

Od redaktorów naukowych

Kolejny, czwarty tom *Podstaw edukacji*, którego podtytuł brzmi *Konteksty dydaktyczne*, tak jak poprzednie¹, stanowi efekt poszukiwań naukowych zespołu Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Instytutu Pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

Głównym teoretycznym zamysłem tego i poprzednich tomów *Podstaw edukacji* jest powrót do podstaw pedagogiki, przy czym podstawy rozumiemy metaforycznie, jako zwrot ku naukom wobec pedagogiki podstawowym. W naszym myśleniu o pedagogice jest to bezpośrednio nawiązanie do epistemologii (filozofii), historii dyscypliny i istotnych, merytorycznych kwestii ważnych dla jej stanowienia (ciągłości i zmiany, sposobów definiowania podmiotu w edukacji). W przedkładanej Czytelnikom publikacji podejmujemy próbę opisu i wyjaśnienia oraz własnej interpretacji zjawiska tak istotnego praktycznie i teoretycznie, które funkcjonuje dydaktycznie jako proces nauczania-uczenia się.

Podtytuł tomu *Konteksty dydaktyczne* wskazuje na zamiar przeniesienia debaty na temat paradygmatycznej zmiany w naukach pedagogicznych na grunt teorii kształcenia. Znakomita tradycja uprawiania dydaktyki jest tradycją filozoficzną, ale obejmuje też tworzenie konstrukcji teoretycznych obejmujących dziś takie dyscypliny, jak: psychologia, socjologia, pedagogika. Wydaje się, że dopiero w takim otoczeniu teoretycznym możliwe jest tworzenie ogólnej teorii szkoły, nauczania i uczenia się. Tylko tak szeroki kontekst pozwala na zarysowanie wizji edukacji, które mają szansę leć u podstaw społecznie akceptowanych filozofii kształcenia. Podjęte rozważania zbudowane zostały na następujących założeniach.

Założenie pierwsze odnosi się do analizy historycznych (J.A. Komeński, J.F. Herbart, J. Dewey, W. Dilthey, R. Arends itd.), ale wciąż ważnych propozycji dydaktycznych, rozpatrywanych z punktu widzenia możliwości ich zastosowania we współczesnej edukacji. Prowadzona analiza (i interpretacja) winna uwzględniać przesłanki ontologiczno-epistemologiczne (metafi-

¹ A. Gofron, M. Piasecka (red.), *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*, Częstochowa 2008; A. Gofron, M. Adamska-Staroń (red.), *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*, Częstochowa 2009; A. Gofron, B. Łukasik (red.), *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*, Częstochowa 2010.

zyczne), które tkwią u podstaw różnorodnych propozycji nauczania i wychowania (edukacji). Nawiązanie do metafizyki jest wyraźną próbą osadzenia refleksji badawczej nad koncepcjami dydaktycznymi w określonej filozoficznej koncepcji człowieka, w niezbędnej perspektywie antropologiczno-filozoficznej.

Założenie drugie dotyczy możliwości postulowania takiej koncepcji kształcenia, która, odnosząc się genetycznie do przedstawionych wyżej ujęć, formułowana będzie jednak wyraźnie na określonej płaszczyźnie pedagogiczno-filozoficznej, opierając się na określonej filozofii kształcenia. Rozważania tak prowadzone powinny umożliwić skonstruowanie spójnego (zwartego), całościowego i sensownego systemu dydaktycznego, tj. związku celów, treści, metod, form, środków dydaktycznych oraz sposobów oceny. Przyjęte założenia systemu mogą stanowić podstawę opracowania odpowiednich i niesprzecznych z przyjętą orientacją filozoficzną psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych koncepcji podmiotu. Można też wtedy sprecyzować psychologiczne i językowo-techniczne uwarunkowania procesów dydaktycznych: a) emocji i motywacji ucznia, b) świata informacji, c) sfery komunikacji i jej nośników – mediów, d) obszaru operacji (działania), e) czasu – szybkości i przestrzeni. Można prowadzić analizę psychologicznych własności podmiotów uczestniczących w edukacji komunikacyjno-językowej, której celem jest wyposażenie uczniów w zespoły cech składających się na preferowany typ osobowości (podmiotu) oraz przedstawić wzajemne związki i inspiracje między teorią kształcenia (dydaktyką ogólną) a dydaktykami przedmiotowymi i szczegółowymi. W warstwie szczegółowej rozważań można podjąć analizę i interpretację takich zagadnień, jak: teoretyczny status dydaktyki ogólnej, status dydaktyk przedmiotowych (dydaktyk dyscyplin przyrodniczych, humanistycznych; dydaktyk przedmiotów artystyczno-literackich), wiedza i wartości w procesie nauczania, ukryty wymiar edukacji, teoria a praktyka nauczania, modele nauczania.

Zagadnienia obejmujące kwestie praktyki i teorii kształcenia w niniejszym tomie prezentowane są w czterech, holistycznie ujętych, uzupełniających się interdyscyplinarnych wymiarach.

Wymiar pierwszy: ontologiczno-epistemologiczne podstawy teorii kształcenia, dotyczy kwestii dla dydaktyki podstawowych. Jest próbą odpowiedzi na pytanie, czy i jaką koncepcję filozofii przyjąć w teorii kształcenia. Tak postawione pytanie przenosi nasze rozważania na płaszczyznę sporu o koncepcję filozoficzną, koncepcję człowieka, o sposób uprawiania pedagogiki i dydaktyki, o status wartości. Jest, jak się wydaje, kontynuacją nieustannego sporu o kulturę. Jest, tak chyba możemy przyjąć, zgodą na idee pluralizmu kulturowego, z próbą poszukiwania uniwersaliów (reguł) kulturowych, względnie jednolitego fundamentu elementarnych idei i akceptacji doświadczenia wspólnotowego. W poszukiwaniach dydaktycznych jest zgodą na prowadzenie analizy w odniesieniu do podstawowych elementów

struktury filozofii: ontologii, metafizyki, epistemologii, aksjologii, antropologii, filozofii nauki czy też filozofii pedagogiki.

Wymiar drugi prezentowanego tomu: teoria a praktyka kształcenia, obejmujący kwestie praktycznej przydatności wiedzy, jest tylko jednym z zagadnień składających się na problem stosunku poznania (w szczególności naukowego, pedagogicznego) i działania (praktycznego, dydaktycznego). Można dziś przyjąć, że myślenie jest formą ludzkiej aktywności, poznanie zaś jednym z typów działalności życiowej człowieka, a nie aktem z natury swej odmiennym czy wyrastającym ponad czynności życiowe. W pragmatyzmie, tak istotnym dla dydaktyki (W. James, J. Dewey), idea jedności poznania i działania stanowi jedno z podstawowych przekonań. Działanie poznawcze nie jest – w przekonaniu pragmatystów – biernym doświadczaniem świata, ale aktywnym, selektywnym i kierowanym wolą uczestnictwem w świecie. Jest oddziaływaniem na przedmioty i kształtowaniem świata doświadczenia.

Doświadczenie potoczne (dydaktyczne) jest kumulowane w wiedzy pozanaukowej (zdroworozsądkowej, potocznej) oraz w języku naturalnym, którym posługują się nauczyciele w praktyce edukacyjnej. Język służy też jako uniwersalny środek organizowania i porządkowania doświadczenia dydaktycznego. Proces dydaktyczny uwikłany w system reguł językowych, „gier językowych”, jak powiedziałby L. Wittgenstein, jest nie tylko opanowaniem języka w celu przejmowania doświadczenia wcześniejszych pokoleń (nabywanie i przekazywanie wiedzy), lecz także procesem umożliwiającym zdobywanie własnego doświadczenia życiowego. Społeczny kontekst wiedzy pedagogicznej wyrażający się w wiedzy potocznej odegrał dużą rolę w powstaniu pedagogiki jako nauki: legł u podstaw poznania naukowego. Wiedza potoczna, która wyrasta z praktycznej, dydaktycznej działalności, generuje na określonym etapie wiedzę naukową, dydaktyczną.

Edukacyjne doświadczenie społeczne (potoczna wiedza dydaktyczna) to fragment świadomości społecznej, który stanowi system przekonań generowany bezpośrednio przez praktykę społeczną (np. szkołę, inne instytucje edukacyjne). Respektowanie tych przekonań przez nauczycieli jest niezbędne do skutecznego realizowania stawianych sobie przez nich celów. Wiedza potoczna w tym ujęciu to system wiedzy praktycznej (np. z zakresu komunikacji, relacji wychowawca – wychowanek), edukacyjnie akceptowanej, a jednostkowo gromadzonej w toku praktyki życiowej nauczyciela-wychowawcy. Jest ona, z jednej strony, niezbędnym warunkiem skutecznego działania praktycznego edukatora, z drugiej zaś zapewnia pedagogice oraz dydaktyce (w ich wymiarze empirycznym) bezpośredni kontakt z badaną rzeczywistością. Pedagogika i dydaktyka – przynajmniej w swym początkowym stadium – zajmują się właśnie porządkowaniem (systematyzacją i kodyfikacją) wiedzy potocznej, strukturyzacją zawartych w niej przekonań i uogólnień zaczerpniętych z praktyki dydaktycznej. Można przyjąć, że w naukach

humanistycznych granica między przedmiotem poznania a przedmiotem wiedzy potocznej do dzisiaj pozostaje płynna i zależność jest tu obustronna.

Trzeci wymiar tekstu: dydaktyki szczegółowe – doświadczenia, propozycje, ma wyraźnie komunikacyjny charakter, widoczny w sposób szczególny, gdy merytorycznie rozpatruje się zjawisko komunikacji przez pryzmat wyodrębnionych dziedzin kultury, takich jak język, obyczaj i sztuka. Komunikacyjne sfery kultury i odpowiadające im typy praktyki społecznej określa się jako praktyki komunikacyjne (praktyka komunikacji językowej, obyczajowej i artystycznej), ponieważ sensem nadrzędnym, nadrzędną wartością realizowaną w ramach tych praktyk jest właśnie komunikowanie. Rozumie się je szeroko. Po pierwsze, włącza się do zakresu tego pojęcia także manifestowanie, demonstrowanie. Po drugie, bierze się pod uwagę nie tylko komunikowanie nadawcze, ale również wszelkie akty interpretowania, rozumienia czy, generalnie, polegające na odbiorze określonych komunikatów. Warto szczególnie mocno podkreślić ten drugi moment, gdyż aktów rozumienia (interpretacji) nie obejmuje się zwykle mianem komunikacji odbiorczej.

Kwestią istotną dla prowadzonych rozważań jest odpowiedź na pytanie, skąd komunikacja bierze założenia dla swej semantyki. Otóż założenia bądź należą do zakresu potocznego doświadczenia, bądź też są twierdzeniami wytwarzanymi w praktyce naukowej, bądź wreszcie są przekazami światopoglądowymi. Można dodać przy tym, że założenia semantyki komunikacji obyczajowej oraz założenia semantyki komunikacji artystycznej w minimalnym stopniu czerpane są z zakresu wiedzy naukowej. Podstawowym ich źródłem jest natomiast potoczne doświadczenie oraz zespół przekazów światopoglądowych. Założenia semantyki komunikacji językowej mogą pochodzić np. z dydaktycznie formułowanej kulturowej koncepcji kształcenia. Wykładnią tej koncepcji jest specyficznie rozumiana filozofia kształcenia, praktycznie rozumiana jako tzw. wychowanie językowe w ramach języka polskiego jako szkolnego przedmiotu nauczania.

Interesująca nas praktyka językowa pełni przede wszystkim funkcję polegającą na utrzymywaniu informacyjno-komunikacyjnego kontaktu wewnątrzgrupowego. Obok tej specyficznej funkcji praktyka komunikacji językowej pełni, analogicznie jak wszystkie komunikacyjne typy praktyki, funkcję integrująco-różnicującą społecznie. Utrzymywanie językowego kontaktu informacyjno-komunikacyjnego wewnątrz danej grupy lub społeczności jest zarazem czynnikiem subiektywnie integrującym tę grupę lub społeczność, przeciwstawiającym ją tym grupom lub innym społecznościom. Funkcja integrująco-różnicująca społecznie jest też główną funkcją praktyki obyczajowej. Masowe komunikowanie za pomocą czynności obyczajowych faktu realizacji takich czy innych wartości światopoglądowych, powszechnie respektowanych w danej grupie lub społeczności – wartości wywodzących się genetycznie z przekazów światopoglądowych (np. seksu-

alność, zainteresowania seksualne, autonomia seksualna, zdrowie, kondycja fizyczna) lub mających charakter bezpośrednio praktyczny (np. inicjacja seksualna, wychowanie fizyczne jako czynność edukacyjna) – stanowi czynnik subiektywnie integrujący daną grupę czy społeczność, a zarazem przeciwstawiający ją grupom lub społecznościom, w których powszechnie respektowane są inne wartości.

Kulturowo artykułowana sprawność fizyczna, sprawność ciała jako tzw. kultura fizyczna nie należy merytorycznie (w pełni) do komunikacyjnej sfery kultury, w znaczeniu wyłuszczonej wyżej. Mimo wszystko wysyłane komunikaty z zakresu szeroko rozumianej kultury fizycznej założenia swojej semantyki mają bądź w doświadczeniu potocznym ludzi (sport, rekreacja), bądź w światopoglądzie konsumpcyjnym (kult ciała), bądź założenia te w części mieszczą się w przekazie z zakresu sztuki (np. gimnastyka artystyczna, jazda figurowa na lodzie).

Czwarty wymiar przedstawianej pracy, dotyczący badań nad doskonaleniem procesu kształcenia, jest, w świetle przyjętych założeń, odniesieniem do kategorii interpretacji jako swoistej czynności badawczej. Interpretacja uwikłana jest w kontekst procesu komunikacji dydaktycznej. Należy przy tym mieć na uwadze, że po pierwsze, stanowi ona pewien powtarzalny składnik tego procesu (odwołać się tu można do przykładów m.in. lekcji w edukacji elementarnej, zajęć z zakresu informatyki, pracy tutora, każdego innego zajęcia edukacyjnego – swoistego porządku dydaktycznego charakteryzowanego w tym tomie), a po drugie, stanowi względnie autonomiczny rezultat stosownej refleksji dydaktycznej, w postaci wyniku profesjonalnych dociekań interpretacyjnych. Wskazane sposoby mówią o wyjątkowo doniosłej roli dydaktycznych wypowiedzi językowych, o wielości języków pedagogiki.

Jeżeli przyjmiemy, że wyróżnikiem teoretyzacji pedagogiki jest profesjonalna interpretacja działań intencjonalnych (edukacyjnych), to odrzucając zarzut radykalnego idiografizmu, należy także przyjąć, iż istnieją jakieś trwałe (czasami ukryte) składniki kultury dydaktycznej, które generują ściśle określone uniwersum w edukacji. Stąd też każda zmiana, także zmiana twórcza w pedagogice, jest tożsama z uznaniem możliwości zmiany w imperatywnym charakterze kontekstu świadomościowego edukacji. Imperatywność bowiem kulturowej edukacji oznacza, że jest ona względnie autonomiczna w stosunku do innych elementów systemu kulturowego. Bez popadania w imperializm pedagogiczny można powiedzieć, że istnieje ontyczna odrębność kulturowej edukacji, która nie oznacza jednak autonomiczności zjawisk należących do kultury edukacji (różnych jej sfer) oraz należących do procesu dydaktycznego uczestnictwa w niej (uczenia się). Korzystając z przywoływanej w prezentowanym tomie tzw. metainterpretacji humanistycznej, można powiedzieć, że komunikacja dydaktyczna ma postać złożonej konstrukcji sekwencyjnej, która umożliwia kreowanie rzeczywistości edukacyjnej w sposób uderzająco analogiczny do

zasad rysujących podstawowe typy kultury: a) synkretyczny, tj. praktyczno-komunikacyjno-światopoglądowy; b) praktyczno-komunikacyjny i światopoglądowy; c) praktyczny i symboliczny.

Niniejszy tom dedykowany jest Panu Profesorowi dr. hab. Władysławowi Piotrowi Zaczyńskiemu z okazji Jubileuszu Jego osiemdziesiątych urodzin. Tytuł tomu *Konteksty dydaktyczne* trafnie oddaje specyfikę zainteresowań naukowych Profesora, którym poświęcił swe bogate w badawcze dokonania życie. Mamy nadzieję, że Profesor przyjmie ten skromny dowód uznania środowiska pedagogów Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Życzymy Dostojnemu Jubilatowi kolejnych znaczących dokonań naukowych oraz pozostawania w zdrowiu i pogodzie ducha. Mamy nadzieję na przyszłe owocne spotkania naukowe.

Kończąc, uważamy za swój miły obowiązek złożenie bardzo serdecznych podziękowań wszystkim, dzięki którym było możliwe powstanie tego opracowania. Do Pana Profesora zw. dr hab. Bogusława Śliwerskiego kierujemy słowa szczerzej wdzięczności za życzliwość, wsparcie i zachętę do podejmowania odważnych inicjatyw badawczych.

*Beata Gofron
Andrzej Gofron*