

KAROLINA MOŹDŹEŃ

Strukturalistyczny model rozwoju człowieka J. Piageta
w kontekście zagadnień pedagogicznych

Structuralist model of human growth of J. Piaget in the context of pedagogical problems

WSTĘP

Współcześnie pojawiło się wiele koncepcji, które zajmują się wychowaniem. Bogactwo tych teorii świadczy o potrzebie dotarcia do prawdy i odpowiedzi na pytanie, czym wychowanie jest i jaką rolę odgrywa w życiu człowieka. Mnogość spojrzeń może prowadzić do niepokoju poznawczego, jednak ich dogłębna analiza przybliży nas do poznania prawdy o człowieku i jego naturze. Na gruncie tych poszukiwań wypracowano różne koncepcje, a wśród nich: humanistyczną koncepcję wychowania, empiryczną koncepcję wychowania, normatywną koncepcję wychowania, konstruktywistyczną koncepcję wychowania oraz strukturalistyczną i poststrukturalistyczną koncepcję wychowania i rozwoju. Niezwykle płodnym przedsięwzięciem byłoby porównanie wszystkich wymienionych powyżej koncepcji, postaram się jednak skupić na koncepcji strukturalistycznej, przeprowadzić jej analizę oraz przedstawić konsekwencje, jakie za sobą niesie zastosowanie jej w pedagogice.

STRUKTURALIZM J. PIAGETA

Próba zakwalifikowania strukturalizmu jako teorii filozoficznej lub też jako metody stanowi przedmiot dyskusji i sporów. Strukturalizm cieszy się zainteresowaniem zarówno na gruncie lingwistyki, teorii literatury, jak i psychoanalizy. Strukturalizm jest ściśle powiązany z teorią poznania naukowego. Odwoływanie się do struktur jest narzędziem wyjaśniania zdarzeń, prawidłowości oraz procesów. Strukturalizm sam w sobie może być postrzegany jako proces, jako nieusta-

jące przekształcanie się struktur jedna w drugą, gdzie każda nadbudowana struktura jest bogatsza i bardziej spójna z całością – „systemem” struktur. Zbiór z asymilowanych struktur można określić jako system, chcąc zaznaczyć, iż strukturalizm „[...] stanowi całość zorganizowaną, czyli taką, w której wkład sił przybiera pewną postać w zależności od kierunku i intensywności przemian”¹. Szukając źródeł strukturalizmu, trzeba zwrócić uwagę na formę przemiany struktur, opartej na dynamicznym ich rozwoju, kierunku przekształceń i roli elementów będących częściami składowymi danej struktury. J. Piaget określa to w ten oto sposób: „struktura jest systemem przekształceń, który jako system ma swoje prawa (przeciwstawne własnościom posiadanym przez elementy) i utrzymuje się lub wzbogaca dzięki samej grze swych przekształceń, z tym że przekształcenia nie przestępują granicy systemu ani też nie wymagają odwołania się do elementów zewnętrznych. Słowem, struktura ma potrójny charakter: całości, przekształceń i samosterowania”².

Nieodzowne dla wyjaśnienia zagadnienia jest dookreślenie, jak należy pojmować te trzy elementy: 1) pojęcie całości, 2) przekształcenia, 3) samosterowności struktury. Całość występuje wówczas, gdy struktura jest utworzona z elementów, ale te są podporządkowane prawom cechującym system jako taki. Strukturę regulują prawa obowiązujące zarówno dla całości złożonej z elementów, jak i dla każdego elementu z osobna. Przy czym struktura jako całość złożona z tychże elementów posiada inne odrębne własności, różne od elementów wchodzących w jej skład. Całość zatem nie stanowi sumy elementów. Działalność strukturująca polega wyłącznie na systemie przekształceń. W strukturze należy wyróżnić elementy, które ulegają przekształceniom, oraz prawa, które nimi rządzą. Pojęcie przekształcenia wiąże się z pojęciem równoważenia, które zostanie szczegółowo omówione w dalszej części pracy. Należy też podkreślić dynamiczną naturę przekształceń poszczególnych struktur, a co za tym idzie – powiązanie strukturalizmu z konstruktywizmem. Kolejnym istotnym pojęciem dla strukturalizmu jest samosterowność. Występuje ona wtedy, kiedy struktury same siebie regulują. Samosterowność pociąga za sobą ich stałość oraz ich zamknięcie. „Przynależne danej strukturze przekształcenia nie wychodzą poza jej granice, wytwarzają jedynie elementy zawsze należące do struktury i zachowują jej prawa”³. Prawa podstruktury nie ulegają zmianie, lecz zostają zachowane tak, że zmiana która w trakcie nastąpiła, wzbogaca ją. Prowadzi to do wzrostu złożoności i kształtowania się coraz to bardziej skomplikowanych konstrukcji strukturalnych. Rytm, regulacje i operacje – to sposoby, jakimi struktury sterują sobą lub zabezpieczają swą trwałość.

Strukturalizm antropologiczny odrzuca prymat czynnika społecznego wobec intelektu. Intelekt i jego własności nie są odbiciem organizacji społeczeń-

¹ J. Piaget, *Strukturalizm*, przeł. S. Cichowicz, Wiedza Powszechna, Warszawa 1972, s. 82.

² Tamże, s. 33.

³ Tamże, s. 41.

stwa, a do ukrytej struktury nieświadomionej można dotrzeć przez dedukcyjną konstrukcję modeli abstrakcyjnych. Nieświadomiana działalność umysłu polega na nakładaniu się form na pewną treść, jeśli formy te są tożsame dla wszystkich umysłów. Wystarczy dotrzeć do nieświadomionej struktury skrywanej za jedną z instytucji społecznych, aby stosować ją prawomocnie do badania innych instytucji społecznych. Chodzi tu o system schematów stosowany do każdego obiektu badanego antropologicznie. „Struktury niejako emanują z intelektu, który jest stale tożsamy z sobą i ta tożsamość dyktuje prymat nad czynnikami społecznymi”⁴. Strukturalizm tak pojmowany jest wynikiem badań prowadzonych przez Levi-Straussa. Jego badania, tak jak późniejsze analizy J. Piageta, mają ogromne znaczenie dla psychologii rozwojowej, a co za tym idzie dla konstruowania prawidłowych teorii społecznych. Levi-Strauss przeprowadził np. badania nad funkcją symboliczną i systemem pokrewieństwa. Podstawowa teza wynikająca z jego badań głosi, iż „rozwój inteligencji jest splotem przekształceń, które nie zbiegają się z przekształceniami kultury, ani nawet funkcji symbolicznej. Rozum ewoluje mocą konieczności wewnętrznych i narzucających się stosownie do wzajemnych oddziaływań, praw”⁵.

Strukturalizm ma za sobą długą tradycję w historii myśli naukowej, mimo to nie jest klasyfikowany jako teoria filozoficzna, tylko jako metoda i w takim znaczeniu funkcjonuje na gruncie pedagogiki.

Dodatkowym pojęciem, które wiąże się ze strukturalizmem, jest pojęcie konstruktywizmu. Warto je omówić, ponieważ idea struktury pojmowanej jako system przekształceń jest nieodłączna z ideą nieustającego kształtowania. Liczba możliwych struktur nie jest raz na zawsze ustalona i teoretycznie może wzrastać. Wraz z rozwojem może ulec poszerzeniu i zwielokrotnieniu. Dla J. Piageta ogromne znaczenie ma układ elementów w strukturze, sposób ich powiązania, przy czym nadbudowa tych struktur jest rozwijająca. Na każdym etapie rozwoju kształtują się specyficzne dla danego etapu struktury. Badanie rozwoju polega przede wszystkim na wykryciu specyfiki danych struktur, wyjaśnieniu kolejności i mechanizmu ich kształtowania się⁶. Pojęcie przekształcenia prowadzi ponadto do pojęcia kształtowania, a samosterowność (struktury) do autokonstrukcji. Źródłem schematów, a przez to również struktur, jest asymilacja, która „nie jest strukturą, jest tylko aspektem konstrukcji strukturalnych, występuje w każdym poszczególnym przypadku, lecz wcześniej czy później doprowadza do wzajemnych asymilacji, czyli do coraz to bardziej wewnętrznych i ścisłych związków, łączących ze sobą poszczególne struktury”⁷. Dynamiczny charakter struktur prowadzi do zagadnienia genezy struktur. Całości dynamiczne są czymś uporządkowa-

⁴ Tamże, s. 135.

⁵ Tamże, s. 147–148.

⁶ Por. J. Piaget, *Psychologia a epistemologia*, przeł. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa 1977, s. 9.

⁷ J. Piaget, *Strukturalizm*, przeł. S. Cichowicz, Wiedza Powszechna, Warszawa 1972, s. 99.

nym, ale określają one zarazem kierunek przekształceń. Powstaje wówczas pytanie o źródło tych przekształceń. „Geneza jest przechodzeniem od jednych struktur do innych, jest kształtowaniem się nowych struktur, ale wyrosłych rozwojowo ze struktur poprzednio już istniejących”⁸. Struktury jako systemy przekształceń zachowują swoje podstawowe własności w toku przekształceń. Wszystkie nowe elementy nadbudowane nad strukturą wyjściową nadal podlegają tym samym niezmiennym prawom. Jest to moment wytwarzania czegoś nowego, przy jednoczesnym zachowaniu własności struktury, świadczący o konieczności zachodzących procesów.

ROZWÓJ MORALNY W PSYCHOLOGII J. PIAGETA

Dziecko w koncepcji J. Piageta jest autorem pytań, odkrywcą. Motywacja dziecka do rozwoju jest zasadniczo wewnętrzna. Rozwój zatem jest względnie niezależny od warunków społeczno-historycznych. Wszelki rozwój determinowany jest „potrzebą”. Potrzeba jest zawsze przejawem zachwiania równowagi, istnieje wtedy, kiedy coś wewnątrz nas, czy też na zewnątrz nas, ulega modyfikacji i kiedy istnieje konieczność przystosowania się do tej zmiany. Potrzeba wywołuje działanie ku przywróceniu równowagi. Według J. Piageta inteligencja pojawia się zdecydowanie wcześniej niż umiejętność mówienia. Z tym, że w początkowym etapie rozwoju inteligencja ta jest egocentryczna, immanentna, subiektywna. „Świat zewnętrzny będzie się obiektywizował w miarę, jak Ja będzie konstruować się jako aktywność subiektywna, czyli wewnętrzna”⁹. Świadomość zaczyna się od świadomego egocentryzmu, a postępy inteligencji sensoryczno-motorycznej prowadzą do budowy świata obiektywnego. Taki jest kierunek rozwojowy. Okres wczesnego dzieciństwa charakteryzuje się uzależnieniem od woli zewnętrznej, woli szanowanych osób, np. rodziców, nauczycieli. Ciekawym zagadnieniem jest stosunek dziecka do kłamstwa. Dziecko szybciej zaakceptuje narzucone przez autorytet reguły i zasady, niż samo zrozumie wartość prawdy i istotę kłamstwa. Ponadto ma tendencję do przeinaczania prawdy, modyfikowania i przystosowywania jej do własnych potrzeb: „Wyobraża sobie, że kłamstwo jest tym gorsze, im bardziej fałszywe twierdzenie dalekie jest od rzeczywistości”¹⁰. Czymś gorszym jest skłamanie wobec rodzica, które dziecko uznało za autorytet, niż wobec kolegi czy koleżanki, z którym stoi na równi rozwoju i relacji. Najpierw dziecko będzie poczucie moralności opierało na osobie, którą uznało za niekwestionowany autorytet. Nie trzeba podkreślać, jak ważną rolę odgrywają tutaj dorośli, którzy są w bezpośrednim kontakcie z dzieckiem. Oznacza to, że dziecko do tego wieku praktycznie

⁸ Tamże, s. 21.

⁹ J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, przeł. T. Kołakowska, PWN, Warszawa 2006, s. 24.

¹⁰ Tamże, s. 42.

nie poddaje weryfikacji informacji przekazywanych np. przez rodziców. „Pierwsze wartości są niewolniczym naśladownictwem otrzymanej reguły i to reguły, której ducha nie rozumie, ale pojmuje wedle litery”¹¹ – pisze J. Piaget. Dziecko następnie staje się zdolne do refleksji, do dyskusji i zaczyna poszukiwać dowodów dla twierdzeń. Pojawia się też organizacja woli. Wola jest w ścisłym związku z funkcjonowaniem autonomicznych uczuć i wartości. Dziecko potrafi już współdziałać z innymi i relacje nie są już oparte na posłuszeństwie, ale pojawia się kategoria wzajemnego szacunku. „Szacunek wzajemny istnieje wtedy, kiedy jednostki przypisują sobie nawzajem równoważną wartość osobistą. Genetycznym źródłem wzajemnego szacunku jest szacunek jednostronny, pierwszy jest graniczną postacią drugiego”¹². Znaczącym etapem rozwoju jest wiek późnego dzieciństwa. W tym okresie zaczyna kształtować się osobowość, która wynika z podporządkowania się czy raczej samopodporządkowania jaźni jakiejś dyscyplinie. Osobowość jest konsekwencją utwierdzenia woli jako regulacji i hierarchizacji dążeń. Wyszczególnić również należy moment pojawienia się uczuć religijnych. Małe dziecko spontanicznie przypisuje swoim rodzicom różne boskie doskonałości, jak wszechmoc, wszechwiedza, doskonałość moralna. Dopiero poprzez stopniowe odkrywanie rzeczywistych niedoskonałości dorosłych dziecko sublimuje swoje synowskie uczucia, by przenieść je na istoty ponadnaturalne¹³. Rozwój zatem charakteryzuje się w szczególności zdolnością do analizowania, oceniania zdarzeń i sytuacji w kontekście nakazów i zakazów oraz norm społecznych.

J. Piaget wyróżnił następujące stadia rozwoju moralnego: 1) stadium realizmu moralnego (5–7 rok życia), 2) stadium relatywizmu moralnego (8–11 rok życia), 3) moralność autonomiczna (10–11 rok życia). Realizm moralny oznacza, iż reguły społeczne są realnie istniejące, ponadto narzucone z zewnątrz i nie podlegające dyskusji. Jest to tzw. moralność heteronomiczna. Reguły te w myśleniu dziecka należy bezwzględnie respektować, dotyczy to zarówno nakazów i zakazów stosowanych przez dorosłych, jak i reguł obowiązujących w zabawach z rówieśnikami. Można mówić tu o pojęciu immanentnej sprawiedliwości, tzn. przekonania, że złamaniu czy naruszeniu reguły zawsze towarzyszy następstwo w postaci kary. Relatywizm moralny natomiast charakteryzuje się traktowaniem reguł jako umów stworzonych przez ludzi dla określonych celów społecznych. Reguły mogą zmieniać swoje znaczenie w określonych warunkach, mogą ulec zmianie, nie są tak bezwzględne, a przez to są użyteczne. Dopuszczalne jest również kłamstwo w szlachetnym celu. Jeśli chodzi o moralność autonomiczną, to ten rodzaj moralności nakazuje postępować zgodnie z wyznaczonymi przez siebie normami, dlatego, że takie czy inne postępowanie uważa się za słuszne. W tym okresie zwraca się uwagę na intencję, motyw działania.

¹¹ Tamże, s. 42.

¹² Tamże, s. 55.

¹³ Por. tamże, s. 64.

KONSEKWENCJE PEDAGOGICZNE TEORII STRUKTURALIZMU

Wraz z pojawieniem się strukturalizmu w nauce wzrosła tendencja do stosowania strukturalizmu jako teorii i metody w coraz to innych dziedzinach badań. Zaznaczyły się różnice między tymi badaniami i w związku z tym bardzo trudno zdefiniować jednoznacznie strukturalizm tak, aby ogólną definicję można było stosować we wszystkich dziedzinach, w których omawiana teoria czy metoda się pojawiła. Ujawnia się tutaj dwuznaczność słowa „struktura”, które zamiennie jest używane ze słowem „system”. Relacja struktury do systemu wyznaczana jest różnorodnością źródeł strukturalizmu i brakiem jednolitego jego pojmowania. Można użyć sformułowania, iż słowo „struktura” oznacza tyle, co struktura czegoś w sensie: sposób, w jaki coś jest zbudowane, biorąc pod uwagę relacje między elementami całości ją współtworzących. Te dwa terminy są nierozłącznie ze sobą związane, według strukturalistów nie ma bowiem struktury bez systemu ani systemu bez struktury. Nie są one jednak ze sobą tożsame. Jeszcze raz powróćmy w tym miejscu do próby określenia warunków koniecznych strukturalizmu wg J. Piageta. Posłużę się tutaj syntezą założeń tej teorii przedstawioną w bardzo interesującej książce Adama Schaffa pt. *Szkice o strukturalizmie*, w której wyodrębnił on cztery elementy konieczne: „1) podejście do przedmiotu badań jako do całości mającej charakter systemu; 2) określenie celu badań jako dążenia do wykrycia struktury danego systemu; 3) dążenie w konsekwencji do wykrycia praw strukturalnych (koegzystencjalnych), które występują w danym systemie; 4) badanie systemu w przekroju synchronicznym, który jako model idealizacyjny eliminuje parametr czasu, określając go jako $(t=0)$ ”¹⁴. Należy wyjaśnić pojęcie praw koegzystencjalnych oraz wspomniany w punkcie 4 model idealizacyjny określający parametr czasu $(t=0)$. Akcentowanie roli praw koegzystencjalnych w nauce jest specyficzne dla strukturalizmu. Doskonale to określa A. Schaff we wspomnianej książce: „[...] prawa nauki formułujące pewne prawidłowości powszechne dla danej klasy rzeczy czy zjawisk, z tym że chodzi tu nie o prawidłowości dotyczące dynamiki rzeczywistości, a więc mającą z konieczności charakter przyczynowy, lecz o prawidłowości dotyczące współlistnienia ich właściwości. Tego rodzaju badanie, którego rezultatem są sformułowania praw koegzystencjalnych, dotyczy rzeczywistości w ujęciu statycznym. Ponieważ wszystko, co istnieje, znajduje się w jakiejś formie ruchu, statyczne ujęcie rzeczywistości jest zawsze pewną idealizacją, która zakłada, iż parametr czasu określony jest $t=0$. Chodzi więc o idealizację, która ujmuje rzeczywistość niejako w przekroju czasowym”¹⁵.

Strukturalizm w ten sposób formułowany ma pomóc w dotarciu do obiektywnej rzeczywistości, tym razem ujętej już w aspekcie jej dynamizmu i interpretacji zmian poprzez pryzmat znajomości praw nią rządzących. Ruch i zmiany pro-

¹⁴ A. Schaff, *Szkice o strukturalizmie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1975, s. 30.

¹⁵ Tamże, s. 21.

wadzą do stanów względnej równowagi we względnie izolowanych układach, będących częściami tego, co nazywamy rzeczywistością. Wracając do teorii J. Piageta i postrzegając ją w kontekście wyżej przedstawionych ujęć teoretycznych, możemy przedstawić wniosek, iż struktury poznawcze to system operacyjny koordynujący w procesie umysłowym zespół elementów: co czynić, jak działać i dlaczego tak, a nie inaczej postępować, co ma znaczenie dla pedagogicznej teorii rozwoju moralnego. Rozumowanie, a zatem kształtowanie struktur poznawczych, uzależnione jest od realnych sytuacji konfliktu moralnego i kontekstów sytuacji moralnych. Struktury poznawcze są sposobami porządkowania doświadczeń. Są to organizacje myślowe kształtowane w toku rozwiązywania problemów, w trakcie którego tworzą się operacje odwołujące się do schematów wcześniejszych (zakodowanych w pamięci), umożliwiającymi rozwijanie nowych operacji. Strukturalizm zakłada dbałość o każdy element struktury. Każdy element i relacje między elementami ściśle oddziałują na całość każdej konstrukcji strukturalnej. Dlatego istotna jest dbałość o wytworzenie w procesie wychowania i rozwoju dziecka konstrukcji myślowych z natury poprawnych. Jeśli bowiem jeden z elementów wychowawczo-rozwojowych zostanie zakłócony (wykształcenie np. niewłaściwych pojęć moralnych), należy wówczas przypuszczać, iż antycypacja i tworzenie schematu dalszego postępowania będzie ukształtowane względem tego źle wykształconego elementu. Procesy równoważenia, mające związek z operacyjnością (operacje odwracalne, o których mówi J. Piaget), pociągają za sobą cykl asymilacji i koordynację nowo powstałych elementów struktury z już istniejącymi. Jeśli oparte będą one na niewłaściwych założeniach, będą asymilować się w sposób nieprawidłowy i przez to będą powodem niewłaściwej organizacji struktury moralnej. Wszystkie teorie strukturalne, choć tak różnorodne, poszukują jednego obiektywnego kryterium stanowiącego fundament pojęć moralnych w umyśle ludzkim. Postrzegając rzecz, np. za I. Kantem, jedną z maksym obiektywnie obowiązujących jest maksyma dotycząca zasady autonomii: „nie należy wybierać inaczej, jak tylko tak, żeby maksymy własnego wyboru były zarazem w tej samej woli zawarte jako ogólne prawo”¹⁶. Maksyma ta byłaby w przypadku I. Kanta jedną z zasad opartą na ukrytych strukturach umysłu, która została odkryta, a następnie stosowana, przy czym jest ona w ścisłym związku z innymi maksymami, z którymi jest w ścisłej korelacji i zależności oraz relacji wzajemnego oddziaływania. W wychowaniu moralnym wnioski te miałyby o tyle znaczenie, że brak koordynacji elementów w strukturze (sposobie organizacji) w odniesieniu do systemu twierdzeń moralnych tworzyłby fałszywy model struktur wzajemnie na siebie oddziałujących (według praw określanych przez strukturalizm), a co za tym idzie, powstawałby zbiór zasad moralnych zupełnie niemających odniesienia do prawidłowości myślenia ludzkiego i nieprzystający do rzeczywistości ontolo-

¹⁶ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przeł. M. Wartenberg, De Agostini, Warszawa 2002, s. 91.

gicznej człowieka (upraszczając rzecz można użyć stwierdzenia – natury człowieka). Wymóg poszukiwania ukrytych struktur przynależnych tylko naturze ludzkiej wydaje się nader słuszny. Podkreślić tu należy, że za każdym teoretycznym założeniem idzie niewątpliwie praktyczne postępowanie wchodzące w zakres zachowań społecznych, które to z kolei oddziałując na siebie wzajemnie, pozwalają tworzyć siatkę pojęć, wyabstrahowanych niestety od tego, co stanowi fundament natury ludzkiej.

Teoria i metoda sformułowana przez J. Piageta ma również konsekwencje praktyczne dla pedagogiki, którymi są odkrywcze twierdzenia zmieniające gruntownie spojrzenie na współczesne nauczanie. Twierdzenia te oddziałują na wychowanie moralne i są z nim w bezpośrednim związku. Postaram się zwrócić uwagę na najbardziej interesujące z nich. Wraz ze strukturalizmem, J. Piaget położył nacisk na stosowanie w pedagogice tzw. metod aktywnych. Metody te wymagają, aby każda prawda, którą trzeba odkryć, była na nowo odkrywana lub przynajmniej odtworzona, a nie tylko przekazywana. Zmienia to rolę, jaką w nauczaniu odgrywa nauczyciel. Metoda ta czyni nauczyciela niezbędnym animatorem, którego zadaniem będzie stwarzanie odpowiednich sytuacji i opracowanie wytycznych umożliwiających rozwiązywanie problemów użytecznych dla dziecka oraz przedstawianie przykładów, które zmuszają do refleksji i do kontroli rozwiązań niedostatecznie przemyślanych. Rezygnuje się więc z postawy nauczyciela, który przedstawia uczniowi gotowe rozwiązania na zasadzie prelekcji. Oznacza to, że przy założeniu stosowania właściwej metody i właściwego sposobu nauczania, każdy człowiek ma równe szanse na zdobycie wiedzy we wszystkich dziedzinach. Znika więc mit o uzdolnionych kierunkowo, np. do nauk ścisłych. Zdaniem J. Piageta każde dziecko jest w stanie nauczyć się matematyki przy zachowaniu wyżej wymienionej metody. J. Piaget pisze: „Niepowodzenia szkolne na takim czy innym polu są spowodowane zbyt szybkim przejściem od struktury jakościowej zagadnień (wymagających po prostu logicznego rozumowania, bez natychmiastowego wprowadzenia stosunków liczbowych i praw ilościowych) do gotowej postaci ilościowej lub matematycznej (w znaczeniu równań już opracowanych), stosowanej zazwyczaj przez fizyków”¹⁷. Doświadczenie, którego nie wykonuje się samodzielnie z pełną swobodą inicjatywy, nie jest już z samej definicji doświadczeniem, lecz tylko treningiem bez żadnej wartości, niewymagającym znajomości szczegółów działań. Istotną kwestią jest, aby nauczyciel animator miał opanowaną nie tylko wiedzę z przedmiotu, którego uczy, ale również powinien mieć wiedzę z psychologii rozwoju umysłowego dzieci i młodzieży; jego rola eksperymentatora – psychogenetyka jest niezbędna, jeśli stosowanie metod aktywnych ma być użyteczne. Zakłada to dobrą znajomość struktur i praw rządzących rozwojem dzieci i młodzieży tak, aby wymagania dydaktyczne nie rozmijały się z tempem i specyfiką rozwoju. Nie jest

¹⁷ J. Piaget, J. *Dokąd zmierza edukacja*, przeł. M. Domańska, PWN, Warszawa 1977, s. 24.

rzeczą właściwą przyspieszanie rozwoju, ponieważ każdemu wiekowi jest przypisany odpowiedni sposób pojmowania rzeczywistości. Poza tym kierunek rozwoju i kolejność nabywanych umiejętności pojmowania również jest ściśle określony. Są to stałe prawa struktur, którym nie należy się sprzeciwiać, a wręcz konieczność ich zachowywania prowadzi do prawidłowego rozwoju intelektualnego, umysłowego i nabywania wiedzy. J. Piaget twierdzi, że określenie praw i metod rządzących strukturami nadbudowującymi się jedna na drugą jest warunkiem prawidłowego nauczania. „Każdy rozwój musi mieć swoją optymalną szybkość, nadmierny pośpiech okazuje się również szkodliwy jak zbyt duża powolność”¹⁸.

ZAKOŃCZENIE

„Postępowanie strukturalistyczne polega najczęściej nie na odnajdywaniu struktury, lecz na jej zakładaniu, na jej wynajdywaniu jako hipotezy i modelu teoretycznego oraz na dążeniu do tego, aby wszystkie badane zjawiska odpowiadały przyjętemu teoretycznie układowi strukturalnemu”¹⁹ – pisze U. Eco. J. Piaget, zgodnie z tą ideą, stworzył teoretyczny model rozwoju człowieka i skonstruował szereg zasad systemowych, określając je mianem strukturalizmu. Według tych zasad opracowana została przez niego koncepcja rozwoju człowieka, a w jej obrębie jest zawarta koncepcja rozwoju moralnego. Koncepcja ta nie jest pozbawiona teoretycznych niedociągnięć, nie niwelują one jednak zasług stworzonej przez J. Piageta teorii. Przyczyniła się ona w ogromnym stopniu do poznania człowieka oraz sposobu, w jaki się rozwija. Burzy on stereotypy panujące dotychczas w psychologii, stwierdzając, iż rozwój człowieka prawidłowo przebiegający daje równe szanse nabywania wiedzy wszystkim jednostkom w społeczeństwie, w zakresie wszystkich nauk. Odkrywając struktury i relacje nimi rządzące, zyskujemy narzędzie wyjaśniania zdarzeń, prawidłowości i procesów. Strukturalizm pojmowany jako proces, w którym podstawową rolę odgrywa samosterowność, staje się nie tylko narzędziem poznawczym, ale również regulatorem i wyznacznikiem dotarcia do wiedzy o świecie. Nadbudowujące się struktury i relacje pomiędzy nimi dają gwarancję wzrostu wiedzy na bazie niezmiennych praw determinujących przekształcanie się struktur jedna w drugą. Przy czym przekształcenia te nie wykraczają poza system, ale też nie odwołują się do elementów zewnętrznych systemu. J. Piaget w konsekwencji czyni strukturę i proces jej przekształceń systemem zamkniętym, uzupełniającym się wewnątrznie. Pojawia się pytanie: jakie więc znaczenie można przypisać symulacjom zewnętrznym, takim jak np. wychowanie? Skoro struktury przekształcają się jedna w drugą, każda następna jest bogatsza od poprzedniej, w oparciu o stałe prawa rządzące tym syste-

¹⁸ Tamże, str. 30.

¹⁹ U. Eco, *Nieobecna struktura*, przeł. A. Weinsberg, P. Bravo, KR, Warszawa 1996, s. 68.

mem przekształceń nasuwa się wniosek, iż rozwoju moralnego jednostki nie trzeba stymulować i wspierać wychowaniem. Wychowanie moralne polega więc na umiejętności wdrażania w strukturę doświadczeń i podporządkowywania ich prawom rządzącym strukturą. Może wykraczać poza zamknięty system, pozostających we wzajemnych relacjach struktur jedynie poprzez ingerencje doświadczeń pochodzących z zewnątrz. Prawa rządzące systemem struktur pozostają nadal immanentne, a wychowanie moralne polega na wdrażaniu tych doświadczeń w system i ich asymilacji z pozostałymi już funkcjonującymi strukturami. Reasumując, kwestią sporną w teorii J. Piageta jest kwestia odpowiedzi na pytanie, na ile wychowanie moralne jest sterowaniem z zewnątrz, a na ile jest ono wynikiem samoczynnego przekształcania się struktur w obrębie systemu. W niniejszym artykule widoczna jest niekonsekwencja w zakresie odpowiedzi na to pytanie, będąca wynikiem faktu, iż przestudiowane teksty nie zawierały konkretnej odpowiedzi i zadawalającego wyjaśnienia. Teoria J. Piageta, mimo podjętej tu niekonsekwencji teoretycznej, nie pozostaje zupełnie bez wartości. Niesie ona za sobą wiele nowatorskich aspektów teoriopoznawczych, rozwojowych i wychowawczych. W wychowaniu moralnym ogromne znaczenie ma odwracalność operacji, modyfikacja zachowania w zależności od nabytego doświadczenia, możliwość powrotu do struktur poprzednio ustalonych, a przez to ciągłość rozwoju poprzez weryfikację popełnionych błędów i asymilowanie doświadczeń w nowe bogatsze struktury. Przekształcanie struktur w teorii strukturalizmu jest procesem dynamicznym polegającym na odwracalności operacji, każdej operacji bowiem odpowiada operacja odwrotna, co pozwala na trwałą modyfikację zachowania, a tym samym na budowanie dojrzałej osobowości moralnej, która potrafi skoordynować doświadczenie z innymi operacjami w całościową strukturę. Wychowanie moralne jest zatem stymulowaniem tego procesu bądź to przez otoczenie, bądź to przez samą jednostkę, która jest zdeterminowana dynamizmem rozwojowym dyktowanym przez niezmiennie prawa strukturalne.

BIBLIOGRAFIA

- Kant, I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przeł. M. Wartenberg, De Agostini, Warszawa 2002.
Levi-Strauss, C., *Antropologia strukturalna*, przeł. K. Pomian, Wydaw. Aletheia, Warszawa 2009.
Piaget, J., *Strukturalizm*, przeł. S. Cichowicz, Wiedza Powszechna, Warszawa 1972.
Piaget, J., *Psychologia a epistemologia*, przeł. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa 1977.
Piaget, J., *Studia z psychologii dziecka*, przeł. T. Kołakowska, PWN, Warszawa 2006.
Piaget, J., *Dokąd zmierza edukacja*, przeł. M. Domańska, PWN, Warszawa 1977.
Schaff, A., *Szkice o strukturalizmie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1975.
Eco, U., *Nieobecna struktura*, przeł. A. Weinsberg, P. Bravo, Aletheia, Warszawa 2003.

SUMMARY

This thesis deals with the problem of structuralist method in the growth of a human being's morality in Jean Piaget's thought.

In Introduction general concept of structure and structuralist method is given. The concept of structure in Levi Strauss' and J. Piaget's thought is drawn. The idea that structuralism in pedagogics works as a method not as a philosophical theory is presented.

The first chapter is devoted to the problem of a child's growth in J. Piaget's thought. Three stages of moral development of a child are described. The differences between the stages are drawn. The way in which personality, in the moral context, is created is shown. And the evolution from human to metaphysical source of moral obligation is presented.

The second chapter describes the consequences of structuralist method for pedagogics in the context of moral growth of a child. The difference between the ideas of structure and system is given. The necessary conditions of using structural method are drawn. And the work of structuralist method in the context of a child's moral growth according to Piaget is presented. In this chapter the ideas of how to teach children in order to help them harmoniously and rightly morally grow, according to structuralism by Piaget, are shown. It is said that every development must take a certain rhythm and tempo. It mustn't be too slow or too quick.

In the Conclusion, the general view of Piaget's ideas is given, the theory is summed up and the advantages and disadvantages of Piaget's way of thinking are demonstrated.