

Janusz Gnitecki

**CZYNNIK X W KOLEJNYCH ETAPACH
ROZWOJU REFLEKSJI PEDAGOGICZNEJ:
OD MĄDROŚCI WYCHOWANIA DO REFLEKSJI
W PERSPEKTYWIE TRANSCENDENTALNO-UNIWERSALISTYCZNEJ**

Refleksja pedagogiczna nierozzerwalnie związana jest z rozwojem kultury i cywilizacji. Wraz z kształtowaniem się kultury i cywilizacji kształtowała się też wizja *czynnika x*, który decyduje o rozwoju człowieka i tworzonej przez niego wiedzy o świecie oraz o sobie samym w cyklu życia. Zgodnie z tezą, że kultura tworzy człowieka a zarazem człowiek tworzy kulturę¹, można mówić też o dwukierunkowym powiązaniu refleksji pedagogicznej. Z jednej strony refleksja ta jest wytworem i konserwatorem kultury a z drugiej strony stymulatorem jej najgłębszych przemian lub - jak dzisiaj się określa - pulsacyjnym centrum kultury, a zarazem jej najgłębiej ukrytym skarbem. Co jednak zrobić, gdy ten ukryty skarb jest rozproszony, zdecentrowany i zagubiony? Jak doprowadzić do jego ponownego odkrycia, scentrowania i uspołnienienia? Jakie zasady i uniwersalne prawa mogą być w tym przydatne? Jak sprawić, aby refleksja pedagogiczna i edukacja były nowym pulsacyjnym centrum współczesnej kultury, a pedagog jej najbardziej odpowiednim narratorem? Oto pytania, które wyznaczają tło poszukiwań badawczych w niniejszym referacie.

Na tle przedstawionych (w osobnych opracowaniach) powiązań rozumu pedagogicznego z racjonalnością pedagogiki oraz zarysowanych prób jego dotarcia do prawdy źródłowej oraz prawd uwikłanych w kontekst przesądzeń światopoglądowych i ideologicznych², radykalnie naukowych (ortodoksyjnych), heterodoksyjnych (wzajemnie przeciwstawnych i wykluczających się) i heterogenicznych (dopuszczających współwystępowanie sprzeczności)³, a także prawd opartych na zasadzie ambiwalencji

¹ W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.

² J. Gnitecki, *Rozum pedagogiczny i granice racjonalności w pedagogice*, (w:) *Racjonalność pedagogiki*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz 1995; S. Palka, *Pedagogika w procesie tworzenia*, Kraków 1999.

³ T. Hejnicka-Bezwińska, *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji do heterogeniczności*, Warszawa 1997, s.114.

zrównoważonej i zasadzie asymetrycznego uspołnien⁴, można wyróżnić **osiem etapów rozwoju refleksji pedagogicznej w starożytnym i nowożytnym kręgu kulturowym**.

A oto **kolejne etapy rozwoju refleksji pedagogicznej**⁵: 1) etap refleksji oparty na mądrości wychowania, 2) etap pedagogiki, 3) etap pedagogiki inspirowanej myślą filozoficzną, psychologiczną, socjologiczną itp., 4) etap pedagogiki „czystej” nawiązującej do myśli fenomenologicznej i hermeneutyczno-fenomenologicznej, 5) etap rozwoju pedagogiki epistemologicznych kontekstów pogranicza nauk, w której inspirowana jest ona i jednocześnie inspirowane są nauki humanistyczne, 6) etap pedagogiki uniwersalistycznej, opartej na zasadzie ambiwalencji zrównoważonej⁶, 7) etap pedagogiki transcendentalnej, opartej na zasadzie asymetrii uspołnien⁷ i 8) etap pedagogiki transcendentalno – uniwersalistycznej, opartej na zasadzie ambiwalencji zrównoważonej i zasadzie asymetrii uspołnien⁸ oraz prawach transcendencji i descendencji przyczynowej. Poniżej przedstawiono krótkie omówienie wyróżnionych etapów wraz z podaniem możliwości i ograniczeń kulturowych i poznawczych związanych z dotarciem do **czynnika X**.

(1) Etap refleksji oparty na tzw. mądrości wychowania⁷.

Związany jest on z **filozofią pierwszą** i wyraża się w odwołaniu wprost do **prawdy źródłowej**, czyli wiecznych idei boskich. Ten typ refleksji polegał na objawieniu wiecznych idei boskich i ich przekładzie na skończoną treść życia człowieka. Przekład tego dokonywali specjalnie powoływani do tego celu ludzie zwani hermeneutami. Hermeneutą był myśliciel, prorok, mesjasz, święty, uczony w piśmie itp. Wieczne idee boskie udostępniane były ludzkości w postaci tzw. przekazów symbolicznych. Takim przekazem symbolicznym wiecznych idei boskich jest⁸: **Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Koran, Księgi Świadomości Krśny, Buddyzm, czyli nauka „Przebudzonego”, hinduizm, wiedza unitarna starożytnego Sumeru, filozofia Tao, itp.**

Mądrość wychowania odnajdujemy już w **kulturze sumeryjskiej** - w tzw. całościowym, niezróżnicowanym odbiorze świata oraz tworzeniu tzw. **wiedzy unitarnej starożytnego Sumeru**.

⁴ J. Gnitecki, Zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji. Poznań 1998; tegoż, Rozum pedagogiczny ..., op. cit.

⁵ J. Gnitecki, Zarys pedagogiki ogólnej, Poznań 1994, s. 25 – 33.

⁶ J. Gnitecki, Zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji, Poznań 1998, s. 6 - 23.

⁷ F. Hofman, Mudrost vospitanija, (w:) Pedagogika (Očerki rozvijaia pedagogičeskoj teorii), Moskva 1979, 35 -58; N.W. Savin, Metodika prepodavanja pedagogiki, Moskva 1988, s. s. 20 i in.

⁸ Bhagavad - Gita. Taka Jaką Jest. Kompletnie Wydanie, Warszawa 1986; Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia. Wyd. III. Poznań - Warszawa 1982; Szyszko - Bohusz A., Uniwersalny stan świadomości. Poznań 1982; tegoż, A. Szyszko-Bohusz, Hinduizm – Buddyzm – Islam, Kraków 1995 i in.

Szczególne miejsce w przekładzie wiecznych idei boskich na skończoną treść ludzkiego życia oraz w kształtowaniu się chrześcijańskiej myśli filozoficznej i pedagogicznej zajmuje **nauka Jezusa Chrystusa**. W czasach nowożytnych doprowadziła ona do powstania ideologii wychowania chrześcijańskiego, która oparta jest na Chrystocentryzmie. Z Chrystocentryzmu wynika moralizm, personalizm i humanizm chrześcijański. Chrystocentryzm w edukacji opiera się na ewangelicznym stwierdzeniu, że jest tylko jeden wzór osobowy: Mistrz – Chrystus (Mt 23, 10), który mówił o sobie „Ja jestem Droga, Prawda i Życie” (J 14, 6). Moralizm chrześcijański „żąda dobrych owoców życia i dobrych uczynków” zasługujących na zbawienie. „Nie każdy kto mówi: Panie, Panie wejdzie do królestwa niebieskiego, lecz ten, kto spełnia wolę mojego Ojca, który jest w niebie” (Mt 7, 21). Personalizm chrześcijański „polega na podkreśleniu wielkiej godności i wartości każdego człowieka jako osoby i opiera się na przykładzie stosunku Chrystusa do osoby człowieka”. Humanizm chrześcijański odwołuje się do miłości bezgranicznej zwanej miłosierdziem. Najwyraźniej zaznacza się w ewangelicznym stwierdzeniu: „Albowiem tak Bóg umiłował świat, że Syna swego Jednorodzonego dał, ażeby każdy, kto w niego wierzy, nie zginął, ale miał życie wieczne” (J 3, 16). Tego typu przesłania wiecznych idei boskich znalazły liczne interpretacje i rozwinięcia w pismach Ojców Kościoła (św. Klemens Aleksandryjski, św. Augustyn, św. Tomasz z Akwinu i in.) oraz teologów, filozofów i pedagogów chrześcijańskich⁹.

Niezwykłe przykłady mądrości wychowania znajdujemy też w **hinduizmie i buddyzmie**. **Hinduizm** dąży „do poznania prawdy, nie tej częściowej ograniczonej, praktycznej i zgodnej z jakimikolwiek regułami dyskursywnego myślenia czy też normami ustalonymi w społeczeństwie, ale prawdy absolutnej, ostatecznej, transcendentalnej”¹⁰. Jednak „umysł, choćby najwybitniejszy, nie wystarcza do poznania prawdy, poznanie to może jedynie nastąpić w stanie głębokiego skupienia, pozadyskursywnej medytacji”¹¹. Do podstawowych zaleceń mądrości wychowania należało „praktykowane od najmłodszych lat koncentracji umysłowej, stałe i systematyczne podejmowanie prób „uspokojenia substancji myślowej” oraz „uzyskania kontroli nad życiem emocjonalnym i mentalnym”¹².

W przesłaniach współczesnego awatara hinduskiego **Satya Sai Baby** znajdujemy trzy poziomy rozkwitania boskości w każdym człowieku. Stanowią je kolejno¹³: **1. „Wysłannik Boga”** - oznacza tego, który jest sługą Boga oraz tego, który rozpoznał właściwy cel swojego życia. Stan ten wyraża zdanie: „*Kiedy patrzę na Ciebie ze swoje-*

⁹ S. Kunowski, Podstawy współczesnej pedagogiki, Łódź 1981; M. Nowak, Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej, Lublin 1999. J. Tarnowski, Problem egzystencjalnej pedagogiki chrześcijańskiej, Warszawa 1982 i in.

¹⁰ A. Szyszko-Bohusz, Hinduizm. Buddyzm. Islam, Kraków 1995, s. 118.

¹¹ Ibidem, s. 118.

¹² Ibidem, s. 107-108.

¹³ Satya Sai Baba, Nauka Issy, Wrocław-Cieszyn 1995, s. 11 - 12, 42 - 43, 64.

go ciała, jestem Twoim niewolnikiem, Panie, i czczę Cię jako swojego Władcę i Mistrza”. 2. „**Syn Boży**” - określa tego, który posiada udział we władzy i autorytecie Boga oraz przedstawia się innym ludziom jako Boski. Stan ten wyraża zdanie: „*Kiedy patrzę na Ciebie ze swojej duszy, wówczas Ty, Panie, jesteś jedyną Rzeczywistością i czczę Ciebie wiedząc, iż jestem Twoim lustrzanym odbiciem*”. 3. „**Zjednoczony i pozostający w Jedności z Bogiem**” - oddaje tego, który wyraża prawdziwą naturę istoty ludzkiej tzn. jej tożsamość z Duchem Bożym. Stan ten wyraża zdanie: „*Ja i Mój Ojciec jesteśmy Jedno*” lub też „*Kiedy patrzę na Ciebie, o Panie, z pełni własnej istoty, nie widzę pomiędzy nami żadnego mojego końca ani Twojego początku. Ty i ja jesteśmy Jedno. Ja jestem Tobą, a ty jesteś mną. Jesteśmy jednym, umiłowanym Panem*”. Poziomy te opisują trzy filozofie duchowe. Z pierwszym poziomem związana jest filozofia dwoistego świata i zarazem dwoistego stworzenia: osoby i Boga, zwana w skrócie **Dwoistością** (sansk. *Dwajta*). Z kolei z drugim poziomem związana jest filozofia harmonii (rezonansu) i bliskiego pokrewieństwa zwana **Warunkową Niedwoistością**. Natomiast z trzecim poziomem związana jest filozofia, która opisuje doskonale Zjednoczenie i Jedność Człowieka z Bogiem zwana **Niedwoistością** (sansk. *Adwajta*). Łatwo zauważyć, że mądrość wychowania w przesłaniu Satya Sai Baby wyraża się tu w przejściu od **stanu Dwoistości**, tzn. od poczucia oddzielności od Boga, **poprzez stan Warunkowej Niedwoistości**, kiedy jest się dzieckiem obdarzonym przez Boga zaufaniem, **do stanu Jedności z Ojcem Niebieskim**, czyli stanu pełnej **Niedwoistości**. Hinduski awatar daje też wyraźne pouczenia co do wychowania dzieci: „*Dzieci muszą być prowadzone. Potrzebują one dużo, dużo miłości. Miłość polega jednak również na tym, że wskazuje jasno granice*”¹⁴.

Buddyzm oznacza naukę „Przebudzonego” lub „Oświeconego”. Jej celem jest osiągnięcie **nirwany** („rozproszenia”, „wygaśnięcia, nieziemskiej ekstazy”). Według nauk hinajany od adepta buddyzmu wymaga się uwolnienia od trzech zasadniczych przywar, mianowicie: **nienawiści**, **żądzy** (jakichkolwiek pragnień) oraz **błędnych mniemań** (niewiedzy, złudzeń)¹⁵. Budda (Błogosławiony) postulował też wystrzeżenie się skrajności. Odkrył On Środkową Ścieżkę, która jest „**Szlachetna Ośmioraka Ścieżka**. Celem człowieka jest uzyskanie całkowitej kontroli nad rzeczywistością materialną i duchową i osiągnięcie całkowitej wolności, niezależności i konkretności (nirvana)”. „Do całkowitego wyzwolenia z cierpienia oraz stanu doskonałości prowadzi system wskazań obejmujących wszystkie sfery osobowości człowieka, codzienne życie, zasady etyczne, ćwiczenie medytacji itp.”¹⁶. „Podstawowym celem i dążeniem człowieka jest osiągnięcie prawdy, zjednoczenie się z absolutną i pozbawioną ułudy rzeczywistością”¹⁷.

¹⁴ Sai Baba mówi do Zachodu, Bydgoszcz 1999, s. 283.

¹⁵ A. Szyszko-Bohusz, Hinduizm. Buddyzm. Islam, Kraków 1995, s. 141.

¹⁶ Ibidem, s. 220.

¹⁷ Ibidem, s. 291.

Wyraźne ślady mądrości wychowania znajdujemy też w **paidei homeryckiej - całościowego odbioru świata oraz paidei Sokratesa**. W **paidei homeryckiej** dominował intuicyjny lub poetycki stan ducha nazywany tak przez E. Philipov¹⁸. Nie wydzielano więc ani intelektu, ani woli, ani podmiotu i przedmiotu poznania. Ja i Świat tworzyło tu niepodzielną całość i jedność. Uczeń przyswajał świat całym sobą. Wychowanie zdominowane było przez poetów i filozofów (Homer, Hezjod). W homeryckim stanie świadomości uczeń nie był izolowany od obiektu poznania. Jego wewnętrzny stan ducha był dla procesu uczenia się szczególnie ważny. Uczeń angażował do nabycia wiedzy zarówno analityczną, jak i syntetyczną funkcje lewej i prawej półkuli. Uaktywniało to potencjał wyobraźni i integrowało procesy podświadome ze świadomymi.

W **paidei Sokratesa** człowiek nie jest jakimś izolowanym mikrokosmosem, lecz stanowi niepodzielną jedność z kosmosem. Powinien on nie tyle poznawać kosmos, co samego siebie. Poznanie samego siebie wystarczy do poznania świata. W tym wyraża się jedność Ja i Świat. Zmiana w uczniu dotyczy jego samowiedzy. Dochodzi do niej sam w wyniku dialektycznie i heurystycznie poprowadzonego dialogu. Wiedza bowiem tkwi w każdym uczniu. Trzeba ją tylko umieć wydobyć. Ale jednocześnie prawdziwa wiedza jest cnotą. Wiedzieć, co jest dobre, to równocześnie oznacza czynić dobrze. Umiejętność wydobywania z ucznia wiedzy prawdziwej, a zarazem źródłowej stanowi cel edukacji. Nietrudno zauważyć, że etap refleksji pedagogicznej oparty na przytoczonych tu przykładach mądrości wychowania nierozzerwalnie związany jest z filozofią pierwszą¹⁹. Ten typ filozofii odwołuje się wprost do prawdy źródłowej. Jakże pojawiają się tu ograniczenia kulturowe i poznawcze? W etapie tym następuje **pierwsza konstatacja czynnika X**. Jest nim wieczna idea boska, prawda źródłowa. Powstają jednak trudności w jej zrozumieniu i przekładzie na skończoną treść ludzkiego życia. Trudności te wynikają z braku zrównoważenia i asymetrycznego uspojnienia przeciwstawnych funkcji ludzkiego umysłu.

(2) **Etap pedagogiki związany z filozofią drugą opartą na przesądzeniach światopoglądowych**. Najsilniej łączy się ona z **myślą filozoficzną starożytnej Grecji** - w tym zwłaszcza z **paideą Platona, Arystotelesa i Archimedesesa**²⁰.

W etapie tym odpowiednie **idee filozoficzne kreowały myśl pedagogiczną**, a ta z kolei wyznaczała ramy dla **treści życia człowieka**²¹. Zgodnie z tym założeniem uczeń (chłopiec - pais) był prowadzony (ago - prowadzę) od niewiedzy do wiedzy, od natury

¹⁸ E. Philipow, Die Suggestiopädie als ein never Lernansatz und Modell ganzheitlichen Lernens, [w:] Suggestiopädie (Superlearning), red. W.P. Bochov, H. Wagner, G. Verlag, Speyer 1986.

¹⁹ J. Gnitecki, Rozum pedagogiczny i granice racjonalności w pedagogice [w:] Racjonalność pedagogiki, red. T. Hejnicka - Bezwińska, Bydgoszcz 1995

²⁰ J. Gnitecki, Interpretacja zmian w uczniu w różnych koncepcjach pedagogiki, [w:] Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej, red. M. Jakowicka, Zielona Góra 1995, s. 33 – 36.

²¹ F. Hofman, Mundrost vospitania ..., op. cit.; J. Gnitecki, O realistyczną koncepcję pedagogiki ..., op. cit.

do kultury, od naśladownictwa do mistrzostwa itp. Ten typ myślenia pedagogicznego wywarł silny wpływ na kształtowanie się pedagogiki w czasach nowożytnych

Etap pedagogiki najwyraźniej się zaznaczył w paidei Platona, Arystotelesa i Archimedesesa. W **paidei Platona**²² wyróżnia się „świat idei” i „świat cieni”. „Świat idei” wypełniony jest idealnymi strukturami geometrycznymi - ideami wiecznymi. Jest on wewnętrznie uspołniony czyli tworzy jedność. To właśnie z uspołnionych idei wiecznych powstaje każda indywidualna dusza. Z kolei zaburzone struktury geometryczne składają się na „świat cieni”. Jest on wewnętrznie rozdwojony i tworzy aporie (sprzeczności). Innymi słowy idea wieczna ulega tu na swojej „ośmiokrotnej ścieżce przekształceń” przedziwnemu rozdwojeniu. Nie można w żaden sposób przyjmować pojedynczych aporii za idee. Otóż sprzeczność wymaga zrównoważenia i uspołnienia na „ośmiokrotnej ścieżce przekształceń” - tak jak ona powstała z pierwszych idei. Platon podaje dwie liczby boskie (1,5 ; 1 1/3), które umożliwiają przekład zaburzonych struktur geometrycznych na idealne struktury geometryczne. Zaburzone struktury geometryczne po zrównoważeniu i przemnożeniu przez liczby boskie stają się idealnymi strukturami geometrycznymi czyli ideami wiecznymi. Tylko o ideach można powiedzieć, że istnieją wiecznie, a o rzeczach materialnych, że co najwyżej stają się. W paidei Platona znajdujemy niezwykłą wprost inspirację do pojmowania pedagogiki. Zmiany w jednostce obejmują jego doświadczenie wewnętrzne w zakresie identyfikacji idei, którymi są idealne struktury geometryczne (idee czyste). Jednocześnie doświadczenie to jest zróżnicowane i obejmować może tzw. wiedzę prawdziwą (*epistémé*) o ideach czystych i wiedzę pozorną o „świecie cieni”, opartą na doznaniach i przeżyciach (wiedza *doxa*). Edukacja jako kategoria zmiany w uczniu polega na wyzwoleniu się ze zmysłowej ułudy oraz poznaniu idei wiecznych, których nośnikiem jest dusza²³. Jeśli świat dostrzegany zmysłowo jest cieniem odwiecznych idei, to jest nonsensem tracić czas na badanie cieni, skoro umysł nasz zna królewską drogę do „świata idei”. Tym „światem idei” są idealne struktury geometryczne (idee czyste) zawarte w duszy. W związku z tym dotarcie do idei czystych zawartych w duszy stanowi podstawowy cel i zarazem sens edukacji. We wczesnym średniowieczu przesłania zawarte w paidei Platona stanowiły inspirację dla chrześcijańskiej myśli filozoficznej i pedagogicznej św. Klemensa Aleksandryjskiego (zm. ok. 215 r.) i św. Augustyna (354-430). „Słynne stwierdzenie Augustyna o możliwościach rozpoznania prawdy, która nie mieszka poza człowiekiem, lecz w jego wnętrzu...”²⁴ wyraźnie wskazuje na idealistyczne inspiracje płynące z paidei Platona.

²² J. Gnitecki: Zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji. Poznań 1998, s. 20-21.

²³ J. Gnitecki, Interpretacja zmian w uczniu w różnych koncepcjach pedagogiki, (w) Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej, red. M. Jakowicka, Zielona Góra 1995, s. 33.

²⁴ M. Nowak, Podstawy pedagogiki otwartej, Lublin 1999, s. 85.

W paidei Arystotelesa idealne struktury geometryczne i matematyczne zastąpione zostały przez formę substancjalną²⁵. To z formy substancjalnej i pierwotnej, bezkształtnej materii powstaje świat rzeczy. Składają się one na rzeczywistość. Źródłem istnienia rzeczy, a zarazem przejawem funkcjonowania form substancjalnych, są przyczyny²⁶: sprawcza, celowa, materialna i formalna oraz przyczyna wzorcza. Przy czym przyczyna wzorcza wyznacza zarazem sens jak i cel istnienia danej formy substancjalnej. Forma substancjalna jest tworem logicznym, a nie matematycznym czy geometrycznym. Dlatego stanowi podstawę wyprowadzania pojęć uniwersalnych, czyli ogólnych.

Edukacja jako kategoria zmiany w jednostce wiąże się tu z nabyciem doświadczenia w przyczynowym wyjaśnianiu świata. Główną rolę pełnią idee pojmowane odmiennie niż u Platona. Są nimi wytwory ludzkiego umysłu - pojęcia ogólne nadające kształt (formę) wiecznej, niezniszczalnej materii. Z aktywnej formy i reaktywnej materii powstaje substancjalny obraz świata. Rola doświadczenia ucznia wiąże się z identyfikacją przyczyn wywołujących określone skutki. Ten przyczynowy sposób opisu i wyjaśnienie świata opiera się na analizie jakościowej i logice²⁷. Realizm zawarty w paidei Arystotelesa stanowił inspirację do powstania chrześcijańskiej myśli filozoficznej i pedagogicznej św. Tomasza z Akwinu. Poszukiwania tzw. „przyczyny sprawczej w wychowaniu”²⁸ wyraźnie wskazują na inspirację płynące z paidei Arystotelesa.

W paidei Archimedesesa idealne struktury geometryczne Platona zastąpione zostały idealizacyjnymi strukturami matematycznymi²⁹. Struktury idealizacyjne jedynie w sposób przybliżony oddają istotę badanego wycinka rzeczywistości materialnej. Dlatego też w koncepcji Archimedesesa główną rolę pełni doświadczenie³⁰. Służy ono drobiazgowemu badaniu struktury rzeczywistości materialnej. Rola struktur matematycznych jest wtórna w stosunku do rzeczywistości materialnej. Są one a posteriori „dostrajane” do struktury badanej rzeczywistości.

Edukacja jako kategoria zmiany w uczniu polega tu na nabyciu doświadczenia w ilościowym opisie przyczyn wywołujących określone skutki. Do tego opisu stosowana jest matematyka. Jej rola jest jednak wtórna w stosunku do doświadczenia. Główną rolę pełni tu doświadczenie, czyli empiria. Służy ono drobiazgowemu badaniu struktury rzeczywistości. Struktury matematyczne są wtórne (a posteriori), „dostrajane” do

²⁵ J. Gnitecki: Zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji. Poznań 1998, s. 21-22.

²⁶ M. Heller, Filozofia świata. Kraków 1992.

²⁷ J. Gnitecki, Interpretacja zmian w uczeniu w różnych koncepcjach pedagogiki, (w) Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej, red. M. Jakowicka, Zielona Góra 1995, s.33.

²⁸ M. Nowak, Podstawy pedagogiki otwartej, Lublin 1999, s. 86.

²⁹ J. Gnitecki: Zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji. Poznań 1998, s. 21-22.

³⁰ M. Heller, Nowa fizyka i nowa teologia, Tarnów 1992, s.73.

struktury badanego wycinka rzeczywistości. Nastąpiło tu odwrócenie idei platońskich, które, jak pamiętamy, były a priori w stosunku do rzeczywistości materialnej. Uczenie się polega nie tylko na identyfikacji przyczyn wywołujących określone skutki (w znaczeniu arystotelesowym), ale również na ilościowym wyrażaniu stopnia ich nasilenia, częstości i powtarzalności występowania oraz istotności wpływu³¹. To jest diametralna zmiana zarówno idei platońskich, jak i arystotelesowskich. Sytuacja taka prowadzi do dalszego zróżnicowania zmiany w jednostce oraz uwikłanie rozumu pedagogicznego w przesądzenia światopoglądowe. Założenia paidei Arystotelesa stanowiły inspiracje do powstania nowożytnych nauk doświadczalnych (np. fizyki I. Newtona), filozofii pozytywistycznej i neopoztywistycznej oraz psychologii i pedagogiki eksperymentalnej³².

Trzy wyróżnione paidee wyraźnie wiążą rozum i refleksję pedagogiczną z filozofią drugą³³. Pojawia się myśl pedagogiczna uwikłana w przesądzenia światopoglądowe (idealistyczne i materialistyczne). Następuje tu *druga konstatacja czynnika X*, a zarazem pierwsze zróżnicowanie świata na „świat idei” i „świat cieni” oraz jakościowe i ilościowe ujęcie kategorii edukacyjnych. Powstają trudności w zrozumieniu i identyfikacji świata idei (duchowego) i cieni (materialnego) oraz w zrównoważeniu przeciwstawnych funkcji ludzkiego umysłu.

(3) Etap pedagogiki inspirowanej myślą filozoficzną, psychologiczną, prakseologiczną, socjologiczną, antropologiczną, aksjologiczną, ideologiczną, itp.

Etap ten związany jest z tzw. nowożytnym okresem rozwoju pedagogiki. Pedagogika tworząc ramy własnej refleksji naukowej podporządkowywała tu sobie określoną myśl filozoficzną, funkcjonującą w filozofii trzeciej oraz w obrębie wymienionych nauk podstawowych. Cechą charakterystyczną tego okresu jest również wyodrębnienie się specjalnej refleksji *teoretycznie i praktycznie zorientowanej*. Refleksja teoretyczna była udziałem pedagoga - filozofia wychowania, a przekładu refleksji teoretycznej na konkretną treść życia człowieka dokonywał pedagog - nauczyciel - wychowawca. Łatwo zauważyć, że nastąpiło tu niejako odwrócenie założeń przyjętych w okresie tzw. pedagogiki W etapie tym powstają różne projekty pedagogiki naukowej uwikłane w przesądzenia ideologiczne. Odwołują się one do **filozofii trzeciej** jako ideologii funkcjonującej w obrębie określonego systemu światopoglądowego³⁴.

Założenia takiej refleksji naukowej w obrębie pedagogiki znaleźć można w koncepcjach pedagogiki J. F. Herbarta, J. Deweya, H. Rowida, K. Sośnickiego, B. Suchodolskiego, S. Kunowskiego, K. Kotłowskiego, H. Muszyńskiego, K. Konarzewskiego i in.

³¹ J. Gnitecki, Interpretacja zmian w uczeniu w różnych koncepcjach pedagogiki..., op. cit., s. 33-34.

³² M.A. Lay, Experimentelle Pädagogik, Leipzig 1918.

³³ J. Gnitecki, Rozum pedagogiczny i granice racjonalności w pedagogice [w:] Racjonalność pedagogiki, red. T. Hejnicka - Bezwińska, Bydgoszcz 1995.

³⁴ J. Gnitecki, Rozum pedagogiczny i granice racjonalności w pedagogice ..., op. cit.

W koncepcji **J. F. Herbarta** pedagogika inspirowana była założeniami etyki filozoficznej i psychologii³⁵. Etyka filozoficzna służyła określeniu celów wychowania. Z kolei psychologia asocjacyjna podawała środki do osiągnięcia celów. W związku z tym edukacja jako kategoria zmiany polegała na apercpcji, czyli łączeniu (asocjacji) podobnych sił - przedstawień. Przy czym owe siły - przedstawienia są wynikiem przeciwdziałania duszy zaburzeniom wywołanym przez bodźce zewnętrzne (dziś powiemy informacje płynące ze świata zewnętrznego).

Nietrudno zauważyć, że koncepcja pedagogiki naukowej J.F. Herbarta uwikłana jest w przesądzenia ideologiczne funkcjonujące w obrębie światopoglądu idealistycznego.

W koncepcji **Johna Deweya** pedagogika oparta jest na założeniach filozofii pragmatycznej, psychologii myślenia i socjologii społecznego działania. Edukacja jako kategoria zmiany w uczniu związana jest tu z rozwojem myślenia jako instrumentu skutecznego działania. Jeśli jakieś działanie jest nieskuteczne lub mniej skuteczne to trzeba zmienić zarówno instrument działania (czyli myślenie), jak i wynikające z niego działania. W interesie więc jednostki leży taki rozwój (progresja) instrumentu działania (czyli myślenia), aby stało się ono coraz bardziej skuteczne w rozwiązywaniu życiowych problemów i zapewniło sukces w wybranej dziedzinie działalności.

W koncepcji **Bogdana Suchodolskiego** pedagogika nawiązywała do konstruktów antropologiczno-kulturowo-ideologicznych³⁶. W antropologii inspirowana była obrazem człowieka zmieniającego w sposób twórczy siebie i swój własny świat. W kulturze z kolei odwoływała się do wartości, które składają się na bogactwo duchowe człowieka. Natomiast w ideologii marksistowsko-leninowskiej znajdowała konieczny element zmiany rewolucyjnej, zmiany opartej na walce klasowej, podejmowanej w imię lepszego jutra.

Edukacja jako kategoria zmiany w uczniu dotyczyła tu zarówno funkcji jak i treści myśli. Zmiana dokonywała się pod wpływem świadomie podejmowanych działań zorientowanych na realizację z góry założonych celów. Tak pojęta zmiana w uczniu wyznaczona jest przez założenia materializmu historycznego (uwarunkowania społeczne zmiany), materializmu filozoficznego (uwarunkowania naukowe zmiany, racjonalizacja zmiany) i materializmu dialektycznego (uwarunkowania dialektyczne zmiany, w których to sprzeczności między tezą i antytezą są źródłem zmiany)³⁷.

³⁵ J.F. Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, Leipzig 1835; zob. też J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna w celu wychowania wywiedziona*. Warszawa 1912 i in.

³⁶ Por. B. Suchodolski, *Antropologiczne podstawy wychowania*, [w:] *Zarys pedagogiki*, red. B. Suchodolski. Warszawa 1962, t.1, s. 555-594; B. Suchodolski, *Koncepcje człowieka a cele wychowania* [w:] *Pedagogika*, red. B. Suchodolski. Warszawa 1985; B. Suchodolski, *Kim jest człowiek*. Warszawa 1974; B. Suchodolski, *Podstawy wychowania socjalistycznego*. Warszawa 1967 i in.

³⁷ J. Gnitecki, *Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji*, Poznań 1998, s. 127.

Wymienione tu koncepcje pedagogiki wyraźnie wiążą rozum i refleksję pedagogiczną z filozofią trzecią jako ideologią. Myśl pedagogiczna jest tu uwikłana w przesądzenia ideologiczne (utopie). Następuje tu *trzecia konstatacja czynnika X* a wraz z nią próba fundamentalnego ujęcia kategorii edukacyjnych. Dominacja logiki dyskursywnej i ortodoksji w opisie i wyjaśnianiu. Dalsze pogłębienie zróżnicowania przy równoczesnym braku zrównoważenia i asymetrycznego uspołnienienia przeciwstawnych funkcji.

(4) Etap pedagogiki „czystej” odwołującej się do filozofii czwartej, czyli radykalnych przesądzeń jakie znajdujemy w fenomenologii i hermeneutyce pofenomenologicznej³⁸.

Fenomenologia w ujęciu Edmunda Husserla jest nauką ejdetyczną o czystej świadomości³⁹. Tego typu świadomość uzyskuje się w warunkach stosowania czterech *epoché* czyli czterech różnych odmian redukcji⁴⁰: 1) *epoché 1* - redukcji światopoglądowej (co wiąże się z przyjęciem postawy naturalnej), 2) *epoché 2* - redukcji ideologicznej (co zmierza do przyjęcia postawy fenomenologicznej), 3) *epoché 3* - redukcji ejdetycznej (co łączy się z odrzuceniem dotychczasowej epistemologii i przyjęciem metody fenomenologicznej w odsłanianiu *eidesu* - istoty zjawisk), 4) *epoché 4* - redukcji transcendentnej (co pozwala na dotarcie wprost do czystej świadomości i doświadczenie istoty jej treści). Wraz z osiągnięciem stanu czystej świadomości następuje odsłonięcie prawidłowego sensu danego zjawiska (fenomenu) i przeżycie „*transcendentalnego Ja*”. Równocześnie badacz fenomenolog ze stanów świadomości (małego ego) uwikłanych w kontekst przesądzeń światopoglądowych, ideologicznych i epistemologicznych przechodzi w stan świadomości czystej, współtworzącej jego „*Osobowe Ja*”. Celem nauki i edukacji jest przeniknięcie przez „*Osobowe Ja*” całej struktury fizycznej i psychicznej człowieka. Człowiek wówczas staje się w pełni sobą czyli osobą⁴¹.

W wyniku odwołania się do założeń fenomenologicznych powstały różne projekty pedagogiki „czystej”. Najczęściej określa się je mianem pedagogiki fenomenologicznej⁴² lub perspektywy hermeneutyčno - fenomenologicznej pedagogice⁴³. W projektach

³⁸ J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*. Poznań 1994, s. 27.

³⁹ E. Husserl, *Die Idee der Phänomenologie. Fünf Vorlesungen*, red. W. Biemel, Dan Haag 1958; E. Husserl, *Idea fenomenologii*, Warszawa 1990; R. Ingarden, *Wstęp do fenomenologii Husserla*, Warszawa 1974; J. Krokos, *Fenomenologia Edmunda Husserla*, Aleksandra Pfändera, Maxa Schelera, br.

⁴⁰ H. Danner, *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, München/Basel 1979, s. 121-125; zob. też K. Ablewicz, *Hermeneutyčno - fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994, s. 63; W. Plöger, *Phänomenologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik*, München 1986, s. 25-38.

⁴¹ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 118; W. Cichoń, *Wartość, człowiek, wychowanie*, Kraków 1996, s. 74.

⁴² W. Loch, *Phänomenologische Pädagogik [w:] Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*, red. D. Lenzen, K. Mollenhaner, *Enzyklopedie Erziehungswissenschaft*, Band 1, Stuttgart 1983, s. 155-173.

⁴³ K. Ablewicz, *Hermeneutyčno - fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994.

tych zwykle realizuje się tylko *epoché 1* i *epoché 2*, a pomija rygorystyczne założenia *epoché 3* i *epoché 4*. Nietrudno zauważyć, że przyjęcie postawy fenomenologicznej w pedagogice łączy się wówczas z krytyką różnych ideologii wychowania uwikłanych w kontekst przesądzeń światopoglądowych.

Wyróżnione poziomy *epoché* odsłaniają ukryte idee i jednocześnie inspirują pedagogikę do poszukiwania prawidłowości rozwoju człowieka w procesie edukacji.

W etapie tym powstają różne wersje pedagogiki fenomenologicznej i hermeneutyczno - fenomenologicznej. W wyniku *epoché* (redukcji) myśl pedagogiczna próbuje się uwolnić z przesądzeń światopoglądowych i ideologicznych. Założenia takiej refleksji pedagogicznej znaleźć można w koncepcjach pedagogiki: K. Ablewicz, H. Danner, O.F. Bollnowa, H.H. Groothoffa, G. Kiela, W. Klafki, W. Locha, R. Lochnera, D. Vandenberg, W. Phögera, M. Sawickiego, Ch. Wulfa i in.

Przedstawione tu projekty pedagogiki wyraźnie wiążą rozum i refleksję pedagogiczną z **filozofią czwartą**⁴⁴. Próbuje ona uwolnić myśl pedagogiczną z przesądzeń światopoglądowych i ideologicznych, a jednocześnie popada w nowe, radykalne przesądzenia, które charakterystyczne są dla fenomenologii i hermeneutyki pofenomenologicznej. Tym nowym radykalnym przesądzeniem jest **osobliwy typ świadomości** hermeneutyczno - fenomenologicznej, który - zdaniem twórców fenomenologii – ma przetrwać strukturę fizyczną, psychiczną i duchową człowieka oraz całość współczesnej kultury i edukacji. Następuje tu *czwarta konstatacja czynnika X* a wraz z nią próba dotarcia do tzw. czystej świadomości w oparciu o redukcję (*epoché*). Pojawia się heterodoksja w opisie i wyjaśnieniu. Trudności w dotarciu do czystej świadomości wynikają z braku zrównoważenia i asymetrycznego uspojnienia przeciwstawnych funkcji ludzkiego umysłu (chodzi tu przecież o zrównoważenie przeciwstawnych funkcji, a nie wyzwolenie się z nich na zasadzie redukcji).

(5) **Etap rozwoju pedagogiki (pedagogii) epistemologicznej kontekstów pogranicza nauk**, w której inspirowana jest ona i jednocześnie inspiruje określone poszukiwania⁴⁵ w obrębie nauk filozoficznych, humanistycznych, przyrodniczych i teologicznych..

Epistemologiczne konteksty pogranicza nauk dostarczają pedagogice zupełnie nowych konstruktów badawczych. Umożliwiają one podejmowanie i rozwiązywanie wielu problemów teoretycznych i praktycznych. W tym wyraża się ich funkcja inspirująca. Ale równocześnie pojawiające się nowe problemy teoretyczne i praktyczne inspirują poszukiwania badawcze na epistemologicznym pograniczu różnych nauk. W ten przedziwny sposób pedagogika (pedagogia) epistemologicznych kontekstów inspirowana jest zarazem inspiruje poszukiwania na pograniczu różnych nauk.

⁴⁴ J. Gnitecki, Rozum pedagogiczny i granice racjonalności w pedagogice ..., op. cit.

⁴⁵ J. Gnitecki, Zarys pedagogiki ogólnej. Poznań 1994, s. 28; zob. też L. Witkowski, Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych, Toruń 1988.

Epistemologiczne konteksty pogranicza nauk wskazują też na zupełnie nowy fenomen. Oto załamaniu ulega klasycznie pojęta, fundamentalna wizja rozwoju nauki, filozofii i pedagogiki. W tej nowej sytuacji pedagogika - jak mówi Lech Witkowski - **nie ma się do czego odwołać**⁴⁶. Brak jest bowiem trwałych elementów w filozofii, nauce i kulturze. Powstaje nowy typ refleksji pedagogicznej określanej przez Zbigniewa Kwiecińskiego (w liczbie mnogiej) jako **pedagogie pogranicza nauk**⁴⁷. Ten typ refleksji charakteryzuje się wielokontekstowością, wielowymiarowością i wielowartościowością kategorii występujących w kulturze współczesnej. Tym samym ostatecznie załamaniu i anihilacji ulega koncepcja pedagogiki fundamentalnej - ukształtowanej na jednym światopoglądzie czy jednej ideologii czy też jednym typie świadomości hermeneutyczno - fenomenologicznej jako fenomenu przenikającego całość współczesnej kultury i samego człowieka. Pedagogika pogranicza nauk przenikana jest i sama przenika wszystkie wymiary współczesnej, zdecentrowanej kultury. Staje się dziedziną refleksji tworzącą „**nowe pulsacyjne centrum**” w zdecentrowanej kulturze⁴⁸. Ten typ refleksji pedagogicznej charakterystyczny jest dla współczesnego przełomu formacyjnego.

W etapie tym powstają różne pedagogie pogranicza nauk. Refleksję pedagogiczną charakteryzują nowe kategorie, wyznaczające specyficzny typ myślenia pedagogicznego. Znajdujemy je w pracach H. Giroux, L. Witkowskiego, R. Guardiniego, B. Śliwerskiego, Z. Melosika, Z. Kwiecińskiego, J. Rutkowiak i in.

W pracach Lecha Witkowskiego pedagogie epistemologicznych kontekstów pogranicza nauk⁴⁹ charakteryzują takie kategorie pedagogiczne jak⁵⁰: 1) ambiwalencja, 2) idiosynkrazja, 3) decentracja i 4) uwiedzenie. W wyniku zastosowania wymienionych czterech kategorii myślenia pedagogicznego powstaje nowy typ wiedzy o edukacji w przestrzeni edukacyjnej. W tak pojętej przestrzeni edukacyjnej wiedzę i myślenie o edukacji charakteryzuje **heterogeniczność**⁵¹ oraz **pulsacje**⁵² lub **oscylacje**⁵³ sensów i znaczeń wokół jakiegoś wyjściowego stanu słowa - symbolu.

⁴⁶ L. Witkowski, O zaawansowaniu myślenia krytycznego w pedagogice współczesnej [w:] *Nadzieje, złudzenia i dylematy współczesnej pedagogiki*, red. J. Gnitecki, Poznań 1995, s. 14-18.

⁴⁷ Zob. Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990.

⁴⁸ Zob. J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków 1995.

⁴⁹ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1988.

⁵⁰ L. Witkowski, *Kwadratura aksjologicznego AIDS w pedagogice*, [w:] tegoż, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1997, s. 142.

⁵¹ T. Hejnicka - Bezwińska, *Tożsamość pedagogiki*, op. cit., s. 157.

⁵² J. Rutkowiak, „Pulsacyjne kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995 s. 13-46.

⁵³ L. Witkowski, *Kwadratura aksjologicznego AIDS w pedagogice*, [w:] tegoż, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1997, s. 142.

W koncepcji Romano Guardiniego refleksja w pedagogice uniwersalistycznej budowana jest na **filozofii biegunów przeciwstawnych** lub „**filozofii przeciwieństw**” („der Gegensatz”), która ujmuje napięcia w „żywym kontekście czyli w tym co istnieje konkretnie. Prowadzi to do powstania osobliwego systemu, który jest zbliżony do dialektyki dwu przeciwstawnych elementów (teza - antyteza), lecz nie dąży do wyłonienia trzeciego (syntezy), ale zmierza do utrzymania przeciwieństw w zawieszeniu”⁵⁴.

Następuje tu **piąta konstatacja czynnika X** a wraz z nią załamanie fundamentalnej wizji nauki, filozofii i edukacji oraz dalsze pogłębienie zróżnicowania świata. Brak trwałych elementów w kulturze i edukacji prowadzi do wielokontekstowości, wielowartościowości, narracyjności i heterogeniczności w opisie, wyjaśnianiu i projekcji świata. Pojawiają się nowe kategorie edukacyjne: ambiwalencja, idiosynkrazja, decenracja, uwiedzenie itp. Sens ukryty jest w zróżnicowanym kontekście co prowadzi do pogłębienia trudności w dotarciu do istoty czynnika X.

(6) Etap pedagogiki uniwersalistycznej opartej na zasadzie ambiwalencji zrównoważonej⁵⁵.

Wszystkie kategorie edukacyjne są tu ambiwalentne i wymagają zrównoważenia. Zastosowanie zasady ambiwalencji zrównoważonej pozwala nam na sporządzenie kompletnego zbioru możliwych przekształceń wszelkich struktur w przestrzeni edukacyjnej i wywiera przemożny wpływ na kształtowanie zrównoważonych struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów. Mogą to być przykładowo struktury geometryczne, matematyczne, logiczne i fizyczne, struktury poznawcze, działaniowe, sprawcze i in. W wyniku zrównoważenia powstają kategorie oscylacyjne i pulsacyjne wiedzy o wychowaniu⁵⁶. Kategorie te powstają w zrównoważonej przestrzeni przeciwstawnych sensów i znaczeń wokół jakiegoś wyjściowego stanu na danym poziomie zmienności. W pedagogice uniwersalistycznej następuje wstępne zakorzenienie się realistycznie pojętej refleksji pedagogicznej.

W etapie tym powstają różne projekty realistycznie pojętej pedagogiki, oparte na **zasadzie ambiwalencji zrównoważonej**⁵⁷ (Janusz Gnitecki), **ontologii ambiwalencji**⁵⁸ (Lech Witkowski), **filozofii biegunów przeciwstawnych**⁵⁹ (Romano Guardini),

⁵⁴ R. Guardini, Der Gegensatz. Versuche zu einer Philosophie des Lebendig - Konkreten, Mainz 1985; cyt. za M. Nowak, Podstawy pedagogiki otwartej, Lublin 1999.

⁵⁵ J. Gnitecki: Zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji. Poznań 1998

⁵⁶ J. Gnitecki, Kategorie wiedzy o wychowaniu w przestrzeni transcendentalno - uniwersalistycznej [w:] Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki, red. J. Gnitecki, S. Palka, Kraków - Poznań 1999.

⁵⁷ J. Gnitecki: Zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji. Poznań 1998.

⁵⁸ L. Witkowski, Kwadratura aksjologicznego AIDS w pedagogice, [w:] tegoż, Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność, Warszawa 1997, s. 142.

kategoriach pulsacyjnych i oscylacyjnych wiedzy o wychowaniu⁶⁰ (Joanna Rutkowiak, Janusz Gnitecki) itp.

Efektom zrównoważenia przeciwstawnych sensów i znaczeń w przestrzeni edukacyjnej są kategorie oscylacyjne i pulsacyjne wiedzy o wychowaniu. Czym są kategorie oscylacyjne i pulsacyjne wiedzy o wychowaniu? W jaki sposób one powstają?

Kategorie oscylacyjne i pulsacyjne wiedzy o wychowaniu to zmiany sensów i znaczeń słów - obrazów - symboli wokół jakiegoś wyjściowego stanu. Układy wiedzy o wychowaniu mogą być budowane na zasadzie ambiwalencji równowagowej (jeden ustalony sens i znaczenie słowa - obrazu - symbolu), ambiwalencji nierównowagowej (nieskończenie wiele możliwych sensów i znaczeń słowa - obrazu - symbolu i ambiwalencji zrównoważonej (ustalona przestrzeń sensów i znaczeń słowa - obrazu - symbolu). Tego typu kategorie wiedzy o wychowaniu zostały już wyznaczone pod koniec lat osiemdziesiątych⁶¹ i weszły w skład empirycznej, prakseologicznej i hermeneutycznej refleksji pedagogicznej⁶². Posiada to niezwykle duże znaczenie teoriopoznawcze i edukacyjne. W ten sposób teoria współczesnej edukacji znajduje centralne miejsce w teorii współczesnej kultury⁶³. Spotykamy się tu z uniwersalizmem nowego typu. Jest nim mianowicie uniwersalizm oscylacji ambiwalencji rozpatrywany na pograniczu różnych nauk. Sprzyja temu pedagogika i edukacja otwarta na tego typu refleksje⁶⁴. Szczególne miejsce w tej refleksji zajmuje oscylator ośmiokrotnej ścieżki przekształceń wszelkich struktur.

Oscylator ośmiokrotnych przekształceń struktur jest czymś powszechnym i naturalnym we współczesnych naukach przyrodniczych i humanistycznych. Można tu przykładowo wymienić⁶⁵: osiem grup pierwiastków układu okresowego, oktet elektronowy, osiem grup hadronów, podstawowa gama kolorów w plastyce (czerwony, pomarańczowy, żółty, zielony, niebieski, indygo, fioletowy i ...różowy), podstawowa gama

⁵⁹ R. Guardini, *Der Gegensatz. Versuche zu einer Philosophie des Lebendig - Konkreten*, Mainz 1985; M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.

⁶⁰ J. Gnitecki, *Kategorie wiedzy o wychowaniu w przestrzeni transcendentally - uniwersalistycznej*, op. cit.; J. Rutkowiak, „Pulsacyjne kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 14-46.

⁶¹ J. Gnitecki, *Empiryczna koncepcja pedagogiki*. Poznań 1989; tegoż, *Prakseologiczna koncepcja pedagogiki*. Poznań 1989; tegoż, *Hermeneutyczna koncepcja pedagogiki*. Poznań 1989; tegoż, *Koncepcja pedagogiki ogólnej*. Poznań 1989; tegoż, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Poznań 1989; tegoż, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Poznań 1989; tegoż, *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Poznań 1989; tegoż, *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, Poznań 1989 i in.

⁶² J. Gnitecki, *Realistyczna koncepcja pedagogiki ogólnej*, [w:] *Pedagogika ogólna a filozofia nauki*, red. A. Pluta, Częstochowa 1997.

⁶³ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, Poznań 1999.

⁶⁴ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.

⁶⁵ J. Gnitecki, *Uniwersalne Prawa Kosmosu*. Poznań 1994.

dźwięków w muzyce (C, D, E, F, G, H, C1), osiem liter alfabetu genetycznego w dwóch spiralnie skręconych łańcuchach DNA (jak wiadomo w każdym z łańcuchów występują po cztery zasady purynowe: cytozyna, guanina, tymina i adenina - co daje w sumie osiem liter), osiem typów zintegrowanych zadań szkolnych (Zooo, Zzoo, Zozo, Zooz, Zzzo, Zzoz, Zozz, Zzzz)⁶⁶, osiem orientacji w metodologii badań⁶⁷ empirycznych (indukcjonizm, hipotetyzm, esencjalizm, anarchizm, anarchizm indukcyjny, anarchizm hipotetyczny, anarchizm esencjalistyczny, anarchizm anarchistyczny), prakseologicznych i hermeneutycznych, osiem typów wiedzy empirycznej, prakseologicznej i hermeneutycznej, osiem wartości logicznych (sąd esencjalno - egzystencjalny jest czterowartościowy co w dwóch kierunkach rzutowania - w kierunku nadwyżki i redukcji sensu - daje w sumie osiem wartości logicznych), osiem struktur poznawczych, osiem typów obrazowania językowego, dolna granica cyklu fal mózgowych **alfa** przyjmuje wartość osiem itd. Nie dziwi więc, że oscylator ośmiokrotnej ścieżki przekształceń wszelkich struktur ma charakter uniwersalny i występuje we współczesnych teoriach kosmologicznych. Jego znaczenie dla refleksji pedagogicznej jest niezwykle ważne.

W etapie tym następuje *szósta konstatacja czynnika X*, a wraz z nią pojawia się możliwość zrównoważenia przeciwstawnych funkcji. Związane jest to z odkryciem zasady ambiwalencji zrównoważonej. Pojawiają się oscylacyjne kategorie edukacyjne. Trudności w dotarciu do czynnika X wynikają z braku asymetrycznego uspoźnienia zrównoważonych przeciwieństw. Jest to spowodowane brakiem znajomości zasady asymetrii uspoźnienia.

(7) Etap pedagogiki transcendentalnej opartej na zasadzie asymetrii uspoźnienia⁶⁸.

W etapie tym wszystkie kategorie edukacyjne są zrównoważone i asymetrycznie uspoźnione. To uspoźnienie ma charakter trynitarny i obejmuje prawdę która jest (Prawda), prawdę która się staje (Dobro) i prawdę która ma być (Piękno). Wymienione prawdy mogą występować w ambiwalencji zrównoważonej i asymetrycznym uspoźnieniu. W wyniku zastosowania ambiwalencji zrównoważonej z trzech wymienionych prawd powstają rezonansowe kategorie oscylacyjne i pulsacyjne wiedzy. Z kolei w wyniku zastosowania zasady asymetrii uspoźnienia wymienione kategorie oscylacyjne i pulsacyjne wiedzy tworzą asymetrycznie uspoźnione układy holarchiczne z ciągłą nadwyżką lub redukcją sensu. W ten sposób to co dotychczas było spójne staje się ambiwalentne, sprzeczne i migotliwe. Ale zarazem to co ambiwalentne, sprzeczne i migotliwe,

⁶⁶ J. Gnitecki, Teoria zintegrowanych zadań szkolnych. Poznań 1996; tegoż, Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji, Poznań 1997, wyd. I, 1998, wyd. II.

⁶⁷ J. Gnitecki, Ontologiczno - epistemologiczne wyzwania ..., op. cit.

⁶⁸ J. Gnitecki: Zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji. Poznań 1998; tegoż, Zarys pedagogiki ogólnej, Poznań 1994, s. 29-30; tegoż, Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji, Poznań 1998.

po zrównoważeniu i asymetrycznym uspoźnieniu, staje się na powrót spójne i prawdziwe.

W pedagogice transcendentальной następuje głębokie zakorzenienie się realistycznie pojętej refleksji pedagogicznej. Trzy wymienione prawdy konstytuują trzy sfery ludzkiej egzystencji. Prawdę, która jest (Prawda), tworzy sferę faktów (tego co jest). Z kolei prawda, która się staje (Dobro), konstytuuje sferę działania (tego co się staje). Natomiast prawda, która ma być (Piękno), tworzy sferę wartości i sensów (tego co ma się stać). W tych trzech sferach egzystuje człowiek. W związku z tym można pod jego adresem sformułować trzy pytania: kim jest człowiek (w sferze faktów), kim się staje człowiek (w sferze działania) i kim ma być człowiek (w sferze wartości). Odpowiedzi na te trzy pytania poszukują trzy typy pedagogiki: 1) pedagogika empiryczna (sfera faktów), 2) pedagogika prakseologiczna (sfera działania), 3) pedagogika hermeneutyczna (sfera wartości i sensów). Przebywanie człowieka w tych trzech sferach prowadzi do tworzenia *Osobowego Ja - Ludzkiej Indywidualności*⁶⁹. Można powiedzieć, że Indywidualność Ludzką konstytuują trzy typy prawd: prawda która jest (Prawda), prawda która się staje (Dobro) i prawda która ma być (Piękno) i zarazem trzy typy sfer ludzkiego bytowania, w których te prawdy występują. W etapie tym powstają różne koncepcje pedagogiki oparte na zasadzie ambiwalencji zrównoważonej i zasadzie asymetrii uspoźnienia⁷⁰ (Janusz Gnitecki), teonomii⁷¹ (Wojciech Pasterniak), uniwersalnych prawach rozwoju itp.

Następuje tu *siódma konstatacja czynnika X*, a wraz nią możliwość asymetrycznego uspoźnienia zrównoważonych przeciwieństw. Pojawiają się oscylacyjne kategorie edukacyjne na różnych poziomach zrównoważenia przeciwieństw. Istnieją jednak trudności w osiaganiu redukcji i nadwyżki sensu, a także w transferze i partycypacji oraz w pełnym wyjaśnieniu sposobu funkcjonowania czynnika X. Spowodowane jest to brakiem pełnej znajomości praw transcendencji i descendencji przyczynowej.

(8) Etap pedagogiki transcendentally-uniwersalistycznej.

Pedagogika opiera się tutaj na zasadzie ambiwalencji zrównoważonej i zasadzie asymetrii uspoźnienia oraz prawach transcendencji i descendencji przyczynowej. Wymienione zasady i prawa składają się na teorię wielkiej unifikacji (ang. *Grand Unified Theory*) zwaną też *Uniwersalnymi Prawami Kosmosu*⁷². Teoria ta opisuje, wyjaśnia, interpretuje i przewiduje wszystko co jest, staje się i ma być. W oparciu o taką teorię można dopiero budować w pełni realistyczną koncepcję pedagogiki ogólnej⁷³. W

⁶⁹ J. Gnitecki, Ontologiczne i aksjologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki, [w:] Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne, red. T. Kukułowicz, M. Nowak, Lublin 1997, s. 19-23.

⁷⁰ J. Gnitecki: Zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji. Poznań 1998; tegoż, Zarys pedagogiki ogólnej, Poznań 1994.

⁷¹ W. Pasterniak, Piękno i sacrum. U podstaw pedagogiki teonomicznej, Poznań 1998.

⁷² J. Gnitecki, Uniwersalne Prawa Kosmosu, Poznań 1994.

⁷³ J. Gnitecki, O realistyczną koncepcję pedagogiki ogólnej „Kultura i Edukacja” 1994, nr 2-3.

etapie szóstym i siódmym było to tylko częściowo możliwe. Zgodnie z zasadą ambiwalencji zrównoważonej i zasadą asymetrycznego uspójnienia przestrzeń edukacyjna jest zrównoważona i asymetrycznie uspójniona. To zrównoważenie i asymetryczne uspójnienie obejmuje wszystkie kategorie bytu - w tym kategorie ludzkiego losu, agosu, etosu i biosu oraz prawdę która jest (Prawda), prawdę która się staje (Dobro) i prawdę która ma być (Piękno).

W pedagogice transcendentalno - uniwersalistycznej następuje najgłębsze zakorzenienie się realistycznie pojętej refleksji pedagogicznej⁷⁴. W etapie tym zarysowano wstępnie **realistyczną koncepcję pedagogiki**, która opiera się: 1) na zasadzie ambiwalencji zrównoważonej, zasadzie asymetrycznego uspójnienia oraz prawach transcendencji i descendencji przyczynowej⁷⁵ (Janusz Gnitecki), 2) na zestrojeniu czterech kątów kosmosu i ich zjednaniu z Wielką Duchową Trójką⁷⁶ (Ken Wilber), 3) na uniwersalnych prawach rozwoju⁷⁷ itp. W etapie tym następuje **ósma konstatacja czynnika X** a wraz z nią możliwość zrównoważenia, asymetrycznego uspójnienia, transferu i partycypacji kategorii edukacyjnych. Pojawiają się rezonansowe kategorie oscylacyjne z nadwyżką i redukcja sensu oraz możliwość rozwoju wzwyż – czyli przekraczania górnych możliwości człowieka. Wraz z odkryciem praw transcendencji i descendencji przyczynowej oraz zasad ambiwalencji zrównoważonej i asymetrii uspójnienia następuje pełne wyjaśnienie czynnika X.

Podsumowanie i uwagi końcowe

Łatwo zauważyć, że w pierwszych pięciu etapach rozwoju refleksji pedagogicznej niepodzielnie króluje idealizm. Realistycznie pojęta myśl pedagogiczna dopiero wstępnie zakorzenia się w etapie rozwoju pedagogiki uniwersalistycznej, co ma aktualnie miejsce. W poprzednich pięciu etapach rozwoju refleksji pedagogicznej idealizm zdominował i wyrugował wszelką myśl realistyczną. W rezultacie tego tzw. teoria pedagogiczna szła swoją drogą, a praktyka swoją. Konsekwencją tego był całkowity brak związku tzw. teorii pedagogicznej z praktyką edukacyjną oraz brak zainteresowania nauczycieli i wychowawców teorią pedagogiczną (poza formalną „produkcją” dyplomów). Teoria pedagogiczna i wiedza o wychowaniu zbudowana na idealistycznych założeniach nie spełniała swojej funkcji opisującej, wyjaśniającej, interpretującej, przewidującej, optymalizacyjnej i uzasadniania sens dokonywania jakichkolwiek zmian w

⁷⁴ J. Gnitecki, Realistyczna koncepcja pedagogiki ogólnej, [w:] Pedagogika ogólna a filozofia nauki, red. A. Pluta, Częstochowa 1997, s. 61-80.

⁷⁵ J. Gnitecki, Zarys pedagogiki ogólnej, Poznań 1994; tegoż, Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji, Poznań 1998.

⁷⁶ K. Wilber, Krótka historia wszystkiego, Warszawa 1997; tegoż, Eksplozja świadomości, Bytom 1997.

⁷⁷ J. Gnitecki, Rozwój człowieka w ciągu swego życia w świetle uniwersalnych praw, „Dydaktyka Literatury” 1995, nr 15.

indywidualności ludzkiej. Tak tworzona wiedza o wychowaniu przyjmowała postać pewnej **ortodoksji** narzucającej z góry pewien ściśle określony sens słowa-symbolu lub zajmowała pozycje **heterodoksji** nakazującej poszukiwanie przeciwstawnego sensu słowa-symbolu, względnie wchodziła w stan **heterogeniczności**⁷⁸ dopuszczając współwystępowanie przeciwstawnych sobie (ambiwalentnych) sensów i znaczeń słowa-symbolu. Nietrudno zauważyć, że stan heterogeniczności wiedzy nieuchronnie prowadzi do powstania kategorii pulsacyjnych i oscylacyjnych wiedzy o wychowaniu. Brak jest tu zrównowżenia, asymetrycznego uspoźnienia, transferu i partycypacji wiedzy o wychowaniu. Uniemożliwia to rozwój wzwyż jednostek i grup społecznych. Prowadzi to do katastrofy edukacyjnej w Polsce i na świecie. Aktualnie jesteśmy świadkami takiej katastrofy edukacyjnej. Warto sobie uświadomić, że zarówno ortodoksja, heterodoksja jak i heterogeniczność, to stany refleksji pedagogicznej generujące wiedzę o proweniencji idealistycznej. Charakteryzują ją stany względnej równowagi i (lub) nierównowagi) sensów i znaczeń słowa-symbolu oraz całkowity brak zrównowżenia ambiwalencji, asymetrycznego uspoźnienia, transferu i partycypacji. Jest to stan głębokiego kryzysu i pogłębiającej się patologii edukacyjnej⁷⁹. Co więc trzeba uczynić, aby wyjść z obecnej, kryzysowej sytuacji w teorii i praktyce edukacyjnej. Trzeba koniecznie dokonać przełomu formacyjnego w wiedzy o wychowaniu oraz uobecnić w niej realistyczną refleksję pedagogiczną. Wymaga to przejścia do trzech kolejnych etapów refleksji pedagogicznej tzn. etapu (6) refleksji uniwersalistycznej, (7) transcendentalnej i (8) transcendentalno-uniwersalistycznej. Stąd też istnieje potrzeba uczynienia czegoś więcej niż tylko powielania dotychczasowych ujęć idealizacyjnych. Dlatego też na przełomie lat osiemdziesiątych podjęto próbę opracowania koncepcji pedagogiki opartej na założeniach realistycznych⁸⁰. Odwołuje się ona do uniwersalnych praw i zasad. Z przeprowadzonej analizy wynika, że z każdym z etapów rozwoju refleksji pedagogicznej wiążą się określone **ograniczenia kulturowe i poznawcze**⁸¹ a **ich przekraczanie prowadzi do stopniowego odślaniania praw i zasad według których funkcjonuje czynnik X.**

⁷⁸ T. Hejnica - Bezwińska, Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji do heterogeniczności, Warszawa 1997, s. 114.

⁷⁹ J. Gnitecki, Kategorie wiedzy o wychowaniu w przestrzeni transcendentalno - uniwersalistycznej [w:] Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki, red. J. Gnitecki, S. Palka, Kraków - Poznań 1999.

⁸⁰ J. Gnitecki, Główne problemy współczesnej pedagogiki, Poznań 1990.

⁸¹ J. Gnitecki, Rozum pedagogiczny i granice racjonalności w pedagogice, (w:) Racjonalność pedagogiki, red. T. Hejnica - Bezwińska, Bydgoszcz 1995, s. 170.