

Jan F. Jacko

Uniwersyteci Jagielloński

Koncepcja edukacji w kontekście Platonskiego paradoksu wiedzy

Praca niniejsza ma pokazać wpływ niektórych rozstrzygnięć metafizycznych i epistemologicznych na koncepcję edukacji. Pretekstem do rozważenia tej sprawy jest problem możliwości przekazywania wiedzy postawiony przez Platona w dialogu *Menon*.

Paradoks wiedzy

W dialogu *Menon* Platon stawia pytanie o granice i rolę definiowania pojęć w nauczaniu. Przy tej okazji zarysowuje klasyczną już dziś koncepcję edukacji, w której przekazywanie wiedzy dokonuje się przez komunikację między nauczycielem a uczniem. Jak zauważają bohaterowie dialogu – Sokrates i Menon – warunkiem koniecznym komunikacji między nauczycielem i uczniem jest posiadanie przez ucznia elementarnych informacji, które umożliwiają mu zrozumienie słów nauczyciela. Bez tej wiedzy uczeń nie rozumiałby, tego co się do niego mówi i nauczanie nie byłoby możliwe. W sytuacji, gdy przedmiotem nauczania jest wiedza będąca warunkiem komunikowania, które z kolei jest warunkiem edukacji, proces nauczania okazuje się wysoce problematyczny, bo nie jest możliwe nauczenie tego, o czym uczeń nic nie wie (bo wtedy nie jest spełniony jeden z koniecznych warunków komunikacji), a uczenie tego, co uczeń już wie, jest niepotrzebne. Uczeń musi posiadać jakąś minimalną przynajmniej

wiedzę, która pozwala zidentyfikować to, o czym mówi nauczyciel. Bez tej wiedzy uczeń nie wie czego słowa nauczyciela dotyczą. Bohaterowie *Menona* formułują powyższą regułę w formie paradoksu: Z jednej strony nauczanie powinno dawać nową wiedzę, a z drugiej strony, wiedza ta nigdy nie jest całkiem nowa. Paradoks powyższy będzie się tu nazywać *paradoksem przekazywania wiedzy* lub krócej *paradoksem wiedzy*¹.

Platon nie przeczy możliwości przekazywania wiedzy. Pokazuje tylko, że bez pewnych epistemologicznych i metafizycznych założeń dotyczących intersubiektywności niektórych pojęć klasyczna koncepcja edukacji prowadzi do paradoksu.

Bohaterowie *Menona* analizują warunki zrozumiałości definicji na przykładzie pojęć filozoficznych. Przytoczone przez nich przykłady świadczą o tym, że *definicje (w systemie pojęć) tworzą ciągi definicyjne zaczynające się od pojęć, które nie mają definicji równościowych (w danym systemie), a które przyjmuje się jako zrozumiałe dla stron komunikowania. Przy próbie równościowego definiowania tych pojęć (na gruncie systemu) pojawia się paradoks prowadzący albo do regresu w nieskończoność albo do błędnego koła w definiowaniu*². Można definiować te pojęcia tylko w sposób nierównościowy, np. kontekstowo, intuicyjnie, warunkowo.

Przykładowo, żeby zrozumieć zdanie „Afryka leży na południe od Europy” należy znać m.in. pojęcie stron świata i kontynentu, które zakładają pojęcie

¹ Alfred Edward Taylor tak określa paradoks wiedzy: „[Platon] ... brings up the ‘sophistic’ puzzle which we have already met in the *Euthydemus*, that ‘inquiry’ is impossible because you cannot inquire after something you already know, nor yet after what you do not know (since, in the second case, you would not even recognize the object you were looking for, if you should succeed in finding it) Por. Taylor A. E. (1960) *Plato. The Man and His Work*, New York: Meridian Books, Inc.: 135–6.

² Definicje równościowe zwykle składają się dwu części: członu definiowanego (łac. *definiendum*) i definiującego (łac. *definiens*), połączonych spójnikiem definicyjnym („jest to”, „to tyle, co” itp.) Definicje te spełniają warunek przekładalności pod względem zakresu, gdy definiendum i definiens mają ten sam zakres, lub pod względem treści, gdy definiendum i definiens mają ten sam sens.

Definicje nierównościowe (pseudodefinicje, definicje cząstkowe) nie spełniają warunku przekładalności. Są to zdania lub zachowania określające definiendum np. wyliczając przykłady tego, co definiowane (definicje intuicyjne), wskazując na desygnat definiendum (definicje ostensywne), przykłady posługiwania się danym terminem definiowanym (definicje kontekstowe), warunki zaistnienia desygnatu definiendum lub warunki poprawności posłużenia się definiendum (definicje warunkowe, aksjomatyczne itp.) iin.

relacji przestrzennych, a to wiedzę o wielowymiarowej przestrzeni, która stanowi warunek konieczny poprawnego zrozumienia informacji zawartej w tym zdaniu. Późniejsze analizy kategorii przestrzenności przeprowadzone m.in. przez Immanuela Kanta potwierdzają intuicje Platona: Pojęcia przestrzeni nie da się wyprowadzić ani z doświadczenia ani z innych pojęć. Musi być znane, by przy jego pomocy zdobywać i komunikować wiedzę empiryczną. Podobnie jest z innymi pojęciami, które Kant nazywa apriorycznymi kategoriami, a w niniejszej pracy nazywać się je będzie *pojęciami pierwotnymi*. Nie trzeba być kantystą, żeby dostrzec rolę pojęć pierwotnych w przekazywaniu wiedzy. Wielu myślicieli w różnych systemach filozoficznych opisuje wspomnianą tu rolę pojęć pierwotnych w komunikowaniu i zdobywaniu wiedzy. Na przykład w dialogu *De Magistro* św. Augustyn z Hippony wskazuje na semiotyczny aspekt paradoksu wiedzy, związany z warunkami możliwości uczenia języka. Jurij Łotman³, Saul Kripke⁴ i.in. analizują analogiczne paradoksy, do których prowadzi denotatywna koncepcji znaczenia (zarysowana m.in. przez Ludwiga Wittgensteina w *Traktacie logiczno-filozoficznym*). Willard van Orman Quine wyraża paradoks wiedzy tezą „niezdeteminowanego przekładu” w kontekście komunikowania międzykulturowego (międzysystemowego), [Quine W. (1999)], a Nelson Goodman wskazuje paradoks wiedzy w naukach empirycznych analizując warunki, które musi spełnić indukcja empiryczna⁵.

³ Paradoks w koncepcji Łotmana można streścić twierdzeniem „Nie jesteśmy w stanie poznawać tego, czego całkiem nie znamy, a nie potrzebujemy poznawać tego, co już znamy.” Por. King P. (1998) Augustine on the impossibility of teaching. *Metaphilosophy* 29(3): 179–95; Kull K. (2005) Semiosphere and a dual ecology: Paradoxes of communication. *Sign Systems Studies* 33.1: 175–89.

⁴ Saul Kripke pokazuje paradoks wiedzy analizując denotatywną koncepcję znaczenia, w myśl której znaczenie jest wyznaczone warunkami (kryteriami) jego prawdziwości. Jak pokazuje Kripke, ta teoria prowadzi do sceptycyzmu: jeśli rozumienie znaczenia polega na stosowaniu kryteriów prawdziwości, to rozumienie tych kryteriów wymagałoby zastosowania następnych kryteriów, co prowadzić musi do regresu w nieskończoność. Dlatego albo przyjąć należy, że znaczenia są znane w momencie definiowania pojęć pierwotnych systemu albo, że komunikacja międzyludzka jest złudzeniem. Por. Kripke S. (1984) *Wittgenstein on Rules and Private Language* Oxford. Wroński L. (2001) Sceptycyzm dotyczący znaczenia. *Rubikon* 3–4 (14–15): 100–5.

⁵ Nelson Goodman wskazuje na warunek wiedzy indukcyjnej, jakim jest znajomość pojęć pierwotnych, dzięki którym możliwe jest porównywanie ze sobą przypadków branych pod uwagę w indukcji. Por. Goodman N. (1955) *Fact, Fiction and Forecast* Cambridge, Massachusetts.

Nawet, jeśli nie wszyscy wspomniani tu myśliciele nawiązują do Platona, to dochodzą oni do podobnego jak on wniosku: bez założenia o intersubiektywnym charakterze niektórych pojęć teoria wiedzy prowadzi do paradoksów. Praca niniejsza nie będzie dyskutować powyższych sformułowań paradoksu wiedzy. Ma ona tylko zarysować niektóre ogólne warianty jego rozwiązań i wskazać niektóre konsekwencje tych rozwiązań w praktyce komunikowania i edukacji.

Niektóre warianty rozwiązań

Platoński paradoks wiedzy inspirował różne odpowiedzi na pytanie o genezę i naturę pojęć pierwotnych. *Natywizm* za Platonem zakłada, że są wrodzone. Według *genetycznego empiryzmu* (tradycja arystotelesowska) uczymy się ich przez interpretację doświadczeń zmysłowych. Stanowiska powyższe można uszczegółowić nadając im odmienne metafizyczne interpretacje. Na przykład, *radikalny realizm pojęciowy*, za którym opowiadał się Platon przypisuje desygnatom pojęć pierwotnych byt rzeczywisty i samoistny. W tym ujęciu pojęcia pierwotne dotyczą wiecznych i niezmiennych idei. *Umiarkowany realizm pojęciowy* Arystotelesa nie przeczył realności desygnatów pojęć pierwotnych, ale przyznawał im byt niesamoistny, ufundowany w przedmiotach jednostkowych. W kontekście średniowiecznego sporu o uniwersalia, pojawiają się nowe rozwiązania dotyczące natury pojęć pierwotnych. Przy czym dyskusja dotyczyła wtedy ogólnych określeń bytu zwanych *uniwersaliami*, które są swoistym rodzajem pojęć pierwotnych. Spór o uniwersalia dotyczył głównie tego, czy istnieją uniwersalne pojęcia pierwotne, przy pomocy których myślimy o bycie oraz ich natury. Umiarkowane stanowisko w tym sporze zajęli zwolennicy *konceptualizmu*, zaprzeczając realności desygnatu uniwersaliów, ale broniąc ich intersubiektywności i uniwersalności. Najbardziej radykalne rozwiązanie paradoksu wiedzy zaproponowali *radikalni nominaliści*, uznając uniwersalność pojęć pierwotnych za rodzaj złudzenia.

Jeśli odróżni się metafizyczny, psychologiczny i epistemologiczny aspekt powyższego sporu, typologia rozwiązań okaże się bardziej skomplikowana. W aspekcie metafizycznym, wyznaczonym pytaniem o desygnaty uniwersaliów, wyróżnić należy skrajny i umiarkowany realizm pojęciowy oraz skrajny

i umiarkowany nominalizm. W psychologicznym aspekcie sporu, związanym z pytaniem o genezę pojęć pierwotnych, wskazać można m.in. natywizm, empiryzm genetyczny i konceptualizm.

Pytanie o intersubiektywność pojęć pierwotnych wyznaczało epistemologiczny aspekt sporu i prowadziło bądź do rozwiązań *nominalistycznych*, które odmawiały pojęciom pierwotnym jakiejkolwiek intersubiektywności, *konwencjonalistycznego*, które ograniczało ich uniwersalność i intersubiektywność do konwencji (językowych, kulturowych, poznawczych itp.) obowiązujących w danej grupie społecznej i *apriorystycznego*, przyjmującego, że niektóre pojęcia pierwotne stanowią uniwersalny warunek wiedzy. Te stanowiska mogą krzyżować się ze sobą, co daje dość dużo możliwych kombinacji, ale najbardziej znaczących jest 5 stanowisk: platońskie, arystotelesowskie, konwencjonalizm, aprioryzm oraz nominalizm. Dlatego ich głównie dotyczyć będą rozważania niniejszej pracy.

Platon – natywizm, anamneza i realizm pojęciowy

W ujęciu Platona nauczanie polega głównie na przypominaniu wiedzy (proces anamnezy – odpomnienia). Zakładał on, że człowiek rodzi się z zasobem pojęć pierwotnych, które są intersubiektywne i uniwersalne. Stanowisko nosi nazwę natywizmu, gdyż przyjmuje, że pojęcia te są wrodzone. Koncepcja jest wspierana platońską metafizyką skrajnego realizmu pojęciowego, według której pojęcia pierwotne dotyczą wiecznych i niezmiennych idei.

Platon za Sokratesem krytykował rozpowszechniony w jego czasach styl edukacji ograniczającej się do pamięciowego opanowania materiału. Jego zdaniem edukacja, to przede wszystkim nauka samodzielnego myślenia, gdzie nauczyciel pomaga uczniowi samodzielnie odkrywać prawdę, dobro i piękno oraz je realizować w rozumny sposób. Głównym zadaniem edukacji jest przywołanie (przypomnienie) uczniowi wiedzy o ideach. Jest to najważniejszy cel i środek edukacji w ujęciu Platona.

Tabela 1. Stanowiska a problemy komunikacyjne w dialogu

PROBLEMY STANOWISKA	Aspekt metafizyczny: Co jest desygnatem pojęć ogólnych?		Aspekt psychologiczny: Jaka jest geneza pojęć pierwotnych?		Aspekt epistemologiczny: Czy pojęcia pierwotne są intersubiektywne?
Platon	Skrajny realizm pojęciowy		Natywizm: Pojęcia ogólne są wrodzone		Tak
Arystoteles	Umiarkowany realizm pojęciowy		Empiryzm genetyczny: abstrakcja doświadczenia – funkcja intuicji intelektualnej		Tak
Nominalizm	Skrajny nominalizm metafizyczny (reizm) Byty są radykalnie jednostkowe, niepowtarzalne i nieporównywalne do siebie	Umiarkowany nominalizm metafizyczny (nominalizm sceptyczny) Nie da się poprawnie uzasadnić realizmu pojęciowego.	Konceptualizm	Konwencjonalizm – konwencje społeczne są źródłem pojęć pierwotnych	Tak, pojęcia pierwotne są intersubiektywne, ale tylko w ramach konwencji
				Aprioryzm (np. Kant) – pojęcia ogólne są warunkiem racjonalnego myślenia i postępowania	Tak, pojęcia pierwotne są niezmiennie (uniwersalne), ale można je różnie interpretować na gruncie systemów wiedzy
				Nominalizm epistemologiczny	Złudzenie

Rozwiązanie Arystotelesa

Arystoteles zgadza się z krytyką edukacji ograniczonej do pamięciowego opanowania materiału. Uważał jednak, że nie trzeba przyjmować Platońskich założeń metafizycznych i epistemologicznych, takich jak skrajny realizm pojęciowy i natywizm, by uniknąć paradoksu wiedzy. Stargirda przyjął inne rozwiązanie – założył, że rzeczywistość ma uniwersalne rysy, do których mamy poznawczy dostęp dzięki władzy rozumu zwanej *intuicją intelektualną*, która umożliwia abstrakcję. Abstrakcja to swoista intelektualna *obróbka* danych zmysłowych, która pozwala uchwycić istotę rzeczy. Dzięki intuicji intelektualnej człowiek jest zdolny do odczytania (wyabstrahowania) ogólnej istoty (formy) w bytach jednostkowych. Zdaniem Arystotelesa nie ma wiedzy wrodzonej (człowiek rodzi się jako „niezapisana tablica”). Wrodzona jest tylko zdolność do *abstrakcji*.

W ujęciu Platona wrodzone idee pełnią podobną rolę jak reguły abstrakcji w koncepcji Arystotelesa – pozwalają ująć formę (istotę) przedmiotu poznania. W kontekście empiryzmu genetycznego pojawia się problem, który można wyrazić pytaniem „Jeśli nie ma wiedzy wrodzonej, to skąd biorą się reguły abstrakcji?” albo „Skąd intelekt wie, które cechy są istotne, a które istotnymi nie są?” Późniejsza scholastyczna koncepcja *rozumu czynnego* napotyka podobny problem (rozum czynny „wychwytuje” istotę rzeczy w danych rozumu biernego). Natywizm mógłby być odpowiedzią na powyższe pytanie, ale tego Arystoteles i jego kontynuatorzy starają się go uniknąć, bo byłby to powrót do stanowiska Platona.

Niezależnie od różnic epistemologicznych i metafizycznych Arystoteles zgadza się z Platonem w sprawie pedagogicznej: Nauczyciel powinien kształtować intuicję intelektualną ucznia tak, by umiał on samodzielnie odkrywać prawdę.

Konceptualizm

W średniowieczu, gdy rozgorzał spór o uniwersalia, konceptualiści jeszcze bardziej uszczuplili metafizyczne założenia wyjaśniające genezę i funkcję pojęć pierwotnych. Odrzucili oni przekonanie realizmu pojęciowego, że pojęcia ogólne mają realny desygnat. Ich zdaniem pojęcia pierwotne istnieją tylko w umysłach ludzi. Są intersubiektywne, ale nie mają realnego desygnatu.

Konceptualizm może mieć konwencjonalistyczną lub aprioryczną interpretację. W ujęciu konwencjonalistycznym pojęcia pierwotne mają charakter konwencji przyjętych w danej grupie społecznej. Zaś w ujęciu apriorycznym, pojęcia pierwotne są uniwersalnym warunkiem poznania i działania.

Konwencjonalizm

Konwencjonalizm opiera się na zasadzie relatywizmu kulturowego, w myśl której uniwersalia powstają i istnieją jako konwencje (językowe, kulturowe, naukowe paradygmaty myślenia etc.) przyjęte i respektowane przez daną grupę społeczną. Są intersubiektywne, mimo że są tworem społecznym, bo są utrwalone w wytworach człowieka np. w języku. Konwencjonalizm w czystej postaci (jako relatywizm kulturowy bez dodatkowych założeń metafizycznych i psychologicznych) jest trudny do utrzymania i dlatego zwykle zwolennicy tego stanowiska przyjmują dodatkowe założenia wyjaśniające naturę pojęć pierwotnych. Tak wzbogacony konwencjonalizm może wiązać się na przykład z natywizmem. Tą drogą idzie np. Noam Chomski, który przyjmuje, że niektóre uniwersalne struktury gramatyczne są wrodzone. Konceptualizm niekiedy prowadzi do aprioryzmu, o którym będzie mowa w części 5.2. Można go też pogodzić z nominalizmem, któremu poświęcona będzie część 6. Zanim przejdziemy do analizy tych rozwiązań, należy wspomnieć o niektórych konsekwencjach konceptualizmu w praktyce nauczania.

Konceptualizm jest bardzo płodny w edukacji międzykulturowej przez to, że uwrażliwia na różnice kulturowe i tworzy dobry intelektualny klimat dla tolerancji i poszanowania odmienności.

W koncepcjach edukacji nieco inne konsekwencje ma radykalny (dogmatyczny) konwencjonalizm a inne konwencjonalizm umiarkowany. Konwencjonalizm radykalny to stanowisko dogmatycznie odrzucające możliwość jakiegokolwiek racjonalnej oceny wiedzy i traktujące relatywizm kulturowy tak, jakby był bezdyskusyjnym założeniem teorii poznania. W kontekście tak rozumianego konwencjonalizmu nauki (zwłaszcza nauki humanistyczne) są traktowane tak, jakby były niczym więcej niż mniej lub bardziej uporządkowanym logicznie światopoglądem naukowców, a ich uczenie – z propagowaniem tego światopoglądu. W tym kontekście edukacja zbliżona jest do indoktrynacji i propagandy.

Do podobnych konsekwencji, jak radykalny konwencjonalizm prowadzić może ignorancja nauczyciela, gdy ten nie zdaje sobie sprawy z alternatywnych rozwiązań danego problemu, bądź nie zna uzasadnienia głoszonych przez siebie twierdzeń. Wtedy może mylić hipotezy wyjaśniające z tezami naukowymi, twierdzenia prawdopodobne, z pewnymi, statystyczne prawidłowości z normami postępowania itp. a w efekcie zamiast uczyć, uprawia jakąś propagandę.

Konwencjonalizm jest z założenia antydogmatyczny. Radykalny konwencjonalizm nie jest zgodny z założeniem relatywizmu kulturowego. Dlatego prowadzi on do podobnych paradoksów jak radykalny sceptycyzm: z jednej strony stanowisko głosi bezwyjątkową zasadę relatywizmu kulturowego, a z drugiej strony zakłada, że ta zasada jest wyjątkiem od samej siebie.

Zwykle konwencjonalizm ma umiarkowaną postać, która nie absolutyzuje zasady relatywizmu kulturowego i jest otwarta na różne metafizyczne i epistemologiczne interpretacje. Na przykład, koncepcja paradygmatów naukowych Karla Poppera, Imre Lakatosa i in. jest dobrym przykładem konwencjonalizmu, który nie prowadzi do dogmatyzmu. Ta koncepcja nauki ujawnia metodologiczne granice naukowego uzasadniania i pokazuje rolę konsensusu w obowiązywaniu paradygmatów naukowych, dając przy tym poznawcze narzędzia porównania ze sobą i oceny różnych paradygmatów myślenia.

W kontekście konwencjonalizmu, zadaniem nauczyciela jest wprowadzenie uczniów w różne paradygmaty myślenia i nauczanie korzystania z nich do realizacji celów poznawczych i praktycznych. Przy takim podejściu nauczyciel musi wykazać się intelektualną uczciwością i bezstronnością. Jego kompetencja polegać powinna m.in. na znajomości różnych kodów językowych (kulturowych, paradygmatów naukowych itp.), a w naukach głównie na znajomości uzasadnienia głoszonych przez siebie twierdzeń.

Aprioryzm w wąskim sensie

Aprioryzm w szerokim sensie obejmuje różne stanowiska, które zakładają, że pojęcia pierwotne są uniwersalne (w tym sensie rozwiązanie Platońskie i Arystotelesowskie też jest aprioryzmem). Aprioryzm w sensie wąskim jest stanowiskiem minimalistycznym, które uznaje uniwersalność pojęć pierwotnych,

ale unika mocnych założeń epistemologicznych (np. natywizmu, empiryzmu genetycznego) i metafizycznych (np. realizmu pojęciowego) przy wyjaśnianiu natury pojęć pierwotnych. Na przykład, Immanuel Kant nie rozstrzyga ich genezy ani tego, jak istnieją ich desygnaty. Zajmuje się głównie wiedzotwórczą rolą tych pojęć – pokazuje, że są one warunkiem poznania i działania, które uznajemy za racjonalne. Jego koncepcja nie rozstrzyga sporu między skrajnym i umiarkowanym realizmem pojęciowym a nominalizmem ani nie zajmuje stanowiska w dyskusji dotyczącej genezy pojęć pierwotnych. Dlatego jest otwarta na różne metafizyczne i epistemologiczne interpretacje. Podobnie w wielu nurtach współczesnej fenomenologii na metafizyczne pytania związane z realizmem pojęciowym i pytania epistemologiczne dotyczące genezy pojęć pierwotnych udziela się wymijającej odpowiedzi, wskazując np. słabo określoną ideę Ja transcendentalnego, które jest ich źródłem i gwarantem ich intersubiektywność.

Praktyczne konsekwencje aprioryzmu w edukacji są podobne do podejścia platońskiego – punktem wyjścia edukacji jest uświadomienie sobie pojęć pierwotnych i nauka posługiwania się nimi w zdobywaniu wiedzy i jej komunikowaniu oraz działaniu.

Nominalizm epistemologiczny

Metafizyczny nominalizm neguje realizm pojęciowy i jest kompatybilny z różnymi teoriami wiedzy, na przykład z konwencjonalizmem, aprioryzmem (w wąskim sensie), natywizmem i in. Należy odróżnić radykalny i umiarkowany nominalizm metafizyczny od nominalizmu epistemologicznego. Radykalny nominalizm metafizyczny (reizm) zakłada, że byty są radykalnie jednostkowe (nie mają uniwersalnych aspektów) i przeczy istnieniu ogólnych idei. Natomiast umiarkowany nominalizm metafizyczny podważa tylko uzasadnienie realizmu pojęciowego. W myśl tej teorii – realizmu pojęciowego nie da się zasadnie głosić.

Nominalizm epistemologiczny prócz założeń radykalnego nominalizmu metafizycznego zawiera rozstrzygnięcia epistemologiczne – przeczy intersubiektywności pojęć pierwotnych i uznaje ogólne pojęcia za rodzaj złudzenia poznawczego. Prowadzi zwykle do idealizmu immanentnego i agnostycyzmu.

W myśl nominalizmu epistemologicznego pojęcia pierwotne są niepowtarzalnymi dla każdego człowieka albo dla każdej sytuacji sposobami ujmowania rzeczywistości. Przy takim założeniu zbieżność sposobów rozumienia świata między ludźmi albo jest wykluczona (bo każde pojęcie w ludzkim umyśle jest inne) albo jest bardzo mało prawdopodobnym i niemożliwym do stwierdzenia zbiegiem okoliczności (nawet, jeśli przez przypadek jacyś ludzie żywią podobne pojęcia pierwotne, nie ma sposobu by tę zbieżność stwierdzić). Na przykład w myśl radykalnego nominalizmu, nie ma metody, która pozwoliłaby zasadnie stwierdzić, czy druga osoba spostrzega kolor czerwony tak samo jak ja. Mogę, co prawda sprawdzać to, na przykład, pytając ją o kolory różnych przedmiotów. Gdy moje spostrzeżenia są zgodne z jej sposobem użycia słowa „czerwony”, mogę mieć wrażenie, że spostrzegamy kolor w ten sam sposób, ale w myśl radykalnego nominalizmu takie założenie jest dogmatyczne, bo powyższą zbieżność można wyjaśnić w inny sposób, na przykład dyspozycją do takiego a nie innego używania danego słowa [por. Kripke S. (1984): 23–25]. Możliwe, więc, że przedmioty, które w zieleń (lub w sposób dla mnie nieznany) i tylko posługuje się słowem „czerwony” tak jak ja. Wtedy za jego i moim użyciem tego słowa kryją się inne pojęcia.

Jak widać, radykalny nominalizm nie rozwiązuje paradoksu Platona. Przeczy on tylko jednej z przesłanek, na której się ten paradoks opiera, jaką jest możliwość komunikowania wiedzy. W indywidualistycznym wariantcie radykalnego nominalizmu człowiek może rozumieć swoje własne pojęcia pierwotne, ale nie jest w stanie rozumieć pojęć pierwotnych żywionych przez innych ludzi. W sytuacjonistycznym wariantcie tego stanowiska człowiek może rozumieć swoje własne pojęcia pierwotne, ale tylko w kontekście danej sytuacji, w której je żywi. Indywidualistyczna postać radykalnego nominalizmu dopuszcza możliwość komunikowania się wyłącznie z samym sobą, a sytuacjonistyczny wariant tego stanowiska wyklucza nawet tę możliwość – tu komunikacja z samym sobą poza daną sytuacją (np. zrozumienie swego własnego pamiętnika sprzed kilku lat) jest sprawą bardzo wątpliwą⁶.

⁶ Jacko J. F. (2002) Love and other options. Some critical remarks concerning the situationistic conception of benevolence. *NeoLit OnLine* 1 (3), <http://neolit-online.us.edu.pl/transcendence/articles/jacko.htm>. Wizyta 01.01.2003.

Jeśli znaki tracą swój intersubiektywny sens, komunikacja i edukacja może być, co najwyżej ekspresją stanów poznawczych nauczyciela. Taka ekspresja nie pełni i pełnić nie może funkcji przekazywania (komunikowania) wiedzy. W tym ujęciu nauczyciel nie jest w stanie wypowiedzieć swojej wiedzy znakami, które miałyby intersubiektywne znaczenie. Nie ma on też metod, które pozwalałyby mu sprawdzić jak uczeń rozumie te znaki, bo takie metody musiałyby się oprzeć na jakichś intersubiektywnych pojęciach. Nauczyciel może, co najwyżej sprawdzić, czy uczeń naśladuje jego sposób mówienia i zachowania. Jeśli jednak edukacja polegałaby wyłącznie na ewokowaniu jakiegoś oczekiwanego sposobu mówienia, wartościowania i działania bez możliwości sprawdzenia tego jak uczeń je zrozumie, trudno wskazać jakąś istotną różnicę między tak rozumianą edukacją a tresurą. Takie nauczanie nawet nie zasługiwałoby na miano indoktrynacji, bo ona zakłada intersubiektywność znaków. W kontekście skrajnego nominalizmu edukacja powinna ograniczyć się do przymuszanie uczniów do zapamiętywania tekstu i umiejętności posługiwania się cytatami bez sprawdzania tego, jak rozumieją zapamiętane słowa. Taki model edukacji był przedmiotem krytyki Sokratesa, a potem jego ucznia Platona.

Edukacja w kontekście paradoksu wiedzy

Paradoks wiedzy dotyczy kluczowego dla pedagogiki pytania o to, czy edukacja w klasycznym sensie jest możliwa, a jeśli tak, to co powinno być jej punktem wyjścia. Jak starałem się pokazać na przykładzie radykalnego nominalizmu i dogmatycznego konwencjonalizmu, można odrzucić klasyczny sens edukacji i potraktować ją tak, jakby polegała na indoktrynacji albo tak, jakby była swoistym rodzajem tresury. Wtedy jednak paradoks wiedzy nie jest rozwiązany – bo neguje się jedną z jego przesłanek, jaką jest intersubiektywność pojęć pierwotnych.

Inne omówione tu rozwiązania różnie interpretują punkt wyjścia i cel edukacji w zależności od swoich założeń epistemologicznych i metafizycznych. W podejściu platonizującym edukacja zaczyna się od i prowadzi do anamnezy, czyli polega na przypominaniu uczniowi posiadanej przez niego wirtualnie wiedzy o wiecznych i niezmiennych ideach. W ujęciu arystotelesowskim punktem

wyjścia edukacji jest formowanie intuicji intelektualnej ucznia, tak by był on w stanie samodzielnie ująć istotę tego, co jest przedmiotem nauczania. Aprioryści powiedzieliby zapewne, że punktem wyjścia edukacji jest uświadomienie uczniowi zawierających się wirtualnie w jego doświadczeniu pojęć pierwotnych i pomoc w opanowaniu umiejętności samodzielnego posługiwania nimi w celach poznawczych i praktycznych. Natomiast w umiarkowanym konwencjonalizmie punktem wyjścia nauczania są nierównościowe (intuicyjne, kontekstowe, warunkowe, deiktyczne itp.) definicje pojęć pierwotnych danego systemu (kodu, paradygmatu itp.), a celem – kompetencja w danym kodzie (językowym, kulturowym, naukowym itp.) oraz kompetencja międzykulturowa, polegająca na umiejętności korzystania z kilku kodów (systemów, paradygmatów naukowych itp.) na raz. W każdej z teorii, które podejmują próbę rozwiązania paradygmatu wiedzy bez negowania możliwości komunikacji międzyludzkiej, wniosek praktyczny jest bardzo podobny: Punktem wyjścia nauczania jest wiedza posiadana przez ucznia, a celem edukacji jest umiejętność krytycznego myślenia, które powinno go prowadzić do samodzielnych odkryć.

Jak starałem się pokazać epistemologiczne i metafizyczne założenia teorii mają wpływ na koncepcję edukacji. Nie zajmowałem w pracy określonego stanowiska, pokazując tylko związki niektórych teoretycznych rozwiązań z ich implikacjami w teorii nauczania. W naszych czasach dalej trwają nadal spory o właściwy model edukacji. Biorąc w nich udział warto sięgnąć do klasyki, by nie wyważać otwartych drzwi i nie powtarzać starych błędów.

Theories of education in the context of Platonic paradox of knowledge

The essay discusses the concept of education in theories that attempt to solve of the paradox of knowledge. This paradox has been first introduced by Plato in his dialogue Meno, where he brought up the ‘sophistic’ puzzle, which states that inquiry is impossible for one has no need to inquire after something one already knows, nor yet after what one do not know, since, in the second case, one would not even recognize the object one were looking for, if one should succeed in finding it. The essay analyzes main approaches to the above paradox, such as classical theories of education introduced by Plato and Aristotle, and some

minimalist solutions, among others ones that can be found in some conventional (J. Łotman, K. Popper, K. Ajdukiewicz) aprioristic (I. Kant), and nominalistic theories.

Autor: Jacko, J. F.

Date: (2008)

Title: Koncepcja edukacji w kontekście Platońskiego paradoksu wiedzy.

Editors: A. Błachnio, M. Drzewowski, M. Schneider, W. J. Maliszewski.

Source: *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstowości znaczeń*.

City: Toruń.

Publisher: Wydawnictwo Adama Marszałka.

Pages: 164-178.

APA: Jacko, J. F. (2008). Koncepcja edukacji w kontekście Platońskiego paradoksu wiedzy. W: red. A. Błachnio, M. Drzewowski, M. Schneider. In: ed. J. Maliszewski. *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstowości znaczeń*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek: 164-78.

Theories of education in the context of Platonic paradox of knowledge

The essay discusses the concept of education in theories that attempt to solve of the paradox. of knowledge This paradox has been first introduced by Plato in his dialogue *Meno*, where he brought up the ‘sophistic’ puzzle, which states that inquiry is impossible for one has no need to inquire after something one already knows, nor yet after what one do not know, since, in the second case, one would not even recognize the object one were looking for, if one should succeed in finding it. The essay analyzes main approaches to the above paradox, such as classical theories of education introduced by Plato and Aristotle, and some ‘minimalist’ solutions, among others ones that can be found in some conventional (J. Lotman, K. Popper, K. Ajdukiewicz) aprioristic (I. Kant), and nominalistic theories.

www: http://jacko.econ.uj.edu.pl/Publ/PlatonEdukacja_Jacko_2008.pdf