

Andrzej Gofron

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Teoretyczność pedagogiki a status poznawczy dydaktyki

Kilka uwag na temat „teoretyczności” humanistyki/pedagogiki

Podstawowa teza przyjęta w tym szkicu, postulująca tzw. humanistykę/pedagogikę „teoretyczną”, orzeka o możliwości rekonstrukcji historycznie funkcjonującej wiedzy pedagogicznej/dydaktycznej, odpowiadając jednocześnie na pytanie o społeczno-historyczną genezę tej wiedzy i wyjaśniając fakt powszechnego akceptowania jej sądów, a pośrednio jej efektywność. Ontologia i epistemologia tu przywołana zakłada, że obraz świata formułowany przez określoną teorię może być ujęty w kategoriach systemu relacyjnego, struktury, czyli zbioru obiektów i opisanych na nim relacji. Jeżeli z tego obrazu świata wyeliminuje się pewne mniej istotne elementy jego charakterystyki, uzyska się obraz bardziej abstrakcyjny, „uogólniony”, odpowiadający określonym „ogólniejszym” konsekwencjom danego systemu wiedzy naukowej. Ten system wiedzy to nic innego jak tzw. obraz świata. Przyjęte założenia (mniej lub bardziej uświadomione i werbalizowane) danego systemu oraz ten obraz świata łącznie można określić jako ontologię. W takim znaczeniu jest ona także określoną teorią poznania (epistemologią).

Tę fazę rozwoju nauki, która nie tylko wytwarza twierdzenia czy zespoły twierdzeń będące uogólnieniami potocznego doświadczenia społecznego bądź też są jego uzupełnieniem dedukcyjnym, określić można mianem twierdzenia, zespołów twierdzeń teoretycznych. Natomiast przekształcanie się społecznej praktyki naukowej, które prowadzi od fazy rejestracji, uściślenia i uzupełnienia potocznego doświadczenia społecznego (tu edukacyjnego) do fazy produkowania twierdzeń lub zespołu twierdzeń o charakterze teoretycznym, nazwać można przełomem teoretycznym. Tak więc wyróżnić można

przynajmniej dwie fazy historycznego rozwoju praktyki naukowej (dokładniej, poszczególnych jej dziedzin): fazę przedteoretyczną oraz fazę teoretyczną, następującą po momencie przełomu teoretycznego (J. Kmita, 1982, s. 111-113).

Faza teoretyczna jest w gruncie rzeczy szeregiem różnych kolejnych etapów rozwojowych następujących w kolejnych przełomach postteoretycznych. Relacja przełomu teoretycznego, łączącą fazę przedteoretyczną z fazą teoretyczną, ma ten sam w zasadzie charakter co relacje określające poszczególne przełomy postteoretyczne. Istotę humanistyki (pedagogiki) teoretycznej, podobnie zresztą jak i wszelkiej teoretycznej nauki empirycznej, określa ta okoliczność, że ujmuje ona podmiotowo pewne przynajmniej stany rzeczy konstатовane obiektywizująco przez potoczne doświadczenie społeczne. Ujmuje ona je z zatem ze współczynnikiem humanistycznym¹. Twierdzenia teoretyczne lub ich zespoły w tej fazie tym się charakteryzują, że nie pozostają w żadnych związkach logicznych z twierdzeniami przedteoretycznym (z zespołami twierdzeń przedteoretycznych). Nie znaczy to jednak, że nie pozostają z nimi w żadnych związkach: odpowiednia relacja zawsze wchodzi tu w grę i może łączyć bądź bezpośrednio dany zespół twierdzeń teoretycznych z potocznym doświadczeniem (jeśli zespół ten reprezentuje rezultat przełomu teoretycznego), bądź też pośrednio (jeśli dany zespół jest efektem któregoś kolejnego przełomu postteoretycznego).

Na marginesie tych ustaleń warto tu odnieść się do wcale niemarginalnych (z punktu widzenia podjętych w tytule szkicu kwestii) relacji między psychologią a humanistyką/pedagogiką. F. Znaniecki uważał psychologię za tę dziedzinę badań naukowych, która nie ujmuje zjawisk wraz z ich współczynnikiem humanistycznym. Dlatego też zgodnie ze swym założeniem, że nie ma przejścia od zjawiska ujętego bez owego współczynnika do zjawiska ujętego wraz z nim, odrzucał dość powszechny w jego czasach psychologizm. Ten psychologizm ujawnia się zresztą i współcześnie jako nader wpływowy sposób myślenia w humanistyce/pedagogice oparty na przesłance podstawowej, że wszelkie twierdzenia humanistyki/pedagogiki dadzą się ostatecznie zredukować eksplanacyjnie do psychologii bądź nawet powinny być zredukowane w ten sposób.

Relacja psychologia – humanistyka może się jednak różnie układać w zależności od wchodzącego w rachubę ich stadium rozwojowego. Psychologię przedteoretyczną można scharakteryzować jako dziedzinę badań afirmatywnie rejestrującą (a przy tym, podobnie zresztą jak w przypadku każdej nauki

¹ Zob. J. Kmita (1985, s. 45-56) eksplikację współczynnika humanistycznego F. Znanieckiego. Najogólniej można powiedzieć, że konstrukcja proponowana przez Znanieckiego jest wybitnie intuicyjna. Jest charakterystyką czyjś „sposobu widzenia”, bez pojęciowej charakterystyki elementów tego „widzenia”. W propozycji Kmita chodzi natomiast o pewne sądy funkcjonujące w określonym trybie w praktyce komunikacyjno-kulturowej poszczególnych społeczności.

przedteoretycznej, uściślającą, systematyzującą, rozbudowującą itp.) potoczne doświadczenie psychologiczne, które składa się z sądów informujących, jakie doznania pojawiają się w określonych okolicznościach pozapsychicznych bądź psychicznych (przy występowaniu określonych doznań innych) oraz jakie zachowania pojawiają się w określonych okolicznościach pozapsychicznych bądź psychicznych. Humanistyka/pedagogika przedteoretyczna polega na analogicznej rejestracji sądów społecznego-kulturowego doświadczenia potocznego, konstytuowanego obiektywizująco.

Humanistyka teoretyczna posługuje się podmiotowymi (nie przedmiotowymi, w znaczeniu obiektywizującym) pojęciami tych wszystkich zjawisk, które potoczne doświadczenie kulturowe traktuje obiektywizująco, a zatem ujmuje je ze współczynnikiem humanistycznym. Natomiast psychologia teoretyczna winna również konstatować podmiotowo te zjawiska, które psychologia przedteoretyczna (potoczne doświadczenie psychologiczne) konstatuje obiektywizująco. Wyrażając podmiotowo te zjawiska, tzn. ujmując je wraz ze współczynnikiem humanistycznym, winna także umieć wyjaśnić fakt powszechnego respektowania sądów należących do psychologii przedteoretycznej. I dopiero ta okoliczność nadaje teoretyczny status danemu systemowi wiedzy psychologicznej. Ewentualne uteoretycznienie² badań psychologicznych może iść dwiema drogami. Pierwszą z nich określić można jako drogę neurofizjologiczną, mając świadomość, że poszukiwania w tym zakresie muszą uwzględniać różnicę między zjawiskami podmiotowymi a neurofizjologicznymi zjawiskami zobiektywizowanymi. Nie mogą one wówczas przyjmować punktu widzenia zarzucanego współczesnym badaniom neurofizjologicznym, że są teorią identyczności umysłu (*mind*) i ciała (*body*). Z logicznego punktu widzenia jest to niepoprawne, rodzi bowiem konsekwencje antynomiczne. Drugą drogę ewentualnego uteoretycznienia badań psychologicznych reprezentuje orientacja zwana psychologią kognitywną, w której generalnie ujmuje się zjawiska psychiczne determinujące poszczególne czynności jako stany indywidualnego akceptowania (respektowania) określonych sądów. Psychologia ta raczej nie wypracowuje własnego obiektywizującego eksplanansu teoretycznego dla wyjaśniania stawianych twierdzeń, lecz wykazuje raczej tendencję bądź do zabiegów instrumentalistycznych, bądź do korzystania w tym względzie z wyników badań neurofizjologicznych. Być może dalszy rozwój psychologii połączy obydwie wskazane tu drogi jej uteoretycznienia (J. Kmita, 1985, s. 57–64).

Konstatując, można przyjąć, że jest możliwa, wręcz konieczna współpraca merytoryczna humanistyki/pedagogiki teoretycznej (tj. pedagogiki opartej na antypsychologicznej koncepcji teorii pedagogicznej) z psychologią teoretyczną. Konieczne i niezbędne jest bowiem dla empirycznego uzasadniania

² Według K. Zamiary (1974) statusu przełomu teoretycznego w psychologii można dopatrywać się u neobehawiorystów lub przedstawicieli funkcjonalizmu neurofizjologicznego.

poszczególnych hipotez omawianej teorii psychologicznej przeanalizowanie procesu wiodącego od społecznego-pedagogicznego funkcjonowania teorii do jej indywidualnego przyswajania, respektowania (uczenia się). To ostatnie tworzyłoby taką dziedzinę teoretycznie opracowanych faktów empirycznych, bez uwzględnienia których wszelka społeczna-pedagogiczna teoria wisiałaby w powietrzu. Psychologia jednak zdolna do postulowanej tu współpracy merytorycznej z ową teorią musiałaby uznać jej pierwotność teoretyczno-eksplanacyjną.

Orientacjami filozoficznymi (J. Kmita, 1982, s. 115–116), które wyrażają dość adekwatnie niektóre przynajmniej elementy społecznej świadomości metodologicznej – fazy teoretycznej, są:

- kantyzm i różne jego późniejsze kontynuacje (nacisk na zależność doświadczenia od kategorii apriorycznych – specyficznie Kantowskiego odpowiednika teorii; w fazie teoretycznej wykorzystywane w praktyce naukowej doświadczenie traci stopniowo charakter potoczny i jest w coraz wyższym stopniu organizowane przez teorię naukową);
- hipotetyzm, poczynając od klasycznej już wersji Popperowskiej (nie tylko podkreślenie zależności doświadczenia od teorii, ale jednocześnie odwoływalności przekonań doświadczenia potocznego w pewnych przypadkach ich kolizji z teorią);
- marksizm, w sensie jego krytycznego, Hegłowskiego pozytywnego znieśienia.

Na koniec tej części, wracając jeszcze raz do kwestii Popperowskiej pierwotności teorii względem doświadczenia, warto odnieść się do tezy o braku możliwości budowania metateorii w humanistyce/pedagogice. Teza ta, jednoznacznie sformułowana na gruncie postmodernizmu i odnosząca się do różnorodności teoretycznych dyskursów ponowoczesnych, jest dość szczegółowo i skrupulatnie uargumentowana (A. Gofron, 2010a). Przyjmując te argumenty, nie można zrezygnować jednocześnie z jakiegś próby ujęcia metateoretycznego, czy raczej teoretycznego, korzystając z języka proponowanego wyżej, wyjaśniania badanych zjawisk społecznych. Owa teoretyczność może w przypadku pedagogiki przybierać postać tzw. metainterpretacji humanistycznej. Interpretowanie w tym przypadku (A. Gofron, 2010b, s. 17–20) to nic innego jak naukowe wyjaśnianie, zrozumienie (rozumienie) praktyki edukacyjnej. Proponowane tutaj ujęcie (J. Kmita, 1971) ma status hipotezy metainterpretacyjnej, ściśle, stanowi podstawowy element eksplanansu interpretacji humanistycznej.

Intencją tak uprawianej refleksji pedagogicznej nie byłoby ani dyskredytowanie, ani ulepszenie określonej teorii, lecz jej tłumaczenie, czyniące „słyszalnym to, co ma nam ona do powiedzenia o ludzkiej egzystencji i świecie jako całości” (R. Kwaśnica, 1987, s. 113). Ta kategoria badań wymaga jakiegoś „naturalnego” teoretycznego układu odniesienia, czyli metateorii. Naprzeciw takim oczekiwaniom badawczym wychodzi z jednej strony postmodernizm

(dla którego punktem wyjścia jest właśnie rozbitcie globalnego modelu uzasadniającego poszczególne teorie w tym, co stanowi ich metanarrację), z drugiej zaś pojawia się uniwersalna filozofia życia i uniwersalizm.

Orientacje edukacyjne okresu przedteoretycznego w rozwoju pedagogiki

Termin „edukacyjne orientacje” przyjęto w niniejszym szkicu z rozmysłem, gdyż wydaje się, że w początkowej fazie rozwoju pedagogiki pojęcie to lepiej oddawało „dydaktyczny”, a nie „pedagogiczny”, teoretyczny sens propozycji tamtego czasu.

Historycznie początkowe teocentryczne traktowanie osoby ludzkiej wyłania się z antropocentrycznego porządku w świecie, a ten z kolei kształtuje się stopniowo, w miarę jego uniezależniania się od porządku teocentrycznego. To autonomizowanie się porządku ludzkiego (ziemskiego) przenika w znacznym stopniu filozofię renesansową, choć początki tego procesu można odnotować w średniowieczu. W XV w., w okresie emancypacji nauk szczegółowych, w pierwszej kolejności nauk ścisłych i przyrodniczych, równocześnie z porządkiem ziemskim i po części z nim związanym porządkiem ludzkim wyodrębnił się swoisty porządek naturalny. Kształtujące się na początku XVII w. naukowe przyrodznawstwo wywierało wpływ na myślenie filozoficzne, zmuszając tradycyjną spekulację filozoficzną do odróżnienia racjonalizmu naukowego od potocznej racjonalizacji myślenia. Koncepcje poznania naukowego tego czasu koncentrowały się wokół stosunku wiary do rozumu, a także sporu o rodzaj i postać tych kryteriów naturalnych, wg których metody poznawcze pozwalały w sposób niezawodny i pewny uzyskać prawdziwą wiedzę o świecie (na podstawie doświadczenia zmysłowego czy wiedzy apriorycznej). Opieranie mądrości na słowach, oderwanych pojęciach, jałowym rozumowaniu nie przynosiło pożądaných wartości. Lepiej więc było obserwować naturę, gromadzić fakty, dokonywać eksperymentów, a po zgromadzeniu materiału badawczego poszukać praw, które tymi faktami rządzą. Wkrótce idee te (F. Bacon) przeniknęły do edukacji. Ich odrodzenie w postaci koncepcji dydaktycznych w czasach nowożytnych nastąpiło dopiero w XVII w., głównie za sprawą czeskiego pedagoga J.A. Komeńskiego; później kontynuowali je J.J. Rousseau oraz J.H. Pestalozzi (A. Gofron, 2010a, s. 121-137).

Wspomniany porządek naturalny u Komeńskiego widoczny jest najlepiej w jego podstawowym dziele *Wielka dydaktyka* (1935). Według niego przed człowiekiem stoją następujące istotne przez naturę podyktowane zadania: wykształcenie, cnota lub szlachetne obyczaje, religijność, czyli pobożność (J.A. Komeński, 1935, s. 36). Treść nauczania czerpał Komeński z porządku natury. Był przekonany, że sama natura wyznacza cel nauczania, który uważał

za równoznaczny z edukacją. Natura w przekonaniu Komeńskiego dostarcza nie tylko treści, ale wyznacza także metodę nauczania, która powinna być zgodna z jej prawidłami.

Rousseau, podobnie jak Komeński, opowiedział się za edukacją zgodnie z naturą. Natura jednak miała dlań zupełnie inne znaczenie: przeciwstawił ją kulturze. Wierzył przede wszystkim w nieskażoność ludzkiej natury, którą niszczy wytworzona przez człowieka kultura. Dlatego kulturę ocenił negatywnie jako tę działalność, która zniszczyła porządek stworzenia. Celem edukacji miało być wyłącznie wspomaganie spontanicznego procesu przywracania pierwotnego ładu człowieka. W związku z tym Rousseau wyróżnił w tym procesie pewne stopnie rozwoju człowieka. Zgodnie z własnym deistycznym wyobrażeniem ujął je w kategoriach rozwoju ludzkości. W przeciwieństwie do Komeńskiego oddzielał więc świat natury od świata moralnego (J.J. Rousseau, 1955, s. 9–15).

Pestalozzi był najbardziej twórczym kontynuatorem myśli Komeńskiego; nawiązywał w swojej twórczości także do poglądów Rousseau. Terminu „natura” używał jednak w kilku znaczeniach. Naturą są siły pierwotne tkwiące w człowieku, które edukacja rozwija. W myśli Pestalozziego natura to także idee: rodziny jako wzoru edukacyjnego i społecznego, ludzkości zdolnej do rozwoju moralnego, miłości jako jedynej skutecznej więzi międzyludzkiej. Natura jest tutaj czymś obiektywnym, istnieje poza człowiekiem, jest przyrodą, rzeczywistością. Pestalozzi widzi w niej także „najdoskonalsze warunki”, jak te, których uosobieniem jest rodzina. Na podobieństwo tych stosunków rysuje się mu sielankowy porządek moralno-społeczny, który jest dlań porządkiem naturalnym (F. Kierski, 1927, t. 1, s. 70–74).

W XIX w. orientacją filozoficzną, która zwerbalizowała społeczną świadomość metodologiczną praktyki naukowej fazy przedteoretycznej, był pozytywizm. Najgłośniejszą w drugiej połowie XIX w. odmianą pozytywizmu klasycznego był tzw. empiryzm metodologiczny J.S. Mill'a. Naczelną normą światopoglądową pozytywizmu było poszukiwanie we wszystkich dziedzinach (przyroda, historia, rozwój jednostkowy człowieka) prawidłowości rozwojowych dających się wyjaśnić genetycznie (stan poprzedni całości determinuje jej stan następny), ocenianych wg kryteriów postępu, tj. stałego doskonalenia poszczególnych całości. Swoistość postrzegania i przestrzegania właściwego porządku była w tym czasie nieomal synonimem nawoływania do naukowości. Pojęcie porządku wydawało się wówczas bardziej uchwytnie aniżeli pojęcie nauki, mimo że również pozostawało wieloznaczne. Odnoszono je bowiem nie tylko do właściwego myślenia, ale do praw rządzących przyrodą oraz właściwego działania człowieka w tym świecie. Sądzono, że porządek umożliwia coś, do czego powinno się dążyć jako jedynie właściwego celu: „porządek” potoczny (wiedza potoczna) i „porządek” naukowy (wiedza naukowa). Wiedza naukowa była ściśle związana z określoną metodą naukową, tę zaś rozmaicie łączono z metodą nauczania (E. Biłos, 2000b, s. 60).

Twierdzenie, że metoda jest główną potęgą w wychowaniu i nauczaniu (jak sądził Pestalozzi), potwierdzał także J.F. Herbart.

Herbart (który objął po I. Kancie katedrę filozofii) swój system budował na określonych założeniach filozoficznych, których pedagogika była częścią, i to bardzo ważną. Filozofia Herbartu rozpada się na dwie części: filozofię teoretyczną i praktyczną. To, co jego zdaniem miało łączyć filozofię teoretyczną i praktyczną, to trzy dyscypliny: pedagogika, polityka i filozofia religii (B. Nawroczyński, 1987, s. 342). Herbart, wychodząc z przesłanek metafizycznych, założył, że podstawą świata zjawisk, który poznajemy zmysłami, są niezliczone byty. Zgodnie z tą asocjacyjną teorią psychologiczną i przekonaniem o decydującym znaczeniu pracy nauczyciela właśnie metodę nauczania, rozumianą jako przebieg nauczania, uczynił ośrodkiem swoich rozważań (J.F. Herbart, 1937, s. 18, 48, 57–59).

Kolejna, historycznie już późniejsza, orientacja edukacyjna, która genetycznie (deklaratywnie, ale i merytorycznie) odnosi się do twórczości takich twórców, jak przedstawiani już J.A. Komeński, J.H. Pestalozzi i J.F. Herbart, a także analizowany poniżej J. Dewey (który przekracza ramy przedteoretycznego dyskursu), to propozycja W. Okonia. Historyczne przesłanki współczesnych (wydaje się, że ciągle aktualnych) polskich ujęć koncepcji edukacyjnych to w dużej mierze propozycja, którą przedstawił Okoń w pracy *Proces nauczania* (1954). Przyjmuje tam stanowisko, które wyraża się w stwierdzeniu, że dydaktyka nie jest nauką li tylko opisową lub, co gorzej, spekulatywną, lecz nauką tłumaczącą zjawiska w sposób przyczynowy, a więc badającą prawidłowości tych zjawisk, ba, nawet ustalającą prawa nauczania i uczenia się. Píše też (co budzi wiele wątpliwości) o normatywności pedagogiki, twierdząc, że normy działalności wychowawczej, wyprowadzone na podstawie obiektywnie stwierdzonych przyczynowo-skutkowych zależności procesów dydaktycznych, mają znacznie większą wartość niż normy ustalone subiektywnie na drodze spekulacji lub niekontrolowanego doświadczenia. Metodą wykorzystaną w tym czasie przez Okonia była obserwacja i tzw. eksperyment naturalny (W. Okoń, 1965, s. 9–11). W późniejszym okresie Okoń opisuje tzw. nauczanie problemowe. Rozwija je w kolejnych pracach (W. Okoń, 1963, 1964, 1975), w których obok charakterystyki nauczania problemowego (ogranicza się tylko do wyodrębnienia kolejnych etapów rozwiązywania problemu, bez wyraźnego odniesienia się do epistemologii Deweya, pozostając na etapie teorio-poznawczym, charakterystycznym dla tej części szkicu) sygnalizuje również dwie kolejne kwestie: strukturę treści kształcenia i kształcenie wielostronne (W. Okoń, 1976).

Historycznie ujęte myślenie o edukacji, w tym wskazanie na: swoisty porządek naturalny, pojawiające się wątki myślenia psychologicznego, elementy procedur naukowych, strukturalistyczne odniesienia w socjologii i przede wszystkim odróżnienie nauki od doświadczenia potocznego, szczególnie

widoczne jest w zakładanym (często niewerbalizowanym) przez ówczesnych i późniejszych badaczy behawioryzmie i strukturalizmie.

Przyjęcie założeń behawioryzmu w pedagogice występuje wprost bądź w sposób ukryty. Psychologia behawioralna, określana także mianem psychologii S-R (tzn. psychologii bodźca i reakcji), swoim przedmiotem badań ustanowiła swoiście rozumiane zachowanie. Bodźce i reakcje mają status fizycznych i bezpośrednio dających się obserwować stanów rzeczy. Za determinanty zachowania uznaje się wyłącznie bodźce fizyczne działające w obecnej sytuacji oraz te, które działały na dany organizm uprzednio, od momentu urodzenia. Obydwa rodzaje bodźców (obecne i minione) składają się na tzw. historię warunkowania, tj. uczenia się danego organizmu. W neobehawioryzmie badania koncentrują się na konstrukcji abstrakcyjnych, wyprzedzających praktykę eksperymentalną teorii. Teorie te są następnie sprawdzane empirycznie w praktyce eksperymentalnej projektowanej na ich gruncie. Pełnią one czysto instrumentalną funkcję. Podstawy epistemologiczne behawioryzmu i neobehawioryzmu w różny sposób przejawiają w dzisiejszym rozumieniu edukacji. Obserwuje się odchodzenie od czystego behawioryzmu na rzecz współczesnych ujęć neobehawioralnych.

Konsekwencje merytoryczne ujęcia behawiorystycznego w odniesieniu do edukacji to przede wszystkim organizacja w skali masowej zachowań jednostki, obejmujących jej czynności praktyczno-życiowe. Jest to odpowiednik tzw. pierwszego świata K.R. Poppera, świata ujętego fizykalnie. Jest to najwcześniejsza usamodzielniona forma edukacji. W kształceniu rzemieślniczym była głównym sposobem uczenia się tego, co zwykło się nazywać fachem. Przez wielokrotne ćwiczenia, powtarzanie czynności pokazowych nabywa się i odtwarza sposoby poprawnego technologicznie manipulowania narzędziami. Dzięki poznaniu praw uczenia się i warunkowania oraz wykryciu roli wzmocnień pozytywnych i negatywnych w ludzkim zachowaniu udało się behawiorystom skonstruować wiele algorytmów modyfikacji zachowania; algorytmów, które w pewnym stopniu przypominają przepisy technologiczne (J. Koziński, 1995).

Założenia strukturalistyczne w pedagogice to zbiór różnych koncepcji funkcjonalnych, opozycyjnych względem behawioryzmu. Poszczególne składniki struktury funkcjonalnej danego typu – ich właściwości lub możliwe stany – są rozpatrywane pod kątem funkcji pełnionych względem całej struktury, określonej mianem struktury globalnej, posiadającej określoną własność globalną. Ujęcie to stanowi powtórzenie założeń swoistego strukturalizmu w koncepcjach neobehawioralnych. Elementem różnicującym to stanowisko od poprzedniego jest odrzucenie typowego dla behawioryzmu stanowiska fenomenalistycznego. Teoria wyjaśniająca strukturalizmu składa się z teoretycznych praw funkcjonalnych. Prawa te traktuje się jako hipotetyczny, przybliżony opis faktycznie zachodzących zależności przedmiotowych. Występuje tu epistemologiczne założenie realizmu w odniesieniu do wiedzy

sformułowanej w języku teoretycznym. Współwystępuje ono z założeniem holizmu metodologicznego, głoszącego pierwotność eksplanacyjną twierdzeń dotyczących własności globalnej danego typu struktury funkcjonalnej względem twierdzeń charakteryzujących stany składnikowe struktury i zachodzące między nimi relacje. Przykładem tych założeń na terenie pedagogiki są przede wszystkim te badania, które prezentują teoretyczny strukturalizm lub/i holizm. Poszukiwania nawiązują do różnorodnych koncepcji strukturalnych. Przeważa w nich wyjaśnianie przyczynowo-skutkowe, typowe dla pozytywistycznego modelu nauki. Funkcja poznawczo-porządkująca badań polega na wprowadzeniu porządku dedukcyjnego w obręb doświadczenia. Te uporządkowania stają się operatywne w skali powszechnej: stają się w znacznym stopniu możliwe do wykorzystania w praktyce przez każdą odpowiednio przygotowaną jednostkę.

Konsekwencje merytoryczne ujęcia strukturalistycznego w odniesieniu do edukacji wyznaczone są stopniem uporządkowania potocznego doświadczenia – tzw. drugiego świata Poppera (świata sądów indywidualnych). W szczegółowej literaturze zagadnienie to w powszechnym rozumieniu wiąże się z przyswajaniem i przechowywaniem wiedzy (wiadomości). Na tę koncepcję składają się, wzajemnie się uzupełniając: pojęcie struktury wiedzy, psychologia uczenia się materiału znaczącego, elementy psychologii poznawczej związane z reprezentowaniem i przyswajaniem wiedzy. Ten paradygmat myślenia o jednostce, społeczeństwie i kulturze obejmują także inne nauki, takie jak neurofizjologia, psychiatria, kulturoznawstwo, lingwistyka. Wiąże się on z tzw. nauką o poznaniu (*cognitive science*). Zajmuje się ona badaniem systemów poznawczych, niezależnie od tego, czy należą do człowieka, robota, komputera (D. Norman, 1980). Jest wyrazem szerszego ruchu umysłowego określanego mianem kognitywizmu – myślenia o jednostce, społeczeństwie, kulturze i polityce w kategoriach przetwarzania informacji, generowania wiedzy, komputeryzacji i komunikacji językowej.

Rekonstrukcja historycznych i współczesnych orientacji edukacyjnych wskazuje na różnorodnie przez autorów tych orientacji wyodrębniane elementy potocznego procesu poznania oraz wpisuje się jednoznacznie w pozytywistyczny model rozwoju nauki. Model ten obejmuje wewnętrzny porządek tych elementów. Te różne wersje orientacji pozytywistycznej to zwerbalizowana społeczna świadomość metodologiczna praktyki naukowej fazy przedteoretycznej. Najdokładniejsze wyobrażenie o praktyce naukowej fazy przedteoretycznej dają pozytywistyczne charakterystyki głównych wartości poznawczych nauki: sprawdzalność obserwacyjna, definiowalność pojęć naukowych w terminach obserwacyjnych, uogólnienia indukcyjne jako pomniejsze jednostki wiedzy, precyzja terminologiczna.

Przywoływane w początkowej i późniejszej części rekonstrukcji porządku: naturalny, naukowy, wewnętrzny, dedukcyjny, to nic innego jak myślowo-genetyczne odwoływanie się pedagogów-badaczy do naturalizmu

w początkowej wersji, wyrażającego się w przekonaniu nakazującym uznać za tzw. sens życia (czyli za wartość naczelną życia ludzkiego) postępowanie „zgodne z naturą”. Przyjęcie powyższej normy pozwala mówić o etycznej wersji pojęcia naturalizmu. Naturalizmowi etycznemu, w pewnej też mierze naturalizmowi w estetyce (zgodność z naturą jako kryterium piękna), towarzyszy zwykle idea ujmowania prawidłowości życia społecznego jako szczególnego przypadku ogólnych prawidłowości natury oraz stosowana jako przesłanka norm etyki (estetyki) naturalistycznej. Według tej idei zjawiska społeczne stanowią szczególną dziedzinę natury (w znaczeniu: przyrody), podlegają więc analogicznym prawom. Pogląd tego rodzaju wyodrębniany jest również pod nazwą naturalizmu przedmiotowego (społecznego). Od pierwszej połowy XIX w. poglądy te zaczynają się przekształcać w dyscypliny odrębne, niezależne (w zamierzeniu) od filozofii, takie jak socjologia, psychologia, historia sztuki czy etnologia. Naturalizm przedmiotowy znalazł pewną kontynuację na terenie epistemologii (A. Comte, J.S. Mill) i mimo pierwotnego związku genetycznego doprowadził w konsekwencji do wykrystalizowania się stanowiska niezależnego odeń logicznie. Stanowisko to, naturalizm metodologiczny, przyjmuje, że metody postępowania naukowego w dyscyplinach badających społeczeństwo w zasadzie są (bądź powinny być) takie same jak metody postępowania naukowego dyscyplin przyrodniczych (A. Pałubicka, 1987, s. 403–404).

Naturalizm przedmiotowy dzisiaj można wyeksplikować w dwóch różnych wersjach. W wersji umiarkowanej wyraża się w tezie, że język humanistyki jest definicyjnie redukowalny (względnie powinien być redukowalny) do języka nauk przyrodniczych. W wersji radykalnej teza naturalizmu przedmiotowego głosi, że prawa nauk humanistycznych są w pełni wyprowadzane (powinny być wyprowadzane) z praw przyrodniczych. W myśl tych założeń (wersja radykalna) wszelkie zjawiska społeczne traktuje się, mówiąc najogólniej, jako wyłonione z przyrody, jako swoiste przedłużenie świata przyrodniczego. Nie przeciwstawia się tu natury kulturze, wręcz przeciwnie, traktuje się kulturę, a w jej ramach normy etyczne, estetyczne czy logiczne jako podyktowane przez prawidłowości przyrody. Tego rodzaju poglądy spotyka się współcześnie nader często poza nauką, a niekiedy również u przedstawicieli nauk humanistycznych, w postaci milczących założeń różnych rozumowań mieszczących się w kręgu pozytywizmu. Zgodnie z tym stanowiskiem wartościowa poznawczo wiedza, tak przyrodnicza, jak i humanistyczna, genetycznie wywodzi się z doświadczenia (introspekcyjnego bądź ekstraspekcyjnego). Sądy obserwacyjne formułowane w doświadczeniu stanowią niewzruszalny jej fundament. Na sądach tych przeprowadza się (w sposób podyktowany przez prawidłowości psychofizyczne) wnioski indukcyjne, ustalając w ten sposób prawa (uogólnienia indukcyjne) naukowe. Idee te występują w czasach współczesnych na terenie metodologii nauk w wersji neopozytywistycznej. Założenia naturalizmu uwidaczniają się tu

raczej *implicite*. Neopozytywiści bowiem *explicite* deklarują antypsychologizm w epistemologii, zastępując pojęcia psychologiczne w tej dziedzinie pojęciami logicznymi o charakterze składniowym, później też semantycznym. Jednak mimo wszystko sankcjonowany jest tutaj milcząco psychologiczny kontekst odkrycia; co istotniejsze, uznanie zdań obserwacyjnych za jedyny fundament naukowej wiedzy empirycznej zakłada również ów psychologiczny kontekst. Model nauk humanistycznych w tym przypadku swą podstawę teoretyczną widzi w behawiorystycznych prawach opisujących zachowania organizmów ludzkich (A. Pałubicka, 1987, s. 405–406).

Przełamanie potocznego doświadczenia pedagogicznego to przekroczenie progu dzielącego przedteoretyczne stadium rozwoju nauki od jego ujęcia teoretycznego. Następuje wówczas przekształcanie się społecznej praktyki naukowej, prowadzącej od fazy rejestracji, uściślenia i uzupełniania potocznego doświadczenia pedagogicznego do fazy produkowania twierdzeń o charakterze teoretycznym. Wiedza naukowa wytwarzana w ramach stadium przedteoretycznego reprezentuje horyzont poznawczy potocznego doświadczenia społecznego; traktuje uogólnienia jako bezpośredni wyraz badanych prawidłowości pedagogicznych. Wiedza wytwarzana w ramach stadium teoretycznego jest oczywiście niezgodna, logicznie nieporównywalna z uogólnieniami potocznego doświadczenia pedagogicznego, a zatem z określonymi twierdzeniami ze stadium przedteoretycznego, co wcale nie znaczy, że nauka ze stadium teoretycznego zrywa wszelkie związki z potocznym doświadczeniem pedagogicznym. Nie włączając poszczególnych uogólnień tego doświadczenia do obszaru uogólnień poznawczych, powołuje się w pewnym stopniu na nie. Scharakteryzowane orientacje edukacyjne nie dostarczają programów postępowania badawczego zdolnego do przekroczenia progu dzielącego przedteoretyczne stadium rozwoju badań nad edukacją od jego ujęcia teoretycznego.

Kolejne historycznie ważne orientacje edukacyjne to propozycje fazy przełomu teoretycznego w pedagogice sformułowane przez J. Deweya, B. Nawroczyńskiego i S. Hessena.

Orientacje edukacyjne okresu przełomu teoretycznego w rozwoju pedagogiki

Składnikiem opisowym epistemologii przełomu teoretycznego w pedagogice jest historyczne ujęcie polskiego nurtu w pedagogice, wiążące się przede wszystkim z twórczością B. Nawroczyńskiego i S. Hessena (A. Gofron, 2010a, s. 223–293). Pragmatyzm J. Deweya z punktu widzenia jego teoriopoznawczej odrębności można określić mianem swoistej filozofii edukacji. Jej efektywność pedagogiczna (praktyczna) oraz stopień wykorzystania w polskiej myśli

edukacyjnej stały się przesłanką pozwalającą na interpretację tego stanowiska w części szkicu poświęconej przełomowi teoretycznemu.

S. Hessen i B. Nawroczyński, przedstawiciele sformułowanego przez W. Diltheya programu przełomu teoretycznego w humanistyce, przyjmowali głoszone przezeń podstawowe normy i dyrektywy. Ich twórczość w większym stopniu koncentrowała się jednak na materii pedagogicznej niż czysto filozoficznej (hermeneutycznej, jak u Diltheya).

W przypadku Hessena struktura świata kultury (świata duchowego) to tzw. gramatyka kultury. Jest to taka organizacja kultury (w tym organizacja naukowa), która milcząco zakłada określony kontekst epistemologiczny, początkowo ukryty przed uczniem świat wartości. Ten świat wartości nie jest już, jak niegdyś, dany, ale zadany indywidualnej świadomości (A. Pluta, 1992): jako aksjologiczny (etyczny) projekt (S. Hessen, 1959, s. 58) łączy w sobie tradycyjne nauczanie i wychowanie. Struktura świata wartości w ujęciu Hessena w swych podstawach epistemologicznych jest zbieżna z propozycją formułowaną wcześniej przez Diltheya. Wynika to w znacznej mierze z faktu, że sankcjonuje ona tworzenie, powtarzanie różnych, często alternatywnych względem siebie propozycji aksjologicznych. Występuje tu pewna wewnętrzna zasada charakterystyczna dla rozwoju sztuki czy religii. Zasada ta werbalizowana jest jako tzw. postulat rozumienia. Kwestią zasadniczą przy wyodrębnianiu tych alternatywnych światopoglądów pedagogicznych jest odpowiedź na pytania: W jaki sposób realizować wysuwane w ich ramach cele-wartości dydaktyczne? Jakie są gwarancje (możliwości) realizacji tych wartości, inaczej, jaka jest ich efektywność? Próbę odpowiedzi na te pytania sformułował w swojej propozycji edukacyjnej Nawroczyński.

Analizując twórczość Nawroczyńskiego z punktu widzenia źródeł jego przekonań, można je usytuować, korzystając z deklaracji badacza, w obrębie pedagogiki kultury. Punktem wyjścia prowadzonych przez Nawroczyńskiego rozważań i analiz są cele-ideały dydaktyczne, które za innymi przedstawicielami pedagogiki kultury sytuuje w strukturze życia duchowego, nazywanego przezeń osobowością. Odnosząc się do postawionych wyżej pytań o wartości-cele dydaktyczne, odpowiedź Nawroczyńskiego wynika z przyjęcia przez niego swoistego strukturalizmu metodologicznego. W strukturze proponowanej przez Nawroczyńskiego można zauważyć: strukturę świata duchowego (świat wartości), strukturę świata podmiotowego i strukturę kształcenia. Wartości pedagogiczne otrzymują legitymizację w ramach filozofii kultury, a stąd możliwości praktycznego zastosowania. Świat wartości zbudowany jest na „opisowo-empirycznej psychologii humanistycznej”, typowej także dla Diltheya (A. Pałubicka, 1984, s. 72). To całościowo i niejako strukturalnie opisane życie podmiotowe jednostek – podstawa wiedzy o kulturze – zakłada pozytywistyczny psychologizm i tzw. indywidualizm metodologiczny. Struktura kształcenia wg Nawroczyńskiego to próba poszukiwania rozwiązań dydaktycznych na poziomie: świat wartości – jednostka, jednak z akcentem

na psychologiczny (podmiotowy) wymiar procesu kształcenia. Proponowane tu ujęcie jest odniesieniem do tzw. trzeciego świata Poppera, świata obiektów kulturowych, jakimi są różnego rodzaju idee, twierdzenia naukowe i koncepcje edukacyjne. Ujęcie to, w odróżnieniu od wyróżnionego wcześniej ujęcia behawiorystycznego i strukturalistycznego, ma jednoznaczny teleologiczny sens i zakres stosowalności.

Kolejna koncepcja z zakresu filozofii edukacji okresu przełomu to propozycja J. Deweya, ważna i znacząca dla pedagogiki polskiej. Pragmatyzm Deweya ze względu na jego nośność edukacyjną i kontynuację w postmodernistycznej myśli poststrukturalistycznej, a szczególnie amerykańskiej myśli neopragmatycznej, stał się przesłanką rekonstrukcji tego stanowiska w części niniejszego szkicu poświęconej przełomowi teoretycznemu w pedagogice. Z punktu widzenia przyjętych założeń podkreślić należy szczególny status doświadczenia w koncepcji Deweya. Doświadczenie jest wg niego funkcją życia i działania; dokonuje się jako połączenie dwu procesów: oddziaływania otoczenia i usiłowania wprowadzenia do niego pewnych zmian. Stąd też przeciwieństwo podmiotu i przedmiotu ginie w procesie badania, w procesie wzajemnego oddziaływania jednostki i środowiska. Poznanie jest więc procesem celowym, podporządkowanym potrzebom praktycznym. Prawdziwość poznania wiązał Dewey ze skutecznością działania. Ta redukcja poznania do czynności praktycznej prowadzi do nadania szczególnego charakteru rzeczywistości empirycznej. Pragmatyzm, redukując myśl do czynności praktycznej, redukuje tym samym rzeczywistość wyłącznie do sfery ludzkich zachowań (H. Buczyńska-Garewicz, 1987, s. 485). Sprawa ta uwydatnia się szczególnie jasno w teorii języka: język jest pochodną ludzkiej współpracy, jest wykorzystaniem uzewnętrzniających się zachowań ludzkich dla komunikacji. Istotą języka nie jest wyrażanie myśli, lecz komunikowanie ich, przekazywanie innym. Język jest więc formą działania społecznego (H. Buczyńska-Garewicz, 1987, s. 486–487).

Reprezentantem edukacji humanistycznej (filozofii edukacji) nawiązującej do interpretacji jako koniecznego warunku rozumienia Diltheya był także B. Suchodolski. Struktura humanistyczna proponowana przez Suchodolskiego w swych podstawach epistemologicznych jest zbieżna z propozycją formułowaną wcześniej przez Diltheya, Hessena i Nawroczyńskiego. Wynika to w znacznym stopniu z faktu, że struktura ta w ich ujęciu sankcjonuje tworzenie różnych propozycji aksjologicznych. Występuje w nich pewna wewnętrzna zasada, werbalizowana jako tzw. postulat rozumienia przedkładanych światopoglądów pedagogicznych. Jest to propozycja edukacyjna budowana na wzór moralności. Proponowane wartości są komunikowane (często perswadowane) uczestnikom procesu edukacyjnego. Akt komunikowania różnie jest precyzowany przez twórców. Ma on charakter w dużym stopniu dydaktyczny (Nawroczyński), naukowy, w znaczeniu epistemologicznym (Hessen) czy też filozoficzny, rozumiany jako hermeneutyka (Dilthey).

W twórczości Suchodolskiego nie jest on jednoznaczny, lecz cechuje się swoistą ambiwalencją, dwoistością (L. Witkowski, 2001).

Charakterystyki aktu komunikowania, możliwości dialogu rzeczywistego, niezakłóconej komunikacji (rozumianej często jako tzw. dialog bez arbitra) poszukuje się w wspomnianych już wcześniej propozycjach hermeneutycznych Diltheya. Ten swoisty renesans poglądów hermeneutycznych tego niemieckiego filozofa kultury zyskuje nowe znaczenie w koncepcjach wyrosłych w kręgu tzw. szkoły frankfurckiej. Antynaturalizm metodologiczny znalazł swą kontynuację w poglądach jednego z głównych jej przedstawicieli, J. Habermasa. Frankfurcka szkoła krytyczna oficjalnie stroniła od hermeneutyki, jednak jej związki z hermeneutyką są wyraźne (M. Szulakiewicz, 2004, s. 104).

Kierując się wspomnianymi związkami Habermasa z twórczością Diltheya oraz biorąc pod uwagę przede wszystkim znaczenie dialogu w edukacji i wyraźne deklaracje metodologiczne Habermasa (widoczne w definiowaniu tzw. działania komunikacyjnego), jego poglądy można zaprezentować w tej części szkicu, który poświęcony jest przełomowi teoretycznemu w humanistyce/pedagogice. Granice między przełomem a ujęciem teoretycznym są bardzo trudne do jednoznacznego rozstrzygnięcia. Habermas uznaje, że nauki społeczne nie mogą przemilczeć wymiaru badań hermeneutycznych. Chce zatem, aby właśnie hermeneutyka wyznaczała jeden z paradygmatów badawczych w obrębie nauk społecznych. Tym samym hermeneutyka zostaje zwrócona w innym kierunku niż u Heideggera i Gadamera: kierunek ontologiczny zostaje zastąpiony społecznym. Hermeneutyka staje się filozofią praktyczną, a dzieje się to za sprawą dostrzeżenia szerokiego obszaru językowego. Teoria krytyczna zostaje przez Habermasa włączona w teorię działania komunikacyjnego. Są to działania będące interakcją przynajmniej dwóch podmiotów, w trakcie których zmierza się do osiągnięcia porozumienia. Działając komunikacyjnie, nie możemy obejść się bez hermeneutyki jako teorii rozumienia. Łatwo zatem dostrzec, że teoria krytyczna Habermasa jest swoistym zwrotem do metodologicznego kierunku hermeneutyki Diltheya. Więcej nawet, Habermas próbuje łączyć funkcje emancypacyjne swej teorii krytycznej z hermeneutyką, widząc w tej ostatniej obszar pomocniczy. Oznacza to, że hermeneutyka staje się po raz kolejny specyficznym podejściem badawczym, służącym do badań społecznych. Przez włączenie hermeneutyki do badań społecznych Habermas chce pokonać obecny w nich niebezpieczny kierunek pozytywistyczny. Hermeneutyka jest tu tylko stanowiskiem teoretycznym (M. Szulakiewicz, 2004, s. 106–107).

Przed przejściem do kolejnej propozycji – charakterystyki komunikacji, już tylko w hermeneutyce (prezentowanej w następnej części niniejszego szkicu) – ze względu na wspomniane edukacyjne znaczenie dialogu/komunikacji należy w tym miejscu przedstawić koncepcję komunikacji w tzw. teorii krytycznej Habermasa. Chodzi tu o znacznie już przeformułowaną kontynuację tej teorii. Krytyczna analiza prowadząca do uprzytomnienia

niezauważonej dotąd różnicy między działaniami celowo-racjonalnym a działaniami komunikacyjnymi stanowi pierwszy krok, a zarazem warunek możliwości ukazania związku między komunikacją a emancypacją człowieka wyzwalamącego się spod władzy stosunków społecznych opartych na przemocy, które właśnie dlatego, że nie zostały dotąd rozpoznane jako takie przez doświadczające je podmioty, jawią się tym podmiotom jako stosunki obiektywne, a więc konieczne (Z. Krasnodębski, 1983, s. 537)³. Fundamentem komunikacji jako teorii jest teza, że w samej strukturze komunikacji jest zawarta sytuacja idealnej rozmowy, która leży u podstaw każdego dialogu wolnego od przymusu. Sytuacja idealnej rozmowy staje się w ten sposób podstawowym założeniem, a zarazem kryterium krytyki systemu społecznego. Kryterium to ma charakter normatywny: rzeczywisty dialog obywatelski zorientowany na rozwiązanie praktycznych problemów powinien mieć za swoją podstawę tę właśnie sytuację idealnej rozmowy. Struktura argumentacji przedstawionej przez teorię krytyczną pokazuje, że nie możemy uniknąć metanarracji ani złożoności konkretności (T. Benton, I. Craib, 2003, s. 203).

Przedstawione w wyborze orientacje edukacyjne okresu przełomu teoretycznego w rozwoju pedagogiki stanowią z epistemologicznego punktu widzenia opozycję do wyodrębnionego wcześniej naturalizmu metodologicznego. Dla określenia tej opozycji Popper wprowadził termin „antynaturalizm”, nadając mu konsekwentnie znaczenie metodologiczne. Antynaturalizm niemieckiej filozofii humanistyki (rozumianej tu jako wszelkie idealistyczne koncepcje filozoficzne powstałe na terenie Niemiec w drugiej połowie XIX w. i na przełomie XIX i XX w., które w poważnej mierze koncentrowały uwagę na problemie swoistości metodologicznej nauk humanistycznych), zwany znacznie częściej antypozytywizmem (z uwagi na to, że naturalizm pozytywistyczny był jego bezpośrednim przeciwnikiem), nie jest doktryną monolityczną. W obrębie poglądów antynaturalistycznych wyróżnić można całą gamę stanowisk, m.in. antynaturalistyczny intuicjonizm irracjonalny, antynaturalistyczny intuicjonizm intelektualistyczny oraz instrumentalizm antynaturalistyczny (A. Pałubicka, 1987, s. 407–408). Przedstawicielem i twórcą najwcześniejszej chronologicznie intuicyjno-irracjonalnej wersji antynaturalizmu był Dilthey. Postulowana przez niego teoria kultury (teoria człowieka) miała się oprzeć na psychologii humanistycznej. Zaprzeczył tej możliwości H. Rickert, a później także M. Weber. Jeśli Dilthey likwiduje wszelkie istotne różnice między poznawaniem humanistycznym oraz doznawaniem jednostek związanych z partycypacją tych jednostek w kulturze artystycznej czy religijnej, a Rickert uprawia kulturowe wartościowanie w naukach humanistycznych (domagając się jednak, aby to wartościowanie odwoływało się do historycznie danych,

³ Wydaje się, że z tej przesłanki wywodzi się nurt rozważań charakteryzowany bardzo często jako tzw. pedagogika emancypacyjna.

powszechnie akceptowanych wartości), to Weber przeciwstawia wartościowanie wraz z jego „doświadczeniem aksjologicznym” jako zjawisko właściwe pozanaukowym dziedzinom kultury – nauce „wolnej od sądów wartościujących”. Antynaturalizm metodologiczny Webera jest w ogóle antynaturalizmem tylko dlatego, że metodę typów idealnych traktuje jako podstawowy sposób postępowania humanistycznego, niemający nic wspólnego z przyrodoznawczym stosowaniem pojęć gatunkowych.

Tendencje antynaturalistyczne, żywotne w pierwszej połowie XX w., związane przede wszystkim z fenomenologiczną orientacją filozoficzną, przybrały obecnie szczególnie dobitny wyraz w ramach tej specyficznej kontynuacji koncepcji fenomenologicznych, którą powszechnie opatruje się dziś mianem hermeneutyki fenomenologicznej i która w drugiej połowie XX w., zwłaszcza zaś począwszy od lat 60., odgrywa dominującą rolę w filozofii zachodniej. Pod pewnymi względami hermeneutyka fenomenologiczna spokrewniona jest z koncepcjami, jakie wyrosły w kręgu szkoły frankfurckiej (A. Pałubicka, 1987, s. 409–411).

Orientacje edukacyjne (z)budowane na teoretycznym modelu rozwoju nauki

Hermeneutyka fenomenologiczna, hermeneutyka jako filozofia czy też hermeneutyka jako nauka humanistyczna może być przykładem filozofii/nauki⁴, która może przekraczać status dyscypliny ujmowanej jako nauka teoretyczna. Jednak jednym z podstawowych wyróżników teoretyczności wydaje się to, co stanowi o specyfice nauki w ogóle, czyli jej możliwości opisu i wyjaśniania fragmentu rzeczywistości, oraz to, co wcześniej określono jako podmiotowe konstataowanie potocznego doświadczenia społecznego, ujmowanego ze współczynnikiem humanistycznym. Twierdzenia teoretyczne tym się wtedy charakteryzują, że nie pozostają w żadnych związkach logicznych z twierdzeniami przedteoretycznymi. Relacja, która wchodzi wtedy w grę, może łączyć bądź bezpośrednio dany zespół twierdzeń teoretycznych z potocznym doświadczeniem, bądź też pośrednio, jeśli zespół ów jest efektem kolejnego przełomu postteoretycznego.

Dzisiaj wydaje się, że status teoretyczności w pedagogice polskiej zyskują orientacje, które podstawy budują na odniesieniu do hermeneutyki jako filozofii oraz propozycji poststrukturalnych i neopragmatycznych w huma-

⁴ Ze względu na uwikłanie hermeneutyki w fenomenologię przywoływane wyżej odniesienie do szkoły frankfurckiej czy teorii krytycznej jej status jako nauki bądź filozofii do dzisiaj jest przedmiotem sporów.

nistycy⁵. Poza głównym nurtem naszych rozważań znajduje się propozycja teoretyczna sygnalizowana wyżej, którą określamy mianem tzw. metainterpretacji humanistycznej.

Dialog-komunikacja, jako kategorie pedagogiczne, przez hermeneutykę wiążą sposób bycia podmiotu z całością rzeczywistości, która dana jest w postaci językowo zinterpretowanej (A. Folkierska, 1986, s. 44). Przez interpretację jako konieczny warunek rozumienia, której to interpretacji hermeneutyka bądź podejmuje się sama, bądź tworzy jej przesłanki i wskazuje na konieczność jej podjęcia każdej jednostce, reguluje ona procesy komunikacji (m.in. komunikacji edukacyjnej). Przez swą aktywność interpretacyjną jednostki podejmują – w myśl światopoglądowego przekazu hermeneutyki – wysiłek istnienia, wynikający z pojmowania świadomości indywidualnej jako czegoś, co zadane, co należy dopiero przez partycypację w kulturze stworzyć, wykształcić, a nie czegoś, co absolutnie i przedkulturowo dane (E. Kobylińska, 1985a, s. 122). Kulturę dialogową, która funkcjonuje podobnie do hermeneutyki Diltheya, można rozumieć jako wyodrębnioną aktywność projektującą i regulującą czynności interpretacyjne w sytuacji wieloparadygmatyczności i polisemii kultury. Aktywność ta w praktyce przebiega jednak inaczej niż tradycyjna komunikacja spontaniczna, gdyż każde z założeń jej semantyki może być poddane refleksji. Każde z nich przeto stosowane ma być nie naiwnie, lecz z „nawiasem epistemologicznym”. Oznacza to, że jednostki uczestniczące w komunikacji ujmują z góry jej założenia jako pewne kulturowo zaistniałe wyobrażenia. Dialog w takim znaczeniu reguluje zatem działania komunikacyjne wyposażone jednocześnie w sens światopoglądowy związany z refleksją nad założeniami semantyki tych działań. Może być on odczytany jako postulat wprowadzenia światopoglądu na powrót niejako w obszar codziennej aktywności życiowej jednostki w momencie dezintegracji tradycyjnych systemów światopoglądowych i, w konsekwencji, rozproszenia oraz uprzywątlenia wartości (E. Kobylińska, 1985b, s. 216).

Można powiedzieć, że dopiero filozofia jako hermeneutyka dać może podstawy edukacji, rozumianej jako dialogiczny sposób bycia obydwu stron procesu edukacyjnego. Może więc ona mieć podwójne odniesienie do myślenia o edukacji: o edukacji pojętej jako dialog i o jej funkcjonowaniu przez uprawianie edukacyjnego procesualnego „dialogu bez arbitra”. Uczenie się uprawiania takiego dialogu przez „dokonywanie dialogowej interpretacji” samej tej idei, wykrywanie sensów w jej stronie teoretycznej i praktycznej,

⁵ Pomijamy w rozważaniach szczegółowe teorie społeczne czy paradygmaty (mieszczące się w wyodrębnionych orientacjach epistemologicznych), które np. ze względu na relacje obiektywizm – subiektywizm czy stopień regulacji zmiany prezentowane są jako: teoria krytyczna, teoria konfliktu, interpretatywizm, funkcjonalizm (Z. Kwieciński, 1993, s. 7–25). Pomijamy także ogólne rozważania dotyczące relacji modernizm – postmodernizm; więcej zob. A. Gofron (2010a).

jest drogą, którą można zaproponować na miejsce tradycyjnego „łączenia teorii z praktyką” (J. Rutkowiak, 1986, s. 56). Wykorzystanie hermeneutyki w pedagogice przez odniesienie do Habermasowskiej racjonalności instrumentalnej (adaptacyjnej) i racjonalności komunikacyjnej (emancypacyjnej) pokazuje R. Kwaśnica (1987), gdy pisze o poszukiwaniach trzeciej pedagogiki (trzeciego paradygmatu). Dotychczasowe dwie to pedagogiki tradycyjnie oddzielane od siebie jako przeciwstawne: nie są dwoma odrębnymi systemami wiedzy o wychowaniu, lecz dwoma biegunami jednej całości. Spór prowadzony w jej ramach przenika tę wiedzę, wytwarza stale obecne w niej treściowe opozycje, odnawia je wciąż na nowo w zmieniających się wersjach tej samej polemiki, ale przede wszystkim jest źródłem jej strukturalności.

Hermeneutyka wywodząca się z tradycji interpretacji tekstu wymaga przyjęcia założenia, że cały dorobek ludzkości jest jednym wielkim tekstem. Dekonstrukcja jako jedna z propozycji poststrukturalistycznych polega (w dużym uproszczeniu) na rozpoznaniu struktur tworzących znaczenie tekstu. Stąd nauczanie winno zmierzać do otwarcia struktury tekstu, do dekonstrukcji jego struktury znaczeń, do krytycznej transformacji wiedzy. To krytyczno-epistemologiczne nastawienie do wiedzy stanowi nie tylko punkt wyjścia nauczania dekonstrukcyjnego, ale i jego rezultat. Poststrukturalizm w takim znaczeniu stanowi kontynuację francuskiej szkoły epistemologicznej, której podejście widoczne jest u C. Levi-Straussa, M. Foucaulta, R. Barthesa, J. Lacana, L. Althussera (T. Benton, I. Craib, 2003, s. 186). Wspólną cechą wszystkich tych autorów jest nacisk, jaki kładą na fundamentalne struktury oraz niedoceniające działającego podmiotu czy całkowite pozbawienie go znaczenia. Przejście od ścisłych analiz struktur do podkreślenia władzy **znaczącego** przekształca strukturalizm w poststrukturalizm. Pod wpływem tych idei powstała seria badań pod nazwą analizy dyskursu oraz nowy sposób myślenia o tożsamości i podmiotowości (M. Foucault, 1977; T. Szukdlarek 1993, s. 38). Podmiotowość tworzona w dyskursie władzy/wiedzy jest zatem ogniwem władzy. Stąd też wydaje się, że obecny dzisiaj w polskiej myśli pedagogicznej tzw. konstruktywizm swoimi założeniami tkwi w powyższych ujęciach poststrukturalistycznych. Wskazuje na to odwołanie się autorów do tzw. ujęcia systemowego, opozycji: obiektywizm – konstruktywizm, wiedzy/władzy, przed-wiedzy, struktury języka, wagi znaczenia, i konstruktywizmu rozpatrywanego na poziomie psychologicznym, a ujmowanego w postaci tzw. struktur umysłowych (D. Klus-Stańska, 2010).

W przypadku neopragmatyzmu kluczowe jest u przedstawicieli tej orientacji w ich myśleniu o świecie przyjmowane tzw. stanowisko antyfundamentalistyczne, które polega na tym, że nie stawiają pytań podstawowych: Jaka wiedza o świecie jest prawomocna? Jakie wartościowanie etyczne albo estetyczne jest słuszne? Reprezentantami tego nurtu są m.in. W.V.O. Quine, H. Putnam, D. Davidson i R. Rorty (deklarujący się jako pragmatysta czerpiący inspiracje – co szczególnie interesujące – z pragmatyzmu Deweya). Wszyscy

oni rezygnują z „wielkiej narracji” i proponują na jej miejsce odmienne, lepsze z ich perspektywy sposoby myślenia. Różnią się od postmodernistów tym, że pragną zastąpić filozofię fundamentalistyczną pewnym myśleniem konstruktywnym, jakkolwiek pozbawionym przesłanek sformułowanych w duchu modernistycznym

Deklaracja Rorty’ego, czołowego przedstawiciela tego nurtu, wyrażała się m.in. w stwierdzeniu, że „odkłada na bok pojęcie podstaw poznania”, odkłada na bok pojęcie umysłu Kartezjusza, J. Locke’a i I. Kanta, jako wyróżnionego przedmiotu badań ulokowanego w przestrzeni wewnętrznej, obejmującego procesy umożliwiające poznanie. Mówi, że „odkłada na bok”, nie zaś „przedstawia argumenty przeciw”. Jego celem jest rozwianie fundamentów pewności co do umysłu jako czegoś, na co powinno się mieć pogląd filozoficzny, co do poznania jako czegoś, co powinno mieć teorię oraz ma podstawy, a wreszcie co do filozofii, tak jak pojmuje się ją od czasów Kanta. Rozpatruje rozwiązania problemu umysł – ciało, nie czyni tego jednak po to, by zaoferować jeszcze jedno rozwiązanie, lecz by objaśnić, dlaczego nie sądzi, aby był tu jakiś problem (R. Rorty, 1980, s. 6–7).

U Rorty’ego pojawia się wizja nabywania przez podmiot wrażliwości, kompetencji moralnej i zdolności poznawczego reagowania na otoczenie i doświadczenie, przede wszystkim w trybie uczuleń, tzw. idiosynkrazacji. Jest to odkrycie czy filozoficzna rehabilitację uczuleń jako odpowiednika obecnego już w hermeneutyce zrehabilitowania przesądów, głęboko przenikających rozumienie, których wbrew iluzjom oświeceniowej wizji rozumu nie można usunąć (L. Witkowski, 1998, s. 58). Jest to ważna sugestia Rorty’ego, która mówi o tym, że od F. Nietzschego do Z. Freuda dojrzewa możliwość zmiany strategii oddziaływania na jednostki w zakresie kształtowania ich wrażliwości i kompetencji, dająca alternatywę wobec tradycji platońsko-kantowskiej, przekazywania ogólnych zasad, wartości, maksym i formułowania ich w ogólnym języku cech i powinności. Zmiana ma otwierać się na język pozbawiony uniwersalnych treści, a przy tym sprzyjający owym uczuleniom na jednostkowe, konkretne i często niepowtarzalne, wyjątkowe w swej specyfice przejawy zła, krzywdy, bólu, upokorzenia czy niesprawiedliwości. W tej kwestii Rorty jest pod wpływem podejścia M. Kundery, za którym posługuje się terminem (i związaną z nim strategią) „mądrości powieści” i powieściopisarza przeciwstawionej mądrości księdza, filozofa, uczonego. Mądrość powieści przeciwstawia się mądrości *episteme*, wolna jest bowiem od roszczeń uniwersalizujących treści (L. Witkowski, 1998, s. 59). Rorty porzuca retorykę emancypacji na rzecz retoryki reformistycznej, dotyczącej zwiększonej tolerancji i zmniejszonego cierpienia. Píše, że jeśli mamy w umyśle jakkolwiek **Ideę**, to nie jest to idea **Emancypacji**, lecz **Tolerancji** (Z. Melosik, 1995a, s. 277). W propozycji Rorty’ego zmagania o definiowanie tego, co jest „obiektywne”, zastąpione zostają ideą „nieprzymuszonego porozumienia”, która daje nam (na sposób obiektywnej prawdy) to, co chcie-

libyśmy: intersubiektywną zgodę. „Nieprzymuszone porozumienie” i „wolne otwarte spotkania” mają zająć miejsce takich pojęć, jak obiektywność, wola Boga, prawo moralne (R. Rorty, 1989, s. 18–19; za: Z. Melosik, 1995a, s. 278).

Dzisiaj, mówiąc o propozycjach teorii pedagogicznych/humanistycznych, można mówić o nieuregulowanych jeszcze kulturowo propozycjach rozumienia działalności-czynności edukacyjnych – o metaforach interpretacyjnych – które mają jednak pewną szansę na usankcjonowanie przez szeroko rozumianą kulturę pedagogiczną.

Status teoriopoznawczy dydaktyki

Statusu poznawczy dydaktyki można rozpatrywać na dwóch poziomach. Poziom pierwszy, podstawowy, dotyczy ujmowania dydaktyki jako subdyscypliny naukowej, pedagogicznej. Poziom drugi obejmuje edukacyjną praktykę społeczną. Ten poziom wydaje się nierozzerwalnie związany z pierwszym, stąd też analiza kontekstu historycznego (genetycznego) wzajemnych powiązań jest niezależna od krytyki dotychczasowego praktycznego uprawiania dydaktyki, szczególnie na poziomie tzw. dydaktyk szczegółowych⁶. To wzajemne związanie najlepiej wyraża się w twierdzeniu Deweya o związku myślenia z działaniem, poznania z praktyką (badaniem), utożsamieniu przezeń procesu uczenia z procesem samodzielnego badania.

W dydaktyce polskiej teza ta ugruntowana jest przez stwierdzenie mówiące o trwałym związku teorii nauczania (szerzej, teorii edukacyjnej) z panującą historycznie teorią poznania. Szczegółowo pisze o tym W. Zaczyński (1993, s. 135), twierdząc, że epistemologia wyznacza nie tylko treści i cele nauczania, ale także sposoby nauczania. W dydaktyce (jako nauce) przyjmuje się, że metoda poznania zależy od przedmiotu badania, co także wg Zaczyńskiego charakterystyczne jest dla propozycji metodycznych, które zakładają, iż efektywność nauczania zależy od optymalnego dopasowania metod do cech nauczanego przedmiotu. To swoiste zrównanie procesu poznania z procesem nauczania wyraża Zaczyński, dobitnie pisząc, że

[...] wolno przyjąć z małym prawdopodobieństwem błędu to, że uznany w dydaktyce kierunek relacji od przedmiotu do metody obowiązuje także w poznaniu naukowym. Przecież nauczanie jest w swej istocie poznaniem (1998, s. 16).

⁶ Zob. krytykę praktyki dydaktycznej, która wg D. Klus-Stańskiej (2010, s. 11–12 i n.) cechuje się inercyjnością płynąca z nawyku, zwyczaju i rutyny. Jej opis przedstawiany jest przez praktyków w języku, u którego podstaw leży nieuświadomiana (ukryta) teoria, eklektyzm teoretyczny bądź też administracyjna interpretacja.

To uwikłanie epistemologiczne procesu kształcenia w relacji do ugruntowanych w humanistyce twierdzeń, które mówią o tzw. pluralizmie teoretycznym, a wręcz o anarchizmie metodologicznym (P. Feyerabend), funkcjonowaniu paradygmatu w naukach społecznych T.S. Kuhn) czy też o tzw. grach językowych w nauce (L. Wittgenstein), będzie poddane rekonstrukcji w tej części szkicu. Pojęcie metody (nauczania) wydaje się tutaj centralną kategorią pedagogiczną/dydaktyczną, która dla Pestalozziego była tym co decydowało o wychowaniu/nauczaniu jednostki, a dla Herbart'a tym, co wyrokowało o zmianie człowieka/społeczeństwa. Wspomniany wyżej porządek naukowy, historycznie do XIX w. łączony był z metodą naukową, tę zaś rozmaicie łączono z metodą nauczania. Dzisiaj, już w XXI w., te związki winny być poddane szczegółowej analizie i interpretacji.

Zdefiniowanie pojęcia metody (w tym metody nauczania) z powodu jej czynnościowego charakteru wymaga przyjęcia założenia o racjonalności. Otóż ująć daną czynność jako racjonalną znaczy określić ją z punktu widzenia:

- wartości stanowiącej dla podmiotu jej cel,
- wiedzy tegoż podmiotu, wedle której podjęcie odnośnej czynności prowadzi do realizacji wchodzącego w grę celu.

Racjonalność jest tu rozumiana jako pewnego rodzaju konsekwencja podmiotu względem posiadanej przezeń wiedzy i akceptowanych wartości. Nie wymaga ona żadnego wartościowania: ani celu, ani też wiedzy podmiotu czynności. Wydaje się, że niezwykle trudne, a może nawet niemożliwe jest intersubiektywne uzgodnienie tego, jakie cele są godne realizacji, wykonalne, a w szczególności, jaka wiedza jest „adekwatna”. Z metodologicznego punktu widzenia istotne jest związanie celu-wartości (aspekt normatywny racjonalności) ze sposobem-wiedzą jego realizacji (aspekt dyrektywalny racjonalności).

Owo związanie w praktyce dydaktycznej, jak pisze D. Klus-Stańska, bardzo często funkcjonuje jako różnorodność rozwiązań praktycznych (metod) wobec tych samych celów-wartości – tych samych założeń dydaktycznych. Zmiana metody jest kolejną propozycją dydaktyczną, która bardzo często „ma zoptymalizować osiągnięcie założonych celów, które dotychczas osiągnięte były w sposób niezadowolający” (D. Klus-Stańska, 2010, s. 107)⁷. Ironia tego poglądu polega na tym, że można zmieniać kompetencje nauczyciela, środki dydaktyczne, podręczniki i sposoby motywowania ucznia (metody), natomiast cele/wartości – jednoznaczność założonej koncepcji jest niezmienna. Potocznie, jak pisze autorka, sytuacja wygląda tak: nauczanie wywołuje uczenie się, podręcznik powinien zawierać materiał, osoba nauczana uczy

⁷ Zmiana definicji metody wg autorki to często odmienny porządek gramatyczny i leksykalny definicji, który nie prowadzi do zmiany treści i zakresu pojęcia. Brak jest zmiany w zakresie poprzedzających założeń (epistemologicznych, psychologicznych, antropologicznych), które generują taką, a nie inną koncepcję zjawiska i zawierające się w niej definicje.

się tego, czego się jej naucza, postęp w uczeniu się to coraz większy przyrost wyuczonych dzięki nauczycielowi wiadomości i umiejętności. Stąd też obecnie, wg Klus-Stańskiej, odmiennosc propozycji dydaktycznych nie może być konstruowana bardziej wokół odmiennej metody nauczania, a mniej wokół odmiennych koncepcji poznania, rozwoju czy wiedzy. Chodzi o to, by odmiennosc teoretyczna nie została zastąpiona wariantowością metody działania (D. Klus-Stańska, 2010, s. 114).

Powyższe tezy stały się podstawą do historycznej (genetycznej) interpretacji wcześniejszych propozycji w tym zakresie. Przywołując sygnalizowany na początku szkicu projekt Komeńskiego, interpretowany z punktu widzenia racjonalności w wyłuszczonej wyżej metodologicznym znaczeniu, można powiedzieć, że wspomniany porządek naturalny u Komeńskiego widoczny jest w opracowanej przezeń metodzie, którą nazwał naturalną. Natura w przekonaniu Komeńskiego dostarcza nie tylko treści, ale wyznacza także metodę nauczania, która powinna być zgodna z jej prawidłami. Formułując zasady nauczania i uczenia się, Komeński twierdzi, że najpierw należy przysposobić zdolność pojmowania rzeczy, na drugim miejscu pamięć, a na trzecim dopiero język i rękę. Każdy język, naukę czy sztukę należy najpierw podawać w formie najbardziej przystępnych wiadomości elementarnych, by możliwe było uchwycenie ogólnego obrazu. Swoiste cztery stopnie: wiedza, pamięć, język, ręka, ujęte indukcyjnie (uogólnione), porządkuje, powiedzielibyśmy dzisiaj, psychologicznie, pisząc, że należy najpierw ćwiczyć zmysły dzieci, następnie pamięć, potem zdolność pojmowania, wreszcie zdolność sądzenia. Ponieważ dla wiedzy zmysł jest punktem wyjścia, stąd przez wyobrażenie wiedzie droga wiedzy do pamięci; następnie przez zestawienie *inductio* szczegółów kształtuje się zdolność pojmowania całości; w końcu zaś na podstawie dostatecznego zrozumienia dawnych rzeczy powstaje sąd ustalający wiedzę (J.A. Komeński, 1935, s. 127). Ta filozoficzna formuła miała być ogólną teorią świata i człowieka.

Wspomniany Pestalozzi, jako naturalista, twierdząc, że natura ludzka jest podporządkowana tym samym prawom co natura fizyczna, w warstwie metodycznej był zwolennikiem organiczno-genetycznej metody nauczania. Zwrócił uwagę na to, by w każdym procesie dydaktycznym każde nauczanie rozpoczynać od form prostych, a następny stopień wpływał z poprzedniego. Uczeń powinien przyswajać wiedzę w takim porządku, w jakim ją uczeni osiągnęli, w jakim były stwierdzane fakty przez badaczy. Tak więc metoda genetyczna badania zbiegała się z metodą genetyczną nauczania. Okoń w metodzie Pestalozziego wyróżnia cztery tzw. momenty: 1) spostrzeganie przedmiotów, 2) kształtowanie jasnych wyobrażeń spostrzeganych przedmiotów, 3) porównywanie przedmiotów i kształtowanie pojęć, 4) nazywanie przedmiotów (słowo), rozwijanie mowy (W. Okoń, 1987 s. 39). Poglądy dydaktyczne Pestalozziego znalazły w Polsce rzecznika w osobie Dawida, który bezpośrednio nawiązuje do niego w wielu miejscach. Charakterystyczne dla

Dawida jest zrównanie psychicznego procesu poznania z procesem nauczania. W tej warstwie Dawid uzupełnia tzw. momenty Pestalozziego o kolejny, ostatni element: zastosowanie (J.W. Dawid, 1960, s. 386).

Także dla Herbartu metoda była czynnikiem zmiany człowieka i społeczeństwa. Jego metoda wynikała z ogólnego systemu, scharakteryzowanego wyżej. Zbudowany on został na przesłankach metafizycznych w etyce i psychologii oraz na pozytywistycznych założeniach w sposobie rozumienia nauki i nauczania. Stąd też wiadomości wynikały z doświadczenia, a przyswajanie wiadomości miało prowadzić przez cztery stadia: jasność, kojarzenie, system oraz metodę. Przedstawiciel herbartyzmu w dydaktyce, W. Rein, nadał stopniom formalnym inne nazwy niż Herbart i wyraźniej określił ich treść, a zarazem zwiększył ich liczbę do pięciu. Są to: przygotowanie, podanie, powiązanie, zebranie i zastosowanie (C. Kupisiewicz, 1979, s. 35). Także w tym przypadku teza o zrównaniu procesu poznania z procesem nauczania ma swoje uzasadnienie w naturalistycznym i pozytywistycznym sposobie uprawiania nauki oraz dydaktycznym sposobie uczenia (nawet szerzej, wychowania, w rozwijanym przez Herbartu tzw. nauczaniu wychowawczym).

Dewey utożsamiał proces uczenia z procesem samodzielnego badania. Nauczanie w jego ujęciu koncentruje uwagę przede wszystkim na procesie badawczym. Proces badawczy, poszukiwanie to aktywność konstrukcyjna umysłu wątplącego, któremu dotychczasowe źródła nie wystarczają do wywoływania nowych czynności. Teza o jedności myśli i działania prowadzi do ujęcia czynności poznawczych jako czynności praktycznie zaangażowanych, jest więc pewną szczególną interpretacją natury przeżyć poznawczych. Istotą tej interpretacji jest negacja odróżnienia podejścia teoretycznego od podejścia praktycznego – myślenie jako czynność ma naturę praktyczną, czynności teoretyczne zostają przeinterpretowane na zdarzenia praktyczne (H. Buczyńska-Garewicz, 1987, s. 487). Myśl Deweya ze względu na jej zasadniczą niesprzeczność z niektórymi przynajmniej tezami postfilozofii (szczególnie poststrukturalizmu) jest odczytywana i kontynuowana do dzisiaj w Stanach Zjednoczonych. Jeden z czołowych przedstawicieli postmodernistycznej lewicy filozoficznej w Stanach Zjednoczonych, C. West, który, jak pisze, pochodzi z tradycji pragmatycznej, tak charakteryzuje myśl Deweya: jego antyrealizm ontologiczny (wyrażający się w kwestionowaniu klasycznej teorii prawdy), epistemologiczny antyfundamentalizm oraz „detranscendentalizacja podmiotu” wynikają z jednej podstawowej tezy dotyczącej natury wiedzy – wiedza jest u Deweya tworem konkretnych, uwikłanych w relacje władzy praktyk społecznych. Wiedza jest produkowana i zdobywana w wielu praktykach (nie w jednej, uniwersalizowanej praktyce). Taki obraz wiedzy jest zgodny ze współczesnymi tezami poststrukturalizmu. West stawia znak równości między Deweyowską decentralizacją podmiotu a decentracją podmiotu w ujęciu Derridy (T. Szukdlarek, 1993, s. 51).

Historycznie późniejsza koncepcja edukacyjna Okonia genetycznie odnosi się do Komeńskiego, Pestalozziego, Dawida, Herbarta i Deweya. Efektem przeprowadzonych przezeń badań, charakteryzowanych wyżej, jest wykrycie pewnych momentów wspólnych dla nauczania wszystkich przedmiotów. Momenty te, zwane też ogniwami procesu nauczania, dotyczą zespołów jakościowo podobnych czynności nauczyciela i przedstawiają się następująco:

- 1) uświadamianie uczniom celów i zdań dydaktycznych, stawianie problemów,
- 2) zaznajamianie uczniów z nowym materiałem,
- 3) kierowanie procesami uogólniania,
- 4) utrwalanie wiadomości uczniów,
- 5) kształtowanie umiejętności, nawyków i przyzwyczajień,
- 6) wiązanie teorii z praktyką,
- 7) kontrola i ocena wyników nauczania (W. Okoń, 1965, s. 14, 57–58).

W tym przypadku podstawowe momenty proponowane wcześniej przez Pestalozziego i Herbarta zostają uzupełnione o element tzw. nauczania problemowego, który jest już wyraźnym nawiązaniem do twórczości Deweya. Nieco później nauczanie problemowe uzyskuje wg Okonia odrębny status i przedstawione zostaje jako kolejne etapy rozwiązywania problemu:

- 1) postawienie problemu przez nauczyciela,
- 2) poszukiwanie rozwiązania (gromadzenie materiału, formułowanie przesłanek i hipotezy, sprawdzanie hipotezy),
- 3) rozwiązanie problemu, poprawne sformułowanie rozwiązania,
- 4) sprawdzenie rozwiązania (W. Okoń, 1963, s. 177).

Autor nie odnosi się do założeń filozoficznych Deweya. Stąd też zarówno w pierwszym przypadku, jak i w drugim, nieartykułowanym, następuje zrównanie procesu poznania z procesem nauczania, przy różnych w obu przypadkach założeniach teoriopoznawczych. O ile pierwsze jest wyraźnie pozytywistyczne, o tyle drugi przypadek w warstwie teoretycznej nawiązuje do hipotetyzmu Popperowskiego i wymaga odrębnego potraktowania, o czym dalej.

Kolejna propozycja Okonia, tzw. teoria wielostronnego kształcenia, ma, jak się wydaje, już pewne specyficznie rozumiane odniesienia strukturalistyczne. Wyróżnione w strukturze wiedzy naukowej cztery składniki: opis, wyjaśnienie, ocena i norma, są podstawą do wyodrębnienie czterech sposobów uczenia się przez: przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie, działanie (W. Okoń, 1987, s. 47–103). Dwa pierwsze elementy struktury: opis i wyjaśnienie, stanowią dwa składniki poznania naukowego i w jakiś sposób mogą być przełożone na nauczanie: pierwszy składnik, rozumiany czysto pozytywistycznie, na przyswajanie wiedzy; drugi, jako wyjaśnianie (powtórzenie hipotetyzmu) na badanie. Jednak pewne wątpliwości budzą wyróżnione w strukturze wiedzy dwa ostatnie składniki: ocena i norma. Nieprecyzyjnie definiowane, prawdopodobnie odnoszą się do szeroko rozumianej edukacji

moralnej, przez autora zredukowane są jednak do edukacji estetycznej rozumianej psychologicznie jako przeżywanie. Ostatni rodzaj edukacji – „przez działanie” – w świetle powyższych tez przenika każdy rodzaj uczenia się i jest wyraźnym odniesieniem do założeń behawiorystycznych.

Behawioryzm (szczególnie behawioryzm jako podstawa psychologiczna procesu nauczania) i strukturalizm stanowią do dzisiaj założoną (bądź ukrytą, nieartykułowaną) podstawę budowania koncepcji dydaktycznych, metodycznych w edukacji. Bardzo często dydaktycy zaprzeczają użytkowania behawioryzmu w teorii i praktyce. Teoria psychologiczna bywa deklarowana przez upracticzną dydaktykę, ale należy zauważyć, że tą teorią nigdy nie jest behawioryzm (D. Klus-Stańska, 2010, s. 258). Jednak w szkolnych praktykach nauczania bardzo często mamy do czynienia z uprawianiem dydaktyki quasi-behawiorystycznej. Dydaktyka silnie wtopiona w racjonalność behawiorystyczną wpisuje w swoje założenia retorykę i zasób leksykalny sztandarowe pojęcia innych koncepcji (np. psychologii postaci, humanistycznej czy poznawczej). Dla dydaktyki nieświadomie behawiorystycznej najbardziej charakterystyczne są następujące założenia, kreujące określoną realność klasy szkolnej:

- 1) uczenie się ucznia jest reakcją na czynności ucznia;
- 2) zarówno nauczanie, jak i uczenie się wyraża się w wykonywaniu obserwowalnych czynności (zachowaniach);
- 3) obserwowalne czynności ucznia muszą przebiegać wg ściśle zaplanowanego wzoru;
- 4) materiał do uczenia się musi być zorganizowany w postaci elementarnych części;
- 5) każda z czynności ucznia powinna być kontrolowana i wzmacniana;
- 6) możliwe i wskazane jest precyzyjne formułowanie celów kształcenia wyrażanych w kategoriach zmiany obserwowalnych zachowań (D. Klus-Stańska, 2010, s. 217–218).

Powyższe tezy nie są podstawą do całkowitego zakwestionowania tej najwcześniejszej, jak pisano, usamodzielnionej (zawodowej) formy edukacji. Przez ćwiczenia, powtarzanie czynności pokazowych nabywało się i odtwarzało sposoby poprawnego technologicznie kształcenia rzemieślniczego, kształciło się manualne działania (czynności) zawodowe. W dzisiejszej szczegółowej literaturze dydaktycznej zagadnienie to charakteryzowane jest jako uczenie się tzw. umiejętności podstawowych. Z rozmysłem przyjmuje się, że jest to kształtowanie umiejętności (czynności), jednak już ich rozumienie nie odnosi się tylko do czystego behawioryzmu. Wyróżnia się i definiuje np. umiejętności poznawcze i motoryczne, które mają stanowić fundament wszelkiego uczenia się. Model nauczania, który służy do wspomaganie uczenia się podstawowych umiejętności, potocznie określa się bardzo często mianem nauczania krok po kroku; określane bywa także jako tzw. model nauczania bezpośredniego. W literaturze występuje on pod różnymi nazwami: jako

model szkoleniowy, aktywne nauczanie, nauczanie zupełne, nauczaniu wprost. Model ten składa się z pięciu głównych faz:

- 1) podanie celów i wywołanie nastawienia,
- 2) pokaz wiedzy lub umiejętności,
- 3) ćwiczenie pod kierunkiem,
- 4) sprawdzenie opanowania umiejętności i wiadomości, sprzężenie zwrotne,
- 5) rozbudowane ćwiczenia, transfer (R. Arends, 1995, s. 312).

Wyróżnienie w nauczaniu bezpośrednim umiejętności poznawczych (obok podstawowych, motorycznych i czynnościowych) stanowi o odejściu od jednoznacznie rozumianego behawioryzmu i nawiązanie w warstwie teoretycznej do analizy systemowej i psychologii poznawczej. Analiza systemowa to nic innego jak przyjęcie w różny sposób werbalizowanych założeń strukturalistycznych. W warstwie teoretycznej model nauczania bezpośredniego wykorzystuje w pewnym zakresie także teorię społecznego uczenia się A. Bandury, wg którego znaczną część tego, czego się uczy, zawdzięczamy modelowaniu. Uczymy się przez obserwację: obserwując innych, zdobywamy pojęcie, jak wykonuje się daną czynność, aby później skorzystać z zaskodowanych wówczas informacji jako wskazówek do działania (A. Bandura, 1977, s. 24). To swoiste złożenie teoretyczne w tej propozycji dydaktycznej: z jednej strony „miękkiego” behawioryzmu, z drugiej zaś psychologii poznawczej i swoście rozumianego strukturalizmu, stanowi o przyjęciu tezy antyparalelizmu psychofizycznego, czyli założenia w strategii (programie) badawczym „identyczności zjawisk świadomościowych ze zjawiskami fizjologicznymi (czynnościowymi)”. Teza ta w myśleniu dydaktycznym przybiera postać takiego współczynnika metodologicznego-teoretycznego, który odnosi się właśnie do behawioryzmu i psychoneurofizjologii. Tezę przeciwną, czyli tzw. paralelizm psychofizyczny, konstytuuje współczynnik metodologiczno-teoretyczny, który obsługuje praktykę badawczą introspekcjonizmu oraz m.in. psychologii Piagetowskiej (K. Zamiara, 1978). Stąd też można przyjąć, że założenia dydaktyczne nauczania bezpośredniego mimo różnych odniesień do strukturalizmu i psychologii poznawczej korzeniami tkwią jednak w psychologii behawioralnej, wg której wszystkie czynności uczenia się (wychowania), takie jak: czynności językowe, myślenie abstrakcyjne, twórczość, czynności symboliczno-kulturowe, wyznaczone są przez te same prawa typu S-R – prawa bodźca i reakcji.

W praktyce dydaktycznej (nauczycielskiej) te odniesienia (deklarowane bądź ukryte) do behawioryzmu wpływają na inercyjność systemu dydaktycznego, który zostaje jeszcze wzmocniony brakiem solidnej znajomości zapożyczonych koncepcji, używaniem pojęć naukowych jako propagandowo-perswazyjnych haseł i wypełnianiem terminologii dowolną treścią. W ten sposób nieracjonalność, wewnętrzna niekoherencja i zakłócenia w promowanej i zalecanej *vs* realizowanej praktycznie dydaktyce nie polegają na popełnianiu błędów (rozumianych jako odstępstwo od teorii czy kanonów),

ale właśnie na nieświadomości, jaką teorię się uprawia (D. Klus-Stańska, 2010, s. 258).

Behawioryzm ten w warstwie teoretycznej jako projekt naukowy opierał się na założeniach, których istotą były wspomniany porządek, strukturalność, instrumentalna możliwość opisu i procedury osiągnięcia celu. Procesowi nauczania i uczenia się jednostki przypisano wysoką kontrolowalność, potencjalna zmiana była zawsze planowa, a zachowania można było, zdaniem behawiorystów, nie tylko przewidywać i monitorować, ale także dość dowolnie kształtować zgodnie z przyjętym planem. Jednak, jak pisze D. Klus-Stańska (2010), używając specyficznie zdefiniowanej kategorii chaosu⁸, behawioryzm, paradoksalnie, przyczynił się (i dzieje się tak nadal) do chaosu dydaktycznego, tak na poziomie uogólnień akademickich, jak i na poziomie praktyki szkolnej. Chaos nie tyle cechował sam model i zamiar dydaktyczny, ile poziom i styl jego recepcji. Jedną z przyczyn chaotyczności, którą trzeba uznać za znacznie ograniczającą rozwój dydaktyki, było przeoczenie przez dydaktyków, że sam behawioryzm uległ z czasem znacznej rekonstrukcji jako teoria psychologiczna. Za znaczące ograniczenie behawioryzmu uznano przede wszystkim brak zainteresowania intencjonalnością jako najbardziej ludzką charakterystyką aktów poznawczych (D. Klus-Stańska, 2010, s. 253–255).

Już we wspomnianym neobehawioryzmie zakładano także konieczność przyjęcia założeń strukturalistycznych w teorii i praktyce badawczej (A. Gofron, 2010a, s. 146–179). Odtąd psychologia zaczęła interesować się badaniami struktury i funkcjonowania umysłu, np. przez wyodrębnienie tzw. struktur poznawczych. Odniesienie do strukturalizmu było podstawą do zakwestionowania rozumienia psychiki (umysłu) jako sumy poszczególnych elementów. Niestety, w dydaktyce nie towarzyszyło temu zakwestionowanie rozumienia uczenia się jako sumy elementarnych czynności ucznia ani podważenie roli dawkania elementarnych porcji wiadomości i umiejętności. Na jej gruncie, zwłaszcza w obrębie dydaktyk szczegółowych, nurt neobehawioralny pozostaje wciąż żywą i dynamiczną opozycją wobec innych sposobów myślenia o procesach uczenia się. Zdaniem Klus-Stańskiej

⁸ Przyjęta przez autorkę kategoria interpretacyjna chaosu służy do opisu specyfiki dydaktyki zarówno jako subdyscypliny pedagogicznej, jak i praktyki pedagogicznej. Specyfika ta wiąże się z wpisaniem myślenia i działania w chaotyczną znaczeniowo (wielość zdarzeń, wieloznaczność pojęć, nieład teoretyczny, metaforyczność) rzeczywistość kształcenia. Składają się na nią, z jednej strony: potoczność, dyskursywność, entropia informacyjna, zderzenie porządków racjonalności. Chaotyczność stanowi w tym przypadku witalny element dydaktyki w jej wymiarze ontologicznym, odpowiada na pytanie „co jest”. Zarazem chaotyczność jako atrybut dydaktyki może też hamować jej rozwój i obniżać jakość. Chaos oznacza wtedy nie wielość i zmienność, ale niezborność, nieporozumienie, zamęt, czyni praktykę nieadekwatną wobec intencji ich autorów, wobec kultury. Te dwie przestrzenie oddziałujące na siebie, według autorki, należy nieustannie rozpoznawać – jedną, by ją respektować, oraz drugą, którą trzeba eliminować (D. Klus-Stańska, 2010, s. 10, 21–51).

(2000, 2006) w dydaktyce zbehawioryzowanej nadal powszechna jest skłonność do rozbijania na elementy złożonych zachowań (poznawczych) i sprowadzenia ich do sumy prostych zachowań cząstkowych. Elementy są rozumiane jako części mające odrębny status ontologiczny, zatem w takim ujęciu część elementarna ma swoją ontologiczną odrębność niezależną od całości. Tymczasem element poznawczy nie istnieje poza całością. Może być rozumiany jedynie przez całość. Można go wyodrębnić jako obszar poznania, ale zawsze niezbędne jest uwzględnienie kontekstu. Przyjęte w dydaktyce stanowisko teoriopoznawcze to tzw. atomizm, w odróżnieniu od stanowiska strukturalistycznego, w którym wyodrębiając strukturę globalną, zaprzecza się, jakoby pewne układy całościowe były jedynie zespołem czy sumą swych części. Twierdzi się, że przysługują im takie właściwości globalne, jakie są różne od właściwości ich elementów i nie dają się odtworzyć na podstawie tych ostatnich. To właściwości globalne danego układu określają własności jego składników, a nie odwrotnie – sytuacja odwrotna to wspomniany atomizm (A. Gofron, 1997).

Dydaktyka nieogarniająca całości, skupiona na szczegółach, poszczególnych elementach i kroczkach nie jest dydaktyką szczegółowo ustrukturyzowaną (patrz tzw. nauczanie zintegrowane w edukacji elementarnej i starszych klasach szkoły podstawowej); przeciwnie, okazuje się nierozumna, chaotyczna w kompulsywnych reakcjach, prowadząca do skutków sprzecznych z tymi, które zakłada. W tym przypadku daje się zauważyć zjawisko ulegania modom retorycznym, w wyniku których proponuje się odmienne deklaracje w perswazyjnym celu wywołania odpowiedniego wrażenia na słuchaczu i wymuszenia jego aprobaty lub określonego działania. Używa się wówczas rozmaitego rodzaju sloganów, populistycznych w wyrazie, łatwych do zapamiętania i wykluczających krytyczną refleksję. Na poziomie implementowanej administracyjnie dydaktyki w taki sposób np. użyto w rozmaitych sloganowych konfiguracjach haseł „integracja” i „zintegrowany obraz świata” w edukacji elementarnej. Słowa użyte przez resort nie służyły streszczeniu teorii pedagogicznej uzasadniającej podejmowane decyzje administracyjne, ale miały na celu wywołanie określonych działań społecznych. W stosunku do tzw. integracji (strukturalizacji w znaczeniu metodologicznym) projekt udało się zrealizować, nie dociekając zupełnie, co może oznaczać „zintegrowany obraz świata” i „integrowanie” w edukacji. Przekonano nauczycieli, że integracja jest dobrem, o które należy zabiegać, choć nie ma potrzeby dochodzić, czym w rzeczy samej jest. Natomiast realnym przejawem integracji, która w rzeczywistości legła u podstaw tego szalonego ogólnokrajowego przedsięwzięcia, była rezygnacja z przerw między lekcyjnych i tradycyjnej długości zajęć (45 min) przeznaczonych na jeden obszar przedmiotowy. Szkodliwość i absurdalność sloganów propagandowych przez władze oświatowe wynikała ze skandalicznego braku elementarnej wiedzy psychologicznej i mylenia synkretyzmu percepcyjnego (czyli tzw. całościowej percepcji) z myśleniem

interdyscyplinarnym, a więc zaawansowanej kompetencji intelektualnej (D. Klus-Stańska, 2005; 2010, s. 270–272; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, 2005).

Próba przełamania kompleksu założeń (i działań) behawioralnych (neo-behawioralnych) ze specyficznym rozumianym strukturalizmem w dydaktyce może być kolejną modą dydaktyczną, inaczej działającą, bo uruchamiana niejako oddolnie, określana mianem konstruktywizmu. Nadużywanie (wykorzystywanie) w dydaktyce tego terminu dla wskazania nowej orientacji systemowej (strukturalistycznej) jest w ostatnim czasie bardzo widoczne. Słowo „konstruktywizm”, odmieniane na różne sposoby, często przybiera postać hasła przewodniego konferencji, kursów, warsztatów dla nauczycieli. Jednak podstawowe pytanie, które w tym miejscu należy postawić, brzmi: Czy mamy tutaj do czynienia z nową koncepcją czy ponownym odczytaniem znanej od dawna perspektywy (B. D. Gołębnik, 2005)? Odpowiedź nie wydaje się jednoznaczna, ale może wskazywać na kolejną próbę budowania w naukach humanistycznych swoiście rozumianego współczynnika humanistycznego (w znaczeniu, jakie mu nadał Znaniecki) bądź też pewnej propozycji interpretacji humanistycznej, które to sposoby poznania zostały wyłuszczone w początkowej części szkicu. W sposób niejednoznaczny w propozycji teoriopoznawczej konstruktywizmu można znaleźć odniesienia do propozycji postmodernistycznych (niezależnie od dzisiejszych kontrowersji wokół tego terminu), szczególnie do jego wersji poststrukturalistycznych (A. Gofron, 2010a, s. 246–264). Wskazują na to: odwołania konstruktywistów do tzw. sposobu konstruowania wiedzy w społeczeństwie bądź w umyśle jednostki; rozróżnienie (podział) w epistemologii na to, co „obiektywne” bądź „konstruowane”; odrzucenie scjentyzmu, a przyjęcie w akcie poznania tzw. przedzałożeń; akceptacja paradygmatyczności w rozwoju nauki; kulturowe i językowe uwarunkowania poznania; korzystanie z kategorii schematu, rozumianego jako struktura umysłowa jednostki; odwołania do twórczości J. Piageta i L.S. Wygotskiego; założenie o społecznej negocjowalności znaczeń nadawanych rzeczywistości itp. (A. Zybortowicz, 1995; D. Klus-Stańska, 2010, s. 263–361).

Sygnalizowany poststrukturalizm (i wcześniejszy, przywoływany w tekście strukturalizm) jest w perspektywie teoriopoznawczej odwołaniem do prac J. Derridy. Można go uznać w początkowym okresie twórczości za strukturalistę, który później rozwinął swą koncepcję. Model tego stanowiska został zapożyczony z językoznawstwa, a następnie przeniesiony na inne teorie. Jego inspiracją była teoria F. de Saussure’a, najważniejszej postaci zwrotu lingwistycznego w myśli zachodniej. Dla strukturalistów jakaś wiedza może uzyskać status nauki, gdy rozwinię spójną teoretyczną ramę pojęciową, określającą fundamentalne struktury. Struktura języka składa się ze znaków i reguł rządzących ich kombinacją. Znaczenia znaku nie określają zewnętrzne przedmioty, do których znak się odnosi, lecz relacje z innymi znakami. Według de Saussure’a znaczenie znaku polega na stosunku do innych znaków;

mieści się między słowami, a nie w samych słowach. W poststrukturalizmie szczególnego znaczenia nabiera idea różnicy. Poststrukturalizm łączy w sobie wiele dyscyplin, przede wszystkim te, ale nie tylko, które za centralny obiekt zainteresowań uznają język. Jako przykładem można się tu posłużyć psychoanalitycznym rozwinięciem teorii de Saussure'a, którego dokonał J. Lacan. Twierdzi on, że nieświadomość ma charakter struktury przypominającej język. Uważa, że język określa nasz świat – nie jesteśmy w stanie wyjść poza język i dotrzeć do zewnętrznej rzeczywistości – język nie działa jedynie za pomocą reguł, lecz za pomocą wszelkiego rodzaju skojarzeń i przejść (metafory i metonimii), mających swe korzenie w nieświadomości (J. Lacan, 1996).

Przejście od ścisłych analiz struktur do podkreślenia władzy **znaczącego** przekształca strukturalizm w poststrukturalizm. Widać to szczególnie w pracach M. Foucaulta. Proponuje on serie badań pod nazwą „analizy dyskursu” oraz nowy sposób myślenia o tożsamości i podmiotowości. Podmiot indywidualny powstaje tutaj dzięki podporządkowaniu dyskursowi albo dyskursom (M. Foucault, 1977). Kategorie pojęciowe Foucaulta (a także Derridy) okazują się bardzo przydatne w konstruowaniu nowego dyskursu nauk humanistycznych i nowych form edukacyjnych. Znajdują swe rozwinięcie w próbach nowej teoretyzacji pedagogiki. Dyskurs prawdy i wiedza okazują się bowiem tutaj nie tyle źródłem władzy, ile jej narzędziem, mechanizmem jej sprawowania. Spiwem tak rozumianej wiedzy/władzy jest tworzony w toku jej realizacji **dyskurs**, sposób artykulacji świata, zasada rozgraniczania między wiedzą i nie-wiedzą, prawdą i nie-prawdą. Praktyka władzy to proces tworzenia ludzkich podmiotowości. W szczególnej współczesnej formie władza jest realizowana, jak ujmuje to Foucault, w postaci „technologii werbalizacji”, będącej strategią konstruowania podmiotowości (T. Szkudlarek, 1993, s. 38). Na podstawie kategorii pojęciowych wypracowanych w dziełach Derridy (także Foucaulta) powstaje nowy język teorii społecznej, który pozwala na artykulację problematyki edukacyjnej. Derrida, bazując głównie na analizie języka, odkrywa zasadę starszą od **bycia**. Zasadą tą jest **różnica**. Sprowadzając tę zasadę różnicy do najprostszej postaci, można by powiedzieć tak: aby być, najpierw trzeba się różnić (J. Derrida, 1982, za: T. Szkudlarek, 1993, s. 34).

Teorie poststrukturalne, a szczególnie strategia dekonstrukcji Derridy otwiera nowe możliwości przed teorią i praktyką edukacyjną. Rozpoznanie struktur tworzących znaczenie tekstu (w szerokim znaczeniu tekstu) i ukazanie w ten sposób ich „niekonieczności” wskazuje na ich „skonstruowany” charakter (T. Szkudlarek, 1995, s. 280). Stąd też punktem wyjścia nauczania dekonstrukcyjnego może być „transformacja epistemologiczna”, czyli zmiana stosunków uczniów do wiedzy. Chodzi o wytworzenie nastawienia, że wiedza jest „wyprodukowana”, że nie jest równoznaczna z prawdą: wiedza jest tekstem przez kogoś i w jakichś okolicznościach stworzonym, przynoszącym jakąś cząstkową perspektywę poznawczą zależną od warunków jej konstruowania. Na tej podstawie może być prowadzona krytyka tekstu. Nauczanie

winną zmierzać do: stymulowania podejrzliwości, otwarcia struktury tekstu, dekonstrukcji jego struktury znaczeń, krytycznej transformacji wiedzy. Kolejną fazą tej procedury może być dekonstrukcja procesu nauczania. Chodzi tutaj o to, aby rezultaty dekonstrukcji nie zostały zabsolutyzowane jako „nowa prawda” zastępująca „starą prawdę”. To krytyczno-epistemologiczne nastawienie do wiedzy stanowi nie tylko punkt wyjścia nauczania dekonstrukcyjnego, ale i jego rezultat (T. Szkudlarek, 1993, s. 152).

Propozycje poststrukturalistyczne, prezentowane z punktu widzenia możliwości ich wykorzystywania dydaktycznego, cechują się swoistym tekstualnym charakterem ujmowania kultury. Ten sposób tekstualnego ujmowania rzeczywistości oraz kategoria interpretacji orzekają o możliwościach wykorzystania hermeneutyki w dydaktyce. Według Ricoeura hermeneutyka i teoria interpretacji jest rozpoznawaniem symboli, znaków, tekstów i wysiłkiem przyswojenia sensu. Jest swoistą syntezą tradycyjnej hermeneutyki „interpretacji tekstów” i heideggerowskiej hermeneutyki ontologicznej. Jest „operacją rozumienia w odniesieniu do interpretacji tekstów” (P. Ricoeur, 1989, s. 191). Hermeneutyka proponowana przez Ricoeura jest protestem przeciwko psychologicznym teoriom interpretacji i wskazaniem na świat tekstu, który mówi i wymaga aktywności rozumienia. Zamiast pytać teraz, „skąd wiemy” to, co mówi tekst, hermeneutyka wskazuje na konieczność pytania o to, jaki jest sposób bycia tekstu, który chcemy zrozumieć. Ricoeur wskazał również, że hermeneutyka zawsze już zastaje jakieś interpretacje i dlatego, dokonując interpretacji, jest jednocześnie krytyką demaskującą złe rozumienia (M. Szulakiewicz, 2004, s. 103).

Z edukacyjnego punktu widzenia istotne jest to, że refleksja hermeneutyczna dotyczy problematyki dialogu (edukacji pojętej jako dialog). Uczenie się uprawiania takiego dialogu przez „dokonywanie dialogowej interpretacji” samej tej idei, wykrywanie sensów w jej stronie teoretycznej i praktycznej, jest drogą, którą można zaproponować na miejsce tradycyjnego „łączenia teorii z praktyką”. Odpowiednia jest do tego właśnie hermeneutyka, która upomina się „[...] o pokrewieństwo myśli z tym, ku czemu zwraca nas życie, słowem – o pokrewieństwo myśli z rzeczą, o której się mówi” (P. Ricoeur, 1985, s. 19). Ten punkt widzenia odniesiony do edukacji obligowałby do innego poziomu myślenia niż funkcjonujący w niej obecnie. Ukierunkowująca edukację, a szczególnie dydaktykę ogólną, tradycyjna teoria poznania przeciwstawia sfery podmiotowości i przedmiotowości jako dwie odrębne, rozdzielone dziedziny. Wynika to z podstawowego schematu myślowego filozofii nowożytnej, wyrażonego tak przejrzyście w kartezjańskim *cogito* – przedmiot stanowi tam przeciwstawienie świadomości (M.J. Siemek, 1982, s. 29). Tymczasem obecna myśl filozoficzna, w której pojawia się zbieżność fenomenologii, strukturalizmu i hermeneutyki, zmierza do rozbudowania tej formuły przez poszukiwanie „totalności sensu”. W tak pojętej epistemologii podmiot i przedmiot nie przeciwstawiają się sobie, lecz są nierozłączne

i przenikają się nawzajem. Przedmiot nie jest rzeczą samą, lecz przedmiotem występującym w nas, w stosunku do podmiotu. Ale i podmiot jest uwikłany w ten stosunek i określony przezeń w całości. Postulat zwrócenia się ku hermeneutyce jest znaczący ze względu na zachowanie projektowanego procesualnego charakteru dialogowania w edukacji. Hermeneutyka przewiduje bowiem ruch rozpoczęty od przed-sądów, przechodzenie od utraty pierwotnej naiwności do uzyskania naiwności powtórnej oraz krytykę samej siebie jako metody.

Propozycje powyższe (w gruncie rzeczy tzw. postmodernistyczne, antynaturalistyczne), mogą stanowić przesłanki, pewne zaplecze nowych rozwiązań dydaktycznych. Budzą one pewne wątpliwości, jeśli rozpatrujemy ich status ontologiczny i epistemologiczny. Stąd też poszukiwanie mimo wszystko swoistego porządku przekazu dydaktycznego w kontekście powyższych ustaleń może (powinno) być odniesieniem do struktury przekazu językowego, który w sposób wyraźny widoczny jest we wszystkich proponowanych ujęciach. Ta swoista procesualność dydaktyczna (pewien porządek) musi genetycznie być związana z wcześniejszymi propozycjami, których status, z jednej strony, był modernistyczny (empiryczny) bądź też, z drugiej, odnosi się do rzeczywistości dzisiejszej, opisanej w kategoriach ponowoczesnych. Propozycja tu zgłaszana musi też być wyraźnie osadzona w intencjonalnym (normatywnym) sposobie uprawiania dydaktyki. Jest to oczywiście jeden z wielu punktów widzenia, który można rozumieć jako proponowaną podstawę myślową koncepcji dydaktycznej. Ten sposób myślenia wpisuje się w charakterystyczny dla terażniejszości rozpad wspólnych interpretacji świata kultury. Stąd też niezbędne staje się podjęcie wielu czynności interpretacyjnych porządkujących i scalających rozproszone wartości światopoglądowe oraz sposoby ich manifestacji. Ważne staje się budowanie takich działań, które funkcjonując w sposób edukacyjno-kulturowy, tworzą wspólny, w miarę wspólny przekaz światopoglądowy (E. Kobylińska, 1985b, s. 211–212). Dla edukacji są to dzisiaj pytania o to, co przemija, i sposoby przystosowania się do nowych wartości w życiu bądź też powrót do poważnej, solidnej koncepcji kształcenia, opartej na trwałych wartościach – powrót do korzeni. Podmioty edukacyjne stają przed problemem wielości, różnorodności ujęć komunikacji dydaktycznej, jej interpretacji (języków, pytań, metafor). Widać wyraźnie, jak intencjonalny (normatywny) jest charakter dzisiejszej edukacji. Jest to zagadnienie, które wymagałoby odrębnego potraktowania.

Jeszcze raz w tym miejscu, przywołując interesującą analizę procesu dydaktycznego (z wykorzystaniem kategorii chaosu) Klus-Stańskiej (2010), warto wskazać na swoistą regularność, pewien porządek, który autorka widzi w potoczności (doświadczeniu potocznym). Jest to wg niej rehabilitacja potoczności, która stanowi specyficzne rusztowanie wprowadzające ład w zachowania nauczyciela na lekcji. Jest to akcent na zauważalną regularność, utrwalone wzory, nawyki, które wydają się wnosić na lekcję uporząd-

kowanie, swoistą miarowość. Używając kategorii atraktora (D. Klus-Stańska, 2010, s. 48–49, 70–71)⁹, pisze o stabilizacji systemu dydaktycznego, w którym uporządkowanie jest szczególne, wynikające z inercji, oporu wobec zmiany, oddziaływujące jednak na brak możliwości twórczych uczestników systemu (nauczycieli).

Prezentując próbę mimo wszystko wyodrębnienia procesualnego, porządkującego charakteru przekazu dydaktycznego, można przyjąć, że koncepcje dydaktyczne to zbiór pewnych reguł sterujących społecznymi zachowaniami. Reguły te w empirycznych badaniach nad koncepcjami dydaktycznymi należałoby traktować jako zbiór przekonań normatywnych (wyznaczających zbiór kulturowych wartości) i zbiór reguł wskazujących, jak można owe normy spełnić. Tak pojęte koncepcje dydaktyczne stanowią w gruncie rzeczy zbiór zasad wyznaczających daną kulturę (tutaj: kulturę dydaktyczną) (T. Kostyrko, 1989, s. 12).

Patrząc na kulturę dydaktyczną, można w języku dydaktycznym wyodrębnić dwa systemy reguł dydaktycznych: wdrażania przekonań i ich przyswajania. Reguły systemu zwanego wdrażaniem do kultury określają wykonanie poszczególnych czynności, które mogą być eksponowaniem (wskazywaniem), wzywaniem, sprawdzaniem i uznaniem dydaktycznym. Reguły systemu zwanego przyswajaniem kultury określają czynności, które mogą być identyfikowaniem, wykonywaniem, demonstrowaniem (E. Biłos, 1990, s. 12). Dydaktyczna komunikacja językowa różni się od innych tym, że rygorystycznie egzekwuje reguły określonych zachowań językowych uczniów. Jest to specyficzny typ komunikacji instytucjonalnej, w której postulowane wzory zachowań językowych funkcjonują jako rygorystycznie przestrzegana instrukcja socjotechniczna (W. Soliński, 1983, s. 99). Rola nauczyciela i uczniów oraz sytuacja dydaktyczna pociągają za sobą konieczność użycia określonych form językowych. Wiąże się to z wewnętrzną organizacją zachowań językowych w obrębie społeczności szkolnej (nauczyciele, uczniowie), której reguł członkowie tej społeczności uczą się w zasadzie nieświadomie. Z tego względu wydaje się uzasadnione wprowadzenie terminu kompetencji językowo-dydaktycznej. Obejmuje ona znajomość reguł używania języka w zależności od sytuacji dydaktycznej oraz roli społecznej nauczyciela i ucznia. Uwarunkowana jest indywidualnymi własnościami psychicznymi uczestników komunikacji. Jest oczywiście szczególnym przypadkiem kompetencji kulturowej.

Jak posługują się nauczyciele i uczniowie tą kompetencją, z jakich konstrukcji składniowo-stylistycznych korzystają, można zobaczyć w tzw. węzłowej sekwencji językowo-dydaktycznej: na lekcji szkolnej bądź innych zajęciach dydaktycznych. W zależności od stopnia złożenia czynności

⁹ Przywoływany atraktor jest metaforą pojęciową tych elementów systemu, które działają stabilizująco na system. Mimo chaosu system zachowuje *status quo*.

językowo-edukacyjnych (dydaktycznych) wyróżniamy cztery rodzaje tych czynności (tj. sekwencji językowo-dydaktycznych): wyjściowe, węzłowe, ogniskujące, podstawowe. Węzłowa sekwencja językowo-dydaktyczna powstaje z powiązania czterech podstawowych funkcji mowy, które spełniają wyrażenia językowe w stosunku do systemu języka i innych aspektów mowy. Są to:

- 1) przedstawianie,
- 2) nakazywanie – zakazywanie,
- 3) kontrolowanie (przez pytanie i odpowiadanie),
- 4) uznawanie, z czterema funkcjami nauczania:
 - poinformowanie,
 - polecanie (tj. zadawanie),
 - sprawdzanie (przez pytanie i odpowiadanie),
 - uznanie.

Tak przedstawione swoiste myślenie lingwistyczne łączy myślenie sensualne z myśleniem mentalnym. Z dydaktycznego punktu widzenia stanowi złożoną czynność, którą kształtują następujące cztery części składowe:

- 1) poinformowanie (przedstawienie), polegające na wyodrębnieniu niezbędnej informacji, pojęcia, sądu, obiektu, zjawiska, cechy, przedmiotu itp., stanowiące podstawę, a zarazem punkt wyjścia do następnej czynności, jaką jest w tym układzie:
- 2) polecenie (szerzej: żądanie, nakaz, zadawanie, chcenie) nauczyciela wykonania określonych czynności przez ucznia, stanowiące płaszczyznę, na której podejmowana jest kolejna czynność składowa:
- 3) sprawdzanie przez pytanie zadawane przez nauczyciela i odpowiedź ucznia, zdające sprawę z wykonania tego polecenia, które nauczyciel wyraża w określonej formie:
- 4) uznania (aprobaty lub dezaprobaty), akceptacji, upewnienia w tej odpowiedzi ucznia, informacji o uzyskanym przezeń wyniku (E. Biłos, 2000a, s. 93-94).

Relacje zależności aksjologicznej nie tylko porządkują wewnętrznie każdą z węzłowych czynności dydaktycznych (przedstawienie, polecenie, sprawdzanie, uznanie), ale łączą je w pewne zespoły. Podlegają one regułom ogniskowania (łączenia się, skupiania, swoistego porządkowania) wokół jednej z czynności węzłowych. Kombinacje ogniskowania/porządkowania przesądzą ostatecznie o strukturze nadrzędnej w stosunku do nich – podstawowej czynności dydaktycznej – lekcji szkolnej bądź też innym zajęciu o charakterze dydaktycznym.

Ta węzłowa sekwencja językowo-dydaktyczna jest specyficznym dla procesu dydaktycznego modelem komunikacji językowej. W teorii pragmatyki językowej (J.R. Searle, 1987, s. 21-32) komunikacja językowa (akt mowy) jest jednostkowym przypadkiem działania, czyli zachowania się przez mowę. Węzłowe sekwencje językowo-dydaktyczne wpływają zarówno na strukturę i skuteczność, jak i na dynamiczność rozmowy dydaktycznej. Pozostają one

w związku z: językiem mówionym i pisanym, kodami językowymi i innymi kodami uwikłanymi w rozmowę dydaktyczną, aktami mowy, gramami językowymi, dyskursem, intuicją językową, a następnie z aktami konwersacyjnymi i ich funkcjami, rodzajami rozmów wchodzących w stosunki z rozmową dydaktyczną (rozmowami zdeterminowanymi emocjami, rozmowami o celach praktycznych, rozmowami związanymi z potrzebami informacyjnymi, poznawczymi, rozmowami potocznymi i naukowymi itp.). Stąd też tak ważne jest, by uczestnicy procesu dydaktycznego w pełni zdawali sobie sprawę ze związków, które zachodzą między strukturami dydaktycznymi i językowo-komunikacyjnymi. Związki te możliwe są do uchwycenia dokładnie, empirycznie podczas wyjaśniania przebiegu lekcji (każdego innego zajęcia edukacyjnego).

Bibliografia

- Arends, R. (1995). *Uczymy się nauczać*. K. Kruszewski (tłum.). Warszawa.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs (NJ).
- Benton, T.I., Craib, I. (2003). *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*. L. Rasiński (tłum.). Wrocław.
- Biłos, E. (1990). *Nauczanie w klasie 8 różnych sfer kultury*. Częstochowa.
- Biłos, E. (2000a). *Ku nauczaniu personalistycznemu w gimnazjum*. Częstochowa.
- Biłos, E. (2000b). *Kulturowe uwarunkowania podziału celów i metod kształcenia*. Częstochowa.
- Buczyńska-Garewicz, H. (1987). Pragmatyzm. W: *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Wrocław.
- Dawid, J.W. (1960). *Nauka o rzeczach*. Wrocław.
- Derrida, J. (1982). *Differance*. W: J. Derrida. *Margins of Philosophy*. A. Bass (tłum.). Chicago.
- Foucault, M. (1977). *Archeologia wiedzy*. A. Siemek (tłum.). Warszawa.
- Folkierska, E. (1986). Dialog a wychowanie. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.
- Gofron, A. (1997). Struktura metodologiczna pedagogiki kultury a możliwości uprawiania dzisiaj pedagogiki ogólnej. W: A. Pluta (red.). *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*. Częstochowa.
- Gofron, A. (2010a). *Epistemologiczne podstawy modernizmu i postmodernizmu. Konteksty edukacyjne*. Częstochowa.
- Gofron, A. (2010b). Interpretacja jako kategoria poznawcza pedagogiki. Pytanie o efektywność praktyczno-dydaktyczną konstruowania tożsamości podmiotu. W: A. Gofron, B. Łukasik (red.). *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie edukacyjnym*. Częstochowa.
- Gołębniak, B.D. (2005). Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna? *Problemy Współczesnej Edukacji*, 1(1).

- Herbart, J.F. (1937). *Wykłady pedagogiczne w zarysie*. J. Jakóbiec (tłum.). Warszawa.
- Hessen, S. (1931). *Podstawy pedagogiki*. A. Zieleńczyk (tłum.). Warszawa.
- Hessen, S. (1959). *Struktura i treść szkoły współczesnej. Zarys dydaktyki ogólnej*. Wrocław.
- Kierski, F. (1927). *Jan Henryk Pestalozzi*. T. 1–3. Warszawa.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn.
- Klus-Stańska, D. (2005). Polska wersja integracji treści w perspektywie teorii psychologicznych, czyli dlaczego ogórek nie śpiewa. W: M. Nowicka (red.). *Zreformowana wczesna edukacja – od refleksji ku działaniu nauczyciela*. Warszawa.
- Klus-Stańska, D. (2006). Wczesna edukacja matematyczna. Rozwój myślenia czy jego wygaszanie. *Matematyka w Szkole*, cz. I, 36; cz. II, 37.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa.
- Kmita, J. (1971). *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*. Warszawa.
- Kmita, J. (1982). *O kulturze symbolicznej*. Warszawa.
- Kmita, J. (1985). *Kultura i poznanie*. Warszawa.
- Kobylińska, E. (1985a). *Hermeneutyczna wizja kultury*. Warszawa – Poznań.
- Kobylińska, E. (1985b). Hermeneutyczne ujęcie kultury jako komunikacji. W: K. Zamiara (red.). *O kulturze i jej badaniu*. Warszawa.
- Komeński, J.A. (1935). *Wielka dydaktyka*. K. Remerowa (tłum.). Lwów.
- Kostyrko, T. (1989). „Kompetencje kulturowe” – zakres terminu, obszar problematyki. W: T. Kostyrko, A. Szpociński (red.). *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa.
- Kozielecki, J. (1995). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa.
- Krasnodębski, Z. (1983). Historia i krytyka. O teorii krytycznej Jürgena Habermasa. W: J. Habermas. *Teoria i praktyka. Wybór pism*. Warszawa.
- Kwaśnica, R. (1987). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław.
- Kwaśnica, R. (1995). Ku dialogowi w pedagogice W. B. Śliwerski (red.). *Pedagogika alternatywna*. Łódź – Kraków.
- Kwieciński, Z. (1993). Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa.
- Kupisiewicz, C. (1979). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Lacan, J. (1996). *Funkcja i pole mówienia w psychoanalizie*. B. Górczyca, W. Grajewski (tłum.). Warszawa.
- Melosik, Z. (1995a). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń – Poznań.
- Melosik, Z. (1995b). *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*. Poznań.
- Nawroczyński, B. (1947). *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*. Kraków – Warszawa.
- Nawroczyński, B. (1987). Studia z zakresu teorii pedagogicznych. W: B. Nawroczyński. *Dzieła wybrane*. A. Mońka-Stanikowa (red.). Warszawa.
- Norman, D. (1980). Twelve Issues for Cognitive Science. *Cognitive Science*, 4.
- Okoń, W. (1954, 1965). *Proces nauczania*. Warszawa.

- Okoń, W. (1963). *Zarys dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Okoń, W. (1964). *U podstaw problemowego uczenia się*. Warszawa.
- Okoń, W. (1975). *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*. Warszawa.
- Okoń, W. (1976). *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa.
- Okoń, W. (1987). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Pałubicka, A. (1984). *Przedteoretyczne postacie historyzmu*. Warszawa – Poznań.
- Pałubicka, A. (1987). Naturalizm i antynaturalizm. W: M. Izewska (red.). *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Wrocław.
- Pluta, A. (1992). *Kultura i kształcenie*. Częstochowa.
- Ricoeur, P. (1985). *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*. E. Bieńkowska i in. (tłum.). Warszawa.
- Ricoeur, P. (1989). Zadania hermeneutyki. W: P. Ricoeur. *Język, tekst, interpretacja*. P. Graff (tłum.). Warszawa.
- Rorty, R. (1980). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford.
- Rorty, R. (1989). Science as a Solidarity. W: H. Lawson, L. Appiganesi (red.). *Dismantling the Truth. Reality in the Postmodern World*. London.
- Rousseau, J.J. (1955). *Emil czyli o wychowaniu*. T. 1. W. Husarski (tłum.). Wrocław.
- Rutkowiak, J. (1986). Stosowanie teorii pedagogicznej w praktyce a dialog edukacyjny. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.
- Rutkowiak, J. (red.) (1995). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków.
- Searle, J.R. (1987). *Czynności mowy*. B. Chwedeńczuk (tłum.). Warszawa.
- Siemek, M.J. (1982). *Filozofia, dialektyka, rzeczywistość*. Warszawa.
- Soliński, W. (1983). O szkolnych językach – zarys problematyki. W: M. Dudzik (red.). *Kształcenie językowe w szkole*. Wrocław.
- Szacki, J. (1983). *Historia myśli socjologicznej*. T. 1-2. Warszawa.
- Szkudlarek, T. (1993). Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna. W: T. Szkudlarek. *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków.
- Szulakiewicz, M. (2004). *Filozofia jako hermeneutyka*. Toruń.
- Witkowski, L. (1998). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa.
- Witkowski, L. (2001). *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Kraków.
- Zaczyński, W. (1993). Dydaktyka. W: W. Pomykało (red.). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa.
- Zaczyński, W. (1998). *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*. Warszawa.
- Zamiara, K. (1974). *Metodologiczne znaczenie sporu o status poznawczy teorii*. Warszawa.
- Zamiara, K. (1978). *Introspekcjonizm a teoria J. Konorskiego*. *Studia Metodologiczne*, 18.
- Zybertowicz, A. (1995). *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Toruń.

Streszczenie

Podstawowa teza przyjęta w tym szkicu, postulująca tzw. humanistykę/pedagogikę teoretyczną, orzeka o możliwości rekonstrukcji historycznie funkcjonującej wiedzy pedagogicznej/dydaktycznej. Przyjęta przesłanka pozwala ukazać przedteoretyczną (naturalistyczną) i teoretyczną fazę rozwoju pedagogiki, a w ich ramach status dydaktyki jako subdyscypliny pedagogicznej. Dydaktyka, ujęta z punktu widzenia przyjętego założenia o racjonalności czynności dydaktycznych, prezentowana jest przez pryzmat relacji: cel – wartość (norma) a sposób realizacji przyjętych założeń (wiedza). Akcent w analizie położony jest na swoisty porządek przekazu (metody), który w sposób proceduralny uwikłany jest w przekaz językowy.

Summary

The basic thesis caught on in this sketch, postulating so called theoretical humanistics/pedagogics, it votes about capability of reconstruction of the historically functioning pedagogic/didactic knowledge. The accepted premise allows to show beforetheoretical (naturalistic) and theoretical phase of development of pedagogics, and in their frames status of didactics as subdiscipline of pedagogics. Didactics taken hold from a point of view of assuming about the rationality of didactics activities is presented by prism of the relation: purpose – value (norm) but the manner of realization of accepted assumptions (knowledge). The accent in analysis is located on specific order of transmission (methods) which in the procedural way is entangled into the linguistic transmission.