

Rodziewicz, Ewa

Wiedza - teorie - orientacje edukacyjne

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 12 (285), 61-72

1994

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Ewa Rodziewicz

WIEDZA — TEORIE — ORIENTACJE EDUKACYJNE

1. Podejmując refleksję nad wiedzą szkolną i akademicką, a z drugiej strony spoglądając w stronę filozofii nauki, filozofii życia i nurtów krytycznego i postmodernistycznego myślenia, które są świadomością końca XX wieku, można zauważyć, iż do programów kształcenia uczniów i studentów zostaje włączona wiedza, której definicje, teorie, pojęcia, prawa, wzory wyjaśnień rzeczywistości zostały sformułowane „ponad” edukacją, a ich status został określony w „okresie dogmatycznym” rozwoju metodologii myślenia¹. Oznacza to, iż owym wynikom poznania, konstruowanym na drodze monologicznych uporządkowań logicznych, głównie indukcji, badacze, specjaliści, zwolennicy i użytkownicy tych ustaleń tej wiedzy nadal i nadal nadają status zobiektywizowanego obrazu rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, status „idealnych prawd”, którym przyznaje się pewność absolutną. W tym programie myślenia zakłada się, iż wiedza może uzyskać status obiektywności w wyniku przyjęcia przez badaczy, specjalistów, uczonych pozycji „neutralnych obserwatorów”, „wolnych” od subiektywnych, kulturowych wartościowań badanych faktów. Przyjęte założenie pozwala im na zdobycie przekonania o dotarciu do „czystej przedmiotowości”, a więc obrazu rzeczywistości nie zakłóconego niczym subiektywnym, a więc prawdziwego i pewnego. Spoglądając na założenia programowe współczesnej edukacji, okazuje się, że programy szkolne i akademickie konstruuje się przede wszystkim opierając się na koncepcji wiedzy pozytywnej i pewnej. Na te problemy w latach 30. XX wieku zwracał uwagę S. Hessen, współcześnie Anna Sawisz, Tomasz Szkudlarek i inni autorzy².

¹ J. Bocheński, *Współczesne metody myślenia*, Poznań 1992, Wyd. „W drodze”, s. 137 i n.; L. Koporowicz, *Tworzenie sensu; Język — kultura — komunikacja*, Warszawa 1993, Oficyna Naukowa; Z. Kwieciński, *Tekstualizacja nieobecności*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. I, UMK, Toruń 1991, s. 5–13; R. Miller, *Wychowawca współtwórcą teorii pedagogicznej*. *Studia Pedagogiczne*, t. XXVIII, Warszawa 1973, s. 45–57.

² S. Amsterdamski, *Między historią a metodą, spory o racjonalność nauki*, Warszawa 1983;

W tej opcji myślenia wiedza, pojęcia, teorie, prawa, wiadomości, sposoby rozumienia rzeczywistości nabierają statusu „obiektywnych” ustaleń, racji. One właśnie przez twórców programów szkolnych zostają wycinane z wieloaspektowego spektrum znaczeń rzeczywistości, z różnych koncepcji wiedzy; z niedogmatycznych, nieautorytarnych, społecznych, jednostkowych, z różnych zdroworozsądkowych, praktycznych, humanistycznych ustaleń, znaczeń, interpretacji, po czym zostają włączone do programów nauczania i uznane za obowiązujące w edukacji. Wyjaśnianie rzeczywistości uczniom, jako podstawowy zabieg edukacyjny budowanej na takich podstawach edukacji, rozpoczyna się od wcześniej utworzonych, ustalonych uogólnień, reguł, teorii, których nie poddaje się już namysłowi, korekcie, dekonstrukcji, refleksji prowadzącej do odsłonięcia przedzałożeń ich konstrukcji, historii ich powstania. Przyjęty w obowiązującej edukacji adaptacyjny styl myślenia prowadzi natomiast do „nakładania” teoretycznych konstruktów na fakty rzeczywistości, a także do stosowania owych teoretycznych ustaleń w praktyce, na przykład do rozwiązywania zadań szkolnych i społecznych, dla których z góry ustalono już „właściwy” wynik rozwiązania. Te zabiegi myślowe, praktykowane we współczesnej edukacji, rozpoczynają proces stosowania „teorii w praktyce”, czyli „matrycowego” odwzorowywania, naśladowania, a więc myślenia rozpoczynającego się od ustalonych definicji, bądź absolutyzowane w swoim statusie, pewne w swojej prawdzie wyniki poznania zostają przekazywane uczniom i studentom w postaci gotowych pojęć, definicji, koncepcji, teorii, które z racji swojej „obiektywności” nie wymagają już dalszej refleksji, myślenia, korekt, falsyfikacji, korespondencji, odniesienia do innego sposobu tworzenia wiedzy, co w rezultacie czyni edukację miejscem wyspecjalizowanym w formalnym stwierdzaniu „obiektywnych” przekonań naukowych, dogmatycznego statusu wiedzy, aplikacyjnych metod myślenia. L. Fleck powie, że takie tworzenie, rozumienie wiedzy czy jej uprawianie jest kwestią stylu myślowego, przyjętego przez pewien kolektyw ludzi — zwolenników owego myślenia. Natomiast krytycy tej koncepcji edukacji, a zwolennicy innej, określa ją „epistemologicznym złudzeniem”. Postrzegą oni tak realizowaną edukację jako „martwą, skamieniałą strukturę”, w której ustała, zatrzymała się, zamarła interpretacja i refleksja, a w której uczniom jest przekazywany „inercyjny obraz rzeczywistości”.

PIW; A. Walicki, *Słowo wstępne*, [w:] S. Hessen, *Studia z filozofii kultury*, PWN, Warszawa 1968, s. 5–46; T. Szkudlarek, *Pojęcie prawdy a postulat nauczania prawdziwego*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1989, nr 2; A. Sawisz, *Socjologiczna krytyka edukacji i jej społeczne implikacje, wokół tzw. „nowej socjologii oświaty”* (materiały powielone); M. Kozakiewicz, „*Monistyczna” szkoła w pluralistycznym społeczeństwie*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1983, nr 2; T. Hołówka, *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, Warszawa 1986, PIW; L. Fleck, *Powstanie i rozwój faktu naukowego, wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*, Lublin 1986.

W edukacji zorientowanej na taki pozytywistyczny wzorzec pracy z uczniami i wiedzą nauczyciele nie dokonują odświeżenia sposobów rozumienia rzeczywistości przez uczniów, ani metod tworzenia wiedzy, która stała się podstawą programów szkolnych. I w ten sposób, w tym zredukowanym sposobie pracy z wiedzą, edukacja właśnie staje się miejscem wyspecjalizowanym w formalnym stwierdzeniu faktów, ich podawaniu, przekazywaniu, transmisji wiedzy uczniom i studentom, a także tym studentom, którzy później będą nauczycielami i którzy następnie odtworzą cały tok zredukowanego myślenia wobec swoich uczniów. Zbigniew Kwieciński zauważa, że nauczyciele, przygotowywani do roli sprawnych wykonawców przekazywania gotowej wiedzy, nie znają równorzędnych teorii, które zwracają uwagę na inny status wiedzy, na odmienne reguły jej tworzenia. Tomasz Szkudlarek przybliżający reguły pedagogiki postmodernistycznej odślania inne możliwości relacji, teorii i praktyki — na przykład ukazuje możliwość tworzenia wiedzy w praktyce myślenia i działania nauczycieli i uczniów. Na jeszcze inne inspiracje zwraca uwagę Leszek Nowak — na możliwość wielości praktyk myślenia w teorii, a Ch. Taylor na wielość praktyk myślenia w wielu teoriach.

Nauczyciele natomiast w instrumentalnym modelu edukacji, sami nie wprowadzeni w metody „produkcji”, robienia czy tworzenia wiedzy, przekazują ją gotową uczniom, nie uruchamiając nad nią wraz z uczniami pracy badawczej. Paul Freire analizując funkcjonowanie takiej edukacji zwraca uwagę, że nauczyciele, którzy w ten „oczywisty” sposób transmitują wiedzę swoim uczniom, sprowadzają w rezultacie nauczanie do „bankowej edukacji”. W tego rodzaju edukacji wiedza jest uważana za należącą do ludzi, którzy uznają siebie za wiedzących lepiej, pewniej od tych, którzy ich zdaniem nie wiedzą nic. A cały transmisyjny tok przekazywania wiedzy odbywa się bez zadawania pytań o to, czy jest to jedyny sposób tworzenia wiedzy i czy bezdyskusyjny jest jej „obiektywny” status. Edukacja tutaj dzieje się bez namysłu, co oznacza „prawdę” tej wiedzy, którą przedstawia się uczniom i jaka jest „racja” twórców definicji rzeczywistości przyrodniczej i społecznej. Nietrudno zauważyć, że w ten sposób realizowana edukacja pozostaje we władzy rozumu instrumentalnego. Jego podstawę stanowi „obiektywistycznie” wyznaczony schemat myślenia w edukacji, on właśnie określa podstawę transmisyjnego przekazu wiedzy.

Jednocześnie to jednoprojektowe podporządkowanie edukacji prowadzi do swoistego modyfikowania innych działań nauczycielskich, które stają się zorientowane na kontrolę stopnia przyswojenia wiedzy przez uczniów, ich konformizmu wobec określonych znaczeń, podporządkowania standardom programu szkolnego. W rezultacie związanie edukacji z regułami instrumentalnymi powoduje to, iż kwestie edukacyjne są definiowane i praktykowane jako proste problemy techniczne. Ustalenia określające, jaka jest rzeczywistość

i jakie są realizacyjne zabiegi nauczycieli, prowadzą wprost do technicznego stosowania tych ustaleń, podporządkowują to, co dzieje się w edukacji „od góry”, ustalonym celom i środkiem, definicjom, monologicznym praktykom myślenia³.

2. Sytuacja edukacji zmienia się wówczas, gdy postawimy pytanie o wielość sposobów konstruowania wiedzy, o różne jej rodzaje, o „wiedzotwórcze procesy”, o różnorodność odmiennych rezultatów poznawczych i wielość możliwości myślenia i sądzenia o rzeczywistości inspirowanego wieloma rodzajami wiedzy. Staje się to możliwe po uświadomieniu sobie i odsłonięciu przedzałożeń wielu metodologii myślenia naukowego, myślenia społecznego, potocznego, zdroworozsądkowego i innych. Okazuje się wtedy na przykład, iż są możliwe różne metody tworzenia wiedzy naukowej i różne wartości rezultatów myślenia. Bliższe spojrzenie w stronę filozofii nauki odsłania, na przykład, że koncepcja R. Carnapa zwraca uwagę na to, iż indukcja, charakterystyczny dla naukowych dociekań sposób myślenia, gwarantuje tylko pewien stopień prawdopodobieństwa rezultatów poznawczych, a nie ich absolutną pewność. Idea falsyfikacjonizmu K. Poppera ukazuje możliwość uzasadniania fałszywości zdań, twierdzeń naukowych, pojęć, uniwersalnych stwierdzeń, zakłada hipotetyczność ustaleń naukowych. W tej propozycji myślowej — odwołanie się do ważnych zdań jednostkowych — jest możliwość sprowadzania teorii, wiedzy, podważenia i falsyfikowania jej struktury, czy w „dialektycznej refutacji” — odrzucenia jej założeń, uzasadnienia niepewności wiedzy i ukazanie jej prawdziwości i ważności „w granicach” metody jej tworzenia. Odsłaniane w tych propozycjach metodologicznych sposoby pracy z wiedzą (mające także swoją krytykę) wskazują na możliwości dokonywania korekt w teorii, modyfikacji wcześniejszych ustaleń definicyjnych, formułowania hipotez, ukazując możliwość „pracy z teorią” i różnych praktyk myślenia prowadzonych w teoriach. Inne stanowiska filozofii nauki wywodzące się do wypowiedzi T. Kuhna, P. K. Feyerabenda podkreślają, że powodem uznania teorii czy ważności wiedzy jest wyrażona „zgoda wspólnoty naukowców” i jej użytkowników. Nurt myślenia wywodzący się z tych założeń zwraca uwagę na społeczne i kulturowe uwarunkowania znaczeń faktów naukowych. Według samowiedzy współczesnej nauki od lat 30. XX wieku kwestionowany jest paradygmat wiedzy jako ostatecznie ustalonej, pewnej, absolutnie prawdziwej, jednolicie wyjaśniającej świat i prawidłowo przewidującej jego rozwój. Wiedza naukowa,

³ R. Kwaśnica, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990, UMK, s. 295 i n.; W. Frankiewicz, *Naśladowanie – stosowanie – inspiracja jako możliwe odmiany dialogu z pedagogiką Celestyna Freineta*, tamże, s. 252 i n.; R. Kwaśnica, *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, Warszawa 1992, PWN, s. 81 i n.

w tym antyfundamentalistycznym rozumieniu jest prawdopodobna, propozycjonalna i ma charakter paradygmatyczny, co w konsekwencji oznacza założenie jej „sezonowości”, cywilizacyjnej, kulturowej względności⁴.

Okazuje się także, że zmiana aksjomatyki, teorii, przedzałożeń obserwacji faktów czy kontekstów poznania i rozumienia powoduje zmianę statusu wiedzy, znaczenia pewnych terminów, odślania polifoniczność rozumienia pojęć, a w rezultacie sensów tego, co indywidualnie wiemy, co rozumiemy. Tak na przykład P. K. Feyerabend zauważa, że zwolennik teorii Ptolemeusza i zwolennik teorii Keplera patrząc na zachód Słońca nie widzą tego samego. I nie można jednoznacznie rozstrzygnąć ważności któregoś spostrzeżenia. O przyjęciu którejś z opcji myślenia za dominującą, ważniejszą, powszechnie obowiązującą rozstrzygają czynniki polityczne, ekonomiczne, a nawet mody myślenia społecznego.

Edukacja więc może być pomyślana jako możliwość odwołania się do wielości inspiracji metodologicznych, różnych sposobów tworzenia wiedzy naukowej, potocznej, społecznej i w rezultacie wielości sensów tego, co możemy wiedzieć i rozumieć i jakie znaczenia mogą być nadane rzeczywistości.

3. Pozytywistyczne reguły wiedzy, które stanowiły w XIX i XX wieku podstawę edukacji, spotkała w historii i nadal spotyka krytyka ze strony różnych nurtów myślenia. Odślanianie przedzałożeń pozytywistycznego wzoru tworzenia wiedzy i pracy z wiedzą dokonywane było w historii i jest czynione współcześnie jednocześnie ze wskazaniem „innych” reguł, zasad tworzenia wiedzy i stanowienia jej ważności, które miały zostać zauważone, a nawet wyeksponowane w edukacji. Tak zwane antypozytywistyczne i neopozytywistyczne tendencje, wiążące się z liberalnymi ruchami społecznymi i formami myślenia przełomu XIX/XX podsuwały myśl uwolnienia się od scjentyzmu. Odwoływały się one do naturalistycznych założeń psychologii humanistycznej i głosiły ekspozycję metodologii nie tyle poznania, co rozumienia. Ten zabieg zwrócenia uwagi na wiedzę „nie wolną” od wartości wiązał się z odsłonięciem metod tworzenia wiedzy subiektywnej, odwołującej się właśnie do wartości osobistych, przeżyć, emocji indywidualnych, podmiotowych przeświadczeń osób badanych, bohaterów historycznych, literackich i uczniów wnoszących do edukacji własne życiowe doświadczenie, „wiedzę żywą”, „wiedzę naturalną”,

⁴ M. Hempoliński, *Krytyka epistemologii fundamentalistycznej*, [w:] *Pogranicza epistemologii*, red. J. Niżnik, Warszawa 1992, IFiS PAN, s. 8–168; J. Bocheński, *Współczesne metody...*; Z. Kwieciński, *Tekstualizacja nieobecności*; P. Winch, *Rozumienie społeczeństwa pierwotnego*, [w:] *Racjonalność i styl myślenia*, red. E. Mokrzycki, Warszawa 1992, IFiS PAN, s. 242 i n.; Th. Lemarsquier, *Co ma młodzież do zarzucenia oświacie i czego od niej oczekuje. Oświata i wychowanie w toku przemian*, Warszawa 1979, s. 156 i n.; D. Gołębiak, *Praktyka w teorii, Teoria edukacyjna jako wiązka czterech rodzajów dyskursów*, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM (materiały powielone).

wstępną. Ten nurt myślenia, inspirowany założeniami fenomenologii S. Husserla, naukowej humanistyki Diltheya, odwoływał się do nauk humanistycznych i ich odrębności wobec przyrodoznawstwa eksponującego obiektywizujące wyniki poznania.

Jednocześnie edukacyjni zwolennicy tego „nowego” myślenia, na przykład „ruch szkół nowego wychowania”, propozycje „nowej socjologii oświaty”, współcześnie sojusznicy antypedagogicznego myślenia, występowali wcześniej i występują obecnie z propozycjami uwolnienia edukacji od scholastyki, dogmatyzmu, wiedzy i myślenia uogólnionego, wyprowadzonego wyłącznie na zasadach logiki indukcji i dedukcji. W humanistycznych opcjach myślenia, określanych jako „ruch”, „nowość”, ważność wiedzy określana była/jest jako „subiektywna prawdziwość” odsłaniana w rozumieniu, empatii, intuicji, a nie wyprowadzana z wyznaczników czysto fizycznych, empirycznych jako obiektywna pewność. Metodologiczne reguły tworzenia wiedzy humanistycznej tutaj zakładają zwrócenie się do badacza, który nie opisuje neutralnie rzeczywistości, lecz sam, osobiście uczestniczy w poznawanym przedmiocie, ze swego indywidualnego rozumienia i miejsca dokonuje obserwacji, rozumienia, intuicyjnego wczucia, pozostawiając w obrazie rzeczywistości piętno własnej, niepowtarzalnej indywidualności. W ten sposób badacz, twórca wiedzy rekonstruuje, konstruuje i współtworzy obraz rzeczywistości od wewnątrz, odsłania ważność artykularności własnych znaczeń, wczuwa się w przeżycia bohaterów, dokonuje uhistorycznienia, upodmiotowienia obrazu rzeczywistości. Edukacja humanistyczna realizując odmienny wzór myślowy, w imię wyzwania „odczarowanej” przez pozytywistyczne orientacje edukacji i upodmiotowienie nauczyciela, ucznia wiedzy eksponuje te metody myślenia, które odsłaniają wiedzę osobistą, przeżycia, doświadczenia bohaterów, ale także wyzwalają osobistą ekspresję ucznia jako podmiotu wnoszącego do edukacji ważną osobistą wiedzę i rozumienie. W myśl założeń tego nurtu myślenia w edukacji uczeń, człowiek, bohater powieści, jako podmiot aktywny, samorealizujący się, wewnątrzsterowny mogą wnosić propozycje rozumienia rzeczywistości, a nawet wyznaczać to, co się dzieje w edukacji⁵. Według założeń „nowego wychowania” i współczesnych nurtów antypedagogiki — projektów edukacyjnych zrodzonych z buntu wobec edukacji instrumentalnej, nauczyciel nie narzuca, nie podaje preferowanych wartości. Nauczyciel traci tu rolę autorytetu i arbitra, mającego dostęp do wiedzy pewnej. On raczej pobudza, wspiera, intuicyjnie próbuje zrozumieć razem z uczniem skonstruowany wcześniej obraz rzeczywistości przyrodniczej i zorganizowaną rzeczywistość społeczną nie naruszając jednakże jej *status quo*.

⁵ M. Scheller, *Formy wiedzy i kształcenie*, [w:] M. Scheller, *Pisma z antropologii filozofii i teorii wiedzy*, Warszawa 1987, PWN, s. 368 i n.; M. J. Siemek, *W kręgu filozofów*, cz. II — *Protesty i konfrontacje*, Warszawa 1984, Czytelnik; B. Śliwowski, *Przekraczanie granic wychowania od „Pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Łódź 1992, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.

Propozycje filozofii końca XX wieku, jak również wniesiona przez postmodernistów propozycja dokonania dekonstrukcji każdej wiedzy, zwracają uwagę, że funkcjonujące w wielu koncepcjach egzystencjalnych, personalistycznych, antypedagogicznych różnego typu wzorce prawdziwej egzystencji, koncepcje wyabsolutyzowanego z historii, z przyrody, z życia społecznego człowieka, nie mogą dać rzeczywistych podstaw do poszukiwań w sferze podmiotowej.

4. Stanowisko Sergiusza Hessena i jego propozycja „edukacji dialektycznej i krytycznej”, sformułowana w latach 30. XX wieku wydaje się być projektem przelamującym wcześniejsze monistyczne ekspozycje wiedzy w edukacji, takie jak — pozytywizm — wiedza obiektywna; humanizm — wiedza subiektywna, a także „niejawne” prezentowanie wiedzy wobec uczniów bez odsłaniania metody jej tworzenia⁶. Koncepcję wiedzy edukacyjnej konstruował S. Hessen odwołując się do inspiracji filozofii E. Husserla, K. Mannheima, W. Diltheya, G. W. Hegla i w opozycji i krytyce „niejawnego” wobec uczenia przekazu wiedzy w szkole herbartowskiej. S. Hessen dokonuje krytyki edukacji, która podtrzymuje wobec uczniów jedyne, ostateczne wyjaśnienia rzeczywistości jako tej, która preferuje „zamknięcie” myślenia nauczycieli i uczniów w ramach doktryny wyznaniowej czy doktryny przyrodniczej. W tych podstawach edukacji odnajdywał monizm i dogmatyzm jako zawężenie wykształcenia młodzieży. W wielu analizach i wypowiedziach przeciwstawiał on edukacji monistycznej wizję edukacji pluralistycznej — zapoznającej ucznia z wszystkimi podstawowymi kierunkami wiedzy, ale także z różnymi sposobami sądenia o stanie pokolenia i narodu, kultury, w której to dokonuje się tłumaczenia jej świadectw. Propozycja „edukacji dialektycznej”, jak ją określał S. Hessen, zakładała wprowadzanie uczenia nie tylko w wiedzę książkową, gotową, będącą rezultatem określonego jej konstruowania „poza” edukacją. Zakładała ona także niezbędność „przewycięzania” jednostronnych zabiegów edukacyjnych przez „wnikanie” nauczyciela wraz z uczniami w różne metody tworzenia wiedzy. W projekcie S. Hessena nie tyle i nie tylko chodziło o dostarczenie uczniom wiedzy o metodach jej tworzenia, co raczej o to, by uczniowie zapoznali się z wiedzą „metodycznie czynną”, a więc praktykę tworzenia wiedzy przyrodniczej — wymagającej znajomości metody indukcji i wyjaśniania, ale także z metodami rozumienia i dialektyki stosowanymi w naukach i przedmiotach filologicznych i historycznych. W tej myślowej propozycji edukacja dialektyczna stawała się miejscem „zniesienia”, co nie miało oznaczać zniszczenia czy jednoznacznego zanegowania monologicznych propozycji rozumienia rzeczywistości. Tutaj raczej edukacja zakładała wspólny wysiłek myślowy nauczyciela i uczniów

⁶ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1931; S. Hessen, *Studia z filozofii kultury*, cz. I — *Poznanie historyczne*, Warszawa 1968, PWN.

zmierzający do „przewycięzania” w dialektycznej negacji monizmu, jako zawężającej rozumienie opcji myślenia. I jednocześnie miała na celu „zachowanie” tych jednoprojektowych znaczeń, szczególnie wtedy, gdy dokonuje się odsłonięcia pluralistycznych form wiedzy, „bezbieżnego morza prawdy”, którą odkrywają różne rodzaje nauk. Wprowadzenie owych dialektycznych orientacji do edukacji pozwalałoby, zdaniem autora, na kształcenie „myślenia naukowego” uczniów (i nauczycieli zapewne; problem wydaje się być nie zrealizowany i aktualny jeszcze do dziś — przyp. E. R.). W propozycji S. Hessena tych różnych metod tworzenia wiedzy nie należy dziecku ani uczniom czy studentom „dawać” jako gotowych. Nawet na niższych szczeblach edukacji, w „twórczej pracy myśli” razem z dzieckiem można je odkrywać, współtworzyć. W propozycji „edukacji dialektycznej” ważne staje się nie tyle podawanie wiedzy, co raczej jej odsłanianie i wnikanie w nią. W wyniku takich refleksyjnych zabiegów myślowych wiedza staje się nie tyle „martwym kośćcem” co „żywym drzewem” rosnącym wraz z odsłanianymi i tworzonymi wspólnie analizami wiedzy obiektywnej i analizami wiedzy dziecięcej praktyki życiowej. W dziecięcym doświadczeniu, jak sądzi autor, jest możliwość odsłaniania „epizodów” mających charakter „cudowności”, ale także takich, które stanowią podstawę dla odkrycia naukowego. Prowadzona praca z wiedzą w edukacji miałaby wprowadzać uczniów, szczególnie studentów, w „różnorodne rusztowanie kategorialne” będące podstawą opisu rzeczywistości, odsłaniające przed uczniami/studentami wielość odcieni rozumienia i pojmowania świata. Propozycja „udialektycznienia edukacji” S. Hessena stwarzała jednoczesną możliwość odsłaniania wiedzy „o życiowym, osobistym zakotwiczeniu”, uświadamiania i obrony wiedzy zobiektywizowanej, przyrodniczej, ponadspołecznej, powszechnych, obiektywnych wartości konstytuujących wspólnotę ludzką.

5. Współcześnie przywoływane nurty myślenia pedagogiki radykalnie krytycznej swoje inspiracje o edukacji w edukacji wyprowadzają z uprzywilejowanego wariantu koncepcji J. Habermasa. Odsłaniają one w sposób zdecydowany edukację i wiedzę jako instrumenty wikłania tego co się dzieje w edukacji w interesy społeczne, polityczne, służące określonym grupom, klasom rządzącym. W zabiegach nadania wiedzy obiektywnego znaczenia dostrzegają realizację zasady transmisji kultury, odtwarzania, „reprodukcji” systemu władzy, podtrzymania *status quo* systemu społecznego. Dekonstrukcja założeń systemu edukacji usytuowanej w tej radykalnej myśli odsłania ją nie jako miejsce „naturalne”, „neutralne”, jak to czyniła edukacja scjentyistyczna, a raczej dysponujące wiedzą jako „aparatem”, „instrumentem” przemocy symbolicznej, jawnej i ukrytej, kolonizacji myślenia — miejsca zabiegów dokonywania aktów

gwałtu na tożsamości jednostek i grup, ich kulturze społecznej i prywatnej⁷. Edukacja i wiedza są tutaj odkrywane jako instrumenty kultury „zachodniej”, podporządkowane idei „reprodukcji”, której naczelnym celem jest wciągnięcie nowej siły roboczej w system eksploatacji przemysłowej, ekonomicznej. Stąd edukacja dostrzegana jest jako zabieg „podboju kulturowego”, który ma na celu narzucenie stylu życia, systemu wartości, sposobu rozumienia, przy jednoczesnym deprecjonowaniu kultury społecznej, osobistej, prywatnej obywateli, spychając ich i całe grupy społeczne w „kulturę ciszy”, w zrezygnowane milczenie wobec kultury dominującej. Te krytyczne odsłonięcia radykalnej pedagogiki krytycznej czynią właśnie z myślenia krytycznego podstawową zasadę kształcenia. W tej propozycji szczególnie silnie zostaje poddana krytyce centralna postać edukacji — nauczyciel, który zgodnie z „oświeceniową” tradycją dokonuje przekazu wiedzy, bez odsłonięcia nie tylko „granic” metodologicznych, ale także interesów politycznych, które się tą wiedzą zasłaniają. Tu, w krytycznej edukacji, nauczyciel zobowiązany jest do odsłaniania „wiedzy jako władzy”, jak również zauważenia i docenienia „wiedzy publicznej”, „wiedzy społecznej”, „wiedzy prywatnej”, które są wytworami codziennych działań, praktyk, rezultatami komunikacyjnych uzgodnień, sporów, negocjacji, intersubiektywnych konfrontacji różnych stanowisk, interesów różnych grup, zanurzonych w różnych sytuacjach społecznych. Stąd propozycja edukacji krytycznej nakazuje wyodrębnić na przykład „wiedzę publiczną”, która bywa określona przez wspólnie uzgadniane w aktach komunikacji, porozumienia, przyjęte w wyniku uzgodnienia konsensusy, założenia ideowe, wspólne postanowienia co do funkcjonowania instytucji, znaczenia i zakresy obowiązywania norm społecznych. Jednocześnie edukacja ta podnosi problem „wiedzy prywatnej”, „osobistej”, która tutaj, w tym stanowisku (odmiennie w liberalnych propozycjach edukacji początku wieku) odsłaniana jest nie jako „naturalna”, „neutralna” wiedza, lecz jako wiedza w różny sposób określona przez kulturę prywatną obywateli, przez tradycje społeczne „świata życia codziennego” określające tożsamość podmiotów, ale także kolonizujące ją. Stąd w założeniach tej edukacji zostaje dostrzeżona niezbędność „badania wiedzy”. Staje się to możliwe w uruchamianych procesach komunikacyjnych, samorefleksyjnych, dokonywania intersubiektywnych konfrontacji krytycznych jednostkowego rozumienia i poszukiwania uzgodnionego konsensu. Odwołując się do krytycznej

⁷ T. Szkudlarek, *Czy koniec pedagogiki?*, [w:] *Od pedagogiki ku pedagogii*, red. E. Rodziewicz, M. Szczepka-Pustkowska, Toruń 1993, Edytor; A. Sawisz, *Socjologiczna krytyka...*; G. Evert, *Habermas i edukacja. Wpływ Habermasa na anglosaską literaturę pedagogiczną*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. III, red. Z. Kwieciński, Toruń 1993, UMK, s. 116 i n.; S. Benhabib, *Critique norm and foundations of critical theory*, [w:] *A study of the critical theory*, Nowy Jork 1986, Columbia Press (za:) T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, Impuls.

wiedzy i krytycznych kompetencji, zadaniem nauczycieli jest dostarczenie uczącym się głębokiego rozumienia sytuacji historycznej, orientacji w zróżnicowanych interesach ekonomicznych, politycznych poszczególnych grup społecznych, z których wywodzą się również uczniowie. Zadaniem tej edukacji staje się dostarczenie uczącym się głębokiego zrozumienia sytuacji społecznej, tradycji, które wyznaczają rozumienie definicji społecznych, umiejętności werbalizacji, porozumiewania się z innymi ludźmi. Jednocześnie ten nurt myślenia upomina się o niezbędność odsłaniania barier w rozumieniu kultury, tradycji, uczuć, emocji, motywów interesów, które przyjmowane w nierefleksyjnych, niekrytycznych procesach uczenia się prowadzą do uprzedmiotowienia, reifikacji swego własnego, osobistego i obywatelskiego rozumienia. Edukacja w tej perspektywie staje się miejscem badania wiedzy, procesów interpretacji wiedzy społecznej i prywatnej, publicznej, miejscem krytycznego namysłu nad wiedzą, jak również możliwością tworzenia wiedzy nowej, orientującej na zmianę świata społecznego.

6. Edukacja współcześnie, sięgając do ponowoczesnych, postmodernistycznych inspiracji (niektórzy utożsamiają je z postsocjalistycznymi sytuacjami), staje wobec nowych, pluralistycznych, konfliktowych, dynamicznych wyzwań. Inspiracje te wyrastają z nurtów radykalnie krytycznego myślenia i jednocześnie ukazują jego ograniczenia myślowe i w konsekwencji zmierzają do ich krytycznego przekroczenia. O ile pozytywizm podtrzymał obiektywne instancje Naukę, Rozum, Prawdę, kategorie wyeksponowane przez Oświecenie i uczynił je ideą doktryny wyzwolenia ludzi z metafizyki i naturalistycznego rozumienia — to postmodernizm krytycznie analizując tradycję Oświecenia poddaje owe dominujące kategorie krytyce⁸. Edukacja, wiedza, metoda i treści nauczania, które były podtrzymywane autorytetem owych kategorii, teraz poddawane są dekonstrukcji, rekonstrukcji, rekonceptualizacji. Tutaj fundamentalne dyscypliny wyznaczające myślenie edukacyjne (np. pedagogika, psychologia, socjologia — w przypadku studiów pedagogicznych) stają się kontekstualne, powiązane z szerszym, pluralistycznym kontekstem edukacyjnej praktyki. Edukacja w perspektywie postmodernistycznej staje się „miejscem” zasięgnięcia informacji, praktyką poruszania w teoriach, ale przede wszystkim teorią, refleksją w praktyce. Jej zadaniem staje się wywoływanie różnych, metodologicznie zróżnicowanych dyskursów wobec tradycji i dziejącej się praktyki. Edukacja w tej perspektywie ma uwrażliwić uczniów na wielowymiarowość, konfliktowość treści, rozumów, wartości, ma dostarczyć języka umożliwiającego interpretację

⁸ Z. Melosik, „*Epistemologia*” postmodernizmu, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. III, s. 168; T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność...*; A. Jawłowska, *Tu i teraz w perspektywie postmodernistycznej*, *Kultura i Społeczeństwo* 1991, nr 1; *Oblicza postmoderny, teoria i praktyka uczestnictw w kulturze współczesnej*, red. A. Zeidler-Janiszewskiej, Warszawa 1992, Instytut Kultury.

rzeczywistości, ma ukazać możliwości teoretyzowania w praktyce. Postmodernistyczna perspektywa myślenia — w odróżnieniu od modernistycznej — punktem wyjścia czyni to co bliskie, wiedzę potoczną, związaną z bezpośrednim doświadczeniem i sferą codzienności. Podnosi do rangi obowiązującego „myślenie na pograniczu”, świadomie niekonkluzywne, odstaniającego wielość racji, pluralizm, odmienność, „różnice” równoważnych racjonalizacji. Tutaj raczej codzienność, doświadczenie osobiste, inspiracja „praktycznym działaniem”, czyli wiedza płynąca „od dołu”, nabiera znaczenia i stanowi równoważną orientację obok „obiektywizacji” centralistycznie ustanowionych porządków wiedzy i doświadczenia społecznego. A. Jawłowska zwraca uwagę, iż edukacja uwzględniająca tę perspektywę myślenia jest rezygnacją ze zideologizowanych, jednoprawdziwych ideałów, z pojęcia Prawdy, Rozumu, bezwzględego autorytetu wiedzy naukowej. Tomasz Szkudlarek prezentując stanowiska pedagogiki amerykańskiego postmodernizmu zwraca uwagę, iż uwrażliwiają one na potoczność, codzienność doświadczenia, rozumienia, jako kontekstu, kontrwiedzy, jako sferę opozycyjną rozumienia, kontrpamięci, jako prawiedzy, wobec wiedzy zobiektywizowanej, które wcześniej zostały odsunięte, zmarginalizowane, jako ta mniej ważna strona rozumienia, zostały wykluczone z edukacji — bądź też zostały uogólnione, zobiektywizowane, a więc stały się niczyje. W założeniach postmodernistycznych stanowisk wiedza zostaje odsłonięta jako teren zróżnicowany, sfera konfliktu, sporu partykularnych wartości, miejsce walki o definiowanie znaczeń społecznych. Wiedza doświadczenia osobistego jako wiedza rytów, rytuałów wpisanych w ciało, teraz odkryta, może ujawniać zjawiska jego kolonizacji. W edukacji postmodernistycznej doceniona zostaje wiedza popularna, która tworzona jest w kulturze mass mediów, której młodzież powszechnie doświadcza. Stąd „bycie w edukacji” w tej perspektywie wymaga wzięcia pod uwagę zwielokrotnionego i zróżnicowanego bagażu wiedzy tworzonej dla różnych interesów, a stanowiącej wyposażenie myślowe podmiotu. „Polityka głosu”, jako centralna kategoria tej edukacji, oznacza właśnie dopuszczenie do głosu swoiście zróżnicowanego doświadczenia kulturowego, w którym można odnaleźć polifoniczne teksty, ale także kolonizujące myślenie wartości, czy wpisane w zachowania paraliżujące rytmy. Właśnie edukacja jako „sfera dyskursu” powinna umożliwiać artykulację tekstów stanowiących złożoną, niespójną kulturowo tożsamość egzystencji podmiotów, nauczycieli i uczniów. Jednocześnie edukacja szkolna jest tutaj dostrzeżona jako jedna z wielu edukacji (obok edukacji religijnej, edukacji mass mediów i innych). Stąd niejako przypada jej specjalna rola badania i jednocześnie „dekonstrukcji”, czyli krytycznego odkrywania owych zróżnicowanych przedzałożeń wiedzy wbudowanej w ciało, tekstów kultury mass mediów, tekstów kultury społecznej w ich zobiektywizowanej i podmiotowej ważności. Praktyka

edukacyjna przestaje tutaj być transmisją, odtwarzaniem ustalonych definicji, staje się dekonstrukcją fundamentalnych teorii i form wiedzy prywatnej, tworzeniem „przestrzeni epistemologicznej”, dla prezentacji „map” ideologii i „map” wiedzy nadających różne znaczenia wypowiedziom uczniów. „Myśląca praktyka” tej edukacji upomina się o dekonstrukcję zarówno tradycji kultury spoza obszaru bezpośredniego doświadczenia ucznia, stanowiącej jednakże kontekst jego doświadczenia, jak również odsłaniania „map” wielu ideologii wbudowanych w indywidualne doświadczenie dziecka, ucznia, studenta, a które krzyżują się i dają znać o sobie w „różnych” sprzecznych głosach uczniów, jako różne rodzaje wiedzy określane przez różne kategorie lingwistyczne i podstawy kulturowe. W ten sposób edukacja staje się miejscem konstruowania, „produkcji”, tworzenia wiedzy, a nie jedynie jej przekazywania, jak to jest rozumiane w innych teoretycznych uzasadnieniach i propozycjach edukacyjnych. Typowo postmodernistyczną strategią pracy nauczycielskiej jest „rola tłumacza”, stwarzającego warunki dla zróżnicowanych wypowiedzi uczniów, ale także organizowania bezpiecznej przestrzeni dla wyrażania dystansu i krytyki uczniów wobec zakwestionowanych autorytetów. Uczniowie jako *border crossers*, wędrowcy pogranicza, winni być zachęceni do przekraczania „granic” myślowych: ideologicznych, naukowych, politycznych, prywatnych znaczeń, w jakich została umieszczona wiedza naukowa, społeczna, wiedza szkolna, wiedza prywatna. Rola nauczyciela określana jest jako rola „transformatywnego intelektualisty”, odróżniona zostaje od roli oświecającego profesjonalisty. Nowa rola nauczyciela polega na przekładaniu, tłumaczeniu, wyjaśnianiu, transformacji wypowiedzi, które zostały „wyprodukowane” wewnątrz jakiejś społecznie zakorzonej tradycji — tak by stały się dostrzeżone i zrozumiałe wewnątrz systemu wiedzy opartego na innej tradycji. Odsłaniając inspiracje wielu metodologii tworzenia wiedzy, edukacja postmodernistyczna może ukazać każdą wiedzę uzasadnioną „w granicach” metody jej tworzenia, zrobioną przez kogoś, w jakichś okolicznościach, określona w „granicach” prawdy, którą ona objaśnia. Jednocześnie edukacja ma zadanie odsłaniać, że metodologie pracy edukacyjnej nie tworzą tego samego rodzaju wiedzy, stąd można wyróżnić wielość „szkół” myślenia w edukacji. Inne inspiracje postmodernistycznej pedagogiki ukazują edukację jako przestrzeń otwartą, projektowaną wspólnie przez nauczycieli i uczniów, lub chętnie uchylającą się dla różnych form wiedzy i stylów pracy edukacyjnej. Edukacja w tej perspektywie staje się sztuką umiejętności odwołania się kulturowych map wiedzy, co czyni ją miejscem namysłu, negocjacji, oglądania rzeczywistości w „ruchu myślenia”, w różnych stylach myślenia i oglądach, jak również krytycznych uchylaniach ich roszczeń do absolutnej ważności.