

Andrzej Gofron, Beata Łukasik

Od redaktorów naukowych

Podstawy Edukacji 3, 9-14

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Od redaktorów naukowych

Trzeci tom „Podstaw edukacji”, którego podtytuł brzmi: „Podmiot w dyskursie pedagogicznym”, podobnie jak poprzednie¹, jest wynikiem poszukiwań naukowych zespołu Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Instytutu Pedagogiki Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Głównym teoretycznym zamysłem tego i poprzednich tomów jest przede wszystkim „powrót do podstaw”. **Podstawy** rozumiemy metaforycznie jako zwrot ku naukom wobec pedagogiki podstawowym. W naszym myśleniu o pedagogice jest to bezpośrednie nawiązanie do epistemologii (filozofii), tak jak w pierwszym tomie, bądź też historyczne i merytoryczne ujęcie ciągłości i zmiany w pedagogice i w instytucjach edukacyjnych, tak jak w tomie drugim. Niniejszy tom jest zaś próbą poszukiwania własnej interpretacji podjętego problemu ujęcia dyskursywnego podmiotu. Podjęte rozważania zbudowane zostały na kilku założeniach.

Założenie pierwsze odnosi się do historycznej analizy byłych i w jakiś sposób aktualnych propozycji pedagogicznego ujęcia kategorii podmiotu w procesie edukacji. Podmiotu rozumianego jako: jednostka, osoba, uczeń, wychowanek, podopieczny... etc. Takie ujęcie nie tylko ma ukazać rzeczywiste zaplecze – często „ukryte”, niewerbalizowane wprost, założeń byłych i aktualnych koncepcji podmiotu, ale przede wszystkim powinno (może) ukazać ich efektywność praktyczno-dydaktyczną.

Założenie drugie dotyczy możliwości proponowania takiej koncepcji podmiotu, która będzie adekwatna do aktualnego poziomu rozwoju społecznego. Będzie odpowiadać na zapotrzebowanie społeczne kształcenia określonego typu tożsamości podmiotu (osoby, osobowości). Odniesienia aktualne są to z jednej strony takie ujęcia kategorii podmiotu, które są typowe dla modernistycznego (pozytywistycznego) modelu nauki. To propozycja operatywna (efektywna) w skali powszechnej, w znacznym stopniu możliwa do wykorzystania przez każdą odpowiednio (dydaktycznie, wychowawczo) przygotowaną jednostkę. Z drugiej strony proponowane ujęcie to swoiście rozumiana „filozofia edukacji”, która nie opowiada się za uproszczonymi kie-

¹ A. Gofron, M. Piasecka (red.) (2008). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa; A. Gofron, M. Adamska-Staroń (red.) (2009). *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. Częstochowa.

runkami dydaktycznymi czy edukacją „pozytywną”. Może to być propozycja wiążąca dialog, jako sposób bycia podmiotu, z całością rzeczywistości, która dana jest w postaci językowo zinterpretowanej. Może być rozpoznawaniem struktur tworzących znaczenie tekstu i ukazaniem w ten sposób ich „skonstruowanego” charakteru. Przyjęte założenia skłaniają do podjęcia problemu wzajemnych relacji między takimi kategoriami, jak: podmiot, edukacja, komunikacja – dyskurs.

Wydaje się, że efektywny (operatywny) dyskurs edukacji „strukturalizuje” język, którym się mówi o edukacji i który dostarcza idei, znaczeń i pojęć, odwołujących się do intelektualnych i emocjonalnych interpretacji edukacji i podmiotu przez społeczeństwo. Ten konserwatywny język promuje „racjonalność” i „technologiczność”, uprawomocniając „efektywność” i „wydajność”, jako jedyne kryteria wartościowania praktyk edukacyjnych, i eliminuje z publicznej edukacji pojęcia, które odwołują się do „moralnych i duchowych zadań i celów” podmiotu.

Interpretacja efektywności (dyskursu) tworzenia się podmiotowości (tożsamości ludzi) wyróżnia dwa podejścia do tego problemu. W pierwszym z nich zakłada się, że istnieje „immanentna” i „źródłowa” treść każdej tożsamości, którą można zrekonstruować przez odwołanie się do jakiejś autentycznej „struktury doświadczenia”. Działanie pedagogiczne dąży wówczas do ujawnienia owej „oryginalnej” czy „wyjściowej” tożsamości podmiotu. W rezultacie pedagog oferuje wychowankom „dobrą” tożsamość zamiast „złej” lub „zniekształconej”, co *de facto* jest narzucaniem, za pośrednictwem mechanizmów dyscyplinowania, pewnej społecznie skonstruowanej wersji tożsamości podmiotu. W podejściu drugim wychodzi się z założenia, że „źródłowa” tożsamość podmiotu nie istnieje. Pedagogiczne zmagania o tożsamość nie są już związane z kwestią „autentyczności” lub „zniekształcania”, lecz przede wszystkim z problemami różnicy i reprezentacji. Tożsamość podmiotu jest tu ujmowana jako tymczasowy i niestabilny rezultat różnicy: „tożsamość jest ustrukturyzowaną reprezentacją”².

Przyjmując prezentowane założenia szerzej zarysowanego projektu, mamy ciągle świadomość, że to wszystko, co kryje się pod pojęciem „podstaw” pedagogiki w jej tradycyjnym znaczeniu, jest oporem tejże pedagogiki wobec jej postmodernistycznych wersji, które generalnie kwestionują jej podstawy. Przyjęte założenie – wstępne uznanie prawomocności nowego dyskursu (jego adekwatności, jego „mocy interpretacyjnej”) – pozwala na zauważenie odpowiedzialności przyjmowanego języka do struktury badanych zjawisk. Dyskursy ustanawiają założenia/podstawy, jakie może przyjąć rzeczywistość, aby **być rzeczywistością**, oraz determinują sposoby jej badania. Problem ten dotyczy nie tyle rzeczywistości samej w sobie, ile sposobu, w jaki jest ona interpretowana, nadawanego jej znaczenia i sposobu reprezentowania.

² Z. Melosik (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Warszawa, s. 281.

Zagadnienie podmiotu w dyskursie pedagogicznym w niniejszym tomie jest ukazane w czterech, holistycznie ujętych, uzupełniających się interdyscyplinarnych wymiarach. Wymiar pierwszy (poszukiwanie sposobu konstruowania tożsamości podmiotu) obejmuje analizę praktyki interpretacyjnej dotyczącej działań zwanych w humanistyce intencjonalnymi. Założeniem proponowanego ujęcia jest ukazanie tzw. technologicznej efektywności przewidywania interpretacyjnego. Prowadzona analiza prezentuje pedagogikę w ujęciu naturalistycznym (pozytywistycznym), które pozwala człowiekowi osiągnąć komunikację ze sobą, z innymi i ze światem; inaczej mówiąc – czyni go podmiotem. Kolejne elementy analizy dotyczą pedagogiki przełomu antypozytywistycznego. Jej propozycji filozoficznej i psychologicznej rozpatrywanej z punktu widzenia efektywności praktyczno-dydaktycznej podejmowanych działań. Ostatnią częścią analizy (interpretacji) jest próba odniesienia się do pedagogiki w perspektywie postmodernistycznej, do zgłaszanych w tej konwencji propozycji hermeneutycznych, neopragmatycznych i poststrukturalistycznych. Wątek postmodernistyczny jest uszczegółowiony przez odniesienie do tzw. praktyk dyskursywnych (władzy/wiedzy) w Foucaultowskiej analizie rzeczywistości społecznej. Tożsamość jest tu rozumiana jako zidentyfikowana podmiotowość. W Derridowskiej dekonstrukcji podmiotu wskazuje się na jego tekstualne, kulturowe uwikłanie z jednej strony i „prześlągnięcie zewnątrz” z drugiej. Konkluzje akcentują możliwości przejścia od podmiotu ujmowanego ontycznie do podmiotu etycznego (ujętego deontycznie). Jest to interesujące nawiązanie do koncepcji teoretycznych E. Lévinasa i możliwości weryfikacji empirycznej kategorii kształtowania się tożsamości, zgodnie z propozycjami J. Habermasa i L. Kohlberga. Problem odniesienia empirycznego konstrukcji podmiotu formułowany jest przez pytanie: wizja czy fakt? Odpowiedź jest nawiązaniem do twórczości E. Laclau, S. Žižka, H. Arendt i zaproponowanej przez T. Szukdlarkę analizy triady „ontologiczne, ontyczne, deontyczne” w mechanice funkcjonowania tzw. pustych znaczących; w sposobie kształtowania podmiotu zbiorowego. Dookreślenie triady następuje na trzech poziomach funkcjonowania: na poziomie struktury (tego, co ontologiczne), treści (tego, co ontyczne) i powinności (tego, co deontyczne). Konsekwencją przyjęcia takiego stanowiska jest rozpatrywanie podmiotu wychowania jako podmiotu zbiorowego, podmiotu polityczności, który na gruncie teorii emancypacji powinien realizować potrzeby społeczeństwa sprawiedliwości i równych szans, a nie np. idee tzw. kapitału ludzkiego. Na poziomie szkoły, która ze swoją władzą/wiedzą – pedagogią – wypracowuje rezultaty, z których najistotniejszym jest dyskursywne konstruowanie hegemonii, ważne wydaje się podjęcie „walki o znaczenie”, *de facto* walki o przeobrażenie materialnej bazy i demokratyzację relacji społecznych.

Wymiar drugi prezentowanego tomu (różne perspektywy teoretyczno-światopoglądowe koncepcji podmiotu) w nieco mniejszym stopniu wiąże

się z pytaniem: jak jest?, a w większym z: jak być powinno?! Stwierdzenia – powinności odnoszą się do propozycji filozoficznych, religijnych, psychologicznych, psychoanalitycznych, estetyzujących, literacko-metaforycznych – generalnie do różnorodnych propozycji światopoglądowych, a przywołując powyżej artykułowaną triadę, do treści (tego, co ontyczne) i powinności (tego, co deontyczne). Interdyscyplinarny charakter przedstawianego „świata wartości” koresponduje z historycznym namysłem nad kondycją człowieka (podmiotu). Nieprzypadkowo zaczyna się myśl od refleksji filozoficznej, religijnej, później psychologicznej, gdzieś w tle pozostaje namysł socjologiczny, kulturowy, a także założony (lub ukryty), niewerbalizowany wprost pierwszy człon triady: struktura (tego, co ontologiczne). Poziom struktury jest różnorodny, pierwszy – filozoficzny, personalistyczny, wydaje się ze względu na znajdujące się w nim przesłanki religijne i świeckie najbardziej powszechny i akceptowalny. Drugi, psychologiczny, psychoanalityczny, dzisiaj za sprawą twórczości J. Lacana – neopschoanalityczny, odwołujący się do prac Z. Freuda, akcentuje lingwistyczną interpretację tego, co nieświadome, z tym, co ujmowane jest językowo – metaforycznie. Retoryka traktowana jest tu ontologicznie jako praktyka konstruowania tożsamości. Poziom psychologiczny może być zredukowany do jednostkowego „doświadczenia krytycznego”, ale wówczas istnieje niebezpieczeństwo „pułapki” psychologizmu, w znaczeniu, jakie mu nadał K. Popper. Oczywiście można strukturę rozpatrywać na poziomie systemu edukacyjnego, ale pytanie o **ontologię** jest wtedy pytaniem o niezbędny warunek utrzymania tej struktury, niezależnie od pytań o historyczność formacji i stwierdzeń obejmujących propozycje światopoglądowe zgłaszane w ramach formacji.

Trzeci wymiar tekstu (komunikacyjno-dialogowe aspekty dyskursu pedagogicznego), w odniesieniu do przewijającego się tu terminu „struktura”, nawiązuje do postmodernistycznej tezy E. Laclau, mówiącej, że struktury nie mogą być konstytuowane inaczej niż środkami dyskursu; nie są wobec nich (struktur społecznych) pierwotne. Teza ta jest kontynuacją idei „zwrotu lingwistycznego” L. Wittgensteina, wyróżnionych przez J. Habermasa tzw. działań komunikacyjnych i hermeneutycznego „rozumienia” K.-O. Ape-la, w którym relacja podmiotu poznającego do przedmiotu poznawanego zostaje zastąpiona przez pewną strukturę szczególną: strukturę „porozumiewania się co do czegoś”. Cechą charakterystyczną tej struktury jest to, że jako „struktura całkowita” komplementarnie ujmuje relację: podmiot – partner podmiotowy komunikacji. W niniejszej pracy struktura „porozumiewania się co do czegoś” obejmuje relacje: podmiot – podmiot, podmiot – podmioty, Ja – Ty, Ja – Drugi, Ja – Inny, rodzic – uczeń, nauczyciel – uczeń, oraz kategorie spotkania, dialogu, sytuacji komunikacyjnej, „między” M. Bubera, interakcji, stylu komunikowania się, analizy transakcyjnej, dawania i otrzymywania, zabawy, „pierwotnego” napięcia, technicznego sposobu przekazywania informacji – komunikowania się.

„Czegoś” w strukturze porozumiewania, w prezentowanych tekstach, wyrażone językowo, jest swoistą „grą językową”, używając jeszcze raz terminu „późniejszego” L. Wittgensteina, opisaną jako: konstruowanie tożsamości podmiotu, nauczanie – uczenie się, partnerstwo, współpraca, podmiotowe traktowanie (wydaje się, iż termin ten w odniesieniu do wyżej i dalej formułowanych tez można uznać za „pusty”), pasywność, twórczość, dawać i otrzymać miłość, poczucie siebie jako całości, narzędzie i metoda kształcenia.

Wspomniany K.-O. Apel przyjmuje za J. Habermasem normy uprawomocniające dyskurs argumentacyjny. Są to: intersubiektywność, prawda jako roszczenie do uniwersalnego consensusu, prawdomówność, szczerowość i czwarta norma – słuszność, która jest implikowana przez każdy akt roszczenia prawdziwościowego do consensusu ze strony partnerów komunikacji. Te punkty oparcia w filozofii K.-O. Apela, swoista etyka dyskursu, są w prezentowanej pracy charakteryzowane w kontekście pytań o podmiot, podmioty, zdominowanie Drugiego, egoizm, współpracę, konwencjonalizację, instytucjonalizację, powtarzalność, atmosferę w szkole, potrzeby i problemy dzieci, znaki rozpoznania, naturalne zaspokajanie potrzeb, nowy paradygmat edukacji.

Czwarty wymiar przedstawianej pracy (podmiot i podmiotowość w różnych instytucjach oświatowo-opiekuńczych) po raz ostatni dotyka przywoływanej wcześniej triady i jego pierwszego poziomu – poziomu struktury. W pracy struktura rozumiana jest jako instytucja. Jej poziom ontologiczny jest w małym stopniu werbalizowany, raczej przedstawia się jej poziomy ontyczny, treściowy i w konsekwencji powinnościowy. Aspekt strukturalno-instytucjonalny odnosi się do: liceum artystycznego, interwencyjnego ośrodka preadopcyjnego, zakładu leczniczego, zespołu szkół specjalnych. Struktura instytucji analizowana jest w aspekcie organizacyjnym, formalnym, w małym stopniu odpowiada na pytanie: jak i czy organizacja/struktura wpływa na kształtowanie tożsamości podmiotu? Analizie są poddane takie zagadnienia, jak: historyczność i efektywność tutoringu, ustawowe uregulowania systemu oświaty, Konwencja praw dziecka. Aspekt treściowy obejmuje takie zagadnienia, jak: tutoring, wybór tutora, funkcje nauczyciela-tutora, osobowy wymiar edukacji, efekty pracy wychowawczej, zindywidualizowane podejście, aktywny partner, refleksja ucznia nad realizacją podjętych zobowiązań, odformalizowanie, historyczne, społeczne i psychologiczne rozumienie podmiotowości, syndrom wypalenia zawodowego. Ostatni aspekt powinnościowy to najczęściej formułowane cechy podmiotu: nauczyciela/ucznia. Są to np. cechy tutora-mistrza, który ma być: wzorem roli kulturowej, postacią, która „u-wiedza”, postacią życiodajną, nosicielem i medium doświadczenia inicjacji, mądrym dorosłym, osobą cechującą się: energią twórczą, troską o rozwój ucznia, autorefleksyjnością, zdolnością do autoironii, wiernością sobie, wytrwałością, poczuciem humoru, rzetelnością, sprawiedliwością, a także osobą zaskakującą nowymi wcieleniami, które funkcjonują na pograniczu ekscentryczności uniemożliwiającej ich naśladowanie.

Ten katalog cech/walorów – powinności można rozbudowywać, ale czy ich zliczenie mówi „coś” o tym, jak konstruuje tożsamość podmiotu? Pytanie to należy ciągle przypominać, szukać odpowiedzi, m.in. przez formułowanie „metafor” takiego typu jak triada bądź też innych metafor interpretacyjnych. Czy propozycja („metafora”) może zostać usankcjonowana, czy jest „pomyłką” zależy tylko od kulturowego układu odniesienia interpretatora. A jeżeli „metafora” zostanie usankcjonowana, „pomyłka” zrehabilitowana, to czy wpłynie to na zmianę (np. sposobu konstruowania tożsamości podmiotu) i czy owa zmiana jest wywołana właśnie przez te „metafory” i „pomyłki”? Są to pytania, które wkraczają już na grunt korespondencji międzyteoretycznych.

Na zakończenie chcielibyśmy skierować słowa wdzięczności do wszystkich, którzy przyczynili się do powstania tego opracowania. Panu prof. zw. dr. hab. Bogusławowi Śliwerskiemu składamy wyrazy szacunku i podziękowania za życzliwą recenzję i zachętę do dalszych badań.

*Andrzej Gofron
Beata Łukasik*