

## Od redaktorów naukowych

Kolejny, szósty tom *Podstaw edukacji*, którego podtytuł brzmi: *Sfera wartości i zasad – konstruowanie podmiotu*, tak jak poprzednie (A. Gofron, M. Piasecka, 2008; A. Gofron, M. Adamska-Staroń, 2009; A. Gofron, B. Łukasik, 2010; B. Gofron, A. Gofron, 2011; A. Gofron, A. Kozerska, 2012), stanowi efekt poszukiwań naukowych zespołu Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Instytutu Pedagogiki Akademii im. J. Długosza w Częstochowie.

Głównym teoretycznym zamysłem tego i poprzednich tomów *Podstaw edukacji* jest, jak pisaliśmy, przede wszystkim powrót do podstaw pedagogiki. Podstawy, przypominamy, rozumiemy metaforycznie jako zwrot ku naukom wobec pedagogiki podstawowym. W naszym myśleniu o pedagogice były to ujęte w następującym porządku bezpośrednie nawiązania do: epistemologii (filozofii), historii pedagogiki i istotnych, merytorycznych kwestii ważnych dla jej stanowienia (kategorii ciągłości i zmiany), sposobów definiowania podmiotu w edukacji, dydaktycznego ujęcia procesu nauczania – uczenia, różnorodności ofert metodologicznych i swoistego pluralizmu metodologicznego funkcjonującego w naukach pedagogicznych.

Podtytuł tomu *Sfera wartości i zasad – konstruowanie podmiotu* wskazuje na zamiar przeniesienia tym razem debaty na temat paradygmatycznej zmiany w naukach pedagogicznych na grunt filozofii edukacji, szczególnie filozofii wartości. Tradycja kształcenia jest tradycją filozoficzną i humanistyczną, stąd też obejmuje tworzenie konstrukcji teoretycznych obejmujących dziś takie dyscypliny, jak: psychologia, socjologia i pedagogika, ale przede wszystkim filozofię z jej warstwą aksjologiczną, estetyczną, etyczną i poznawczą. Wydaje się, że dopiero w takim otoczeniu teoretycznym możliwe jest tworzenie ogólnej teorii edukacji. Tylko tak szeroki kontekst pozwala na zarysowanie wizji edukacji, które mają szansę leć u podstaw społecznie akceptowanych filozofii rozwoju podmiotu, konstruowania jego tożsamości.

Podjęte rozważania zbudowane zostały na założeniach, które są nawiązaniem do myśli J. Deweya, J. Piageta, L. Wygotskiego, L. Kohlberga, E. Eriksona i J. Brunera, zakładającej (szczególnie w przypadku Piageta i Kohlberga) koherencję (interakcjonizm) rozwoju podmiotu moralnego, podmiotu estetycznego i podmiotu poznawczego. Rozwój podmiotu/jednostki jest zatem

czymś więcej niż tylko rozwojem poznawczym. Jednym z centralnych jego obszarów jest rozwój moralny, definiowany przez stadia moralnego rozumowania. Stadia moralnego rozumowania odnoszą się do działania, stąd też zasadnicze rozumowanie moralne w kategoriach zasad okazuje się wstępnym warunkiem zachowania moralnego, społecznego podmiotu. Owe wartości i zasady, szeroko rozumiane, stanowią przesłanki kształtowania, konstruowania tożsamości podmiotu. Jest to propozycja ujęcia zachowania i stanu wewnętrznego podmiotu w funkcjonalnej epistemologii umysłu. Pogląd ten uznaje doświadczenie wewnętrzne, usiłując obserwować raczej proces myślenia niż zachowania językowe i raczej przez obserwowanie procesów wartościowania niż obserwowalne zachowanie. Ta epistemologia umysłu/rozumu wyrażona metaforycznie jest próbą odpowiedzi na pytanie: Czyj umysł? Umysł/rozum, który cechuje się racjonalnością, świadomością, myśleniem, rozwojem poznawczym, jak powiedziałby Piaget, i koherencją z innymi sferami umysłu.

Tezy powyższe, które orzekają o potrzebie spojrzenia na rozwój podmiotu/jednostki, konstruowania jej tożsamości z perspektywy jednej, introspekcyjnej strony (owa epistemologia umysłu), z drugiej zaś są jednak – i przede wszystkim – spojrzeniem antynaturalistycznym, wyróżniającym sferę społeczno-kulturową edukacyjnego funkcjonowania podmiotu. Te dwa sposoby patrzenia na edukację znalazły wyraz w przedstawionym czytelnikom tomie. Metaforycznie wyrażone, odnoszą się do: a) „umysłu społecznego”, który wymienione wartości i zasady ujmując w kategoriach społeczno-kulturowych wraz z jego składowymi, ujętymi bądź całościowo, bądź jednostkowo, wyróżniając np. naukę, filozofię, sztukę, bądź w sposób bardziej szczegółowy, wyrażony w tym tomie przez takie składowe, jak: edukacja, psychologia, moralność jako sfera społeczna; b) „umysłu indywidualnego”, który przyjmuje postać pierwszego, wyróżnionego stanowiska, czyli jednostce przypisuje cechy i atrybuty jej podmiotowości, takie jak racjonalność, świadomość, myślenie, czy też bardziej szczegółowe, wyróżnione w prezentowanym tomie, takie jak: przeżycie estetyczne, pokora, miłość, mądrość. Przedstawimy w tej książce także trzecie stanowisko, które jest próbą obiektywizującego ujęcia wartości (zasad); obiektywizującego w znaczeniu, jaki nadaliśmy temu pojęciu w poprzednim tomie, wyróżniając tzw. współczynniki humanistyczne w pedagogice. To ujęcie, czyli tzw. przedmiotowe przedstawienie fragmentu rzeczywistości edukacyjnej, odnosi się w naszym przypadku do działania, ryzyka, e-learningu czy też recepcji wartości wśród młodzieży itp.

Wymiar pierwszy prezentowanego tomu (konstruowanie tożsamości podmiotu z punktu widzenia tzw. umysłu społecznego) jest próbą odpowiedzi na pytanie podstawowe tej książki: Dlaczego wartości i zasady w edukacji? Odpowiedź na to pytanie odnosi się do najszerszego, najbardziej ogólnego znaczenia pojęcia edukacji. Myślmy o niej jako o ogóle zabiegów podejmowanych w celu rozwoju podmiotu. Pojęcie „rozwój” występuje tu

w znaczeniu zbliżonym do pojęcia „formowanie” (zmienianie, rozwijanie). Możemy też powiedzieć, iż pojęcie „konstruowanie” (kształtowanie tożsamości podmiotu) jest bliskie naszemu rozumieniu znaczenia edukacji. Takie znaczenie edukacji jest zbliżone do jej potocznego oglądu, akcentującego naturalistyczne, psychologiczne jej znaczenie. Nasze myślenie o edukacji jest jednocześnie próbą takiego postrzegania interesującego nas fenomenu, który możemy ująć antynaturalistycznie, kulturowo, w pewnym znaczeniu teoretycznie. Jest myśleniem, które w tradycji pedagogicznej można wyróżnić jako myślenie krytyczno-analityczne.

Powyższe konstatacje wymagałyby pewnej rewizji myślenia o podstawowych kategoriach pedagogicznych, takich jak rozwój podmiotu czy konstruowanie i kształtowanie jego tożsamości. Wymagałyby konceptualizacji podmiotu jako takiego, który nie tyle idzie pod prąd współczesnych teorii psychologicznych, ile przede wszystkim – jak piszemy – pozbawiony byłby tzw. błędu psychologizmu. Wydaje się, że droga wyznaczona przez prace Piageta, Wygotskiego i Brunera spełnia te warunki. Prezentowany przez nich antynaturalistyczny sposób widzenia zjawisk edukacyjnych, z zawartym w nim dualizmem (ambiwalencją), może stanowić przesłanki swoście dzisiaj rozumianego epistemologicznego przedłużenia badanych zjawisk edukacyjnych. Można je określić mianem konstruktywizmu w jego najszerszym znaczeniu.

To bardzo szerokie rozumienie przesłanek interpretacyjnych znajduje swój wyraz w niniejszym tomie, w podejmowanych próbach opisu i wyjaśniania zjawisk edukacyjnych. Na początku jest odniesieniem do edukacji rozumianej jako czynnik zrównoważonego rozwoju wraz z łączącymi się z nią dylematami aksjologiczno-moralnymi i pytaniami, w konkluzji, o wartości/idee edukacyjne w przyszłości. Rozpatrywane są one, już szczegółowo, także z punktu widzenia relatywizmu aksjologicznego przypisanego społeczeństwu ponowoczesnemu. Są próbami poszukiwania szczegółowych rozwiązań aksjologicznych w filozoficznej tradycji hermeneutycznej. Pytania o wartości/cele, ale i o szczegółowe rozwiązania dotyczą także tej sfery edukacji, która już bezpośrednio dotyka nas wszystkich: sfery formalnego kształcenia. Inne spojrzenie na kategorię wiedzy i wszechobecne technologie informacyjno-komunikacyjne implikują szczegółowe rozwiązania dydaktyczne, tak w obszarze przyjętego ogólnego kanonu kształcenia, jak i w szczegółowo ujętych kompetencjach nauczyciela i ucznia oraz ich wzajemnych relacjach. Relacja nauczyciel – uczeń, wyznaczona przez kategorię dialogu w – jak powiedziałby Z. Bauman – „płynnej ponowoczesności”, rzeczywistości nowych technologii, wymaga innego jego ujęcia: wymaga wpisania dialogu w szeroko rozumianą kategorię doświadczenia. Doświadczenia, które Dewey przyjął jako centralny punkt swojej pragmatycznej koncepcji edukacyjnej, a które to doświadczenie można z punktu widzenia

edukacji polonistycznej, humanistycznej, szeroko rozumianej edukacji kulturowej, odnieść do Tischnerowskiej filozofii dialogu.

Przewijająca się tradycyjna myśl progresywna i pragmatyczna oraz strukturalizm genetyczny w tym tomie znajdują dzisiaj przedłużenie epistemologiczne w próbie spojrzenia na doświadczenie w sposób skonkretyzowany jako na tzw. zasadę indywidualizacji kształcenia, ale już ze współczesnym odniesieniem do teorii krytycznej J. Habermasa. To inne spojrzenie na wartość indywidualizacji w edukacji jest swoistym domknięciem naszej filozoficznej, epistemologicznej refleksji nad zjawiskiem edukacji prezentowanej w tej części tomu. Jednak już szczegółowe psychologiczne zamknięcie zawarte jest w przedstawionej idei/wartości integracji osobowości.

Wymiar drugi niniejszego tomu – konstruowanie tożsamości podmiotu z punktu widzenia tzw. umysłu indywidualnego – jest próbą jednostkowego, podmiotowego spojrzenia na interesującą nas sferę wartości w edukacji. To zindywidualizowane odniesienie może przybrać formę klasycznie rozumianej dziedziny wychowania bądź też stanowić np. jeden z jej atrybutów/wartości. Może także być spojrzeniem z perspektywy wyodrębnionej działalności edukacyjnej, np. pracy pedagoga. Tak więc pierwszą dziedziną tej części tomu jest sfera estetyczna. Podmiot estetyczny można rozpatrywać w koherencji z podmiotem poznawczym/moralnym. Można go też ująć redukcjonistycznie, a wtedy kategoria przeżycia estetycznego stanowi jego podstawowe odniesienie aksjologiczne. Drugą dziedziną to sfera zdrowia; sfera pomijana we wspomnianym interakcjonizmie rozwoju podmiotu, ale tak istotna, przenikająca nasze bytowanie, która niestety zredukowana jest do jej wymiaru biologicznego, fizjologicznego, swoście rozumianego rozwoju psychicznego czy społecznego. Jej wymiar kulturowy, humanistyczny, gdzie zdrowie jest wartością, to kolejne wyzwanie edukacyjne.

Atrybuty/wartości samoistne edukacji w tym tomie to: mądrość, miłość i pokora. Ich wybór jest propozycją własną autorów. Jest wyborem takiej wartości, która według nich wydaje się konstytuować/konstruować to, co nazywamy rozwojem podmiotu, kształtowaniem jej tożsamości.

Otóż mądrość ujęta potocznie czy też filozoficznie (np. personalistycznie) wydaje się tym, co ważniejsze i istotniejsze, niż poznawczo (empirycznie) ujęta wiedza. Jeżeli jednak mówimy o wiedzy, która jest produkowana (w znaczeniu, które nadaje mu konstruktywizm), to wówczas można orzekać o zbliżaniu/przenikaniu się tych wartości.

Miłość jako ważna kategoria, obok prawdy, piękna i dobroci czy też wartości pomniejszych edukacyjnie, ale jakże istotnych, takich jak wolność, emancypacja i suwerenność, jest tą wartością, która przenika człowieka bycie-w-świecie. Jest wartością tak kulturową, jak i duchową, konstruującą tożsamość podmiotu.

Pokora jako wartość w powyższej interpretacji miłości jest cechą miłości obok takich cech, jak: wstrzemięźliwość, trzeźwość, czystość, łagodność,

wyrozumiałość, pilność, skromność. Pokora jako wartość wydaje się tą kategorią, która jest narzędziem realizacji innej wartości, ważniejszej, jaką jest wspomniana miłość czy dobroć. Wartości/cnoty, jak piszemy, nie poddają się łatwemu osądowi. Łatwiej je wyliczyć niż osadzić w strukturze umysłu indywidualnego, w charakterze jednostki; ująć jako element rozwoju etycznego podmiotu.

Z edukacyjnego punktu widzenia istotne wydaje się podjęcie próby odpowiedzi na pytanie nie tyle o „co” (jakie wartości), ile „jak” (sposób ich realizacji). W rezultacie są to pytania: Czy i jak to się dzieje? Czy i jak konstruowana jest tożsamość podmiotu? Jedną z prób odpowiedzi może dać perspektywa historyczna, gdy na świat wartości spogląda się jak na zjawisko edukacyjne, które już było, zaistniało.

To, co jest, to, co było, ujęte przedmiotowo, stanowi trzeci wymiar niniejszego tomu (próby obiektywizującego przedstawienia rozwoju podmiotu, konstruowania jego tożsamości). Owe sposoby przedstawienia badanych zjawisk zatrzymują się na poziomie ich obiektywizującego opisu. Korzystają z języka pierwszego rzędu semantycznego, potocznego. W prezentowanym tomie ujęcie przedmiotowe, określające to, co badane, jest odniesieniem do: międzypokoleniowego uczenia się w rodzinie, neokolonialności badań jakościowych, podejmowanie ryzyka przez młodzież, aksjologicznych podstaw wychowania, wartości w pracy kuratora i nauki języka obcego. W końcowej części tomu przedstawiamy relacje z dyskusji młodzieży licealnej na temat wartości, wartości w edukacji w ogóle, wartości szczegółowych, relacji podmiotowych w kształceniu formalnym.

Wspomniane przedstawienie mówiące o tym, jak badać, w przywoływanym obiektywizującym znaczeniu jest propozycją, która obejmuje: kwestie etyczne w badaniach nad rodziną, empatię, badanie wartości, sprawozdanie z pracy kuratora, opis doświadczeń nauczyciela języka obcego. Wypowiadająca się młodzież oczywiście nie orzekała o sposobach badania swojego świata wartości. Mówiła o tym, co dla niej jest ważne w jej świecie wartości. Wypowiedzi te mogą stanowić przesłankę dalszych badań. W tym punkcie, jeszcze raz przywołując kategorie obiektywizujące (pisaliśmy o tym szczegółowo w poprzednim tomie), a nie obiektywne w tradycyjnym znaczeniu epistemologicznym, stwierdzamy, że każde badanie wymaga swoistej interpretacji, która odnosi się do takiej czy innej teorii. Wyniki badań bardzo często zależą od pewnych milcząco lub jawnie akceptowanych przesłanek pochodzących z doświadczenia (wiedzy potocznej). W badaniach nad wartościami to odniesienie do takiej czy innej teorii jest niejednoznaczne. Jest odniesieniem do światopoglądowej sfery kultury, aksjologii w znaczeniu filozoficznym, swoistego świata wartości. Ten świat wartości, jak piszemy w prezentowanym tomie, można uchwycić na różne sposoby: filozoficznie, intencjonalnie, psychologicznie, behawiorystycznie, strukturalistycznie itp. W omawianych badaniach, tak odmiennych i częściowych, wspomniane odniesienia teoretyczne są też bardzo

różne. Są odwołaniem do teorii uczenia się, teorii ryzyka, neokolonializmu jako kategorii epistemologicznej, aksjologii w ogóle czy własnego doświadczenia pedagoga/praktyka, także w jakiś sposób ujętego teoretycznie/potocznie.

W tym miejscu chcielibyśmy bardzo serdecznie podziękować wszystkim tym, którzy przyczynili się do powstania niniejszego opracowania. Panu prof. zw. dr. hab. Bogusławowi Śliwerskiemu składamy tą drogą, po raz kolejny, wyrazy szacunku i podziękowania za życzliwą recenzję i inspiracje do dalszych badań.

*Andrzej Gofron  
Karol Motyl*

## Bibliografia

- Gofron, A., Piasecka, M. (red.) (2008). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.
- Gofron, A., Adamska-Staroń, M. (red.) (2009). *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. Kraków.
- Gofron, A., Łukasik, B. (red.) (2010). *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*. Częstochowa.
- Gofron, B., Gofron, A. (red.) (2011). *Podstawy edukacji. Konteksty dydaktyczne*. Kraków.
- Gofron, A., Kozerska, A. (red.) (2012). *Podstawy edukacji. Propozycje metodologiczne*. Kraków.