

# Andrzej Gofron, Monika Adamska-Staroń

---

## Od redaktorów naukowych

---

Podstawy Edukacji 2, 7-12

---

2009

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.

## Od redaktorów naukowych

Drugi tom „Podstaw edukacji”, którego podtytuł brzmi „Ciągłość i zmiana”, podobnie jak poprzedni<sup>1</sup>, jest wynikiem poszukiwań naukowych zespołu Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Instytutu Pedagogiki Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Zamieszczone w nim teksty (autorstwa pracowników Zakładu) zostały poszerzone o istotne merytorycznie ujęcia „ciągłości i zmiany w edukacji” zaproponowane przez autorów reprezentujących różne (nie tylko polskie) ośrodki badawcze. W rezultacie przedstawiona propozycja przybrała

[...] charakter interdyscyplinarny, bowiem na temat edukacji w wymiarze makro- czy meta teoretycznym wypowiadają się zarówno przedstawiciele badań z zakresu filozofii edukacji, antropologii pedagogicznej, psychologii, nauk o polityce, pedagogiki kultury, teorii wychowania, jak i pedagogiki szkolnej, komparatystyki edukacyjnej, dydaktyki, pedagogiki specjalnej czy społecznej<sup>2</sup>.

Głównym zamysłem teoretycznym podejmowanych przez zespół analiz jest – oprócz proponowanego ujęcia relacji „ciągłość i zmiana w edukacji” – przede wszystkim „powrót do podstaw”. **Podstawy** rozumiemy metaforycznie jako zwrot ku naukom podstawowym dla pedagogiki. W naszym myśleniu o pedagogice oznacza to, podobnie jak w pierwszym tomie, bezpośrednio nawiązywanie do epistemologii (filozofii poznania) bądź też poszukiwanie własnej interpretacji podjętego problemu edukacyjnego, czyli ujmowanie go w perspektywie pedagogiki humanistycznej. W niniejszej publikacji jest to nawiązanie bezpośrednie do drugiego członu pedagogiki (humanistyki) w jego perspektywie teoriopoznawczej – odniesienie się do tradycji myśli, przerwane go nurtu rozwojowego w pedagogice polskiej, który można określić mianem pedagogiki kultury<sup>3</sup>.

Przyjmując prezentowane założenia, mamy świadomość, że wszystko, co kryje się pod pojęciem podstaw pedagogiki (w jej tradycyjnym znaczeniu),

---

<sup>1</sup> A. Gofron, M. Piasecka (red.) (2008). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.

<sup>2</sup> Fragment recenzji wydawniczej prof. zw. dr. hab. B. Śliwerskiego.

<sup>3</sup> A. Gofron (2009). Epistemologiczno-historyczne źródła pojęcia „alternatywność” w pedagogice polskiej. W: B. Śliwerski (red.). *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*. Kraków, s. 15-27.

jest sprzeciwem tej pedagogiki wobec jej postmodernistycznych wersji, które przeważnie te podstawy kwestionują. Pojawiające się w publikacji wątki postmodernistyczne (ponowoczesne) przedstawiamy ze świadomością wszelkich kontrowersji, które narosły wokół, jak pisze we wprowadzeniu T. Szkudlarek, „fenomenowi zaniku czy stopniowego zamierania debaty postmodernistycznej”. Odchodzenie od jednoznaczności to jednocześnie zgoda na otwarcie analiz teoretycznych na **przesilenie kulturowe** dokonujące się w życiu codziennym. Ta zmiana kontekstu dla postmodernistycznej teorii czy wręcz pojawienie się kategorii postpostmodernizmu, ze wszystkimi konsekwencjami, o których pisze T. Szkudlarek, jest jednocześnie poszukiwaniem jakiejś formy obiektywnego idealizmu z wyraźnym odniesieniem do historycznie ujętego materializmu. Jest to, według przywoływanego tu autora, pewna tendencja, którą można potraktować jako próbę poszukiwania **formy** konstytuującej rzeczywistość społeczną.

Z punktu widzenia interesującej nas „ciągłości i zmiany w edukacji” sygnalizowane wyżej przesilenie kulturowe jest to włączanie się pedagogiki w sytuację kulturowego przełomu (zmiany). Kwestionowanie ustabilizowanych podstaw myślenia i społecznego działania (ciągłości) powoli ustępuje miejsca analizie i interpretacji nowych możliwości pojawiających się wraz ze zmianą. Nowy dyskurs teoretyczny (np. w artykule T. Szkudlarka) zakłada uznanie zachodzących zmian za realne, i w ten sposób – przez samą „deklarację realności” – przyczynia się do urzeczywistnienia zmiany.

Przyjęte w trakcie seminarium założenie – wstępne uznanie prawomocności nowego dyskursu (jego adekwatności oraz „mocy interpretacyjnej”) – pozwala zauważyć, że przyjmowany język odpowiada strukturze badanych zjawisk. Wydaje się, jak deklarowaliśmy to już w pierwszym tomie „Podstaw edukacji”, że nowa formacja kulturowa może powstać wtedy, kiedy porzucimy pretensje do reprezentacji świata (do realizmu) i przyznamy, iż pedagogika jest dyskursem. Porzucenie roszczeń do realizmu (do przekonania, że wiedza reprezentuje świat od niej niezależny) nie oznacza odrzucenia tego, co nazwaliśmy wyżej „obiektywnym idealizmem” czy też „historycznie ujętym materializmem” – rzeczywistością. Jest próbą zajęcia stanowiska, z którego można by dokonać oceny konkurujących dyskursów. 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, co sposobu, w jaki się ją interpretuje, jakie nadaje się jej znaczenie i jak jest ona reprezentowana.

Zagadnienie ciągłości i zmiany w edukacji w niniejszym tomie jest prezentowane w czterech, holistycznie ujętych, uzupełniających się, interdyscyplinarnych wymiarach.

Wymiar pierwszy (edukacja) obejmuje to, co wcześniej nazwaliśmy „przemianą kulturową”, oraz podstawowe pytanie: jaki jest dzisiaj status

postmodernistycznego projektu? Odpowiedź jest formułowana na różnych poziomach ogólności. Pierwszy dotyczy tego, co można – nieco ryzykownie – określić mianem powrotu **Ducha**. Jest to powrót w znaczeniu heglowskim (historyczno-społecznym) i w jakimś sensie materialistyczno-marksowskim oraz powrót w znaczeniu podmiotowym/duchowym rozumianym jako **potencjalność** wynikająca z inspiracji fizyką kwantową (fizykalnością, która ma w jakimś znaczeniu wymiar rzeczywisty, faktograficzny). Tak wyodrębniona **Duchowość** jest również formułowana w kategoriach idei pedagogicznych (przeszłych i przyszłych) na poziomie filozoficznym – światopoglądowym oraz w kategoriach cech – wartości na poziomie podmiotowym. Kolejne uszczegółowienia teoretyczne w tym tomie odnoszą się do propozycji poszukiwania tego, co w poznaniu (epistemologii) sytuje się „między” modernistycznie ujętą rzeczywistością (fizykalnością) a postmodernistyczną intencjonalnością (**powinnością**). Interdyscyplinarny charakter rozważań przejawia się w wykorzystaniu psychologicznej analizy transakcyjnej do zdefiniowania barier edukacyjnych/społecznych. W analizie jest podkreślana bierność/pasywność podmiotu w zmianie edukacyjnej.

Wymiar drugi prezentowanego tomu (szkoła) w nieco większym stopniu łączy się z artykułowaną „rzeczywistością”, z jej dyskursywnym ujęciem bezpośrednio nawiązującym do instytucji edukacyjnej – szkoły. Proponowane ujęcie obejmuje interpretację podstawowej kwestii dotyczącej praktyki edukacyjnej (szkolnej), mianowicie szans edukacyjnych oraz co za tym idzie – nierówności społecznych z punktu widzenia przyjętej doktryny (konserwatywnej bądź liberalnej). Interpretacja ta została osadzona w szerokim, dyskursywnym kontekście filozoficznym, teoretycznym (patrz: pedagogika krytyczna) i kulturowym. Ostatni, kulturowy aspekt analizy, jest kontynuowany w nawiązaniu do historycznie ujętej interpretacji pragmatycznej (J. Dewey) i ewolucyjnej – kulturowej (J. S. Bruner) z perspektywy kształtowania się tożsamości szkoły. Jest ona rozpatrywana przez pryzmat kształtowania się w niej tego, co moglibyśmy nazwać kompetencją kulturową ucznia. Jakie kompetencje ucznia należy rozwijać i w jaki sposób to robić? Dalsza część niniejszego tomu prezentuje odpowiedzi na te pytania. Po pierwsze, dochodzi do wyodrębnienia kompetencji ucznia, która w jej dyskursywnym wymiarze jest określana mianem **twórczości – kreatywności**. Szeroki temat wraz z niejednoznacznością wymienionych pojęć stanowi kolejne nawiązanie do interdyscyplinarnego (psychologicznego) charakteru interpretacji. Podkreśla ona kontekst społeczny twórczości ucznia (szkoła, rodzina, nauczyciel) w jego wymiarze podmiotowym – estetyzującym (sztuka) i intelektualnym (myślenie). Po drugie, w niniejszym tomie można znaleźć opis metody kształtowania kompetencji (określanej tutaj jako „edukacja dla pokoju”) w ramach programu Original Play™. Jednoznacznie podmiotowy charakter tego projektu to próba ukazania trzeciego zakresu

edukacji w jego zmienności i interpretacyjnej niedookreśloności, jak również świadomość, że podjęta analiza, dzieląc obszar edukacji na poszczególne „elementy”, musi być wpisana w szerszy kontekst teoretyczny, w którym te elementy strukturalnie stanowią pewną „całość”. Całość, która może (musi) być interpretowana z punktu widzenia przyjętych założeń obejmujących relację między tym, co funkcjonalne (kulturowe, społeczne, instytucjonalne), a tym, co podmiotowe (psychologiczne, jednostkowe, osobowe).

Trzeci wymiar prezentowanego tekstu (podmiot), w nawiązaniu do wspomnianego wyżej międzynarodowego projektu, jest próbą psychologiczno-ewolucyjnej interpretacji (w teoriopoznawczym znaczeniu) kategorii **pierwotnej zabawy**. Wykorzystywana w edukacji zabawa pierwotna opiera się na gatunkowo wpisanej w kondycję człowieka wartości, jaką jest **dobro/dobroć**. Przyjęcie tych założeń może być podstawą do poprawy relacji społecznych (niwelowania agresji, kary, zemsty) oraz do zmiany człowieka i świata. Tak formułowana wartość (dobroć) może być zastąpiona szeroko rozumianym wsparciem, które przede wszystkim na płaszczyźnie komunikacyjnej, odrzucając wychowanie, proponuje inną formułę kształtowania tożsamości podmiotu. Jest to koncepcja **amication** rozumiana jako zmiana relacji dorosły – dziecko. Wydaje się, że proponowana zmiana w jakimś sensie wynika z osiągnięć psychologii humanistycznej, podkreśla bowiem jej podstawowe założenia mówiące o możliwości wyboru przez podmiot określonych wartości. Przyjaźń jednak nie jest podstawową wartością tej psychologii – jej fundament stanowi miłość. Prezentowany w tej części tomu **świat wartości** podmiotu (określmy je jako intelektualne) oznacza: rozwój poznawczy, rozwiązywanie problemów, podejmowanie przez jednostkę ryzyka. Pisząc o świecie wartości, mamy na myśli nie tylko sferę, która wyznacza **sens** podmiotowych czynności, lecz także (a może przede wszystkim) je same, czyli działania, które są tak istotne z edukacyjnego punktu widzenia. Związek systemu wartości z działaniem podmiotu wydaje się, jak dotychczas, podstawowym **nierozstrzygalnikiem** nauk humanistycznych, w tym pedagogicznych. Dotyczy on relacji między tym, co mentalne (przekonaniowe), a tym, co realne (czynnościowe/zachowaniowe). Przyjęcie w niniejszym tomie określonej wartości (pewnego systemu wartości) oznacza przede wszystkim skoncentrowanie się na czynnościowym aspekcie podmiotowego funkcjonowania. Po przyjęciu pewnej wartości i odnoszącej się do niej np. definicji struktury wiedzy, aspekt działania podmiotu wyraża się w czynnościach podejmowanych przez nauczyciela/ucznia w zakresie: przekazu wiedzy, uczenia się, rozumienia, rozwiązywania problemów, podejmowania ryzyka itd.

Czwarty wymiar rozpatrywanej relacji między ciągłością i zmianą w edukacji (badania) w największym stopniu dotyka interesującej nas rzeczywistości. Owo dotknięcie, ujęte dyskursywnie, stanowi interpretację tej rzeczywistości w znaczeniu, które nadajemy **interpretacji** w tekście

Poznanie „między” modernistycznym faktem a postmodernistyczną intencjonalnością. Proponowana interpretacja humanistyczna odnosi się do tezy H. Putnama. „Dotknięcie” jest opisane jako sposób **łączenia/zahaczania** słów o świat. W tej części tomu rzeczywistość jest światem edukacyjnym. Poszczególni autorzy wyróżniają jego składniki. Łączenie/zahaczanie słów o rzeczywistość, poza wyróżnionymi składnikami, jest tutaj artykułowane m.in. jako przyjęcie pewnego **sposobu** badania – interpretacji tej rzeczywistości (wyodrębnionych elementów świata edukacji). Jednym z nich jest zastosowanie **wizualizacji**, estetyzującego podejścia interpretacyjnego (sztuka) wykorzystującego analogię w znaczeniu poznawczym (nauka) do orzekania o kompetencjach interpretacyjnych – potencjalnie także o kompetencjach intertekstualnych podmiotu. Inne – ujmowane przede wszystkim spostrzeżeniowo (obserwacyjnie) – elementy edukacyjne tego tomu to: samokształcenie, bezrobocie, ekologia, informatyzacja, nauczanie/wychowanie. Wszystkie te części **pedagogii** są interpretowane **potocznie** bądź też stanowią próbę analizy wynikającej z jednoznacznie przyjętych przesłanek, np. ujęcia postmodernistycznego, ekologicznego, pedagogicznego, psychologicznego. Odnoszą się one również do podstawowej tezy tego tomu, która wyraża się w chęci uchwycenia związku między tym, co **stałe**, historyczne zdefiniowane, w jakimś znaczeniu modernistyczne, a tym, co **zmiennie**, „stające się”, nowe, przełomowe, w jakimś sensie postmodernistyczne czy też, jak pisaliśmy wyżej, postpostmodernistyczne.

Podsumowując, prezentowany Czytelnikowi tom „Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana” w warstwie merytorycznej i filozoficznej stanowi nawiązanie do kategorii **ontologicznego bezpieczeństwa** A. Giddensa i teoriopoznawczego ujęcia relatywizmu kulturowego (różnorodność, wielość i **zmiana**). Zmiana zyskuje tu status obowiązującego nurtu myślenia w humanistyce. Najnowsze koncepcje dotyczące kształtowania się tożsamości podmiotu (Z. Bauman, U. Beck, E. Erikson, P. Ricoeur, G. Bataille) także wykorzystują zmianę jako istotny element budowania tożsamości. Widoczne uznanie dla zmiany nie może jednocześnie przesłaniać negatywnych konsekwencji jej pełnej akceptacji. Pojawia się wiele pytań. Jak sobie radzić ze zmiennością świata? Czy możliwe jest jakiegokolwiek funkcjonowanie poznawcze, jeśli wszystko się zmienia? Czy możliwa jest **stałość**, jeśli promuje się zmienność? Coraz wyraźniej widać, że nie radzimy sobie ze zmiennością życia i poszukujemy ontologicznej pewności, bezpieczeństwa, wiary w to, że np. pewne wartości będą niezachwiane (uniwersalne). Zmiana nie jest już dziś postrzegana tylko i wyłącznie jako coś pozytywnego. Czy wynika to z tego, że doświadczając zmiany, odczuwamy potrzebę stałości?

Na zakończenie chciałbym w imieniu redaktorów naukowych tomu bardzo serdecznie podziękować wszystkim uczestnikom seminarium za przyczynienie się do powstania tego opracowania. Szczególnie serdecznie chcielibyśmy podziękować Panu prof. zw. dr. hab. Tomaszowi Szkudlarkowi

za inspirujący wstęp do dyskusji i twórcze jej prowadzenie. Panu prof. zw. dr. hab. Bogusławowi Śliwerskiemu składamy wyrazy szacunku i podziękowania za życzliwą recenzję i zachętę do dalszych badań.

*Andrzej Gofron  
Monika Adamska-Staroń*