

Andrzej Pluta

UWAGI O FUNKcjONALNYCH POWIĄZANIACH
BADAŃ PEDAGOGICZNYCH I DYDAKTYCZNYCH Z PRAKTYKĄ EDUKACYJNĄ
(NA MARGINESIE PEWNEJ DYSKUSJI POLONISTYCZNEJ)

Zamiast wstępu

Gwałtowność, z jaką swego czasu zaatakowano w dyspucie „Polonistyki” książkę Wojciecha Pasterniaka „Metodologia dydaktyki literatury. Wprowadzenie” oraz szczególnie naiwna ruchliwość „intelektualna” jednego z uczestników owej dysputy¹ nie wzbudzały we mnie od początku nawet odrobiny cierpliwej sympatii i prawdopodobnie nie zabierałbym w ogóle głosu, gdyby nie fakt, że postanowiłem nieco bliżej przyjrzeć się światopoglądowo-waloryzacyjnym i edukacyjno-perswazyjnym aspektom rzeczonych dysput polonistycznych. Kwitną one w całej rozciągłości i nic nie wskazuje na ich zanik. Odpowiadają zatem na jakiejś zapotrzebowanie i w tym sensie nie można ich lekceważyć. Są bowiem obecne nie tylko w dydaktyce literatury, ale i w dydaktyce ogólnej, teorii wychowania, pedagogice i wreszcie całej humanistyce.

Nie jest możliwe, a i też nie wydaje się konieczne prowadzenie dyskusji z autorami owej dysputy, ponieważ niewiele na ogół rozumieją (z małymi wyjątkami) z problematyki teoretyczno-metodologicznego zaplecza badań empirycznych (tu: nad procesami dydaktycznymi dotyczącymi literatury); sytuują się oni dla mnie w roli niewidomych dyskutujących nad barwami, odcieniami, półcieniami... Zajmowanie takiej pozycji ma w sobie coś ze szlachetnej etyki: dodaje ociemniałym większej pewności siebie, samoakceptacji (wartości skądinąd funkcjonalnie niezbędnych dla uczestnictwa w praktyce społecznej), gdyż oni także mogą „odkrywać” barwy i cienie, tony i półtony, tęczę kolorów. Jest w tym

¹ Jak obecnie należy rozumieć dydaktykę literatury? (Dyskusja redakcyjna), „Polonistyka” 1985, nr 9; M. Inglot, Gawęda o „Mędracach” i „Prostakach”, „Polonistyka” 1986, nr 8. Na marginesie dodam, że także zabierałem głos na temat dyskusji nad książką W. Pasterniaka „Metodologia dydaktyki literatury. Wprowadzenie”, jednakże Redakcja „Polonistyki” z mojej wypowiedzi nie skorzystała.

jednak wiele z oszustwa: uczestnicy dysputy niczego obiektywnie o pracy W. Pasterniaka powiedzieć nie mogli, nie byli w stanie; przeszkodził im w tym wyuczony porządek znaków i ich sensów, w których granicach mogli się poruszać. Porządek, w którego ramach przy braku technologicznych rygorów wyznaczających i ujednociających metodologię precyzyjnie i starannie sprawdzanych ustaleń, dostępna była im perswazja, czyli potoczyste, z uruchomieniem odpowiedniej retoryki i szeregiem pomysłów leksykalno-stylistycznych przekazywanie „prawd do zrealizowania”... przez W. Pasterniaka czy E. Biłosa.

Ale jest tu też coś z nieświadomego samooszukiwania się, bowiem zarzucanie - przykładowo - komuś nastawienia scjentyistycznego, gdy samemu tkwi się w nim po uszy (i to w odmianie „naiwnej”), to jakby rażenie bliźniego swym przygasającym intelektem, w sposób, który odbija się na samym rażącym w postaci nieświadomej samodestrukcji intelektualnej. Będę o tym mówił w końcowym fragmencie niniejszego szkicu.

Ponieważ w rzeczonyj dyspucie polonistycznej nie doszło - bo dojść nie mogło - do jakichś merytorycznych konfrontacji polemicznych i ponieważ sytuacja taka - moim zdaniem - charakterystyczna jest dla nauk wyodrębnianych w naszej urzędowej nomenklaturze jako „nauki społeczne”, gwałtownie rozwijających się pod względem edukacyjno-światopoglądowych, a pod względem ściśle naukowym (merytorycznym) stojących niemal w miejscu, za celowe uznałem poczynienie kilku uwag przedstawiających współczesną dynamikę rozwoju badań pedagogicznych i dydaktycznych wraz z rzutem oka na scjetyzm i antyscjetyzm pedagogiczny.

I. Społeczno-regulacyjna koncepcja nauki

Proponowane tu ujęcie nauki jako działalności uregulowanej kulturowo² respektuje tę podstawową okoliczność, że nie jest możliwa akulturowa (przedkulturowa czy ponadkulturowa) refleksja nad nauką, wyrażająca się w wiedzy bezzałożeniowej, której prawdziwość może być wykazana bez odwoływania się do jakichkolwiek innych sądów oraz jednocześnie w wiedzy źródłowej - uzasadniającej, uprawomocniającej wszelką inną wiedzę.

² Zob. następujące prace: J. K m i t a, Dynamika rozwoju nauki a typy dyscyplin naukowych, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1987, nr 1; t e n ż e, Metodologiczne znaczenie praktyki edukacyjnej dla nauk humanistycznych (maszynopis udostępniony mi przez autora); t e n ż e, Interesy scjentyzmu i antyscjentyzmu (Uwagi poczynione przy okazji lektury książki E. Mokrzyckiego „Filozofia nauki a socjologia”), „Studia Filozoficzne” 1980, nr 12; J. K m i t a, T. K o s t y r k o, Elementy teorii kultury, Poznań 1983; A. P a ł u b i c k a, O trzech historycznych odmianach waloryzacji światopoglądowej, „Studia Metodologiczne” Poznań 1985, z. 24. Zarysowując poszczególne elementy składające się na kulturowe ujęcie nauki nie będę się każdorazowo odwoływał do wymienionych wyżej prac.

Działalność kulturowa (np. naukowa, edukacyjna, pedagogiczna, dydaktyczna; nie wymieniam tych typów przypadkowo) to wszelka systematyczna „uprawa”, wszelka usystematyzowana działalność ludzka, którą utożsamia się tu z praktyką społeczną (w sensie materializmu historycznego), odtwarzającą i przetwarzającą swe warunki obiektywne; kultura zaś to taki składnik i aspekt owej praktyki społecznej, taki zespół zasad myślowych, swoistych „instrukcji” - zazwyczaj niepisanych - które określają nasze działania nieprofesjonalne i profesjonalne w postaci norm mówiących o tym, jakie wartości - cele godne są realizowania, a jakie nie, oraz w postaci reguł (dyrektyw, przekonań dyrektywalnych), które mówią, jakimi środkami - czynnościami należy posługiwać się przy realizowaniu tych wartości-celów.

Typ praktyki społecznej, z którym związane są owe „zasady myślowe”, „instrukcje”, decyduje o tym, do jakiej formy świadomości społecznej (czyli dziedziny kultury) je zaliczymy. Dziedzin kultury jest dokładnie tyle, ile jest typów praktyki społecznej regulowanych przez owe dziedziny.

Nowożytną kulturę europejską tworzą trzy sfery: kultura techniczno-użytkowa regulująca praktykę „podstawową” : produkcji, wymiany i konsumpcji dóbr; kultura symboliczna (symboliczno-edukacyjna) w węższym sensie: komunikacyjna (język, obyczaj, sztuka), regulująca praktyki symboliczno-komunikacyjne (praktykę językową, obyczajową i artystyczną) oraz pozakomunikacyjna (kultura prawno-polityczna, naukowa, dydaktyczna), regulująca odpowiednio praktyki pozakomunikacyjne (prawno-polityczną, naukową i dydaktykę kulturową), kultura symboliczna w sensie szerszym, obejmująca światopoglądową sferę kultury (magię, religię, świecką filozofię metafizyczną, kulturę pedagogiczną, w tym świeckie światopoglądy „pedagogiczne”), regulującą praktyki: magiczną, religijną, świecko-filozoficzną, pedagogiczną. Wszelkie praktyki symboliczne (w znaczeniu węższym) przeciwstawia praktyce „podstawowej” ta okoliczność, iż poszczególne efekty należące do zakresu obiektywnego funkcjonowania owych praktyk pojawiają się przy spełnieniu niezbędnego warunku, który polega na tym, że powszechnie respektowane są przekonania tworzące z nimi dziedziny kultury.

Z kolei praktyki światopoglądowotwórcze cechuje to, iż prowadzą one do uzyskiwania efektów poszczególnych czynności zwykle odmiennych od wartości-celów tych czynności. Otóż wartości-cele światopoglądowe posiadają charakter ostateczny, nieinstrumentalny, z reguły też nieuchwytny praktycznie, zaś efekty działań światopoglądowotwórczych należą do zakresu funkcjonowania wszystkich pozostałych typów praktyki społecznej.

Wszystkie rodzaje światopoglądów pełnią szereg funkcji gatunkowych; zwrac-

cam uwagę na dwie z nich, bowiem ich obecność wykazać chciałbym w refleksji humanistycznej i pedagogiczno-dydaktycznej. Są to: funkcja waloryzacji światopoglądowej i funkcja założeń semantyki komunikacyjnej sfery kultury.

Pierwsza z nich sprawia, że wartości „życiowe”, którym przysługuje status uchwytności praktycznej, zyskują odpowiednie dowartościowanie, sakralizację lub odwrotnie - potępienie światopoglądowe. Światopoglądowa aksjologizacja działań praktycznych uznawana jest za podstawową funkcję światopoglądu, a zatem za główną determinantę funkcjonalną społecznej akceptacji systemów światopoglądowych. Waloryzacja ta stanowi pewien niezbędny środek pozwalający indywidualnym przedmiotom uzyskać zdolność do uczestnictwa-wdrażania w praktyce społecznej reprodukującej życie społeczne. Owa reprodukcja wymaga pewnego przynajmniej minimum jednolitości i zespołowości poszczególnych działań, zatem powszechnego realizowania takich a nie innych celów-wartości, według takich a nie innych sposobów.

Druga z zapowiedzianych funkcji światopoglądu polega na tym, że dostarcza on dziedzinom kultury komunikacyjnej (a także w pewnej mierze praktykom: naukowej, dydaktycznej, pedagogicznej) założenia semantyki. Reguły komunikacyjnej sfery kultury zawierają bowiem - obok wiedzy o tym, w jakich okolicznościach i w jaki sposób należy wykonywać czynności komunikacyjno-kulturowe - również semantyczne przekonania dyrektywne, przyporządkowujące odnośnym działaniom ich sensy komunikacyjno-merytoryczne (odpowiednio: językowe, artystyczne, obyczajowe, a także naukowe, dydaktyczne czy pedagogiczne). Każde ze składających się na semantykę komunikacyjnej sfery kultury semantycznych przekonań dyrektywalnych aż do momentu pełnej ich konwencjonalizacji³ zakłada myślowo m.in. określone mity (przekazy) światopoglądowe. One to stanowią założenia semantyki wymienionych tu dziedzin kultury.

Co się tyczy semantyki komunikacji pedagogicznej (dydaktycznej) to w ramach kultury edukacji kulturowej daje się wyróżnić fragment złożony z takich przekonań dyrektywalnych, które przyporządkowują czynnościom edukacyjnym

³ Terminem „konwencjonalizacja semantyki” posługuję się tu w dwóch odmiennych znaczeniach. W pierwszym przypadku konwencjonalizacji stosuje się założenia semantyki w sposób niewyartykułowany pojęciowo (mniej precyzyjnie powiedzieć można, że semantyka skonwencjonalizowana to taka semantyka, której założenia w trakcie stosowania nie muszą interweniować, nie muszą być pamiętane czy uświadamiane). W drugim przypadku konwencjonalizacja oznacza, że założenia semantyki przestaje się w ogóle stosować ze względu na ich funkcjonalną dezaktualizację, bowiem dezaktualizują się one jako pewien fragment wiedzy o świecie i przestają być stosowane, „obumierają”. Zob. w tej sprawie szerokie wyjaśnienia: P. O z d o w s k i, Teoria kultury wobec hermeneutyki Ricqueura, Warszawa-Poznań 1984; E. K o b y l i ń s k a, Hermeneutyczna wizja kultury, Warszawa-Poznań 1985.

(dydaktycznym) wychowawców i wychowanków komunikowane stany rzeczy. Są to reguły organizacji aktów komunikacji symboliczno-kulturowej za pomocą aktów komunikacji edukacyjnej (dydaktycznej), wdrażające zatem nie tylko w światopoglądowe założenia semantyki tych aktów komunikacji symboliczno-kulturowej, ale i w światopoglądowe założenia aktów komunikacji edukacyjnej (dydaktycznej).

Chodzi tu nie tylko o jednostki komunikatywne języka (pedagogicznego, dydaktycznego), który interferuje z kulturą edukacji kulturowej m.in. w zakresie czynności edukacyjnych (pedagogicznych, dydaktycznych) obejmujących posługiwanie się językiem, w zakresie wyrażania czy kontroli respektowania normatywno-dyrektywalnych sądów edukacyjnych (pedagogicznych, dydaktycznych), ale także o ustalony repertuar komunikatywnych jednostek edukacyjnych (pedagogicznych, dydaktycznych). Założenia semantyki językowych edukacyjnych jednostek komunikatywnych (autonomicznych i nieautonomicznych, czyli sądy i pojęcia wyrażane przez te jednostki) oraz formy pojęciowe jako założenia semantyki edukacyjnych jednostek komunikatywnych należą bądź do zakresu przekazów światopoglądowych, w tym pedagogicznych, bądź do potocznego doświadczenia społeczno-edukacyjnego.

Niewiele moglibyśmy efektywnie komunikować za pośrednictwem zdań zawierających np. słowa „wychowanie”, „nauczanie”, gdybyśmy nie respektowali wspólnie założeń semantyki tych słów, jak np. odpowiednio: 1) sąd, że czynimy kogoś dobrym lub złym, uczymy go zachowywać się tak a tak, uczymy go życia itd, 2) sąd, że nauczanie jest kierowaniem drugą jednostką, jej wiadomościami, umiejętnościami, nawykami itd. Podobnie niewiele moglibyśmy zakomunikować sobie za pośrednictwem edukacyjnego komunikowania dziecku komunikacji obyczajowej (np. za pośrednictwem edukacyjnej czynności komunikującej, jak za pomocą czynności obyczajowej typu ustępowanie miejsca starszym osobom okazywać im w ten sposób szacunek; nawiasem mówiąc, komunikowana czynność edukacyjna może zostać zrównana z obyczajową, gdy po prostu wychowawca ustąpi miejsca starszej osobie w obecności wychowanka; sens jego czynności jest dwoisty: edukacyjno-obyczajowy, ale jakby „zlany” w jeden wspólny sens, gdybyśmy nie respektowali nie tylko założeń obyczajowych, ale i założeń semantyki czynności edukacyjnych.

Pomiędzy poszczególnymi typami praktyk społecznych, między owymi typami a ich społeczno-świadomościowymi regulatorami czyli odpowiednimi dziedzinami kultury, pośrednio także między tymi ostatnimi zachodzą związki determinacji funkcjonalnej.

Możliwość wyodrębniania danego typu praktyki społecznej i jej społeczno-subiektywnego regulatora nie jest zatem arbitralną decyzją terminologiczną. Odwołując się do takiego wyróżnika, który pozwala mówić o nauce jako o pewnej

dziedzinie praktyki społecznej, stwierdzić trzeba, że możliwe jest jej pojmowanie wolne od przesłanek epistemologicznie wartościujących - co nie znaczy, że wykluczających owo wartościowanie (tak, jak - analogicznie możliwe jest, o czym w dalszej części artykułu będę jeszcze mówił, ujęcie praktyki edukacyjnej, a w jej ramach pedagogicznej i dydaktycznej, wolne od przesłanek aksjologiczno-ideologicznych), jest to bowiem funkcjonalny punkt widzenia. Nauka jako pewna dziedzina praktyki byłaby przy tym ujęciu rodzajem działalności wyróżnionej przez rodzaj pełnionej funkcji społecznej, czyli przez to, iż wiedzie ona do uzyskiwania sądów efektywnych technologicznie, zaś świadomość metodologiczna towarzysząca owej praktyce składałaby się z takich norm i dyrektyw, których respektowanie gwarantuje osiągnięcie owych sądów.

Tak rozumiana praktyka naukowa jest rodzajem struktury funkcjonalnej istniejącej ze względu na efektywność technologiczną tworzonych przez nią twierdzeń. Utrzymywanie przynajmniej dotychczasowego poziomu owej efektywności determinuje ją funkcjonalnie, funkcjonalna konieczność podwyższania rzeczzonego poziomu determinuje funkcjonalnie odpowiednie zmiany w samej praktyce naukowej. Stan świadomości metodologicznej z kolei jest zdeterminowany funkcjonalnie wymogami praktyki, którą reguluje. „Musi” tworzyć ją taki układ norm i dyrektyw metodologicznych, aby regulowana przez nie praktyka naukowa była w stanie wytwarzać żądane od niej twierdzenia efektywne technologicznie.

Używane wyżej kilkakrotnie pojęcie „determinacja funkcjonalna” nie jest rozumiane ani przyczynowo, ani teleologicznie. Powiedzieć, że zjawisko Z determinuje funkcjonalnie (stanowi rację funkcjonalną, determinantę funkcjonalną) zjawisko Z!, to znaczy 1) wskazać taką istniejącą w czasie strukturę (system relacyjny) S, która utrzymuje stale, na przeciąg rozważanego okresu własność globalną W, 2) zjawisko Z jest bądź identyczne z utrzymywaniem się własności W, bądź jego występowanie w ramach struktury S stanowi warunek niezbędny utrzymywania przez strukturę S własności W, 3) zjawisko Z!, składnik określonego stanu struktury S, stanowi w ramach tej struktury warunek niezbędny zjawiska Z. Odnosną strukturę nazywa się strukturą funkcjonalną z uwagi na własność W⁴.

Jednakże praktyka naukowa jako rozpatrywany historycznie typ praktyki społecznej funkcjonuje nie tylko technologicznie (dostarczając sądów praktyczno-poznawczych, czyli instruujących, iż takie a takie czynności praktycznie uchwytne w okolicznościach także praktycznie uchwytnych, wystarczy lub konieczne należy wykonać, aby uzyskać taki a taki efekt analogicznie uchwytne praktycznie) ale też w sposób specyficzny dla innych typów praktyk społecznych (sztuki,

⁴ J. K m i t a, Dynamika rozwoju..., s. 9.

a w jej ramach działalności literackiej, plastycznej, praktyki pedagogicznej, praktyki religijnej, metafizyczno-filozoficznej), to znaczy 1) w trybie perswazyjno-edukacyjnym, 2) w trybie waloryzacji światopoglądowej.

Edukacyjno-światopoglądowe, pozatechnologiczne determinanty funkcjonowania różnych dyscyplin naukowych (jeszcze naukowych, a nawet takich, które przejściowo w ogóle nie pełnią funkcji technologicznej) łatwo uchwycić biorąc pod uwagę zapotrzebowanie na perswazję tych dyrektywalnych elementów kultury (pomijam tu perswazję określonych systemów światopoglądowych), które mają charakter pozaświatopoglądowy, a zatem należą do zakresu potocznego doświadczenia społecznego. Tu jako przykład podać można językoznawstwo (będące obok ekonomii politycznej dyscypliną osiągnącą teoretyczny poziom rozwoju), którego edukacyjno-kulturowe funkcjonowanie polega na perswazji powszechnie respektowanych dyrektyw formowania i rozumienia wypowiedzi językowych.

Szczególnie potrzeby o charakterze pozatechnologicznym powodują pojawianie się we współczesnej humanistyce i pedagogice całego kompleksu nie „scjentyistycznych”, literackich koncepcji mówiących o kulturze i o sposobach postępowania podmiotu ze sobą samym, ale nie - co charakterystyczne - z kulturą, bowiem psychiczna mobilizacja środków przeciwstawiania własnej indywidualności społecznie obowiązującym przekonaniom - tak widoczna w hermeneutyce fenomenologicznej, na co zwraca wyraźnie uwagę J. Kmita⁵ - wzmacniająca samopoczucie poszczególnych jednostek, rozbudowująca ich życie wewnętrzne, prowadzi do wykonywania zabiegów wyposażonych w sensy zrozumiałe tylko dla ich podmiotu, nie wychodzące poza sferę jego świadomości. A przy tym - w tejże świadomości - odwracając społecznie obowiązujący punkt widzenia, „można być niezłomnym indywidualistą będąc w społecznej opinii kolaborantem, można protestować nie komunikując tego protestu nawet mrugnięciem oka. Tego rodzaju zabiegi posiadają dzięki Gombrowiczowi swą nazwę: czytelnik» Kosmosu« wie, iż myślę tu o» bembergowaniu«”⁶.

II. Odmiany refleksji pedagogicznej i humanistycznej nad praktyką edukacyjną i regulującą ją kulturą

1. Ustalenia ogólne

Praktykę edukacyjną pojmujemy tutaj jako działalność społeczną określoną przez rodzaj pełnionej w sposób ramowy funkcji społecznej polegającej na wdra-

⁵ Zob. t e n ż e, „Uprzedmiotowanie” naukowe a „uprzedmiotowanie” religijne, „Nurt” 1985, nr 9; t e n ż e, Twórczość-partycypacja-poznanie, „Nurt” 1979, nr 4.

⁶ T e n ż e, Twórczość..., s. 4.

żaniu do uczestnictwa w kulturze i kontynuacji tegoż uczestnictwa. Składają się na nią praktyki symboliczno-kulturowe i instytucjonalna praktyka pedagogiczna. Praktyka pedagogiczna zatem stanowi sformalizowany instytucjonalnie fragment społecznej praktyki edukacyjnej. Z kolei praktyka dydaktyczna (dydaktyka kulturowa) stanowi: a) fragment praktyki edukacyjnej oraz b) fragment sformalizowanej instytucjonalnej praktyki pedagogicznej. W dydaktyce kultury można wyróżnić: a) dydaktykę sądów dyrektywalnych czyli dydaktykę sądów efektywnych technologicznie, b) dydaktykę sądów normatywnych czyli dydaktykę wartościowań. Dalszy podział dydaktyki kultury - zdaniem E. Biłosa⁷, z którego ustaleń tu korzystam - przebiega według typów praktyki społecznej i regulujących owe typy (fragmenty) dziedzin kultury (czy też fragmentów dziedzin kultury).

Ostatnimi elementami praktyki dydaktycznej są subiektywno-racjonalne czynności dydaktyczne. Czynnością dydaktyczną będę nazywał - za cytowanym tu autorem - - taką czynność kulturową, której sens polega na przekazaniu w sposób perswadowany danej jednostce (np. uczniowi-wychowankowi) określonej umiejętności kulturowej bądź elementu tejże umiejętności i wdrożenia tej jednostki w ową umiejętność kulturową. Wśród ogółu czynności dydaktycznych występują czynności proste i złożone. Te pierwsze prowadzą do realizacji jednego tylko nadrzędnego sensu, nie realizując przy tym żadnych sensów pomocniczych. Stąd sensowi naczelnemu złożonej czynności dydaktycznej przyporządkowane są instrumentalnie realizowane wraz z nim sensory czynności prostych (jako przykład autor wymienia wdrażanie ucznia do czytania lub opisywania przedmiotu).

Dodać jeszcze trzeba, że umiejętność kulturowa jest tutaj pojmowana w sposób istotnie korygujący dotychczasowe ujęcia, także w dydaktyce ogólnej. Bowiem przez umiejętność kulturową - pisze E. Biłos - rozumiemy tu najogólniej nabytą przez jednostkę ludzką (m.in. przez ucznia) subiektywno-racjonalną możliwość zastosowania efektywnego technologicznie, w uchwytnych praktycznie okolicznościach, określonego systemu reguł kulturowych dla osiągnięcia przez tę jednostkę preferowanego przez nią efektu (wartości-celu). Umiejętność zatem jest to wdrożone danej jednostce przekonanie, które reguluje odpowiadające mu działanie.

Graficzny podział praktyki edukacyjnej zawiera schemat zamieszczony na s. 127.

⁷ E. Biłos, Rola pytań w edukacji kulturowej uczniów (Poznań 1987, maszynopis).

2. Praktyka edukacyjna i kultura edukacji w refleksji pedagogiczno-dydaktycznej

Skoro praktykę edukacyjną proponuje się tutaj pojmować jako działalność określoną przez rodzaj pełnionej w sposób ramowy funkcji społecznej, to należy ustalić, a) jakie dziedziny i treści kulturowe wchodzą w rachubę (współcześnie czy ewentualnie w danym czasie i miejscu w konkretnym stadium praktyki edukacyjnej) w jej wariantach profesjonalnym i nieprofesjonalnym, sformalizowanym kulturowo i niesformalizowanym, b) za pomocą jakiego rodzaju czynności edukacyjnych i regulujących je w trybie funkcjonalnym przekonań edukacyjnych.

To, jakie dziedziny i treści kulturowe podlegają różnym kierunkom wdrażania ze strony praktyki edukacyjnej, zdeterminowane jest przez wspomnianą wyżej funkcję społeczną edukacji; można jednak rozpoznać tę funkcję, a także te dziedziny i treści kulturowe, na których wdrażanie jest zorientowana, można w konsekwencji solidaryzować się z nią, bądź się jej przeciwstawiać, wspierając ją w tym pierwszym przypadku argumentami ideologiczno-aksjologicznymi, albo też gromadzenie wiedzy, która w trybie technologicznym (szeroko pojętym) mogłaby być efektywna jako źródło opisowych przesłanek działań edukacyjnych realizujących stosowną funkcję.

Tak więc rzeczono wyżej rozpoznanie wyrażać się może w szczególności w sądach o aplikowalności technologicznej, które to sądy mogą skądinąd perswadować zarazem określone elementy kultury, bądź też w sądach wartościujących wchodzących w skład aktualnie funkcjonujących światopoglądów, w tym w skład jakiegoś świeckiego światopoglądu „pedagogicznego”.

Nawiązując do ustaleń poczynionych na podstawie założeń epistemologii historycznej i społeczno-regulacyjnej teorii kultury nad badaniami pedagogicznymi przyjmuje następujące badawcze zróżnicowanie.

A. Badania referujące współczesne potoczne doświadczenie edukacyjne profesjonalne i nieprofesjonalne, prowadzone na gruncie tzw. praktycznej ich orientacji w dwóch przynajmniej zasadniczych wariantach:

a) W wariacie socjologizującym, nawiązującym do socjologiczno-antropologicznych ujęć edukacji, rejestrującym, uściślającym, uzupełniającym, systematyzującym edukacyjne sądy powszechnie respektowane przez wychowawców w praktyce szkolnej i pozaszkolnej, której sens określony jest instytucjonalnie. Mające miejsce w ramach tego wariantu podkreślanie tzw. społeczno-instytucjonalnego aspektu edukacji wyraża jedynie solidarność z poszczególnymi przypadkami owego sensu. Tylko w tym aspekcie (społeczno-subiektywnym) rozpoznawana

jest funkcja społeczna edukacji oraz przedmiot wdrażania do uczestnictwa w kulturze (jak również relacje pomiędzy uczestnictwem w kulturze a wdrażaniem do owego uczestnictwa jako specyficznym rodzajem uczestnictwa kulturowego). Szczególnie w przypadku bezpośredniego uczestnictwa w kulturze, będącego jednocześnie wdrażaniem (a tak działają praktyki symboliczno-kulturowe), jego społeczno-instytucjonalny sens rozpoznawany jest na gruncie humanistycznej refleksji (często dopiero powtarzanej przez pedagogów) referującej potoczne doświadczenie kulturowe jako doświadczenie edukacyjne.

Słowem, powiedzieć można, iż rozważamy typ refleksji pedagogicznej i humanistycznej dostrzega wyłącznie w granicach instytucjonalnie zaprojektowanych (w sformalizowanej praktyce pedagogicznej i symbolicznych praktykach kulturowych, które łącznie nazywam praktyką edukacyjną, o czym już była mowa), że jednostki muszą być wdrażane i jednocześnie muszą uczestniczyć zarazem będąc wdrażanymi, w imię określonych celów, do respektowania określonych obszarów kultury.

b) W wariancie psychologizującym, nawiązującym do psychologicznych ujęć edukacji, rejestrującym, systematyzującym, uzupełniającym, uściślającym sądy edukacyjne powszechnie respektowane przez wychowawców w profesjonalnej i nieprofesjonalnej praktyce szkolnej i pozaszkolnej, zmierzającej do zindywidualizowanego wprowadzania wychowanków do uczestnictwa w kulturze lub i indywidualnego usuwania przeszkód (związanych z organizmem biologicznym wychowanków oraz z powodów „pozaorganicznych”) owo wdrażanie-uczestnictwo zakłócających. Wyróżniane w towarzyszącej temu wariantowi refleksji działania edukacyjne zmierzają do kształtowania osobowości konkretnych wychowanków przy założeniu, że dany jest nadrzędny cel praktyki pedagogicznej, natomiast uwagę należy zwrócić na elementy wiedzy związane z podmiotem wdrażania do pożądanego uczestnictwa w kulturze, wiedzy informującej o tym, co dzieje się „wewnątrz” jednostek wdrażanych do owego uczestnictwa, a także jednostek bezpośrednio uczestniczących w kulturze i zarazem wdrażanych. W tym ostatnim przypadku wyróżniane już w refleksji humanistycznej o tendencjach psychologizujących działania symboliczno-kulturowe jako edukacyjne zmierzają do kształtowania osobowości podmiotów, przy założeniu, że owo formowanie nie dokonuje się wedle dowolnego widzimisię aksjologicznego. Stąd humanistyka dostarczać ma praktyce edukacyjnej racji aksjologicznych dla wyboru implicite lub explicite formułowanego

wzorca osobowości, która edukacyjnie będzie kształtowana w praktykach symbolicznych⁸.

B. Badania referujące potoczne doświadczenie edukacyjne, prowadzone na gruncie tzw. nauk o wychowaniu (np. socjologia wychowania, socjologia szkoły, psychologia wychowawcza, społeczna, psychologia rodziny) i zmierzające do „opisu i wyjaśniania rzeczywistości wychowawczej”. Są one przeciwstawiane przez niektórych autorów w sposób zdecydowany „badaniom pedagogicznym” formułującym jakoby tylko dyrektywy edukacyjnego działania i spełniającym przy tym funkcje persfazyjno-waloryzacyjne względem podmiotów tego działania (tzw. ingerencyjność pedagogiki). Tak pojęte nauki o wychowaniu mają „teoretycznie” uzasadniać środki i cele działalności edukacyjnej.

Oczywiście podział taki: na nauki pedagogiczne i nauki o wychowaniu inspirowany jest typologią nie uwzględniającą i nie potrafiącą odróżnić celów oraz funkcji praktyki edukacyjnej. Jedno z „czarnoksięstw” badań pedagogicznych, dydaktycznych, objawia się w ustawicznym mieszaniu obiektywnej determinacji funkcjonalnej ze społecznie upowszechnionym wyobrażeniem związku między czynnością edukacyjną (wychowawcy, nauczyciela, rodzica) a jej „rolą”, „zadaniem”, „funkcją”, „sensem” itp. nadającym tym ostatnim status prawidłowości obiektywnych. Wyjaśnienie, ujmujące w nawias epistemologiczny odnośne wyobrażenia, to znaczy nie indentyfikujące ich z lustrzanym odbiciem prawidłowości obiektywnych, ale odpowiadające na pytanie o dowody ich społecznego ukonstytuowania się, pomaga dostrzec, że obiektywizujący („funkcjonalny” – jak mawiają niektórzy autorzy) zapis potocznego doświadczenia edukacyjnego staje się banałem.

Wspomniany tu podział na nauki pedagogiczne i nauki o wychowaniu nie uwzględnia także tego, iż same już przekonania edukacyjne (sądy dyrektywalne) mogą być formułowane w postaci: „Aby zrealizować S należy (tj. wystarczy, niezbędne jest, albo: wystarczy i jest niezbędne) podjąć w okolicznościach O czynność C”, a mogą być również zapisywane jako opisowe zdania ogólne o postaci „Zawsze ilekroć- zajdzie C w okolicznościach O, tylekroć pojawi się S” (bądź: „Nigdy nie pojawi się S, jeśli w okolicznościach O nie zajdzie C”). W przypadku jednego i drugiego zapisu nie ma żadnej różnicy treści

⁸ Zob. szerzej: J. K m i t a, Metodologiczne znaczenie...; A. P l u t a, Funkcjonalne powiązania kierunków wychowania z dziedzinami kultury. Praca w ramach grupy tematycznej 2.4. problemu P.R.III.23. „Przemiany świadomości metodologicznej w naukach o kulturze”, Poznań 1987 (maszynopis).

praktyczno-poznawczej, stylizacja opisowa nie jest bardziej teoretyczna niż stylizacja explicite dyrektywalna. Można jedynie uznać, iż przy tej pierwszej zanika sens aksjologiczny⁹.

Zauważyć także trzeba, iż niedostrzeżenie tego, że czymś innym jest funkcja, a czymś innym cel praktyki edukacyjnej, przy przedteoretycznym rozumieniu celowości działań edukacyjnych petryfikuje podział pedagogiki na działy zwane m.in. teorią wychowania (ta zaś obiektywizująco ujmując związki pomiędzy kierunkami wychowania a dziedzinami kultury¹⁰ dzieli się m.in. na teorię wychowania moralno-społecznego, umysłowego, estetycznego itd.) czy dydaktykę. W ramach wymienionych tu przykładowo działów pedagogiki działalność edukacyjną (tzw. wychowanie w znaczeniu węższym oraz nauczanie-uczenie się) pojmuje się jako „celową i świadomą” - jednym słowem jako racjonalną. Racjonalny - w tych koncepcjach edukacji - to tyle co zdroworozsądkowy. M. Piotrowski, przytaczając K. Kotłowskiego definicję „działania racjonalnego” jako świadomie zaplanowanego, stwierdza m.in.: „Interesująca byłaby zapewne kwestia specyfiki zabiegu wyjaśniania niektórych przynajmniej racjonalnych działań, dla przykładu - artystycznych. W szczególności zaś, wyjaśniając dzieło sztuki w oparciu o przytaczane sformułowanie zasadnie byłoby pytać: co chciał osiąść np. Brueghel malując swój „Pejzaż zimowy”? (Odpowiedź: pieniądze - po sprzedaży rzeczonoego dzieła - nie jest tu, jak się wydaje, wykluczona)”¹¹. Podobnie w psychologii¹² nie dostrzega się tego, że koncepcja działań racjonalnych może mieć charakter idealizujący (teoretyczny) i zamiast tego sądzi się, że istnieje wiele czynności ludzkich (kulturowych) podejmowanych bezrefleksyjnie, „bezcelowo”. Oczywiście traktowane są one jako „gorsze”; wystarczy prześledzić argumenty wskazujące na „przewagę” szkoły w stosunku do „naturalnych”

⁹ Zob.: S. K o w a l s k i, Socjologia wychowania w zarysie, Warszawa 1982; R. U r b a ń s k i, Nauki pedagogiczne a nauki o wychowaniu, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 1-2; A. P a ń u b i c k a, Orientacje epistemologiczne a rozwój nauki, Warszawa-Poznań 1977; t a ż, Metodologia pozytywistyczna jako „ideologia” przyswajania przedmiotowego doświadczenia społecznego [w:] O kulturze i jej badaniu, red. K. Zamiara, Warszawa 1985.

¹⁰ A. P l u t a, op. cit.

¹¹ M. P i o t r o w s k i, Filozoficzne zaplecze pedagogiki, „Studia Metodologiczne” 1978, z. 18, s. 180.

¹² Por. m.in.: A. G u r y c k a, Struktura i dynamika procesu wychowawczego, Warszawa 1979; S. K a w u l a, Studia z pedagogiki społecznej, Olsztyn 1983; K. K o t ł o w s k i, Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego, Ossolineum 1976; J. K o z i e l e c k i, Psychologiczna teoria decyzji, Warszawa 1976; W. S z e w c z u k, Psychologia, Warszawa 1966, t. 2.

środowisk wychowania. Nie dostrzega się tu, że wychowawcy nieprofesjonalni (ale także i profesjonalni) mogą podejmować szereg czynności edukacyjnych, uczestniczyć w praktyce edukacyjnej posługując się niezbędnymi sędami w ogólnieartykułowanymi pojęciowo. W taki właśnie sposób posługujemy się powszechnie normami oraz założeniami semantyki z zakresu potocznego doświadczenia społecznego (edukacyjnego).

Patrząc natomiast z perspektywy teoretycznej będziemy utrzymywać, że działania edukacyjne są z jednej strony podejmowane przez motywujące ich podjęcie przekonania z zakresu kultury edukacyjnej (pedagogicznej czy dydaktycznej) z drugiej zaś strony są one czynnościami społecznymi prowadzącymi do określonych efektów obiektywnych (nieintencjonalnych). Tak więc dopiero z perspektywy kulturowego ujmowania czynności można o nich mówić jako o czynnościach jednocześnie intencjonalnych i nieintencjonalnych. Wiąże się to z ich wyjaśnianiem zakładającym obok determinacji funkcjonalno-genetycznej przede wszystkim determinację przez efektywność, będącą logiczną konsekwencją założenia o racjonalności (o subiektywno-racjonalnym charakterze czynności ludzkich) i warunku efektywności¹³.

Zdroworozsądkowe pojmowanie działania edukacyjnego - nawiasem mówiąc - objawia się dodatkowo w jego oglądzie indywidualistycznym. W metodologii mówi się o takim sposobie patrzenia jako o indywidualizmie antologicznym, właściwym dla epistemologii docierających do potocznego opisu rzeczywistości. O świecie oglądanym z perspektywy indywidualnych działań ludzkich Karol Marks zwykł mawiać, iż jest to świat przypominający worek składający się z pojedynczych ziemniaków. Zwykle perspektywie takiej musi towarzyszyć fenomenalizm (choć poszczególni autorzy będą się upierać, że na kilkadziesiąt różnych sposobów opisano jakieś zjawisko edukacyjne czy dydaktyczne wraz z jego „istotą”), preferowanie widzenia genetycznego a unikanie wyjaśniania funkcjonalnego, kumulatywizm (np. efekty nauczania są sumą działań poszczególnych nauczycieli, poziom naukowy dydaktyki literatury wyznaczany jest dorobkiem i sumą prac naukowych itd.) oraz inne cechy właściwe dla orientacji pozytywistycznej filozofii nauki.

¹³ Zob. J. K m i t a, Wykłady z logiki i metodologii badań, Warszawa 1977; t e n ż e, Kilka uwag o idealizacji w badaniach logicznych, „Studia Semiotyczne” nr 3; t e n ż e, Sens i konwencja [w:] Wartość-dzieło-sens. Szkice z filozofii kultury artystycznej, red. J. Kmita, Warszawa 1975.

C. Historyczne badania pedagogiczne¹⁴.

D. Pedagogiczna refleksja aksjologiczno-ideologiczna:

a) Opatrywana m.in. mianem „pedagogiki przygotowania do życia”, wspierająca wartościująco przedmiot wdrażania do uczestnictwa w kulturze. Refleksja ta ma dostarczyć praktyce edukacyjnej przede wszystkim racji aksjologicznych: 1) dla wyboru wzorca stosunków społecznych (np. formułowanego w postaci ideałów „współdziałania”, „dialogu”, „życia wartościowego”), 2) dla wyboru wartości, których akceptacja znamionować będzie owe pożądane stosunki społeczne, 3) dla wyboru sposobów wdrażania wartości wybranych wedle (1) i (2).

b) Opatrywana mianem „pedagogiki kształtowania osobowości”, wspierająca wartościująco podmiot wdrażania do uczestnictwa w kulturze. Refleksja ta ma dostarczyć praktyce edukacyjnej przede wszystkim racji aksjologicznych: 1) dla wyboru wzorca osobowości, która edukacyjnie, ale w sposób zindywidualizowany, będzie kształtowana, 2) dla wyboru wartości, których akceptacja znamionować będzie ową osobowość, 3) dla wyboru sposobów wdrażania wartości wybranych wedle (1) i (2).

Ogólnie rzecz biorąc, poglądy na cele działań edukacyjnych artykułowane są w postaci norm proponujących określone sensy światopoglądowo-edukacyjne i postulujących ich realizację w poszczególnych kierunkach edukacji; ściślej rzecz biorąc, normy tego rodzaju wskazują nadrzędne wartości edukacyjne, które należy urzeczywistniać w praktyce edukacyjnej. Ale jednocześnie mamy do czynienia z podejściem, w którego ramach nie formułuje się przekonań normatywnych - tak zdaje się wyglądać sytuacja na pierwszy rzut oka - lecz się werbalizuje, rejestruje normy światopoglądów zastanych. Dzieje się to także i wówczas; gdy ma miejsce rekurs do epistemologii pozytywistycznej, zalecającej rezygnację ze stosowania jakichkolwiek wypowiedzi normatywnych (oczywiście jest to wymóg odniesiony do „wszystkich”, tylko nie do przedstawicieli taką filozofię głoszących); normatywno-pozanaukowy charakter refleksji pedagogicznej jest w tej sytuacji ukryty za pozornie opisowymi stwierdzeniami.

¹⁴ Ich charakterystykę przynosi opracowanie: J. K m i t a, Epistemologiczne przesłanki teoretycznej integracji badań pedagogicznych [w:] Studia z teorii kultury i metodologii badań nad kulturą, red. J. Kmita, Warszawa-Poznań 1982. Nadmienię tu jeszcze, że charakterystyka moja zróżnicowania badań pedagogicznych wsparta jest uzupełniająco na propozycji J. Kmity opozycji pomiędzy „praktycznymi” badaniami i historycznymi badaniami pedagogicznymi przedstawionej w wymienionym opracowaniu.

Wspomniane wyżej poglądy formułowane są w postaci 1) dwóch zdań rodzaju: $\hat{x} [0 /x/ \rightarrow C /x/]$ lub $\check{x} [0 /x/ \wedge C /x/]$, który formalnie dwuwariantowy, reprezentuje stwierdzenie: „Wszystkie/pewne struktury osobowości posiadają własność C”, bądź 2) zdania rodzaju W/S/, a więc zdania stwierdzającego: „S jest wartością”, przy czym S oznacza stan rzeczy „to, że p” - taki, że zmienna p występująca w formule „to, że p” reprezentuje zdania o kształcie (1)¹⁵.

Sformułowanym typu (1) i (2) odpowiadają w praktyce wypowiedzi pedagogów, teoretyków wychowania, dydaktyków, wypowiedzi o zróżnicowanej szacie stylistycznej, np. 1) „osobowość jest samoregulującym systemem dyspozycji - - cech przystosowujących się do otoczenia naturalnego i społecznego”, czy w innej stylizacji: „będącym efektem aktywności przywracającej stan równowagi”; „postawa wyraża się w dążeniu do realizacji świadomie postawionych celów”, „osobowość jest indywidualnym wyznacznikiem cech i wartości kultury”, 2) „istotę osobowości prawdziwie wartościowej wyznaczają postawy (cechy) społeczno-moralne”; „Wychowanie przez sztukę /.../ jest takim, jakim być powinno, kiedy jest przepełnione równoczesnym wychowaniem społeczno-moralnym, powiązaniem z dążeniami najbardziej postępowych sił społecznych. Nie wystarczy powiedzieć, że chcemy wychowywać przez życie społeczne. Nie każde bowiem życie społeczne może wychowywać pozytywnie, tak jak nie każda sztuka (sztuki właśnie szczególnie to dotyczy) wychowuje wartościowe jednostki”; „Stymulacja rozwoju osobowości dokonuje się nieustannie przez sztukę, szczególnie literaturę /.../ Literatura operująca przedstawieniami, odwołująca się do doświadczenia, świadomie kształcąca /.../ jest swoistą nauczycielką życia dla wszystkich, a szczególnie dla ludzi młodych. /.../ Takie widzenie mechanizmu oddziaływania wychowawczego rozszerza wartości literatury i czyni wszelki kontakt z dobrą literaturą kształcącym i wzbogacającym osobowość”¹⁶.

Widać wyraźnie, iż pomiędzy przytoczonymi wypowiedziami zachodzi istotna różnica. Jakkolwiek wypowiedzi obydwu rodzajów komunikują wartości, to w przypadku (1) aksjologiczny status zdań pozostaje ukryty (mówi się tu na ogół o wypowiedziach wartościujących *implicite*), natomiast w przypadku (2) jest jawny (wypowiedzi wartościujące *explicite*).

O wartościującym charakterze zdań rodzaju (1) wnioskować można biorąc pod uwagę kontekst, w którym występują, a który wskazuje, że stan rzeczy przez

¹⁵ Por. J. K m i t a, Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej, Warszawa 1971.

¹⁶ Z. K r z y s z t o s z e k, Uwarunkowania, założenia i metody badań pedagogicznych, Warszawa 1977, s. 18; H. S t a r z e c, Kultura literacka- wychowanie literackie, Warszawa 1981, s. 27.

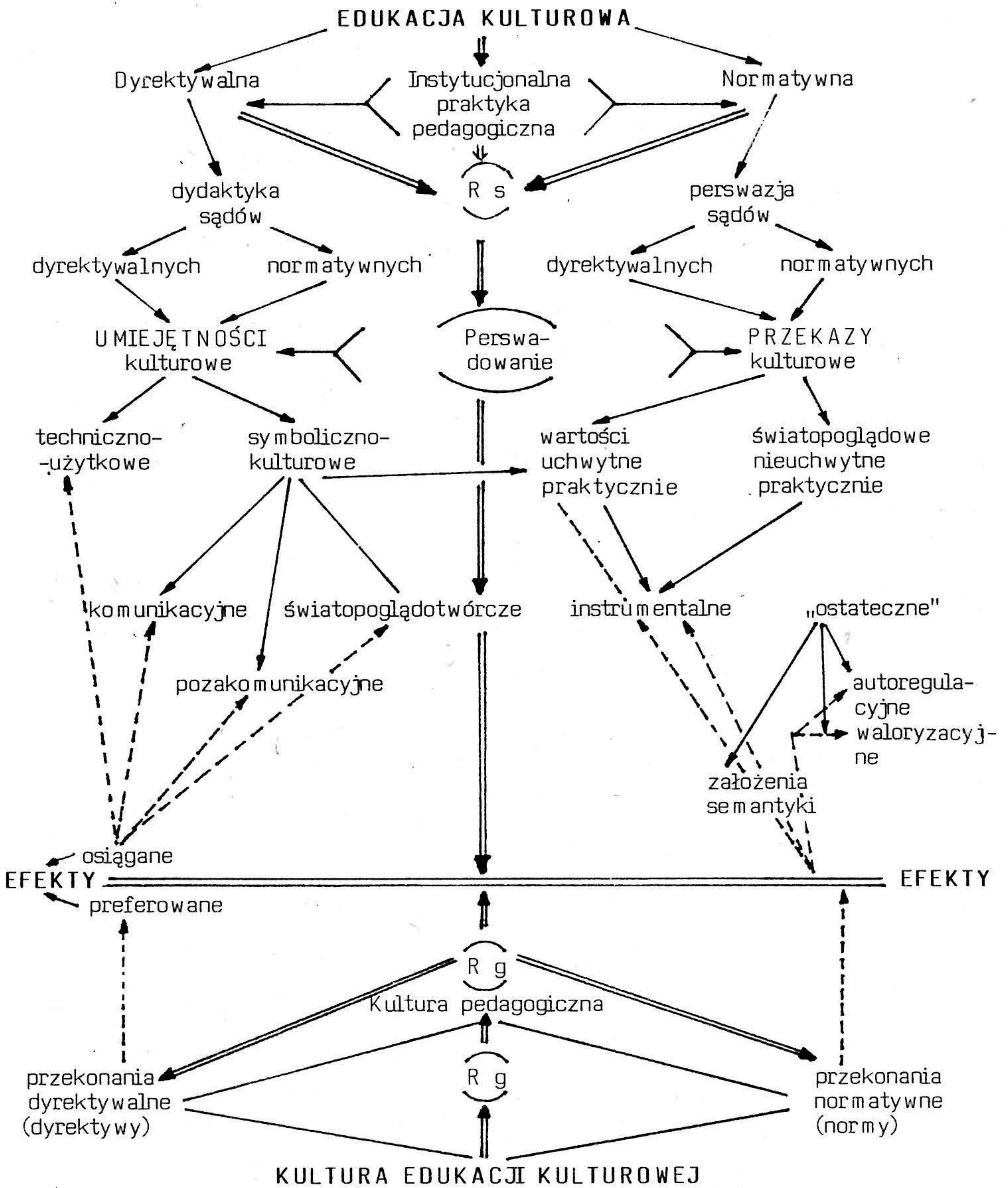
nie konstatawany nie jest obojętnym, neutralnym aksjologicznie faktem. W ten sposób można poddać analizie wszystkie - przykładowo wymienione - zdania rodzaju (1). Tutaj odwołamy się do analizy pierwszego zdania występującego wśród zdań (1). Jeżeli teoretyk wychowania¹⁷ wyjaśnia respektowane przez wychowanka sądy w terminach centralnego systemu nerwowego (np. tzw. napięcia psychoneurwowego i jego redukcji), to pojmuje je w sposób zobiektywizowany, korzystając z mitu biologicznego, uniwersalizującego charakteru badań psychologicznych. W szczególności swą własną aksjologię kulturową wzmacnia perswazyjnie mitem biologicznej istoty „równowagi”, „przystosowania”. Osobowość czy postawa bowiem - ujmowane w kategoriach struktur zachowujących swój stan równowagi, trwałości, czyli w naszej eksplikacji względnie trwałego respektowania, akceptującego respektowania norm i dyrektyw kulturowych związanych z odnośnymi kulturowymi standardami osobowości („normalnej”) - są zawsze wartościami pozytywnymi w odnośnych kulturach.

Do ujmowania takich jak w powyższym przykładzie stwierdzeń jako wypowiedzi wartościujących upoważnia fakt, iż stany rzeczy przez nie komunikowane są wartościowane explicite w sformułowaniach rodzaju (2), to jest W/S, gdzie S odpowiada zwrot „to, że p”, zaś p zastępuje zdanie rodzaju (1). Można zatem domniemywać, że badacz artykułujący wypowiedź o kształcie „p” jest świadom, iż własność opisywana przez p jest wartością pozytywną.

Ilustracją prezentowanych tu rozważań na temat zróżnicowania badań pedagogicznych (pośrednio dydaktycznych i humanistycznych) jest schemat zamieszczony poniżej (rys. 2).

Chciałbym jeszcze zauważyć - kończąc niniejszy fragment rozważań - że wymienione typy refleksji światopoglądowo-perswazyjnej w ich wariancie współczesnym pragną ogarnąć (zwaloryzować) nie tylko kulturę edukacji kulturowej, ale i wszystkie formy świadomości społecznej. Mamy tu do czynienia ze swoistym „imperializmem pedagogicznym” właściwym dla każdego systemu wytwarzania przekazów (mitów) światopoglądowych. Ale mamy także do czynienia - co mogłoby się wydawać paradoksalne - z jednoczesną sytuacją odwrotną; pedagogiczna refleksja światopoglądowa w dalszym ciągu waloryzuje „odpowiadającą” jej dziedzinę kultury, to jest kulturę pedagogiczną w pierwszym rzędzie (w jej ramach kulturę dydaktyczną), jak również kulturę edukacyjną, „dostosowując” (niekiedy wyłącznie literalnie) humanistyczną refleksję filozoficzną, projektującą i perswadującą różne odmiany uczestnictwa w kulturze jako wzorce osobowości i wzorce życia, do własnych zapotrzebowań związanych z

¹⁷ H. M u s z y ń s k i, Zarys teorii wychowania, Warszawa 1977, s. 58-92.



Rys. 1. Praktyka edukacyjna i kultura edukacji kulturowej
 Rs - respektowanie
 Rg - regulowanie

Objaśnienia:

Badania „pedagogiczne” obejmują łącznie odmiany wymienione w punktach A I A II C 1 i C 2 w wersji a b.

AI1- badania pedagogiczne prowadzone na gruncie praktycznej ich orientacji w wariacie socjologizującym.

AI2- badania pedagogiczne prowadzone na gruncie praktycznej ich orientacji w wariacie psychologizującym.

W ramach rzeczowych wariantów badań usytuowane są badania dydaktyczne rejestrujące, uściślające, uzupełniające sądy dydaktyczne nauczycieli i uczniów; badania te odnotowują ten fragment praktyki dydaktycznej, który wiąże się z przedmiotem wdrażania w umiejętności kulturowe oraz - w wersji psychologicznej - kształtowanie umiejętności kulturowych konkretnych uczniów przy założeniu, że dane są cele nadrzędne edukacji dydaktycznej lub/i edukacji pedagogicznej, jak wreszcie pewne ich fragmenty np. nadrzędne edukacji literackiej, historycznej itd. Zaznaczyć trzeba, że istnieją we współczesnych koncepcjach badań dydaktycznych takie, które niejako „intuicyjnie” łączą wariant AI1 i AI2 w zakresie rejestrowania potocznego doświadczenia edukacyjno-dydaktycznego i dydaktyczno-psychologicznego, czyli koncepcje dostrzegające łączną charakterystykę wdrażania w umiejętności kulturowe związaną z podmiotem i przedmiotem tegoż wdrażania. Do tego rodzaju koncepcji należą tzw. koncepcje problemowego nauczania literatury (patrz przyp. 7, s. 32).

AII - „nauki o wychowaniu” (np. socjologia wychowania, rodziny, szkoły, psychologia wychowawcza itd).

CKE1 - „pedagogika przygotowania do życia”, dostarczająca praktyce edukacyjnej racji aksjologicznych dla wyboru wzorca stosunków społecznych (wzorca „życia”) eksponująca „cele wychowania” w kategoriach „zadań życiowych” oraz kierunki (działy, zakresy, dziedziny) wychowania według sfer „rzeczywistości”.

CKE2 - „pedagogika kształtowania osobowości”, dostarczająca praktyce edukacyjnej racji aksjologicznych dla wyboru wzorca osobowości indywidualnie kształtowanej, eksponująca cele wychowania w kategoriach pożądaných cech-dyspozycji osobowościowych oraz kierunki wychowania ujmowane według „stron osobowości”.

CKE1,2 a b - refleksja wartościująca implícite lub/i explicitie.

E 1 - humanistyczna refleksja światopoglądowo-perswazyjna dostarczająca praktykom symboliczno-kulturowym funkcjonującym w wersji edukacyjnej (za pomocą uczestnictwa, w kulturze będącego jednocześnie wdrażaniem do uczestnictwa) racji aksjologicznych dla wyboru kulturowego wzorca „życia”.

E 2 - humanistyczna refleksja światopoglądowo-perswazyjna dostarczająca praktykom symboliczno-edukacyjnym racji aksjologicznych dla wyboru wzorca osobowości indywidualnie kształtowanej w ramach bezpośredniego uczestnictwa w kulturze.

E1 2 a b - refleksja wartościująca implícite lub/i explicitie.

D - badania humanistyczne („nauki społeczne”) rejestrujące przekonania symboliczno-edukacyjne związane z przekonaniem wyznaczającymi bezpośrednio uczestnictwo w kulturze.

organizowanym w sformalizowanej, instytucjonalnej praktyce pedagogicznej, wdrażaniem do uczestnictwa w kulturze. Znamienne jest tu od kilku lat „gwałtowne” zainteresowanie się pedagogów refleksją humanistyczną funkcjonującą w hermeneutyczno-krytycznym trybie światopoglądowo-edukacyjnym¹⁸. Oczywiście jest, że tego rodzaju antyscjentystyczne nastawienie pedagogów, przynoszące zarówno różnorodne skutki samej pedagogice (np. destrukcja pedagogiki jako nauki, gdyż każda filozofia antyscjentyzmu funkcjonuje względem praktyki naukowej jako antyracjonalizm naukowy, choć posiadając niekiedy otwartą perspektywę historyczną staje się zaczynem „porządnych” badań naukowych; nawiasem mówiąc, także scjentyzm jako światopogląd racjonalizmu naukowego nie zawsze rozwojowi nauki sprzyja), jak i praktyce edukacyjnej (np. przeciwstawianie jednostek kulturze dzięki formowaniu „obrazu świata” prezentowanego głównie przez sztuki literackie, prymat „serca i uczucia”, „czucia i wiary” nad „szkiełkiem i okiem”, radykalna obrona indywidualizacji światopoglądu, pozytywna waloryzacja wszelkiej twórczości, „odnaukowianie” i „odtechnologizowanie” kultury, eliminowanie technologiczno-przedmiotowego sposobu myślenia podmiotów, sprawdzanie światopoglądu do roli perswazyjnie „pomocniczej”, gdyż wartością nadrzędną staje się komunikacyjne porozumienie - krytyczne ustosunkowanie podmiotów do tradycji) są wyrazem dostrzegania zjawisk dyspersji indywidualizacyjnej panujących dotąd powszechnie respektowanych światopoglądów, w przypadku zaś „człowieka z ulicy” - kurczenia się zakresu funkcjonowania tych światopoglądów do sfery obyczajowej, a więc generalnie dostrzegania zaniku mocy społeczno-regulacyjnej kultury, jej „demityzacji”.

Oczywiście zatem staje się, iż - w związku z formowaniem się „zdemityzowanej” kultury światopoglądów indywidualnych - świecko-edukacyjne systemy światopoglądowe trzeba traktować jako kwestię arbitralnej decyzji indywidualnej, próbując sprostać narastającemu zapotrzebowaniu na nowe rodzaje waloryzacji i perswazji światopoglądowej w profesjonalnej i nieprofesjonalnej

¹⁸ Por. np. S. R u c i ń s k i, Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe. Próba marksistowskiego określenia aksjologicznej i metodologicznej problematyki ideału wychowawczego, Warszawa 1981; A. F o l k i e r s k a, Dialog i wychowanie, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1; J. R u t k o w i a k, Stosowanie teorii pedagogicznej w praktyce a dialog edukacyjny, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1; t a ż, Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 3, cz. 1, nr 5-6, cz. 2; Z. K w i e c i ń s k i, Od dominacji do kontraktu. O strategii rozwoju oświaty [w:] Ciągłość i zmiana w systemie edukacji Polski Ludowej, red. M. Pęcherski, Warszawa 1985.

praktyce pedagogicznej¹⁹. Przykładem mogą tu być scjentyistyczne nastawienia pedagogów w latach siedemdziesiątych związane z zastosowaniami pojęcia kultury pedagogicznej, stanowiące adekwatną odpowiedź na powstanie i utrzymywanie się systemu kulturowej komunikacji skonwencjonalizowanej ideologii socjalistycznej, a także rozważania późniejsze, w których negatywnie waloryzuje się zjawiska ekspansji kultury masowej, merytorycznie określanej przez światopogląd konsumpcyjny (ateizm praktyczny pozostający w określonych związkach ze światopoglądem „naiwnie” scjentyistycznym). Pozytywną waloryzację zyskują tu takie typy działalności szkolnej (pedagogicznej, dydaktycznej) i pozaszkolnej, w których wyniku wychowankowie (także ci dorośli) wprowadzani są (również w określony, to znaczy „dialogowy”, „niezakłócony”, „nie zadający gwałtu” sposób) do uczestnictwa w światopoglądowej sferze kultury („prawdziwych” wartościach światopoglądowych), sprowadzającej się głównie do świeckiego światopoglądu filozoficznego o charakterze właśnie zdecydowanie antykonsumpcyjnym, oraz w tych dziedzinach kultury pozaświatopoglądowej, w których udział możliwy będzie pod warunkiem respektowania przez wychowanków określonego typu wartości światopoglądowych, choćby „pomocniczych”. Tego rodzaju antyscjentyistyczne nastawienia autorów koncepcji kultury pedagogicznej nawiązują do podkreślanych w filozoficznych przeciwstawieniach dążeń do tego, by „mieć” i dążeń, by „być” oraz związanych z tym sporów dotyczących edukacji pomiędzy „mieć” a „być”²⁰.

Warto może w zakończeniu powiedzieć, że jakkolwiek spór pomiędzy scjentyizmem i antyscjentyizmem nie jest rozstrzygalny, to możliwe jest do przyjęcia stanowisko „przewycięzające”, wnoszące się ponad scjentyizm i antyscjentyizm. Chodzi o pozycję „metafilozoficzną”, metascjentyizm właśnie (scjentyizm krytyczny), „ratujący” historycznie słuszne nastawienia scjentyistyczne i antyscjentyistyczne, czyli ustosunkowujący się do „całej” kultury (jak współczesny antyscjentyizm), w tym także do kultury naukowej (tutaj program antyscjentyistyczny określić można jako destrukcyjny, podczas gdy scjentyizm krytyczny kwestie epistemologiczne ujmuje w kontekście procesów kulturowo-historycznych, neutralizując aksjologicznie ideologie poznawcze praktyki naukowej, w stopniu takim, który jednak jeszcze pozwala światopoglądowo stymulować działania przynoszące rozwój nauki wpływający na całokształt życia społecznego). Będąc

¹⁹ Zob. A. P l u t a, O zastosowaniach pojęcia kultury pedagogicznej, „Poznań Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities, Amsterdam (w druku).

²⁰ Szerzej o tym piszę w pracy „O zastosowaniach...”

bowiem odmianą racjonalizmu naukowego, scjentyzm krytyczny godzi się traktować wyróżnianą w pierwszej części opracowania efektywność technologiczną jako funkcjonalny (obiektywny) społecznie wyróżnik wiedzy naukowej. Uznaje zarazem różne zmienne historycznie sposoby myślenia naukowego, funkcjonalne względem owej efektywności, za wartość zalecającą się skądinąd jako regulator pożądanego typu uczestnictwa w kulturze, to znaczy uczestnictwa zapewniającego jednostkom uczestniczącym (oraz wdrażanym - metascjentyzm pedagogiczny²¹) w kulturze maksimum ich suwerenności intelektualnej.

Andrzej Pluta

NOTES ON FUNCTIONAL CONNECTIONS

BETWEEN PEDAGOGICAL AND DYDACTIC RESEARCH AND EDUCATIONAL PRACTICE

(A SIDE-NOTE A CERTAIN LITERARY DISCUSSION)

Summary

Functional concept of scientific knowledge is presented in this paper. Its non-epistemological distinctive feature is technological effectiveness. Non-technological, educational and philosophical functional determinants can also be distinguished. Considering the first and the second criteria of distinguishing scientific knowledge, the author presents dynamic development of contemporary pedagogical and didactic thought.

²¹ Zagadnienie scjentyzmu i antyscjentyzmu pedagogicznego omawiam w przygotowanym do druku opracowaniu „O filozofii kultury pedagogicznej”. Zob. także: E. Biłos, A. Pluta, Z zagadnień teorii kultury pedagogicznej i dydaktyki kultury (w druku). W tym miejscu zaznaczę jeszcze, że w kwestii naiwnej odmiany scjentyzmu zasadne są także m.in. spostrzeżenia: a) światopogląd scjentyzystyczny, w którego ramach uzyskiwanie poznania prawdziwego jest wartością fundamentalną, artykułuje się w tej grupie stanowisk racjonalizmu naukowego, które działalność nauki podporządkowują typowi poznania w niej osiąganego. Epistemologia scjentyzystyczna czyli światopogląd waloryzujący praktykę badawczą staje się normatywnym składnikiem odpowiedniej świadomości metodologicznej; b) skoro dla scjentyisty „naiwnego” wartością centralną jest pozytywny walor danego przekonania czy ich zespołu, albo inaczej - adekwatne poznanie naukowe - to określa on go jako zgodność z „obiektywną rzeczywistością” (stanowisko realistyczne reprezentowane przez pozytywizm i neopoztywizm - por. „argumenty” Inglota w sprawie pozorności pytania E. Biłosa „na czym polega istota procesu nauczania i uczenia się literatury w szkole?”) lub jako zgodność z normami transcendentnymi (stanowisko idealistyczne - fenomenologia). Zob. W. Kot, Historia filozofii współczesnej, Poznań 1985, s. 53-75.

Edward Biłos

JAK BADAĆ EFEKTYWNOŚĆ PYTAŃ W NAUCZANIU LITERATURY?

Już sam tytuł niniejszego szkicu nakazuje prezentację normatywno-dyrektywalnego zespołu przekonań regulującego czynności badawcze¹, które prowadzą do uzyskania wiedzy (systemu sądów) efektywnej technologicznie o pytaniach i ich roli w edukacji literackiej (nauczaniu literatury) uczniów.

Zanim jednak przejdziemy do przedstawienia rzeczonych przekonań, najpierw zwrócimy uwagę na dwie kwestie: 1) na fakt prezentowania po raz pierwszy² w polskim piśmiennictwie naukowym omówionej fragmentarycznie w tym szkicu koncepcji teoretyczno-metodologicznej poznawania w empirycznej postaci procesu dydaktycznego w zakresie nauczania literatury (i nie tylko zresztą nauczania tego przedmiotu szkolnego), 2) na konieczność rozróżniania: (A) normatywno-dyrektywalnego zespołu przekonań metodologicznych regulującego określone postępowanie badawcze i (B) normatywno-dyrektywalnego zespołu przekonań dydaktycznych, który reguluje podejmowanie i wykonywanie czynności dydaktycznych i który „wyraża się” w stosowanych przez nauczyciela regułach dydaktycznych, a także rozróżniania w obrębie (A) i (B): a) sądów efektywnych technologicznie: a₁) potencjalnie i a₂)

¹ Zob. W. Pasterniak, Metodologia dydaktyki literatury. Wprowadzenie, Warszawa-Poznań 1984; J. Kmity, Kultura i poznanie, Warszawa 1985.

² Pojęcie sekwencji dydaktycznej jest rezultatem wieloletnich dociekań, refleksji nad przedszkolnym, szkolnym i akademickim procesem dydaktycznym. Wymienione pojęcie zdefiniowałem po raz pierwszy w kwietniu 1987 r. Z związku z tą definicją rozszerzyłem i pogłębiłem niezbędne w tym zakresie badania. Ich wyniki omówiłem w mojej podstawowej, szerszej rozprawie pt. „Rola pytań w edukacji kulturowej uczniów” (1987; oddano do druku). Referat na ten temat wygłosiłem na seminarium naukowym w Instytucie Kulturoznawstwa UAM w Poznaniu (październik 1987). Niezależnie od tego złożyłem referat „Sekwencja dydaktyczna jako elementarna i podstawowa jednostka procesu dydaktycznego” na ogólnopolską konferencję naukową pt. „Warsztat badawczy dydaktyka literatury i języka polskiego” (16-18 listopada 1987 r.).