
Od redaktorów naukowych

Podstawy Edukacji 1, 7-12

2008

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

Prezentowany tom *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna* jest efektem poszukiwań naukowych zespołu Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Instytutu Pedagogiki Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Zamieszczone w nim teksty zaprezentowane zostały w trakcie seminarium naukowego pod nazwą *Wielość epistemologiczna a różnorodność rozwiązań praktycznych w edukacji*, które odbyło się w grudniu 2007 roku w Częstochowie. W seminarium uczestniczyło wielu zaproszonych gości, także przedstawiciele innych dyscyplin, takich jak fizyka teoretyczna czy psychologia. Wszyscy podjęli w swych rozważaniach tytułowe zagadnienie: relację poznania do praktyki, wiedzy do działania. Nie wszystkie wystąpienia (ze względu na swój multimedialny wymiar) mogły być umieszczone w tym tomie. Szczególnie brakuje tu wystąpienia prof. V. Krishnakumar, fizyka z Department of Physics, Periyar University, Salem w Indiach, z prezentacją *Nowy paradygmat (model): odmienne rozważania o edukacji* oraz interesującej prezentacji prof. zw. dr. hab. B. Śliwerskiego pt. *Polityczna przemoc wobec edukacji humanistycznej*.

Głównym teoretycznym zamysłem seminarium, oprócz tytułowego ujęcia epistemologii i praktyki jest przede wszystkim „powrót do podstaw”. Według Z. Kwiecińskiego, ujmując zagadnienie metaforycznie, jest to „powrót do domu”¹. Powrót do podstaw rozumiany jako zwrot, według cytowanego autora, ku naukom wobec pedagogiki podstawowym. W naszym myśleniu o pedagogice jest to odniesienie, w jakiś sposób historyczne, przede wszystkim do filozofii, a w niej do artykułowanej epistemologii. Jest to powrót do przerwanych nurtów rozwojowych w pedagogice polskiej. W kręgu naszych zainteresowań pozostaje jej nurt, nazwijmy go kulturowym (W. Dilthey, B. Nawroczyński, w jakimś znaczeniu B. Suchodolski...). Jest to także powrót do podstaw teoretycznych pedagogiki, w tym przede wszystkim do pedagogiki ogólnej, rozumianej również jako krytyczna metateoria edukacji i mimo wszystko jednak... odejście (krytyka) od „[...] rozkwitu przedłużonej groteskowo ortodoksji i instrumentalnej wobec niej pedagogiki i pozoru”². Ortodoksję pedagogiczną, w jej teoriopoznawczym wymiarze, prezentujemy tutaj w modernistycznym, pozytywistycznym, sejentystycznym ujęciu.

¹ Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa 1993, s. 21.

² Tamże, s. 22.

Zarysowana tu relacja: modernizm – postmodernizm, to z punktu widzenia interesujących nas „podstaw”, zauważany **opór tradycyjnej pedagogiki wobec postmodernistycznych wersji, które generalnie kwestionują jej podstawy epistemologiczne**. Konstruowanie pedagogiki postmodernistycznej, aktywne włączanie się edukacji w sytuacje kulturowego przełomu, wydaje się być rezultatem pewnego otwarcia, jakie zawsze ma miejsce przy okazji pojawiania się nowych formacji kulturowych. Jak pisze T. Szkudlarek, początkowy opór przeciw kwestionowaniu ustabilizowanych podstaw myślenia i społecznego działania powoli zastępowany jest przez uważną analizę nowych możliwości pojawiających się wraz ze zmianą. Motywacja teoretycznego zaangażowania się po stronie „nowego” – mimo, że „nowe” kwestionuje podstawy ustabilizowanej wiedzy i powoduje zakłócenia instytucjonalnego funkcjonowania nauki – może się więc wiązać z perspektywami wyjaśniania (rozumienia) zjawisk dotychczas pomijanych albo uznawanych za zakłócające anomalie. Włączanie się w nowy dyskurs teoretyczny zakłada jakąś formę uznania zachodzących zmian za realne, za wykraczające poza sferę ekstrawagancji teoretyków czy anomalii społecznego świata i w ten sposób – poprzez samą „deklarację rzeczywistości” – przyczynia się do... urzeczywistnienia zmiany. Wielu badaczy wyrażało – i wyraża – wątpliwość, czy „coś takiego jak postmodernizm w ogóle istnieje?”. Otóż uznanie, że tak – że istnieje – i włączanie się w dyskurs postmodernizmu, powoduje, że rzeczywiście tworzy się nowy paradygmat potwierdzający istnienie nowej formacji kulturowej³.

Z punktu widzenia przyjętych w trakcie seminarium założeń, owo wstępne uznanie prawomocności dyskursu (jego adekwatności, jego „mocy interpretacyjnej”) pozwala na przykład na zauważenie odpowiedniości przyjmowanego języka do struktury badanych zjawisk, np. do badania teorii programów nauczania, gdyż program nauczania jest dyskursem, a postmodernizm (w tym poststrukturalizm) jest właśnie „studium dyskursu”. Według G. Ulmera, pedagogika – w pewnym sensie – „zawsze była postmodernistyczna”, zawsze operowała fragmentami, cytatai, znakami „przerabiającymi” historię w kontekst dyskursu kształcenia. Wydaje się, że nowa formacja kulturowa może powstać wtedy, gdy porzucimy pretensje do reprezentacji świata (do realizmu) i przyznamy, iż **pedagogia jest dyskursem**.

Pedagogika – czy pedagogia, jako dyskurs/praktyka edukacyjna – jest więc, jak się okazuje, podatna na przyjęcie języka i całego kulturowego bagażu postmodernizmu. Nie jest to, według T. Szkudlarka, ani łatwe, ani jednoznacznie „korzystne” i bezproblemowe. Zwróćmy choćby uwagę na postulowaną przez Ulmera konieczność porzucenia roszczeń do realizmu (do przekonania, że wiedza reprezentuje świat od niej niezależny), a zrozumiemy, jak fundamentalnej zmiany wymaga mariaż pedagogiki z postmodernizmem. Zmiany, która – do-

³ T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 90–91.

dajmy – może się okazać trudna do zaakceptowania ze względu na społeczne rezultaty kształcenia. Sytuacja ta wymaga znalezienia jakiegoś „pozadyskursywnego”, czy „międzydyskursywnego” miejsca, **zajęcia stanowiska**, z którego można by dokonać oceny konkurujących dyskursów, odnosząc ich roszczenia do jakoś ujętej (jak?) pozajęzykowej rzeczywistości. Problem w tym, że w ujęciu postmodernizmu rzeczywistość taka – jeśli istnieje – nie jest nam, w sensie do jakiego przyzwyczała nas tradycja metafizyczna, dostępna⁴.

Pedagodzy amerykańscy znajdują wyjście z tej sytuacji przywołując tradycję pragmatyzmu, albo po prostu pozostając w tej tradycji i posługując się jej elementami. Podstawą konstruowania praktyki edukacyjnej nie jest w tym układzie żadna „obiektywna racja”, ale *zobowiązanie wobec społeczności*, której interesy edukacja powinna respektować. Tradycja filozofii wychowania Johna Deweya jest tu niezmiernie pomocna. Właśnie społeczność, wspólnota, dostarcza owego „stanowiska”, z którego mogą być czytane dyskursywne praktyki będące przedmiotami nauczania. Ta orientacja, dość wyraźnie nawiązująca do tradycji pragmatycznych, ciąży ku osadzeniu dyskursu pedagogii w realiach życia społecznego – które, przypomnijmy tezę M. Foucault, jest polityką. Ta z kolei orientacja wiąże się z deklaracjami wykorzystania elementów dyskursu postmodernizmu i modernizmu ocenianych z perspektywy ich przydatności dla praktyki społecznej, co z kolei zakłada ewolucyjny charakter dokonującej się zmiany kulturowej, zachowującej elementy historycznej ciągłości. Prezentowane tu ujęcie pojawia się na gruncie pedagogiki krytycznej, od wielu już lat zaangażowanej w analizę funkcji politycznych i dynamiki społecznego funkcjonowania szkoły. Postmodernizm jest w tej perspektywie postrzegany zarówno jako szansa adekwatnego opisu i interpretacji mechanizmów kształtowania się podmiotowości w relacjach władzy/wiedzy (czymże innym jest wychowanie?!), jak i jako podstawa dla sformułowania strategii wychowania emancypacyjnego. W perspektywie postmodernistycznej kategoria „wiedzy” ma znaczenie zupełnie szczególne. Przypomnijmy choćby, że głośny Raport J.F. Lyotarda dotyczący „warunków postnowoczesności” był raportem o wiedzy właśnie, przypomnijmy też znaczenie tej kategorii w modelu władzy Foucaulta. To wokół kategorii wiedzy, rozumu, racjonalności, dokonuje się postmodernistyczny zwrot: ta też kategoria wymaga najgłębszych redefinicji w dyskursie edukacji⁵.

Z polskiej perspektywy, przywoływane tu propozycje amerykańskie dotyczą także kwestii występujących u nas – sporu między modernizmem a postmodernizmem w kontekście epistemologicznym (występującym w tym szkicu), jak i moralnym, czy też politycznym. Napięcia między tym, co metateoretyczne, a tym co związane z „polityką (i pedagogiką) różnicy”, między tym co uniwersalne, a tym co relatywne, między obiektywnym a subiektywnym, między zintegrowanym i rozproszonym, wyznaczają dynamikę rozwoju teorii pedagogicz-

⁴ Tamże, s. 92.

⁵ Tamże, s. 93–94.

nych. Postmodernizm (w tym poststrukturalizm) nadaje pierwszeństwo teorii dyskursu jako metodzie analizy rzeczywistości społecznej. Dyskursy ustanawiają założenia (podstawy) dotyczące oblicza, jakie rzeczywistość może przyjąć, aby „być rzeczywistością” oraz determinują sposoby jej badania, a także standardy prawdy i fałszu. Ponadto klasyfikują wiedzę na „naukę”, „ideologię”, „mity” i „nonsensy”. W ten sposób dyskursy „porządkują świat” i w konsekwencji dostarczają nam niejako z góry gotową syntezę. Takie podejście wynika z przekonania, że kategorie danego dyskursu, mające swoje źródło w „jakiejs” rzeczywistości, jednocześnie wyznaczają „zakres” tego co jest nazywane rzeczywistością – zanika więc różnica między światem a jego opisem, między tym, co obiektywne, a tym co subiektywne. Podobnie, dyskurs nie „wyjaśnia walki lub systemu dominacji”; to poprzez dyskurs i dla dyskursu toczy się walka⁶.

Zgodnie z założeniami poststrukturalizmu, w każdym społeczeństwie trwa nieustanna dyskursywna walka różnych „wersji” rzeczywistości o uprawomocnienie. Problem ten dotyczy nie tyle rzeczywistości samej w sobie, co sposobu w jaki jest ona interpretowana, jakie nadaje się jej znaczenie i jak jest reprezentowana. Uprawomocnienie określonej „wersji” rzeczywistości odbywa się kosztem wersji alternatywnych i stanowi „operację zamykania”: chroni jedne interpretacje, a inne – przy pomocy sankcji społecznej – marginalizuje i zmusza do milczenia. W ten sposób ustanawia się metanarracje, przy czym alternatywne „wersje” rzeczywistości są represjonowane. Tak więc, ustanowienie epistemologicznej „ortodoksji” jest jednocześnie ustanowieniem „heterodoksji”, tzn. występowania dyskursów „ujarzmionych”, które są układami wiedzy nieadekwatnej i zdyskwalifikowanej – stąd nisko ułożonej w hierarchii. Alternatywne „wersje” rzeczywistości są zdelegitymizowane przez wykluczenie konstruujących je dyskursywnych praktyk. Procesy definiowania i wykluczania – poprzez całą gamę procesów „rozdzielania” i „różnicowania” – nie są jedynie logicznymi cechami dyskursu, lecz także wstępnymi warunkami socjalizacji, porządku społecznego oraz kontroli społecznej⁷.

Jedna z pełniej przywoływanych propozycji postmodernistycznych⁸, w jej tekstualnym – a raczej dyskursywnym wymiarze, może stanowić podstawę (jest podstawą) prezentacji i analizy ujęć epistemologiczno-praktycznych przedstawionych w tym tomie. W warstwie epistemologicznej można wyróżnić – jednoznacznie przyjęte przez autorów – takie stanowiska, które można opisać jako: hipoteza „metainterpretacyjna” (interpretacja humanistyczna), autorska teoria kultury (J. Kmity propozycja epistemologiczna), funkcjonalizm i teoria konflikt-

⁶ Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań 1995, s. 10–12.

⁷ Tamże, s. 13.

⁸ A. Gofron, *Między modernizmem a postmodernizmem. Konteksty edukacyjne* (książka przygotowywana do druku w Wydawnictwie AJD). W pracy przedstawiono inne koncepcje postmodernistyczne (ponowoczesne). Między innymi niemieckie propozycje hermeneutyki fenomenologicznej (H.G. Gadamera i J. Habermasa), francuskie ujęcia poststrukturalistyczne (J. Derridy, P. Ricoeura), amerykańskie propozycje neopragmatyczne (H. Putnama i R. Rorty’ego).

tu, psychologia humanistyczna z jej odniesieniem do interesującego zagadnienia dotarcia (intuicyjnego, czy też raczej przedrefleksyjnego) do sedna zabawy. Prezentowane są również stanowiska alternatywne w swej warstwie dyskursywnej, np. paradygmat wyobraźni odnoszący się do nowej gnozy nauki, z jej akcentem na holistyczne ujęcie podmiotowości człowieka i edukacji.

Kolejne propozycje to stanowiska bardzo różnorodne w swej warstwie założeniowej, wręcz kwestionujące epistemologię. Przykładem takiej „wersji” jest przywoływana w tym tomie „hermeneutyka”, która ma bardzo dużo znaczeń i odniesień (1. krytyczno-innowacyjne: Habermas, Ricoeur, Gadamer, Heidegger; 2. pasywno-przystosowawcze: Dilthey, Merleau-Ponty, ewentualnie, w zależności od przyjętej interpretacji też Heidegger) – z chyba jednym wspólnym mianownikiem – negowaniem tradycyjnego bezzalożeniowego poznania wraz z absolutyzowaniem doświadczenia przedrefleksyjnego. W tym kontekście, sygnalizowana już wcześniej kategoria „wiedzy”, jest próbą odniesienia jej do poheideggerowskiej hermeneutyki ontologizacji wiedzy. Wiedzy nie rozumie się w jej znaczeniu pragmatyczno-strukturalistycznym, a właśnie ontologicznym, zakładając, że nasze rozumienie świata i siebie samych zawiera się nie tylko w „pojmwaniu czegoś”, w pojęciowej wiedzy o czymś, lecz że mieści się ono we wszelkiej naszej aktywności (na przykład w artystycznej, edukacyjnej, innej).

Trzecia, wyraźnie wyodrębniająca się kategoria „wersji” rzeczywistości to, jak pisze jedna z autorek, „własny punkt widzenia” – w innym miejscu artykułowany jako empiryczna obserwacja, której wyniki poddaje się analizie w celu opisania i wyjaśnienia związków między zjawiskami. Stanowisko to, w odniesieniu do relacji praktyka a edukacja (pedagogika) akcentuje, iż doświadczenie nie jest procedurą „czysto” obserwacyjną, przebiegającą na poziomie spostrzeżeniowym. Wszelkie wyniki obserwacji, aby mogły być rozumiane, wymagają interpretacji, a do tego potrzebna jest jakaś teoria – milcząco czy jawnie akceptowane przesłanki pochodzące z doświadczenia (wiedzy potocznej).

W warstwie empirycznej/praktycznej „obiekty badań” autorów są bardzo zróżnicowane i obejmują takie kwestie, jak: praktyka naukowicza, doświadczenie potoczne, równość w edukacji, zabawa pierwotna, doświadczanie mądrości, dalekowschodnie ideały wychowania, wiedza o wychowaniu/wiedza nauczyciela, rzeczywistość wirtualna, lekcja szkolna, warunki studiowania.

Konstatując, proponowane stanowiska interpretacyjne i dyskursy przez nich prezentowane, są bardzo zróżnicowane. W pewnych przypadkach, przykładowo psychologii humanistycznej, dyskursy te są, jak tego chcą postmoderniści, pewną „wersją” rzeczywistości, są uprawomocnione (wyraźnie wyodrębnione jest tutaj „stanowisko” – założenia psychologiczne i praktyka – psychoterapia). W innych, np. w przypadku kategorii „wiedza” stanowią różne, „stające się” wersje rzeczywistości. Są próbą poszukiwania języka do opisu interesujących zjawisk.

Nawet w tak szkieletowo ujętym problemie, można jednak zauważyć już rysującą się, odpowiedniość języka do struktury badanych zjawisk. Zjawiska takie,

jak: *równość, wolność, emancypacja* mają inną strukturę – inny język w odróżnieniu od: *wiedzy/rozumu/racjonalności*. Pierwsze z nich obejmują kwestie, które można by nazwać społecznymi/strukturalnymi, stąd dyskurs pedagogiki krytycznej, pedagogiki oporu, funkcjonalizmu, teorii konfliktu (wraz z przyjętymi w nich założeniami interpretacji), te drugie dotyczą kwestii ujmowanych introspekcyjnie/psychologicznie, stąd inny dyskurs – język podmiotu: wiedza potoczna, psychologiczna, fenomenologia, hermeneutyka... (też zawierający założenia interpretacyjne). Ta swoista, zauważalna dualność (ambivalencja?!) wymaga, jak wydaje się, „przyjęcia jakiegoś »pozadyskursywnego«, czy »międzydyskursywnego« miejsca, zajęcia stanowiska, z którego można by dokonać oceny konkurujących dyskursów” – a może właśnie metainterpretacji.

Przyjęcie tej propozycji wiąże się z koniecznością odróżniania wymienionych wyżej struktur przedmiotowych (funkcjonalnych) od analogicznych struktur podmiotowych (humanistycznych – ujętych psychologicznie). Należy wyraźnie odróżnić funkcję obiektywną, jaką może pełnić jakieś zachowanie, ujęte jako składnik struktury przedmiotowo-funkcjonalnej od celu (sensu) czynności (intencjonalności, w klasycznym znaczeniu). W takim ujęciu konteksty teoretyczne wyróżnionych struktur („wersji” rzeczywistości) przynajmniej częściowo powinny się pokrywać ze sobą, obejmując odpowiednie ustalenia psychologiczne i socjologiczne na temat funkcjonowania jednostek w różnych sytuacjach społecznych.

Na zakończenie bardzo serdecznie dziękujemy wszystkim Uczestnikom seminarium za przyczynienie się do powstania tego opracowania. Panu prof. zw. dr. hab. Ryszardowi Łukaszewiczowi składamy tą drogą wyrazy szacunku i wdzięczności za życzliwą recenzję, cenne uwagi i inspiracje do dalszych badań.