

# Gołębniak, Bogusława Dorota

---

## Praktyka w teorii : teoria edukacyjna jako wiązka różnych (utopijnych, deliberatywnych, ewaluatywnych, naukowych) dyskursów odnoszących się do praktyki

---

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 12 (285), 49-59

---

1994

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

*Bogusława Dorota Gołębiak*

## PRAKTYKA W TEORII

Teoria edukacyjna jako wiązka różnych (utopijnych, delibera-  
tywnych, ewaluatywnych, naukowych) dyskursów odnoszących  
się do praktyki

### WSTĘP

Sytuacja edukacyjna, w której się znaleźliśmy, zmusza do ponownego rozpatrzenia relacji łączącej teorię i praktykę. Stale zmieniający się charakter tej drugiej — jej złożoność, niepewność, niestabilność, nasycenie konfliktami wartości, nie daje się wyjaśnić czy choćby opisać w terminach dotąd uznawanego modelu wiedzy, a wymagane dziś kompetencje nauczycielskie — polegające na nadawaniu sensu niepewności, stawianiu pytań i dokonywaniu wyborów wśród konkurujących paradygmatów, nie są już prostym stosowaniem teorii w praktyce. Techniczny racjonalizm ze swą aplikacją wiedzy do instrumentalnych decyzji przeżywa niewątpliwie swój zmierzch i ustępuje miejsca profesjonalnemu artyzmowi, który wymaga innej epistemologii (Schon 1983, 1987; Fish i Broekman 1992). Stanowisko takie wspierają też argumenty ze strony postempirycznej filozofii i historii nauki, akcentujące nieadekwatność pozytywnego dziś rozumowania w nauce.

„Warunki reprodukcji przemysłowego społeczeństwa są takie, że jednostki rozporządzające już tylko wiedzą technicznie użyteczną i nie mogące oczekiwać żadnego racjonalnego oświecenia co do samych siebie i celów swego działania, utraciłyby tożsamość” (Habermas 1982).

Stając wobec pogłębiającego się rozdźwięku pomiędzy badaniami a praktyką, kształceniem a potrzebami nauczycieli, myśleniem a działaniem może rzeczywiście warto najpierw skorzystać z rady inwentyki i przystępując do rozwiązywania

nierozwiązywalnego — nie spieszyć się, spróbować najpierw robić wycieczki, szukać analogii, bawić się próbami (Kwieciński 1993).

Zaproszona do „biesiadowania”, podejmuję próbę podzielenia się impresjami z mojej „wycieczki” i pragnę przedstawić poglądy niektórych angielskich teoretyków na interesujący nas temat. Otóż, według takich autorów jak P. Hirst czy J. Elliot, praktyka edukacyjna, z którą mamy obecnie do czynienia w Wielkiej Brytanii, a który uwarunkowana jest nie tylko dokonującą się tam konserwatywną rewolucją i która charakteryzuje się głównie tym, że jest ciągle od nowa rozważana i refleksyjna — nie stanowi już obiektu, lecz staje się głównym źródłem edukacyjnej teorii. Teoria wyłaniająca się z takiej praktyki przybiera zaś postać wiązki, a więc pewnej jedności, różnych dyskursów odnoszących się do niej — i to zarówno utopijnych, jak deliberatywnych, ewaluatywnych oraz naukowych (Walsh 1993).

## KTO TWORZY WIEDZĘ O EDUKACJI?

### KOMUNIKATYWNA CIĄGŁOŚĆ POMIĘDZY TEORIĄ A PRAKTYKĄ EDUKACYJNĄ

Miejsce teorii edukacji w systemie nauk akademickich jest dość szczególne. Wydaje się, że podstawą jej innego usytuowania jest istnienie pewnej komunikatywnej ciągłości pomiędzy teorią a praktyką, której ona dotyczy. W języku angielskim na oznaczenie obu tych obszarów używa się tego samego terminu, edukacja i edukacja, a nie na przykład edukacja i edukologia, co wskazywałoby raczej na paralelę do historii czy prawa, a nie geologii, której nie określa się terminem „skały”, czy socjologii, której nie nazywa się „społeczeństwo”. Nie chodzi tu jednak wyłącznie o lingwistyczny punkt widzenia.

Wiedza o edukacji nie jest zarezerwowana tylko dla ekspertów. Edukacja, podobnie zresztą jak historia, „dotyka” każdego. Człowiek — edukacyjna istota, uczestnik procesów edukacyjnych w roli ucznia bądź nauczyciela, czy badacz edukacji, prowadzi nad nią studia, dokonuje w jej obrębie krytyki, czyni w związku z nią plany, filozofuje na jej temat. Wiedza edukacyjna powstaje więc w tych wszystkich miejscach (celowo używam określenia miejsca a nie poziomu). Tworzy ją zarówno naukowiec jak i refleksyjny nauczyciel, student i zainteresowany sprawą zewnętrzny obserwator. Bycie edukacyjną istotą wyzwala bowiem określoną samoświadomość, którą uczestniczenie w procesach edukacyjnych wzmacnia i rozbudowuje.

## DEMISTYFIKACJA WOLNEGO KOMENTARZA EDUKACYJNEGO

Dwojakiego rodzaju „mystyczności” ograniczają pełne korzystanie z tej wiedzy. Pierwsze — otaczające nauczycieli i stosowane przez nich „uczenie na książce”, utrzymują w „należytej” odległości uczniów, studentów i inne „postronne” osoby. Inne — okrążające naukowców i tworzone przez nich teorie, trzymają na dystans nauczycieli. Jedne i drugie działają hamująco zarówno na edukację samą w sobie, jak i rozwój edukacyjnego komentarza. Trzymanie na dystans uczniów uniemożliwia uczenie się od nich. Pozostawianie na uboczu rodziców ogranicza i deorientuje ich wkład do edukacyjnych procesów. Trzymanie w oddali nauczycieli podcina korzenie innowacji.

Mistyfikacje te, historycznie związane z klasą i edukacyjnymi różnicami pomiędzy nauczycielami a uczniami oraz naukowcami a praktykami, zmniejszają się wraz ze zmniejszaniem się tych różnic i wiele wybitnych teorii pojawiających się dziś jest postrzeganych jako intelektualna ekspresja tej demistyfikacji.

Tak właśnie traktuje się progresywizm, szczególnie zaś jego łagodniejsze formy żądające od nauczyciela „bycia z dzieckiem”, „po jego stronie”, respektowania jego języka i doświadczeń (Dewey 1938, Barnes 1976).

Przedstawiciele socjologii wiedzy, choć z różnych ośrodków intelektualnych (Young 1971, Young i Whitty 1976, Apple 1982, Giroux 1983), także wnoszą niemały wkład do wspomnianych demistyfikacji. Poprzez stawianie agresywnych pytań i dekonstrukcję tradycyjnego wzoru nauczania, ujawniającą siłę tkwiących w nim interesów — zawodowych, biurokratycznych, rasowych, płciowych i nade wszystko klasowych wspomagają progresywizm. Krytyczny program dekonstrukcji i częściowo rekonstrukcji dodany do progresywnej idei negocjacji z uczniem czy studentem stanowi duży krok naprzód w uwalnianiu wolności edukacyjnego komentarza.

Innym czynnikiem demistyfikującym wspomniane różnice jest związana z Nową Prawicą ideologia wolnego rynku — wolnego rynku idei, dyscyplin, programów i szkół traktujących uczniów oraz ich rodziców jako konsumentów z pełnym prawem dokonywania wyborów. Co prawda, wolny rynek to tylko jedna z nici, mianowicie neoliberalna, druga — neokonserwatywna, akcentuje już potrzebę silnego państwa panującego nad nim, ale ... dla zabezpieczenia społeczeństwu określonego standardu edukacyjnego. Wydaje się więc, że filozofia ta, chociaż reakcyjna w innych sprawach, odgrywa pozytywną rolę w reewaluacji i reinterpretacji tradycyjnych różnic i relacji występujących w edukacji.

Stopniowo zmniejsza się też dystans pomiędzy naukowcami a praktykami. Komunikowanie się, a nawet współdziałanie są szczególnie widoczne w obszarze przeprojektowania programów kształcenia. Udział nauczycieli polega w nim nie

tylko na tworzeniu tzw. pakietów edukacyjnych. Uczestniczą oni zarówno w pracach koncepcyjnych, jak i ewaluacyjnych. Mówi się nawet o pewnej modzie na stwarzanie się specyficznych kursów doskonalenia nauczycieli z odpowiednimi projektami. Integracja ta przynosi zresztą znakomite efekty; ułatwia dokonywanie „głębokich” zmian. Praktycy mają poczucie sprawstwa; nie czują się realizatorami cudzych „uczonych” koncepcji. Zaś eksperci korzystający z praktycznej wiedzy nauczycieli mają szansę uwolnić swe prace od „akademickości”, oczywiście w pejoratywnym tego słowa znaczeniu. W konsekwencji, „refleksyjna praktyka” i „refleksyjni praktycy” coraz częściej postrzegani są jako rdzeń procesu przeprojektowywania edukacji (Schon 1983, Skibbeck 1984, Van Manem 1991).

Na polu badań edukacyjnych także dostrzec można pierwsze symptomy komunikowania się pomiędzy naukowcami a nauczycielami. Coraz częściej podejmowane są takie formy badawcze jak studium przypadku czy badanie w akcji (*action research*). Pierwsza z nich umożliwia badanym (zwykle praktykom) mówić samym za siebie, drugą uważa się za naturalną korelatywność, w której badacz i nauczyciel spotykają się w środku drogi (Elliot 1985).

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że w niektórych opracowaniach podkreśla się, iż wywrotowe idee zawsze przyciągają opór. Świadomość tego faktu jest chyba jednym z powodów dbałości Anglików o to, aby nie przesadzać z prowokowaniem. Nowe idee są bowiem kompatybilne z odpowiednią miarą autorytetu, czy nawet mistyczności i to zarówno w obszarze profesjonalnym, jak i naukowym. Bowiem dobry nauczyciel zawsze jest szanowany, praktyki i tradycje akademickiego przedmiotu czy rzemiosła stale inspirują i solidnie przygotowują, niezależność badacza ciągle zazdrośnie ceniona, a o wiedzy długo jeszcze będzie się myśleć jako o „świętej ziemi pomiędzy nauczycielem a nauczaniem” (Walsh 1993).

## NOWA ORGANIZACJA STUDIÓW EDUKACYJNYCH SZANSĄ NA INNĄ RELACJĘ TEORII I PRAKTYKI

Studia edukacyjne nie są monolitem. Stanowią one zespół subdyscyplin, których układ i organizacja zmienia się w zależności od ich jednostkowych pozycji i siły związku między nimi. Zachodzące zmiany przynoszą inną perspektywę dla relacji teoria – praktyka.

W historii przedmiotu, szczególnie w Wielkiej Brytanii i krajach pozostających pod jej wpływem, wyróżnić można cztery fazy tych przemian.

1) Do lat 60. dominował, jakby na przekór wcześniejszemu wyodrębnieniu się historii i psychologii edukacji, raczej holistyczny pogląd na przedmiot, choć

nie bez powątpiewań co do jego „wigoru i rygoru”. Faza ta zresztą bywa czasem paskwilowo określana jako „końcówki dla nauczycieli, idee dla wielkich edukatorów” (Walsh 1993, s. 42).

2) Lata 60. to okres multidyscyplinarnego poglądu na edukację. Nauki podstawowe takie jak filozofia edukacji, socjologia, studia porównawcze, psychologia i historia przyciągnęły całe zainteresowanie poznawcze. Edukacja, skolonizowana i pokawalkowana przez te silne dyscypliny, pozostająca ich treścią i polem aplikacji, nie mogła generować własnych idei i teorii. Uczni zajmujący się jej problemami w rzeczywistości pozostali wierni naukom swego pochodzenia. Zróżnicowane dyscypliny dość wcześnie przestały się „dotykać”, ograniczając wzajemne stosunki do krytyki opartej na stereotypach. Socjologowie „dokładali” więc filozofom i odwrotnie, a jedni i drudzy — psychologom. Studentów wprowadzano oddzielnie w poszczególne dyscypliny nie przejmując się problemem integracji tak przebiegającego studiowania. Także z powodu tej fragmentyzacji nie tknięto konkretnych problemów badawczych. Według niektórych nie wypracowano w tej fazie sensownej teorii, którą można by traktować jako przewodnik czy też realny i krytyczny instrument do rekonstrukcji praktyki (Jonathan 1985).

3) Od końca lat 60. zaczyna się rozwój praktycznie zorientowanych pól studiów w takich obszarach jak: program, polityka, administracja, wielokulturowość, płęć. Dokonuje się to wzdłuż istniejących subdyscyplin. Tak więc multidyscyplinarność zostaje zastąpiona interdyscyplinarnością. Jednakże logiczny status tych nowych pól jest wciąż niejasny. Ciągłe pojawiają się przypuszczenia, że edukacyjna teoria jest importowana bądź to z filozofii, bądź to z historii czy innych nauk o człowieku.

4) Zachodzące obecnie zmiany — współtworzenie polityki i udział w ewaluacji, współpraca w rozwijanych programach, promowanie idei refleksyjnej praktyki, podejmowanie takich form badawczych jak studium przypadku i badania w akcji, stwarzają szanse na nowy paradygmat edukacyjnej teorii. Ciągłe rozważana, pełna refleksji praktyka nie jest już obiektem, lecz staje się głównym źródłem edukacyjnej teorii. Rosnąca pewność siebie nowych pól badawczych i rodzajów teoretyzowania, związanych ściśle i dialektycznie z praktyką, zapowiada koniec systemu adaptacji i odkrywania zewnętrznych teorii. W tej rekonceptualizacji fundamentalne subdyscypliny zostają zamienione na „kontekstualne”. Nie znaczy to jednak, że ulegają one marginalizacji. Spostrzega się je raczej jako związane z szerszym kontekstem edukacyjnej praktyki źródła informacji i kanały komunikowania pomiędzy właściwą edukacją a innymi gałęziami wiedzy o człowieku.

Zdawać by się mogło, że rozwój teorii edukacyjnej przebiega wzdłuż koła, które wykonało właśnie pełen obrót: od holistycznego poglądu na edukację, poprzez wewnętrzne zróżnicowanie i następnie „wielość towarzystwa”, do reafirmacji centralnego holizmu teorii. Jednakże, w porównaniu do pierwszej, ostatnia faza różni się znacznie. Jest ona rozwijana empirycznie, a więc lepiej wyposażona do prowadzenia dialogu z historią, filozofią, naukami o człowieku. Także praktyka, z którą wchodzi w reakcje, jest bardziej żywa i samokrytyczna.

## RÓŻNE DYSKURSY TEORII EDUKACYJNEJ

Teoria wyłaniająca się z praktyki i formująca wspólnie z nią jeden kompleks jest „silnie” filozoficzna, rozległa, a zarazem wewnętrznie zgodna i logiczna. P. Walsh proponuje postrzegać ją jako wiązkę różnych głosów, wynurzających się z dobrej praktyki poprzez ujawnianie w tym samym czasie takich samych potrzeb (Walsh 1993). Głosy te nie są jednak głosami pochodzącymi z wyodrębnionych dyscyplin wiedzy. Bardzo rzadko zdarza się bowiem, aby w ich obrębie przemawiano starannym wszechgłosem i to logicznie. „Głosy” te wspomniana autorka proponuje określić mianem „dyskursu”, który to termin znaczy dla niej tyle, co logicznie jedyna w swoim rodzaju („unikatowa”), a przy tym odporna na ataki i zdyscyplinowana wewnętrznie forma dociekania, dyskusowania i eksponowania (Walsh 1993, s. 52 i 53). Dalsze tezy P. Walsh są następujące: edukacyjna teoria stanowi wiązkę czterech dyskursów — (1) utopijnego, (2) deliberatywnego, (3) ewaluatywnego i (4) naukowego. Każdy z nich pozostaje w unikalnym stosunku do wartości, a więc tym samym i do praktyki. Pozycja każdego z nich implikuje i wspiera pozycję trzech pozostałych. Z racji posiadania wspólnego przedmiotu — praktyki edukacyjnej — wszystkie cztery oferują całkowicie dopełniającą się perspektywę.

### DYSKURS UTOPIJNY

Dyskusyjny utopijny jest definiowany przez dwie cechy: pierwsza to, podzielane wspólnie z dyskursem deliberatywnym, przekonanie do „kwitnącej” edukacji jako jednego z aspektów szerszego humanistycznego rozkwitu. Drugą cechą, odnoszącą się również do dyskursu naukowego, można ocenić pozytywnie lub negatywnie. Chodzi mianowicie o to, że dyskurs ten sięga granic. Nie zajmuje się tym co „dobre”, ale tym co „idealne”! Z drugiej jednak strony, dyskurs ten wyklucza rozważania dotyczące wykonalności; jest czysto „teoretyczny” i to w pejoratywnym tego słowa znaczeniu.

Wśród wyodrębnionych dyscyplin naukowych nie tylko filozofia jest tą, która angażuje się w tego typu dyskurs. Spotykamy go w niektórych pracach historycznych, na przykład u Marksa, w pewnych obszarach psychologii — na przykład w teoretyzowaniu na temat rozwoju moralnego, i w tych „odroślach” nauk społecznych, które identyfikowane są z teorią Habermasa oraz częściowo z tym, co kryje się pod nazwą „teoria krytyczna”.

Praktycy w obszarze medycyny, prawa czy pracy socjalnej także dysponują własnymi idealnymi scenariuszami, a więc i utopijnymi dyskursami. Wydaje się jednak, że „edukacyjne” integralne dążenie do poglądu na życie jako całość powoduje, że omawiany dyskurs jest szczególnie szeroki, komplementarny i w tym sensie szczególnie utopijny. Uwzględnia on dyskusje nad edukacyjnymi wartościami i to w relacji do generalnych wartości życiowych, analizuje kulturową „stolicę” i to w generaliach i teoriach wielu aspektów ludzkiego rozwoju. Co więcej, angażuje się w poszukiwanie pewnej koherencji poprzez te dyskusje i teorie. Uważa się, że ostatnim wielkim teoretykiem obszaru anglojęzycznego był John Dewey. Po nim większość myślicieli przejawiała tendencję do koncentrowania się już na węższych problemach (Carr i Kamnis 1986, s. 11; Walsh 1993, s. 54).

Znana jest krytyka utopizmu dokonana przez Poppera, który zarzucał mu niepraktyczność i tendencje w kierunku totalitaryzmu. Utopizm w ujęciu P. Walsh różni się jednak znacznie od tego w Popperowskim sensie. Uważa ona, że po pierwsze — autorytaryzm nie jest jego wrodzoną cechą; można tworzyć coś na wzór sformułowanych przez Habermasa „warunków do idealnej mowy”. Po drugie zaś — można aspirować do budowania autostrad łączących różne wymiary całościowego poglądu na życie, choć w „pokaźowanej” kulturze mogą to być najwyżej sznurowe mosty. Wreszcie po trzecie — dyskurs utopijny to tylko jeden z wiązki dyskursów konstytuujących teorię edukacyjną, znajdująca szczególne dopełnienie w inżynierskim podejściu dyskursu deliberatywnego.

#### DYSKURS DELIBERATYWNY

Dyskurs deliberatywny polega na artykułowaniu i kierowaniu sztuką osiągnięcia tego, co w warunkach danej sytuacji praktyki i rozwoju jest najlepsze. Stanowi on, obok dyskursu utopijnego, drugą stronę „oddania się” dobrej edukacji jako że, po pierwsze — dyskurs ten nie mógłby identyfikować tego, co najlepsze bez wskazań dyskursu utopijnego i po drugie — dyskurs ten pełni rolę testu, określającego co z propozycji dyskursu utopijnego jest realnie dobre, a co pozostaje przyjemnością spekulacji.



Generalnie dyskurs ten opiera się na konsultacjach, symulacji i badaniu w działaniu jako głównym modelem poszukiwań. Wyróżnić w nim można dwie szerokie subkategorie. Jedną z nich stanowi to, co Anglicy określają jako *policy and policy-making* i co zasadza się na konsultacjach, dokumentacji dyskusji, dyrektywach i radach — produktach zalewających szkoły brytyjskie od czasu wprowadzenia „Education Reform Act”. Pochodzą one z różnych źródeł (autorytety, grupy nacisku, zainteresowane partie) i pojawiają się na wszystkich poziomach systemu edukacyjnego, zajmując się sprawami tak szerokimi, jak cały system i również tak małymi, jak uczenie się pojedynczego ucznia czy studenta. Wymaga się od nich, tak jak i od innych dyskursów, wsparcia argumentami i badaniami, co zachęca do korzystania z asysty uczonych, ale ich najistotniejszą cechą jest związana z nimi odpowiedzialność „w” i „dla” praktyki.

Druga szeroka kategoria dyskursu deliberatywnego daje większe możliwości działania naukowcom, ale wciąż w ramach ścisłej współpracy z praktykami. Jest to pewna forma praktycznego teoretyzowania, o której wspomiano wcześniej jako o bardzo ważnej dla edukacji nauczycielskiej.

Dyskurs deliberatywny bierze pod uwagę teorie w węższym sensie, takie jak teorie społeczeństwa, kultury, osobowości, uczenia się motywacji, rozwoju i inne — „pożyczając” je sobie z dyskursu naukowego. Jednakże, w uwzględnianiu ich, wobec wielości i zróżnicowania tychże, stosuje technikę wyszukanego eklektyzmu, uzyskując nie tyle dokładną wiedzę, ile wystarczające zrozumienie nadrzędnych koncepcji, pozwalające określić, czy praktyka przebiega dobrze czy też źle.

#### DYSKURS EWALUATYWNY

Dyskurs ewaluatywny opisuje, analizuje i poddaje osądowi edukacyjną praktykę wraz z jej kontekstami i poglądami odnoszącymi się do jej powstania i rozwoju.

Dyskurs ewaluatywny, jako odrębny rodzaj dyskursu, rządzący się swymi własnymi prawami, pojawił się i wzrasta wraz z ruchem wokół tworzenia i stalego rozwijania ogólnopaństwowego programu. Stąd jego charakterystyczną cechą jest „głębokie”, niemal symbiotyczne powiązanie z dyskursem deliberatywnym i to w każdej z jego dwóch form. Deskrypcja edukacji zakłada bowiem niejako z góry możliwość stosowania normatywności, gdy zachodzi tego potrzeba. Poczucie ważności edukacji dyktuje konieczność stosowania w stosunku do niej zarówno deskrypcji, jak i normatywności. Ewaluacja staje się tym samym niejako dopełnieniem normatywności edukacyjnej.

Ognisko tego dyskursu skupia się na pojedynczej jednostce, dużej lub małej i to nawet wtedy, gdy stosuje on porównania z innymi jednostkami dla uzyskania iluminacji tego, co przesądza o wartości tej pierwszej. Naturalną formą zasięgania informacji o jednostkach jest studium przypadku (*case study*), rozumiane bardzo szeroko, umożliwiające szeroki system obserwacji. „Przypadek” to zarówno całość systemu edukacyjnego, jak i pewien jego sektor — np. szkoły początkowe albo „głębia” życia pojedynczej szkoły czy klasy.

Przedmiot dyskursu ewaluatywnego stanowią wszystkie aspekty praktyki, nie tylko nowo proponowane projekty czy też realizowane od niedawna. W zasadzie przyczynia się on do utrzymania i ochrony wszystkich wartościowych elementów edukacyjnej praktyki — zarówno „starej”, jak i nowo rozwijanej.

Powstaje pytanie, czy ewaluacja winna biec równolegle czy też wyprzedzać innowację? Choć trudno uchwycić linearny związek między nimi, wydaje się, że ewaluacyjne *status quo* winno zasługiwać na taką samą uwagę, jak dokonywane zmiany. Ten punkt widzenia pojawia się coraz częściej w szerokiej literaturze dotyczącej braku sukcesów w dokonywaniu zmian programowych oraz w rozszerzającym się ruchu szkolnej samoewaluacji. Formalna ewaluacja, rozpoznawana jako polityczna, ale zobligowana do bycia demokratyczną w uszeregowywaniu interesów i to z powodów, które były już tu wskazywane, zostaje dopełniana nieformalną ewaluacją, dokonywaną przez samych nauczycieli. Wąski profesjonalny protekcjonizm jest w tym momencie powstrzymywany, a nauczyciele i inne osoby związane z edukacją wzbogacają się o umiejętności bardziej efektywnego monitorowania praktyki — własnej i kolegów.

## DYSKURS NAUKOWY

Dyskurs naukowy jest skoncentrowany na poszukiwaniu zrozumienia i wyjaśnienia edukacji. Nie jest on przy tym nastawiony na kierowanie nią czy też ujawnianie jej braków; nie stanowi także nieewaluatywnej, pośredniej orientacji na opiniowanie czy działanie. Rozpatruje ją niemal kontemplacyjnie, jako *quasi*-zjawisko, samo w sobie zasługujące na szacunek i bycie rozumianym.

„Naukowość” w humanistyce uznaje się dziś za sprawę problematyczną. Wydaje się przy tym, że jest to problem bardziej epistemologiczny niż komplikacja sama w sobie. Wskazuje się na nieadekwatność pozytywizmu, który ze swym „dążeniem do obiektywności” i szczególną interpretacją neutralności i wolności od wartości oraz pogonią za uogólnieniami doprowadził do depersonalizacji zarówno relacji między badaczem i przedmiotem, jak i samego przedmiotu, oraz na fenomenologiczną reakcję na niego — wyrażającą

się z jednej strony w zbyt szybkim porzuceniu bezstronności i obiektywności, z drugiej zaś, w zbyt pesymizmie odnośnie do możliwości jakiegokolwiek formy iluminowania poprzekulturowej generalizacji. Te krytyczne uwagi podsuwają hipotezę, że dyskurs uwarunkowany wartościami w zakresie definicji pola, pełen szacunku i emfazy w prowadzeniu badań, zasadniczo obiektywny w aspiracjach i zdolny do odróżniania się od innych dyskursów, z którymi spotyka się w trakcie uzyskiwania rozumienia i wyjaśnienia, jest wystarczająco dobrą nauką, wyrastającą ponad subiektywizm praktyki z jednej strony i wzmacniającą wiarę w możliwości komponowania różnych warunków (Walsh 1993).

Dyskurs naukowy różni się od ewaluatywnego tym, że nie posiada bezpośrednich odniesień do opiniowania i działania; częściej skupia się na generaliach niż na osobliwościach; i chociaż powstające w jego ramach teorie nie mogą aspirować do stopnia uniwersalności osiągalnego w naukach ścisłych — ceni rozumienie dla niego samego. Z drugiej jednak strony, dyskurs ten wspiera dyskurs ewaluatywny nie tylko poprzez gromadzenie teorii pozostających do jego dyspozycji, ale także poprzez sam fakt stania za nim wraz ze swą bezstronnością i własnym rodzajem fascynacji.

Zgodnie z powyższą hipotezą dyskurs ten różni się także znacznie od dyskursu utopijnego. Rozważa on bowiem to, co jest, a nie to, co być powinno. Nie sposób jednak nie zauważyć istnienia pewnego powiązania między nimi. Łączy je bowiem zanurzenie w tej „filozoficznej gmatwaninie”, o której sądzi się, że jest warunkiem edukacji. W progresywnym, na przykład, idealnym obrazie ludzkiego rozwoju i programie edukacyjnego działania może pociągnąć za sobą empiryczną teorię stadiów rozwoju, a w społecznym rekonstrukcjonizmie — tworzenie idealnego obrazu i programu działań — szerokie analizy istniejącego społeczeństwa i kultury.

## LITERATURA

- Apple M. (1982). *Education and Power*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Barnes D. (1976). *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Brzezińska A., Dylak S., Gołębiak B. D., Lutomski G., Strzelecka A. (1993): Wokół koncepcji kształcenia nauczycieli — założenia i efekty Projektu Tempus „Redesign”, Poznań: maszynopis nie publikowany.
- Carr W. and Kemmis S. (1986). *Becoming critical: Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: Falmer Press.
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier-Macmillan.

- Elliot J. (1980). Implications of classroom research for professional development. W: Megarry J. and Hoyle E. (eds.), *Professional Development of Teachers*. London: Kogan Page
- Elliot J. (1985). Educational action-research. W: J. Nisbet (ed.), *Research, Policy and Practice: World Yearbook of Education 1985*. London: Kogan Page.
- Elliot J. (1989). Educational theory and the professional learning of teachers: an overview. *Cambridge Journal of Education* 19(1), 81–101.
- Fish D. i Broekman H. (1992). Nowe podejście do kształcenia nauczycieli. *Kształcenie Nauczycieli* 1(1), s. 20–31.
- Giroux H. (1983). Politics of student voice. *Interchange* 17(1), 48–69.
- Gołębiak B. D. (1993). Ku meta-integracji w kształceniu nauczycieli. Tekst referatu wygłoszonego na Zjeździe Pedagogów w Rembertowie w sekcji „Przemiany rzeczywistości a kształcenie pedagogów” (w druku)
- Habermas J. (1982). Przeciwno pozytywistycznie przepełowionemu racjonalizmowi w odpowiedzi na pamflet. Tł. Łukasiewicz, *Literatura na Świecie* (1), s. 298.
- Hirst P. (1983). Educational theory. W: P. Hirst (ed.), *Educational Theory and Its Foundation Disciplines*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Jonathan R. (1985). Education, philosophy of education and context. *Journal of Philosophy of Education* 19(1), s. 13–25.
- Kwieciński Z. (1993). Wprowadzenie do Seminarium ogólnopolskiego „Teorie i ideologie edukacyjne a strategie reform oświatowych”. Puszczkowo 2 grudnia 1993 roku.
- Schon D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Skilbeck M. (1984). *School-Based Curriculum Development*. London: Harper & Row.
- Van Manem M. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies* 23(6), s. 507–536.
- Walsh P. (1993). *Education and Meaning*. Cassel Education.
- Whitty G. (1985). *Sociology and School Knowledge*. London: Metlmen.
- Young M. F. D. and Whitty G. (eds.) (1976). *Explorations in the Politics of school Knowledge*. Driffield: Nafferton Books.
- Young M. F. D. and Whitty G. (eds.) (1977). *Society, State and Schooling*. Lewes: Falmer Press.