

Iwona Paszenda

Rutyna jako nie-codziennie doświadczenie edukacyjne w perspektywie pragmatyzmu

Wprowadzenie

Rozpatrując problem rutyny jako nie-codziennego doświadczenia edukacyjnego, w oparciu o koncepcję filozofii pragmatyzmu, na wstępie warto wyjaśnić, czym w istocie jest „codziennność”. Analiza literatury wskazuje¹, że termin ten jest różnorodny i różnie określany. Szeroki zakres jego zastosowań powoduje, że ustalenie spójnej definicji jest problematyczne. Rozumienie pojęcia „codziennność” zmieniało się wraz z rozwojem kultury. Dawniej kojarzono go z rutyną, monotonią, nudą. Każdy dzień wynikał z poprzedniego i nadawał zarys następnemu. Dawało to podstawę bezpieczeństwa, pewności w kwestii tego, co nastąpi, a co nastąpić nie może: co czynić, a czego się wystrzegać. Można zatem zgodzić się z tezą Zygmunta Baumana, że w przeszłości „codziennność była wrogiem wszystkiego, co niecodzienne”².

¹ Zob. Z. Bauman, *Niecodziennność nasza codzienna*, [w:] M. Bogunia-Borowska, red. nauk. *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009; T. Maślanka, K. Strzyczkowski, (red. nauk), *Między rutyną a refleksyjnością. Praktyki kulturowe i strategie życia codziennego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012; M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Socjologia codzienności*, Znak, Kraków 2008; M. Sulima, *Antropologia codzienności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000; M. Sulima, *Moda na codzienność. Kategoria «codzienności» w kulturze ponowoczesnej*, „Kultura Współczesna” 2011, nr 4; A. Zadrożyńska-Baraź, *Codziennność – Niecodziennność – Święto*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Wałczak (red.), *Wychowanie – Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5, *Codziennność w szkole. Szkoła w codzienności*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010.

² Z. Bauman, *Niecodziennność nasza codzienna*, [w:] M. Bogunia-Borowska, red. nauk. *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009, s. 77.

W kulturze ponowoczesnej termin „codziennosc” łączy się z niespodziankami, zaskoczeniem, przygodnością³. W konsekwencji prowadzi to do łączenia codzienności z niepowszednością. Niecodziennosc, przenikając każdy dzień życia człowieka, sprawia, że dominującym doznaniem, jakiego może on być pewien i jakie rutynowo z dnia na dzień się powtarza, jest przekonanie, iż „wysokie prawdopodobieństwo zajść niecodziennych jest dziś doświadczeniem codziennym”⁴.

Niemniej jednak czas niecodzienny, czas świętowania, jako ten zdecydowanie bardziej refleksyjny, wymaga wcześniejszego przygotowania i zdarza się rzadziej. Natomiast codzienność, która jest pozbawiona głębszej interpretacji, zawsze automatycznie powraca bez większego zaangażowania ze strony człowieka⁵. Dla większości osób rozumienie codzienności nie wymaga szczególnych starań. To, co jest powszednie i rutynowe, wydaje się czymś naturalnym, znanym, a przez to zrozumiałym, nie wymagającym intensywniejszego zastanowienia. W tych okolicznościach normalność codzienności jest kojarzona z czymś nudnym, nieciekawym lub, z powodu przewidywalności codziennych praktyk, z czymś ograniczającym niż zasługującym na szersze analizy⁶.

W konkluzji można przyjąć, że „codziennosc”, to czas zautomatyzowany, obfitujący w zrutynizowane działania, które nie wymagają szczególnej uwagi i przemyślenia. Natomiast „niecodziennosc”, to czas odświętny, niezdarzający się często, dający możliwość nieschematycznego, refleksyjnego działania.

Te odmienne perspektywy rozumienia nie-codziennosci dowodzą, że nie da się ich ująć w jedną całość. W artykule chciałabym wykazać, że – metaforycznie rzecz ujmując – „rutyna” jest także takim nie-codziennym, trudnym do jednoznacznie zdefiniowania pojęciem. Świadczą o tym dwa odmienne sposoby jej pojmowania zaproponowane przez Johna Deweya i Richarda Sennetta⁷ – reprezentantów jednej tradycji intelektualnej, jaką jest pragmatyzm.

³ Zob. tamże, s. 78.

⁴ Tamże.

⁵ Zob. tamże, s. 171.

⁶ Zob. T. Maślanka, K. Strzyczkowski, *Wstęp*, [w:] T. Maślanka, K. Strzyczkowski, red. nauk., *Między rutyną ...*, dz. cyt., s. 10.

⁷ W jednej ze swoich prac Sennett wskazuje siebie jako współczesnego przedstawiciela pragmatyzmu, zob. R. Sennett, *Etyka dobrej roboty*, przeł. J. Dzierżowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2010, s. 351.

Celem niniejszego artykułu jest analiza oraz odczytanie pragmatycznej myśli obu badaczy, które mogą być źródłem inspiracji i pouczeń dla współczesnej pedagogiki jako dyscypliny naukowej.

Kluczowe rozważania poprzedzę przywołaniem istoty pragmatyzmu. Charakterystyczną cechą tego nurtu jest bowiem powiązanie kategorii doświadczenia z życiem i działaniem. Związek ten nie tylko stał się powodem dokonania przez pragmatyzm kluczowego przełomu w tradycji empiryzmu, lecz stworzył również więź między pragmatyzmem a modną na przełomie XIX i XX wieku problematyką filozofii życia.

Istota pragmatyzmu

Najistotniejsze elementy filozofii pragmatyzmu przedstawił jego współtwórca William James. W jego rozumieniu pragmatyzm miał być tym kierunkiem filozoficznym, który przeciwstawi się determinizmowi i racjonalizmowi, pozwalając ludziom na myślenie i działanie zgodnie z ich potrzebami i potwierdzane w ich realnym życiu. W rozprawie *Znaczenie prawdy* James dowodzi, że prawdą jest to, do czego człowiek w danej chwili jest przekonany. W ten sposób chce dowiedzieć, że kryterium prawdy znajduje się w aktywnej postawie człowieka wobec rzeczywistości i polega na subiektywnym przekonaniu, iż potwierdzają się jego przewidywania. Według pragmatystów prawdziwe są bowiem te idee, które jednostka potrafi przyswoić, uzasadnić, potwierdzić i zweryfikować, i „każda prawda, która pomaga nam radzić sobie praktycznie lub intelektualnie z pewną realnością, jest czymś jej przynależnym”⁸. Problem w tym, że „przynależność” ta nie jest zjawiskiem stałym, lecz zmiennym, to znaczy: raz przydarza się naszym ideom, innym zaś razem już nie, a o tym, czy mamy do czynienia z pierwszym czy też drugim przypadkiem rozstrzyga „pożytek naszego myślenia”. Natomiast o tym, czy idea jest czy też nie jest pożyteczna, decyduje to, czy pomaga nam czy też „nie pomaga nam radzić sobie praktycznie lub intelektualnie z pewną realnością lub czymś jej przynależnym”.

Konstatacja ta wskazuje, że musi pojawić się nie tylko idea, ale także działanie, które określi „znaczenie prawdy”. Można zatem uznać, że światopogląd pragmatyzmu (z gr. *prágma* – działanie, czynność) wyraża się w postawieniu na działanie (praktyczne lub intelektualne)⁹. Dla filozofii

⁸ W. James, *Znaczenie prawdy. Ciąg dalszy „Pragmatyzmu”*, przeł. M. Szczubiałka, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000, s. 5 i nast.

⁹ Zob. Z. Drozdowicz, *Pragmatyczna racjonalność religii i religijności w ujęciu Williama Jamesa*, „Przegląd Religioznawczy” 2010, nr 1 (235), s. 32.

pragmatyzmu ważne są bowiem praktyczne konsekwencje wynikłe z doświadczenia i tylko one stają się miernikiem prawdziwości¹⁰. Prawdziwość zaś jest związana wyłącznie z tym, co najkorzystniejsze dla doświadczenia, co jest użyteczne, a tym samym przydatne. Nic, co nie jest sprawdzone, nie może być prawdziwe. Prawdziwość jest zatem czymś, co zachodzi wewnątrz doświadczenia i poddaje się kontroli doświadczenia¹¹.

Stanowisko to wskazuje, że wszystko, co człowiek wie o świecie, jest wynikiem samoorganizującego się rozumu, który jednocześnie jest rozumem samokontrolującym się i samoregulującym. Rzeczywistość obiektywna, nawet gdyby istniała, w myśl idei pragmatyzmu – byłaby zbędna. Złożoność i różnorodność codziennych ludzkich doświadczeń, a także ich potrzeb, nigdy nie mogłaby zawrzeć się w jego istocie. Pragmatyzm postuluje bowiem subiektywne spojrzenie na rzeczywistość, pozbawioną obiektywnych faktów.

Filozofia pragmatyzmu ma także szersze konotacje, jako że zaczęto oznaczać nim także pewne *teorie prawdy*. Najdonioślejszą rolę odegrała w nich logika indukcyjna, tj. badanie warunków, w których rozwijała się wiedza. W czasie kiedy zostały wykryte pierwsze reguły matematyczne, logiczne i przyrodnicze, gdy poznano pierwsze *prawa*, ludzie byli zachwyceni jasnością, pięknem i prostotą tych wyników. Uwierzyli, że odszyfrowali autentyczne myśli Boga. Jednak w miarę tego, jak wiedza postępowała naprzód, coraz bardziej utwierdzał się pogląd, że większa część, a może nawet wszystkie prawa są jedynie przybliżeniami. Co więcej, prawa stały się tak liczne, że trudno było je zliczyć. We wszystkich gałęziach wiedzy proponowano tyle sprzecznych formuł, że badacze przywykli do poglądu, iż teorie nie są bezwzględnie kopią rzeczywistości, lecz że niektóre z nich mogą być użyteczne z pewnego stanowiska. Ich ogromne znaczenie polega na tym, że bilansują one fakty dawne i prowadzą do nowych¹². Na czele tej fali logiki naukowej stanął wybitny amerykański filozof i pedagog – John Dewey.

Rutyna jako „codzienne” doświadczenie edukacyjne – perspektywa Johna Deweya

Sposób rozumienia pragmatyzmu przez Deweya był od początku specyficzny. W oparciu o filozofię Darwina pojmował on myśl ludzką jako narzędzie w walce o byt. Z tego powodu, na określenie własnej pozycji

¹⁰ Zob. W. James, *Pragmatyzm*, przeł. W. M. Kozłowski, Vis a vis etiuda, Kraków 2016, s. 36–58.

¹¹ Zob. H. Buczyńska-Garewicz, *James*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 85–99.

¹² Zob. tamże.

filozoficznej, chętniej używał nazwy „instrumentalizm” niż „pragmatyzm”. Dewey rozszerzył pojęcie instrumentalizmu i ukazał myślenie jako „narzędzie” wzrostu człowieka¹³. Kluczowym dla jego teorii było rozumienie doświadczenia, które zawsze miało akcent humanistyczny, gdyż można było je traktować pojmować jako doświadczenie ludzkie. Deweyowska koncepcja doświadczenia przeciwstawiała się nie tylko idealizmowi obiektywnemu, ale i tym kierunkom empirystycznym, według których jest ono subiektywnym doznaniem, co najwyżej sygnalizującym istnienie rzeczywistości, ale jej wcale nieodzwierciedlającym. Dewey, przeciwstawiając się tym koncepcjom, pojmował doświadczenie jako proces uzyskiwania przez człowieka wiedzy o świecie i sobie samym, jako proces jego rozwoju i wzrostu, dokonujący się dzięki gromadzeniu i wymianie myśli¹⁴. Niemniej jednak – jak twierdził – nie każde doświadczenie ma charakter wychowawczy. Prorozwojowe jest bowiem tylko takie doświadczenie, które stymuluje rozwój, „które budzi zainteresowanie, radość i wyzwania w bezpośrednim odczuciu dziecka. Badacz podkreśla, że „uczyć się na podstawie doświadczenia, to świadomie wiązać łańcuchem przyczynowo-skutkowym nasze akty dokonywane na przedmiotach, z przykrymi lub przyjemnymi doznaniem, które te przedmioty w nas powodują¹⁵”.

Konstatacja ta wskazuje, że aktywność będzie sprzyjała rozwojowi ucznia pod warunkiem, że dzięki niej uzmysłowi sobie związki pomiędzy wykonywanymi czynnościami i będzie przewidywał ich konsekwencje.

Filozof był przekonany, że doświadczenie nie jest czymś sztywnym, zamkniętym w sobie, lecz że jest ono żywe, a zatem rosnące. Jeśli jednak panuje nad nim przeszłość, zwyczaj i rutyna, to przeciwstawia się je często stanowisku rozumnemu przemyśleniu. W jego świadomości doświadczenie zawiera refleksję, która uwalnia człowieka od ograniczającego wpływu zmysłów, pożądań i tradycji. Doświadczenie może przyjąć i przyswoić sobie wszystko, cokolwiek zostanie odkryte przez myśl najbardziej przenikliwą¹⁶. Myśl jest przenikliwa wyłącznie w przypadku, gdy szuka się rzetelnie i z namysłem podstaw danego twierdzenia i bada się, na ile wystarczają one do

¹³ Zob. B. Suchodolski, *Wstęp*, [w:] J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, przeł. Z. Doroszowa, Ossolineum, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław [i in.] 1972, s. XVII.

¹⁴ Zob. tamże, s. XVII-XVIII.

¹⁵ J. Dewey, *Demokracja i...*, dz. cyt. s. 193.

¹⁶ Zob. J. Dewey, *Jak myślimy*, przeł. Z. Bastegen, red. nauk. Cz. Nosal, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988, s. 193–194.

jego uzasadnienia. Proces ten nazywa się myśleniem refleksyjnym i ono jedynie ma wartość kształcącą¹⁷.

Tematem stale przewijającym się przez pisma Deweya jest „fachowość”. W jego pracach zawarte są rozważania o związkach między rozwiązywaniem a odkrywaniem problemów, o relacji między techniką i ekspresją czy pracą a zabawą. Dewey najlepiej łączy wszystkie te tematy w pracy *Demokracja i wychowanie*, opatrzonej podtytułem *Wprowadzenie do filozofii wychowania*¹⁸. Autor analizuje w niej pojęcie „wychowanie”, ukazując jego znaczenie jako społecznej funkcji naturalnego wzrostu i jako świadomego kierownictwa. Zauważył bowiem, że w procesie edukacji rutyna zabija rozwój ucznia i nauczyciela¹⁹. Przedmioty szkolne wykładane są mechanicznie, ograniczając w ten sposób siły rozumowe osób uczących się. Nauczycielska rutyna przyczynia się do wykorzystywania stosunkowo łatwej techniki nauczania, która polega na treningu zapamiętywania, obserwowania, uwagi, itd. Działanie zrutynizowane nie przyczynia się do nowych spostrzeżeń, zawęża raczej niż poszerza zakres pojęć²⁰. Automatyczną powtarzalność programu i metod nauczania tworzy pewien rodzaj stałego bezruchu, co z kolei powoduje monotonność powtarzanych treści²¹. W odczuciu Deweya nabycie przez nauczyciela biegłości, jednostajność, obieranie najkrótszej drogi w dążeniu do pożądanego celu, dyktowanie każdego kroku, tresura mechaniczna, to cechy, które mogą odbić się fatalnie na sile refleksji²². Natomiast zrutynizowana sprawność, często będąca przedmiotem czyjejs dumy, jest kompletnie nieprzydatna²³. Sztywna i jednolita metoda zachowania/działania może w krytycznym momencie okazać się zgubna dla podmiotu działającego. Jak pisze: „wszystko, co hamuje wzrost jest właściwie kresem życia: także mechaniczna rutyna, niewolnicze nawyki, obojętność i zanik ciekawości²⁴”. Dewey uważa, że życie, które przestaje być procesem wzrostu, nie jest w pełni życiem ludzkim, a kierowanie się rutyną oznacza rezygnację z życia godnego człowieka²⁵. Co prawda filozof zdaje sobie sprawę, że stosowanie w procesie

¹⁷ Zob. tamże, s. 24–25.

¹⁸ Zob. J. Dewey, *Demokracja ...*, dz. cyt.

¹⁹ Zob. tamże s. 76–80.

²⁰ Zob. tamże, s. 110.

²¹ Zob. J. Dewey, *Doświadczenie i edukacja*, przeł. E. Czujko-Moszyk, Warszawska Firma Wydawnicza, Warszawa 2014, s. 54.

²² Zob. J. Dewey, *Jak myślimy...*, dz. cyt., s. 79–83.

²³ Zob. Tenże, *Demokracja...*, dz. cyt., s. 110.

²⁴ B. Suchodolski, *Wstęp*, dz. cyt., s. XXXV.

²⁵ Zob. tamże, s. LXIII.

kształcenia monottonnych, jednostajnych ćwiczeń może w efekcie dać znaczną sprawność w zakresie pojedynczej określonej czynności, ale – jak twierdzi – będzie to sprawność ograniczona²⁶. W tym kontekście zadania szkolnego kształcenia formułuje jako pobudzanie i rozwijanie potrzeby i zdolności myślenia. Uważa bowiem, że myślenie jest jedyną drogą, która pozwala uniknąć rutyny w działaniu²⁷.

Rutyna jako „niecodzienne” doświadczenie edukacyjne – perspektywa Richarda Sennetta

Odminną perspektywę rozumienia rutyny ukazuje Richard Sennett. Badacz w swojej książce *Etyka dobrej roboty*²⁸, podobnie jak Dewey, poświęca uwagę wymiarom fachowości, która, w jego przekonaniu, opiera się na starannie rozwijanych umiejętnościach. Fachowcy skupieni są bowiem na dążeniu do jakości, na wykonywaniu dobrej pracy, a to jest – jak podkreśla – podstawowa cecha człowieka umiejętnego²⁹. Dobry fachowiec to człowiek umiętny, kompetentny i zaangażowany w wykonywanie pracy; w myślach prowadzi on dialog z konkretnymi praktykami, które przybierają postać nawyków. Nawyki kształtują cykl „od rozwiązywania problemów do odkrywania problemów”, a każda znaleziona odpowiedź każe fachowcowi postawić sobie szereg nowych pytań³⁰. Człowiek umiętny wykorzystuje wypracowane przez siebie rozwiązania, by odkrywać nowe terytoria. Ciekawość każe fachowcowi stawiać pytanie „dlaczego?” i pytanie „jak?”

Sennett uważa, że w dzisiejszym świecie trudno jest być fachowcem ze względu na trzy kłopotliwe sposoby organizowania fachowości³¹.

Pierwszy problem związany jest z instytucjonalnymi próbami motywowania ludzi do dobrej pracy. Konkurencja między jednostkami, a nie wspólnota, stanowi najlepszy bodziec do dobrego wykonywania pracy. Tymczasem sukces osiągają przede wszystkim przedsiębiorstwa, które stawiają na kooperację.

Druga przeszkoda wiąże się z rozwijaniem umiejętności. Umiejętność to dobrze wycwiczona praktyka. Socjolog wyraża opinię, że źle wykorzystujemy współczesną technologię, jeśli pozbawia ona użytkowników

²⁶ Zob. J. Dewey, *Demokracja...*, s. 93.

²⁷ Zob. B. Suchodolski, *Wstęp*, dz. cyt., s. LX.

²⁸ Zob. R. Sennett, *Etyka dobrej roboty*, dz. cyt.

²⁹ Zob. tamże, s. 33–39.

³⁰ Zob. tamże, s. 18.

³¹ Zob. R. Sennett, *Razem. Rytuały, zalety i zasady współpracy*, przeł. J. Dzierzgowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2013, s. 18–20.

powtarzalnego, własnoręcznego treningu. W jego odczuciu, gdy głowa i ręka zostają rozdzielone, rezultatem jest mentalne niedopasowanie.

Trzecia kwestia jest związana ze sprzecznymi miarami jakości. Jedna miara zakłada konieczność dostosowania się do określonych standardów, druga zaś zakłada konieczność postępowania zgodnie z praktycznym doświadczeniem. Fachowiec próbujący wykonywać swoją pracę jest ciągnięty jednocześnie w dwa różne kierunki. Przykładem jest sytuacja, gdy politycy reformujący służbę zdrowia czy edukację wprowadzają absolutne kryteria oceniania, które okazują się nie do pogodzenia z zakorzenionymi praktykami.

Filozofia opisuje to zjawisko jako konflikt między różnymi wymaganiami stawianymi przez milczącą i jawną wiedzę³². Milcząca wiedza daje człowiekowi zakotwiczenie i pewność, że swoją pracę wykonuje dobrze. Natomiast samoświadomość, poddanie wykonywanej pracy refleksji i na jej podstawie nadanie swym dziełom nowych, odruchów, znaczeń daje możliwość krytyki i dokonywania korekt. Jakość fachu wynika wówczas z decyzji, które opierają się na nawykach oraz na przypuszczeniach, co do nowych sposobów postępowania.

Niestety, jak zauważa Sennett, w dzisiejszych czasach, ciągłe zmiany pracy, spowodowane krótkoterminowymi umowami, nie sprzyjają wykształceniu się milczącej wiedzy. Ludziom brakuje dostatecznego doświadczenia niezbędnego przy podejmowaniu decyzji. Zamiast tego otrzymują od swych pracodawców zestaw abstrakcyjnych zaleceń odnoszących się do wysokiej jakości pracy.

Socjolog stoi na stanowisku że, dopiero wtedy, gdy ludzie nauczą się robić to, co robią naprawdę dobrze, mogą zacząć w pełni odczuwać swą pracę. Mogą też stać się zdolni do bardziej dogłębnego jej przemyślenia³³. Pomocny w tym jest zestaw rytuałów.

Jednym ze sposobów kształtowania rytuałów jako autonomicznych praktyk jest powtarzalność utożsamiana z rutyną, która jakoby przytępia zmysły człowieka, a jednak, zdaniem socjologa, ma moc kształcącą. Powtarzanie jakiejś czynności uczy krytycyzmu i pozwala koncentrować się na szczegółach, co zostało przez Sennetta potwierdzone na przykładzie prób muzycznych³⁴.

³² Zob. tamże, s. 71–74.

³³ Zob. tamże, s. 39.

³⁴ Sennett, który w młodości był zawodowym muzykiem (wielonczelistą i dyrygentem), na własnej skórze doświadczył, że dzięki mozolnym ćwiczeniom, polegającym na krytycznym studiowaniu i modyfikowaniu popełnianych błędów, muzyk może osiągnąć mistrzostwo zawodowe. Zob. R. Sennett, *Etyka dobrej roboty*, dz. cyt., s. 55.

Co prawda socjolog zdaje sobie sprawę z tego, że można, wzorem innych, uznać pracę opartą na rutynie za otepiającą i utożsamiać rutynę z nudą. Jednak – jak dowodzi – przykład ludzi, którzy rozwijają swe umiejętności manualne, pokazuje, że może być inaczej. „Powtarzanie jest stymulujące, jeśli zorganizowane jest według reguły antycypacji. Substancja rutyny może się zmieniać, przechodzić metamorfozy, może być ulepszana, emocjonalną nagrodą pozostaje jednak doświadczenie robienia tego samego raz za razem³⁵”.

Tymczasem „w nowoczesnej edukacji odchodzi się od powtarzalności, uważa się ją bowiem za ogłupiającą. Oświecony nauczyciel, lękając się, że zanutdzi swych pupili, będzie unikał rutyny, lecz pozbawi w ten sposób dzieci ważnego doświadczenia, polegającego na pełnym namyśle studiowaniu i modyfikowaniu własnych (głęboko zakorzenionych) sposobów postępowania³⁶”.

Konstatacja ta wskazuje, że gdy człowiek otworzy się na możliwość uczenia się metodą prób i błędów, gdy opanuje sztukę poprawnego powtarzania przestaje bać się pomyłek. W efekcie wzmacnia siebie, może też wprowadzać nowe pomysły i eksplorować świat podobieństw i różnic³⁷.

Podsumowanie

Przytoczone perspektywy rozumienia rutyny ukazują dwa odmienne sposoby jej postrzegania. Z jednej strony ma ona wartość kształcącą, gdyż przyczynia się do wzrostu człowieka. Z drugiej zaś, pozbawiona jest tej wartości, dlatego że „odgradza się” od myślenia refleksyjnego.

Pierwsza perspektywa – Johna Johna Deweya – to metafora codzienności, w której mechaniczna rutyna, szybkość i automatyzm działań, nie sprzyjają rozwojowi człowieka. Praca oparta na rutynie pokazuje, że dotarł on do momentu, kiedy nic go nie ciekawi, nie zastanawia. Oznacza to, że nie rozwija się, nie szuka odpowiedzi na pojawiające się zawodowe pytania: jak? dlaczego?, ani nawet nie zadaje sobie trudu stawiania takich pytań. W efekcie swoją pracę wykonuje automatycznie, wyłączając refleksyjne myślenie.

Perspektywę wyartykułowaną przez Richarda Sennetta można uznać za metaforę niecodzienności. W tym ujęciu praca oparta na rutynie pozwala na uważny namysł, refleksję i modyfikowanie własnych sposobów postępowania. Jednak – jak podkreśla socjolog – aby dobrze wykonywać swoją pracę trzeba być ciekawskim, należy badać, uczyć się przez niejednoznaczne sytuacje, otworzyć się na uczenie się metodą prób i błędów. Entuzjazm

³⁵ Tamże, s. 219.

³⁶ Tamże, s. 55–56.

³⁷ Zob. tamże, s. 203.

dla eksperymentów cechujących fachowość oraz działanie według rytmu polegającego na tym, że rozwiązawszy jeden problem natychmiast szuka się następnego, jest najlepszym bodźcem do dobrego wykonywania pracy.

Opisane przez przedstawicieli pragmatyzmu próby rozumienia rutyny mogą stanowić źródło pouczeń i inspiracji dla współczesnej pedagogiki, i szerzej, do rekonstrukcji własnej pracy przez pedagogów. Dzięki wypracowaniu dwóch definicji rutyny pedagog, w praktyce edukacyjnej, zyskuje większą swobodę wyboru „narzędzia” do pracy, którą może wykonywać na dwa sposoby.

Pierwsza metoda to ucieczka od codziennej rutyny i posłużenie się analizą rozumową, czyli refleksją nad działaniem, która sprawia, że człowiek może lepiej zapanować nad praktyczną stroną procesu. Drugie wyjście to praca oparta na powtarzalności działań, która uczy krytycyzmu i koncentracji na szczegółach; otwarcie się na prawo do popełniania błędów, które ma moc uczącą, bowiem jedynie błędząc człowiek może gruntownie zrozumieć reguły swej pracy. Wybór „narzędzia” do pracy będzie zależał od jego indywidualnych przekonań. Jest to zgodne z podstawowymi założeniami pragmatyzmu, dla którego ważne jest, by ludzie w zależności od kontekstu wybierali to, co jest dla nich najkorzystniejsze, a tym samym najbardziej przydatne.

Bibliografia:

- Bauman Z., *Niecodziennosc nasza codzienna*, [w:] M. Bogunia-Borowska, red. *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Bogunia-Borowska M., Sztompka P, red. *Socjologia codzienności*, Znak, Kraków 2008.
- Buczyńska-Garewicz H., *James*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, przeł. Z. Doroszowa, Ossolineum, Wrocław [i in.] 1972.
- Dewey J., *Doświadczenie i edukacja*, przeł. E. Czujko-Moszyk, Warszawska Firma Wydawnicza, Warszawa 2014.
- Dewey J., *Jak myślimy*, przeł. Z. Bastegen, red. nauk. Cz. Nosal, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Drozdowicz Z., *Pragmatyczna racjonalność religii i religijności w ujęciu Williama Jamesa*, „Przegląd Religioznawczy” 2010, nr 1 (235).
- James W., *Pragmatyzm*, przeł. W. M. Kozłowski, Vis a vis etiuda, Kraków 2016.
- James W., *Znaczenie prawdy. Ciąg dalszy „Pragmatyzmu”*, przeł. M. Szczubińska, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.

- Maślanka T., Strzyczkowski K., red. nauk., *Między rutyną a refleksyjnością. Praktyki kulturowe i strategie życia codziennego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
- Sennett R., *Etyka dobrej roboty*, przeł. J. Dzierzgowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2010.
- Sennett R., *Razem. Rytuały, zalety i zasady współpracy*, przeł. J. Dzierzgowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2013.
- Suchodolski, *Wstęp*, [w:] J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, przeł. Z. Doroszowa, Ossolineum, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław [i in.] 1972.
- Sulima M., *Antropologia codzienności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Sulima M., *Moda na codzienność. Kategoria «codziennosci» w kulturze ponowoczesnej*, „Kultura Współczesna” 2011, nr 4.
- Zadrożyńska-Baraź A., *Codziennosc – Niecodziennosc – Święto*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, red., *Wychowanie – Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5, *Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010.

Routine as an unusual educational experience in the perspective of pragmatism

The aim of the article is to analyze and decode, for the theory and practice of pragmatistic education, the thought of the renowned philosopher and educator – John Dewey, and the American sociologist – Richard Sennett. Among many important concepts and solutions that can be drawn from the legacy of both philosophers, the author distinguishes the issue of routine, understood by each of the philosophers in a different way. J. Dewey claims that routine leads to the blockage of human development, whereas R. Sennett believes that routine has an educational power. These two distinct approaches to routine may be a source of instruction and inspiration for modern pedagogy as a scientific discipline.

