła. To tutaj pojawia się wyobraźnia, którą można zauważyć między innymi w świecie rzemieślników i która ma także reperkusje i odzwierciedlenia w kontekstach społecznych. To, co znajduje się u podstaw *poiesis* jako kompetencja, to w istocie możliwość działania, to po prostu ludzkie „móc”. Ukierunkowuje się ono na zrealizowanie wcześniej ustalonych lub podpowiedzianych celów, zamieniając się w zwykłą np. produkcję. Kto tym wymiarem wzgardzi, bardzo łatwo popada na gruncie *praxis* w zwykłe gadulstwo, na podobieństwo podtrzymywania plotki o tym, co chciałoby się normatywnie przeforsować (Lenzen, 1999).

Charakter naszego poznania poietyczno-wytwórczego – w odróżnieniu od dwóch poprzednich dziedzin – wskazuje na wyraźną intencjonalność związaną z przeniesieniem przedmiotów intencjonalnie skonstruowanych w ludzkiej myśli w materiał pozapsychiczny. Jest tu zatem intencjonalne konstruowanie zachodzące uprzednio wobec samego procesu wytwarzania bądź też równocześnie – gdy myśl kieruje twórczym wykonaniem dzieła. Umysł jest tutaj czynny, konstruuje coś z uprzednio danych elementów wymienionych wyżej rodzajów poznania. Istotnym warunkiem pozostaje tutaj zachowanie więzi z rzeczywistością poprzez poznanie informacyjne, tak aby poznanie poietyczne (wytwórcze) było poznaniem realnym, gdyż

realne są wówczas elementy konstrukcji wytworzonej w naszym umyśle (Krąpiec, 1990).

Jak zauważa Gnitecki w odniesieniu do kategorii *theoria, praxis, poiesis*: „w tych trzech sferach egzystuje człowiek”. Jego zdaniem można w związku z nimi sformułować następujące trzy pytania: Kim jest człowiek (w sferze faktów)? Kim staje się człowiek (w sferze działania)? Kim ma być człowiek (w sferze wartości i sensów) (Gnitecki, 2006, s. 61)? Można je przyjąć jako wytyczne do krytycznej analizy poszukiwań związanych z wiedzą. Autor ten wskazuje też na trzy typy pedagogiki, które poszukując odpowiedzi na te pytania, stały się specyficznymi dyscyplinami mogącymi podlegać krytycznej analizie pod kątem adekwatności do wiodących wartości każdego z typów pedagogiki: empirycznej (ukierunkowanej na sferę faktów), prakseologicznej (ukierunkowanej na sferę działania) oraz hermeneutycznej (ukierunkowanej na sferę wartości i sensów) (Gnitecki, 2006).

Jeśli bowiem celem poznania teoretycznego jest odkrycie struktury rzeczywistości i uzgodnienie się prawdziwościowe z rzeczą, a celem poznania praktycznego – realizacja poprzez osobiste działanie rozpoznanego i uznanego dobra, to celem poznania wytwórczego (poietycznego) nie jest ani zdobycie informacji o rzeczywistości, ani też realizowanie osobistego dobra w znaczeniu ścisłym, lecz – w myśl tradycji klasycznej filozofii – samo piękno w najszerszym rozumieniu. Dążenie do niego wyraża się w konstruowaniu nowych przedmiotów intencjonalnych z elementów treściowych danych nam w poznaniu informacyjnym.

Powtórzmy: umysł zachowuje się tutaj czynnie, dokonując samej konstrukcji, której poszczególne elementy zostały mu uprzednio dane w poznaniu informacyjnym – bądź to przedmiotowym, bądź to naukowym. Sam jednak wytwór tej konstrukcji i jej kryterium określone jako „piękno” (w którym może się mieścić także i szpetota) pochodzą od samego podmiotu dokonującego tego typu poznania (Krąpiec, 1990).

Całkowicie innym zagadnieniem, którego obecność tutaj jedynie się sygnalizuje, jest techniczna strona wykonawstwa danego produktu. O ile bowiem twórczość artystyczną wiązano ze specjalnym darem, talentem i czymś wyjątkowym, o tyle samo wykonawstwo – *technē* – uważano za coś, co wymaga nauki i wprawy (Krąpiec, 1990).

Kryterium celowościowe analizy ludzkiej teorii i praktyki

Profesjonalna praktyka pedagogiczna obejmuje zatem nie tylko przedstawione trzy formy wypowiedzi (racjonalny osąd, estetyczny osąd, moralny osąd), lecz także *theoria, praxis* i *poiesis*; przedstawia ona swoistą syntezę stanowioną przez rozsądek, moralny osąd wartości i możliwość działania, co odzwierciedla tabela.

Tabela 1. Profesjonalna praktyka obejmująca *theoria*, *praxis* i *poiesis* i wymagająca rozsądku, osądu moralnego i możliwości

| | |
|---|---|
| Refleksja Wiedza | Theoria kompetencja: <i>rozsądek</i> kierunek: prawda |
| Działanie Odpowiedzialne | Praxis kompetencja: <i>phronesis</i> (cnoty, moralność) kierunek: cel |
| Produkcja/wytwórczość Móc/ być w stanie | Poiesis (czynić, przedstawiać) kompetencje: <i>móc</i> kierunek: zamysł |

Źródło: Lenzen, 1999, s. 32.

Sięgając zatem do historii rozwijania się relacji między teorią a praktyką, możemy odnieść się zwłaszcza do tej najstarszej, Arystotelesowskiej doktryny o trzech zasadniczych dziedzinach ludzkiej racjonalnej aktywności: *theoria* – *praxis* – *poiesis*, z którymi łączone są odpowiednio: prawda – dobro – piękno (jako kryterium celowościowe). Te wartości stanowiły grecki kanon wartości, a zarazem kryterium i wzór analizy zarówno etycznej, jak i estetycznej ludzkich wytworów. Mogą one ciągle stanowić narzędzie analizy ludzkich wytworów, także tych związanych z teorią pedagogiczną i wyżej analizowanymi jej rodzajami.

Uświadomiwszy sobie te wartości (prawdę, dobro i piękno), najogólniej można stwierdzić, że prawda jest podstawą i fundamentem realizowania się dobra, które w człowieku jest aktualizacją potencjalności według *optimum potentiae*, co samego człowieka czyni dobrym-pięknym i zarazem pięknym-dobrym czyni jego działanie.

Ludzkie działanie osobowe o tyle jest naprawdę ludzkie, o ile wpływa z naszego poznania, które pierwotnie łączy nas ze światem, ubogacając nas samych w treści bytu realnego, ciągle przez nas powtarzane. Warto mieć więc nieustannie przed oczyma momenty poznawcze, ich charakter, ich rolę we wszystkich naszych ludzkich, osobowych działaniach. W dziedzinie poznania zaś kryterium oddzielającym poznanie wartościowe od niewartościowego i zarazem celem immanentnym jest prawda. Jeśli w swoim działaniu człowiek kieruje się poznaniem, to stanowi ona wartość wstępną i podstawową, sprawdzającą wartość wszelkich innych działań osobowych. Możemy uważać ją za podszewkę wszelkich innych działań ludzkich związanych z poznaniem, a zwłaszcza przez nie kierowanych.

Prawda to zatem fundamentalna wartość ludzka, gdyż jest przedmiotem i celem podstawowych aktów poznawczych, a jako wartość fundamentalna jest spontanicznie uznawana przez człowieka (Krapiec, 1990). Jest ona wartością poznawczą najwyższą, usensowniającą poznanie

człowieka – tak przednaukowe, jak i naukowe. Stany prawdziwościowe będące rezultatem osobowej działalności poznawczej człowieka wiążą nas z otaczającą rzeczywistością i są wartościową podstawową bazą wszelkiej ludzkiej działalności. W poznaniu praktycznym, przy aktach decyzji „prawdy mojej” w treści dobra, które za sobą pociąga, jest ona racją prawości moralnej i prawego działania. Nie każde dobro jest dla mnie do osiągnięcia przez me działanie, lecz tylko to, którego treść jest uzgodniona z charakterem mojej osobowości i okolicznościami działania. Podstawowa wartość normy działania bowiem leży w prawdziwości mego dobra (Krąpiec, 1990).

Przypomnijmy, że estetyka jako jedna z dziedzin filozofii teorii wartości zajmuje się zagadnieniami piękna i brzydoty, harmonii i dysharmonii; etyka natomiast to wyjaśnianie i ustalanie takich kategorii jak zło, dobro, sumienie czy powinność. Bez wątplenia wszystkie dzieła ludzkie, zwłaszcza literackie, a także plastyczne – np. rzeźby – tworzone były w antyku według zasad estetyki, której naczelną zasadą było naśladowanie rzeczywistości – *mimesis*. Wynikała ona pośrednio z potrzeby zaspokojenia ciekawości i żądzy wiedzy oraz rozpoznania odpowiedniości świata przedstawionego w wytworzonym dziele do świata rzeczywistego. Według Platona nie należało bezmyślnie naśladować otaczającego świata – konieczne bowiem było przedstawianie swobodne, umożliwiające upiększenie i wyjaskrawienie rzeczywistości. W ten sposób poetyka antyku uwzględniła obecność zmyślenia i fikcji w dziele, co nie jest jednak zaprzeczeniem prawdy jako cnoty – chodziło bowiem o świadome skomponowanie elementów rzeczywistości w odpowiadającą twórcy całość.

Implikacje krytyki metodologicznej w analizie ludzkiego działania

Starożytność grecka ideał człowieka dostrzegала w sprzężeniu w nim dobra i piękna – *kalokagathia*. Chrześcijaństwo poszerza tę perspektywę o dążenie do aktualizowania Arystotelesowskiego aktu i możliwości aż do stanu optymalnego. Człowiek nieustannie wychyla się do przodu, ku przyszłości, planując swe przyszłe działania i realizację swoich postanowień oraz stawiając sobie cele.

Obecna już u Arystotelesa doktryna o trzech zasadniczych dziedzinach ludzkiej racjonalnej aktywności, ujęta jako „*theoria-praxis-poiesis*”, jest ściśle wpisana w dążenie do „prawdy–dobra–piękna” (jako kryterium celowościowe). „Poznaniu teoretycznemu” przypisywany jest przy tym cel odkrywania faktycznej struktury rzeczywistości, swoista, a nawet wyłączna kontemplacja prawdy; „poznaniu praktycznemu” – realizowanie

rozpoznanego i uznanego „dobra”, „poznaniu wytwórczemu” (poietycznemu) – „piękno”.

Przybliżając te kryteria celowościowe, zauważmy jeszcze raz, że:

- Przedmiotem pierwszej dziedziny ludzkiej racjonalnej działalności, a zatem czysto informacyjno-teoretycznego poznania człowieka jest *speculabile*, celem poznania teoretycznego zaś – odkrycie faktycznej struktury rzeczywistości (prawda). Poznanie to charakteryzuje się koniecznością ze względu na układ bytowy, rzeczowy (Arystoteles) lub też ze względu na podmiot (Immanuel Kant).
- Poznanie mające na względzie działanie w jakimkolwiek sensie nazywano **poznaniem praktycznym**. Człowiek poszukuje środków, które połączą go z obranym dobrem widzianym jako cel. Celem tego typu poznania jest realizacja tego właśnie rozpoznanego i uznanego dobra, czyli tzw. *agibile*, rozumiane jako czynność człowieka. Właśnie ona stanowi przedmiot tego poznania, usprawnionego przez roztropność – w ten sposób uczynionego poznaniem moralnościowym. Możemy mówić w tym przypadku o sprawczym działaniu, które ma dwa punkty odniesienia: punkt wyjścia (od przyczyny sprawczej) i punkt dojścia, zmierzające do przemienienia przedmiotu.
- Przedmiotem **poznania twórczego** jest *factibile*, oznaczające produkt samej czynności człowieka. Mamy w nim do czynienia nie tyle z poznaniem, ile raczej z konstrukcją (twórczością) poznawczą człowieka. Zwraca się ono zatem nie ku temu, co jest poznawalne, lecz raczej ku temu, co łączy się z twórczością poznawczą. Podmiot, poznając dany przedmiot, zdolny jest utworzyć sobie zastępczy obraz rzeczy oglądanej (nie tylko w sensie artystycznej wizji, lecz także jej wykonania – *techne*). Głównym celem poznania wytwórczego (poietycznego) jest szeroko pojęte piękno (Krapiec, 1988; Lenzen, 1999). Zwraca się ono bowiem ku temu, co nie tyle jest poznawalne, ile wiąże się z twórczością poznawczą – co jest *factibile*. Możemy zatem mówić o nim jako nie tylko twórczym, lecz także – traktując piękno w sensie szerokim – jako o wytwórczości (Nowak, 1999, s. 195).

Rozróżnienia te do dzisiaj nie straciły na wartości i mogą stanowić kryteria krytyki metodologicznej w odniesieniu do tworzonej wiedzy pedagogicznej ukierunkowane na cele ludzkiego działania.

Realizowanie ludzkiej potencjalności w działaniu wedle spontanicznie uznawanych kryteriów prawdy i dobra samego człowieka oraz rezultaty tego działania także okazują się dobre i piękne zarazem. Odzwierciedlają to zresztą spontanicznie uznawane ideały odległej przeszłości określane jako: *kalokagathia*, *humanitas*, *perfectio*, *cultura*, które mają uzasadnienie w refleksji nad ludzką rzeczywistością i zarazem swoje miejsce w dorobku

filozofii klasycznej (Krapiec, 1990). W tej refleksji podstawą i fundamentem realizowania się dobra – jako optimum potencjalności człowieka – jak wskazano wyżej – jest prawda. To właśnie ona czyni go dobrym-pięknym, a jego działanie pięknym-dobrym. Stanowi ona zatem najistotniejsze kryterium krytycznej analizy pomagające zobaczyć, że ludzkie działanie osobowe jest o tyle naprawdę ludzkie, o ile wypływa z naszego poznania. To właśnie to ostatnie łączy nas ze światem, prawda zaś stanowi zarówno kryterium oddzielające poznanie wartościowe od niewartościowego, jak i immanentny cel ludzkiego poznania, wartość wstępną i podstawową, sprawdzającą adekwatność wszelkich innych ludzkich działań osobowych. Jeśli w tej sytuacji pojawia się zarzut nieprawdy, dyskwalifikuje on zarazem działanie ludzkie jako ludzkie i osobowe. Natomiast prawda – ludzka wartość fundamentalna – „jest przedmiotem i celem podstawowych aktów intencyjnych, właśnie aktów poznawczych. I jako wartość fundamentalna jest spontanicznie uznawana przez człowieka” (Krapiec, 1990, s. 56).

Prawda poznawcza jest wartością osobową i jest ona zawsze związana z intelektualną pracą osoby ludzkiej, polegającą m.in. na przedzieraniu się przez pośredniki poznania i ich odsłanianiu, aby zagwarantować swoją intersubiektywną wartość. Usensownia ona ludzkie poznanie, i to zarówno to przednaukowe, jak i naukowe, angażując całego człowieka w realizowanie dobra, które starożytni sprowadzali do realizowania cnót kardynalnych. Naczelną z nich, nazwaną z tej racji woźnicą cnót (łac. *auriga virtutum*), jest roztropność, wskazująca na poddanie przewodnictwu rozumu wszelkiej ludzkiej działalności osobowej, tzn. rozumnej i dobrowolnej (Krapiec, 1990).

Z kolei moralny charakter ludzkiej *praxis* wnosi wezwanie do autodeterminacji w działaniu poprzez dobrowolny wybór sądu praktycznego kierującego takim działaniem, oczywiście związanego z przyjęciem jakichś reguł postępowania i uznania, że są one dobre dla mnie lub innych (Krapiec, 1990, s. 47). W tym wypadku – w związku z *praxis* – otrzymujemy kolejną wartość pomocną do krytycznej analizy wytworów wiedzy, znowu jednak daleką od praktycznej użyteczności.

Przez przebywanie w tych trzech sferach, jak zauważał Gnitecki, dochodzi się do tworzenia osobowego Ja – ludzkiej indywidualności. Tę ostatnią konstytuują trzy typy prawd: prawda, która jest (prawda), prawda, która się staje (dobro), i prawda, która ma być (piękno) (Gnitecki, 2006, s. 61). Łącznikiem tych sfer jest piękno, które jako przedmiot, cel i kryterium twórczości scala psychiczne życie człowieka, wiążąc w jeden akt poznanie i miłość. Przeżycie piękna dane jest człowiekowi załączkowo i pierwotnie, natomiast przeżycie prawdy i dobra ukazuje się jako specjalizacja poznania i miłości w przeżytych pierwotnie pięknie.

Człowiek, który jest psychofizyczną jednością, czyli jednym bytem, podejmuje akty spójne wewnętrznie. Przedmiot naszego poznania wywołuje

w nas zawsze inklinację „od” i „do” siebie. Psychiczny kontakt z rzeczą jest zarazem kontaktem poznawczym i wzbudza nastawienie „do” w postaci przynajmniej załączkowego upodobania – czyli załączkowego przeżycia piękna. Nie przeżywamy rzeczywistości jedynie poznawczo, bez wypowiedania się o poznanej treści, ale jako istoty będące czymś jednym, reagujemy „od wewnątrz” na to wszystko, co przychodzi do nas z zewnątrz w akcie poznania. Pierwszym z tych aktów jest wzbudzony w naszej woli akt „do”, będący załączkową miłością (Krapiec, 1990, s. 53–54). Podsumowując, w związku z poznaniem i miłością w ludzkim działaniu możemy mówić o odpowiedzialności osoby za swój czyn lub czyny. Samą zaś odpowiedzialność za Romanem Ingardenem możemy rozróżnić jako odpowiedzialność „za”, rozumianą jako ustalenie relacji pomiędzy sprawcą a skutkiem, oraz odpowiedzialność „wobec” osób (osoby), których ten nowy układ w jakikolwiek sposób dotyka (Ingarden, 1975, s. 78–109; Krapiec, 1990, s. 53–54).

Wymienione dziedziny ludzkiej aktywności mogą stanowić kryterium krytyki metodologicznej zastosowanej w tworzeniu wiedzy pedagogicznej. Wskazują bowiem na ludzkie potencjalności, które pojmujemy się jako możliwe do zaktualizowania w stopniu możliwie najwyższym – doprowadzenia ich do *optimum potentiae* – jako szczytowych możliwości człowieka. W kontekście chrześcijańskim można tu myśleć o stanie doskonałej cnoty, która jest tym, „co zarazem i posiadającego ją czyni dobrym i jego dzieło” (Krapiec, 1990, s. 41).

Oczywiście omówione kryteria krytyki metodologicznej mogą być analizowane dalej i bardziej konkretnie. Jeśli np. przyjmujemy, że badania i tworzenie wiedzy biorą swój początek od krytycznej analizy literatury przedmiotu, to możemy pytać o jej cele, dalej – możemy wziąć pod uwagę społeczną i naukową istotność podejmowanych zagadnień czy też okoliczności ich występowania w literaturze przedmiotu na danym obszarze i w danym czasie oraz przyjęte założenia czy ich oryginalność. Celem tego artykułu było przypomnienie obecności w tradycji metodologicznej krytyki trójczłonowego typu poznania ludzkiego, którego przedmiotem jest *speculabile, agibile i factibile*. Zdaniem Krapca, „stanowią [one] do dzisiaj zasadniczą podstawę rozumienia głównych kierunków ludzkiego poznania i kultury” (Krapiec, 1988, s. 41–42).

Bibliografia

- Brzeziński, J. (2012). Po co Akademia? O dostojności nauki. *Nauka*, 2, 21–31.
- Filipowicz, S. (2012). Krytyka. Imponderabilia i strategia. *Nauka*, 2, 33–42.
- Gnitecki, J. (2006). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, Tom 1, *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Hajduk, Z. (2005). *Ogólna metodologia nauk*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Ingarden, R. (1975). O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych (s. 78–109). W: R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kamiński, S. (1992). *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Komisja do spraw etyki w nauce (2019, styczeń 31). Kodeks etyki pracownika naukowego, załącznik do uchwały PAN nr 10/2012 z 13.12.2012, https://instytucja.pan.pl/images/2016/komisja_etyki/Kodeks_etyki_pracownika_naukowego_-_wydanie_II_-_2016_r.pdf, dostęp: 26.11.2019.
- Krąpiec, M. (1988). *Metafizyka. Zarys teorii bytu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krąpiec, M. (1990). *Prawda – dobro – piękno jako wartości humanistyczne*. W: B. Suchodolski (red.), *Alternatywna pedagogika humanistyczna*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Lenzen, D. (1999). *Orientierungs-wissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Hamburg: Rowohlt Enzyklopädie, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Nowak, M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Sztompka, P. (2014). Uniwersytet współczesny: zderzenie dwóch kultur. *Nauka*, 1, 7–18.
- Tarnowski, J. (1993). *Jak wychowywać?* Warszawa: ATK.
- Walczak, W. (2014). Dążenie do poznawania prawdy w naukach o zarządzaniu – dylematy i kontrowersje. *Zeszyty Naukowe Warszawskiej Szkoły Zarządzania – Szkoły Wyższej*, 2, 2–39.
- Walczak, W. (2015). Analiza krytyczna jako metoda poznawania prawdy w naukach o zarządzaniu. *E-mentor*, 1(58), 22–32.

***Theoria – praxis – poiesis* as a challenge and perspective of methodological critique in pedagogy**

SUMMARY

Considering the theme of the 7th Seminar on Pedagogical Methodology, the chapter focuses on issues related to three categories (*theoria*, *praxis*, and *poiesis*) and the values appropriately assigned to them (truth, goodness, and beauty). By characterizing the role of these categories as the criteria of critical analysis applied to pedagogical knowledge outcomes, this chapter points to their continuing relevance and the special meaning of the value of truth. Truth is an important criterion for critical analysis, as well as the goal of human cognition, an initial and fundamental value, checking the value of all other human personal activities. It constitutes a human individuality composed of three types of truths 1) the truth, which exists (TRUTH); 2) the truth, which becomes (GOOD); and 3) the truth, which is to be (BEAUTY). These are the three spheres of human existence in which the types occur and, at the same time, they can be a criterion of methodological critique used in creating and analysing pedagogical knowledge, indicating human potentialities, which are understood as the things possible to lift humans to the highest possible level (the optimum potentiae) as the top capabilities of a human being. In the Christian context, one can think of some state of a perfect virtue that 'makes both the having person and his work good' (Krąpiec, 1990, p. 41).

Keywords: critical analysis, methodological critique, theory, practice, theoretical cognition (*theoria*), practical cognition (*praxis*), poetic understanding (*poiesis*), truth, good, beauty