

**Andrzej Pluta**

### **KSZTAŁCENIE: FUNKCJE, CELE, STRUKTURA (SZKIC TEORETYCZNO-METODOLOGICZNY)**

W pracy „Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej” W. Okoń (1987 s. 64—65 i 137) zauważając, iż „...nasza wiedza o procesie kształcenia jest ciągle niepełna i niepewna” dochodzi do wniosku, z którego wynika, że „...mimo wyraźnego postępu w badaniach dydaktycznych do systematycznego opracowania teorii jest w dydaktyce dość jeszcze daleko. (...) Choć (...) w stosunku do innych nauk o wychowaniu jest ona w nieco korzystniejszej sytuacji, dalszy jej rozwój wymaga przewyciężenia wielu trudności”.

Stanowisko powyższe, dotyczące w gruncie rzeczy metodologicznego statusu badań nad kształceniem, zasługuje na tym pilniejszą uwagę, że trwa obecnie wyjątkowo ożywiona dyskusja na temat specyfiki nauk o wychowaniu i nauk pedagogicznych (por. Palka 1986, Pęcherski 1985, Konarzewski 1988).

Przyjmując pogląd, według którego nie da się wskazywać jakiejś „własnej”, „swoistej” metodologii nauk o wychowaniu, a w ich obrębie badań dydaktycznych, opowiadam się za ujmowaniem problematyki teoretyczno-metodologicznego zaplecza dydaktycznych badań empirycznych jako wspólnej dla ogółu nauk humanistycznych (wyodrębnianych w aktualnie przyjętym nazewnictwie jako nauki społeczne, zaś w poglądach tak wybitnych myślicieli jak F. Znaniecki czy M. Weber — określanych mianem nauk o kulturze). Stąd nie zamierzam w niniejszym tekście koncentrować się na tzw. „metodologii dydaktyki”, lecz skupić uwagę na zarysowaniu niektórych dyrektyw metodologicznych dotyczących badań z zakresu dydaktyki, stanowiących konsekwencje przyjętej tu koncepcji naukoznawczej. Koncepcja ta pozwala patrzeć z „zewnętrznego” — względem dotychczasowych rozważań dydaktycznych — punktu widzenia na proces kształcenia. Jest to punkt widzenia określonej metodologii badań nad kulturą sprzężoną z teorią kultury zwaną społeczno-regulacyjną, stanowiącą — pod względem rozległości swych horyzontów teoretycznych, jak i pod względem rozpiętości badanych zjawisk empirycznych — teren badań nad całokształtem kultury poszczególnych słabo powiązanych między

sobą dyscyplin humanistycznych. Owa teoria kultury została tu wybrana ze względu na określone założenia epistemologiczne. Akceptuję bowiem postulat uprawiania teorii poznania na gruncie materializmu historycznego jako postulat epistemologii historycznej: teorii poznania opartej na teorii kultury zakładającej materializm historyczny.

I dlatego niniejsze opracowanie ukaże doniosłość teorii kultury jako teorii podstawowej dla pewnej dziedziny teorii edukacji, to jest dla dydaktyki, w tym jej idee metodologiczne ujęte w ramy teoretycznej historii poznania naukowego zwanej epistemologią historyczną. Z tej perspektywy trafniej — aniżeli czyni się to na gruncie dotychczas prowadzonych badań dydaktycznych — można sobie teoretycznie zdać sprawę z usytuowania kształcenia. Będzie ono charakteryzowane jako pewna odmiana praktyki edukacyjnej i kultury edukacji kulturowej za pomocą ukazania ich społecznego funkcjonowania.

Realizując te zapowiedzi odnotuję kilka uwag o społeczno-regulacyjnej teorii kultury i epistemologii historycznej.

## 1. Teoretyczne i kulturowe przesłanki działalności edukacyjnej

Praktykę kształcenia jako odmianę praktyki edukacyjnej będę charakteryzował wykorzystując m.in. pojęcia: praktyki społecznej, kultury, czynności subiektywno-racjonalnej, czynności edukacyjnej, struktury funkcjonalnej, struktury humanistycznej.

### 1.1. Metodologiczno-teoretyczny kontekst pojęcia „kultura”

Istotę kultury wielokrotnie charakteryzowanej w pracach poznańskiego środowiska kulturoznawczego stanowi to, iż jest ona rodzajem rzeczywistości myślowej, swoistych „instrukcji” — zazwyczaj niepisanych — niekoniecznie indywidualnie uświadamianych choć społecznie „obowiązujących” i masowo respektowanych, określających ludzkie działania nieprofesjonalne i profesjonalne (sposób życia) w postaci norm mówiących o tym, jakie wartości-cele godne są realizowania a jakie nie, oraz w postaci reguł (dyrektyw, przekonań dyrektywalnych<sup>1</sup>), które mówią, jakimi środkami-czynnościami należy posługiwać się przy realizowaniu odnośnych wartości-celów.

Praktyką społeczną nazywam złożoną, diachroniczną strukturę funkcjonalną, tzn. system relacyjny charakteryzujący się stałym utrzymywa-

<sup>1</sup> Przez „dyrektywę działania” rozumiem za J. Kmitą, zwerbalizowany bądź nie, sąd typu: „Aby zrealizować stan rzeczy S należy tj. wystarczy, jest niezbędne, albo: wystarczy i jest niezbędne — podjąć w okolicznościach  $O_1 \dots O_n$  czynność C”. Przekonania dyrektywne mogą być zapisywane jako dyrektywy, tak jak wyżej, a mogą być również zapisywane w postaci opisowych zdań ogólnych o postaci: „Zawsze ilekroć zajdzie C w okolicznościach”, tylekroć pojawi się S”, bądź „Nigdy nie pojawi się S, jeśli w okolicznościach O nie zajdzie C” (Kmita 1982b s. 25).

niem własności globalnej polegającej na ciągłym odtwarzaniu i przetwarzaniu (zwykle rozwojowym) warunków obiektywnych, czyli sił wytwórczych i stosunków produkcji. Poszczególne elementy tego systemu jak np. typy praktyk społecznych, przybierają stany niezbędne dla utrzymania nieintencjonalnego owej własności globalnej. Zależność jaka łączy w ramach danej struktury funkcjonalnej fakt stałego utrzymywania przez nią określonej własności globalnej ze stanami (czyli funkcjami) elementów tej struktury określa się mianem determinacji funkcjonalnej. Masowe efekty poszczególnych typów praktyk społecznych zdeterminowane są funkcjonalnie przez „wymóg” stałego utrzymywania własności globalnej.

Globalna własność praktyki społecznej i własności poszczególnych typów praktyk społecznych są własnościami ramowymi i rozwojowymi. To czy dany konkretny sposób odtwarzania i przetwarzania warunków praktyki społecznej jest w danym momencie utrzymywaniem własności globalnej. Samo wskazanie jej konkretyzacji wymaga odwołania się do historycznych ram tej konkretyzacji.

Poszczególne podstruktury funkcjonalne jako poszczególne typy praktyk społecznych składają się z masowych czynności pełniących jednolicie określoną funkcję społeczną. Czynności owe nazywają się czynnościami subiektywno-racjonalnymi, co znaczy, iż warunkiem wystarczającym do ich podjęcia jest to, aby podmioty tych czynności respektowały określone przekonania normatywne i dyrektywne wyznaczające odpowiednio: sens czynności jako wartość preferowaną i sposób realizacji tej wartości. W zrelatywizowaniu do tych przekonań są to właśnie czynności subiektywno-racjonalne. Opisana w skrócie zależność zwie się determinacją subiektywno-racjonalną. O tych właśnie przekonaniach, określających w trybie subiektywno-racjonalnym sposób podejmowania poszczególnych czynności składających się na praktykę społeczną, a więc o przekonaniach powszechnie respektowanych a przy tym zdeterminowanych funkcjonalnie przez zapotrzebowania, na jakie odpowiada praktyka społeczna, można powiedzieć, iż należą do kultury, którą tworzy ogół form świadomości społecznej. Tak zdeterminowana kultura jest więc społeczno-świadomościowym regulatorem praktyki społecznej. Rozwijając tezę o determinacji świadomości społecznej (kultury) przez obiektywne warunki bytu społecznego można konstatować, iż względna efektywność przysługuje tym działaniom, które są funkcjonalne względem zapotrzebowań obiektywnych. Wówczas część opisowa subiektywno-racjonalnego kontekstu tych działań oddaje w miarę dokładnie te warunki, część normatywna tegoż kontekstu — zapotrzebowania obiektywne. Zatem przynależność odpowiednich przekonań do sfery świadomości społecznej (ich akceptacja społeczna) jest tłumaczona funkcjonalnością działań jako składników odpowiednich typów praktyki społecznej, których kontekst społeczno-świado-

mościowy tworzą owe przekonania, zaś funkcjonalność ta z kolei tłumaczy ich efektywność. Termin „względna efektywność” występuje tu w dwóch znaczeniach. Z jednej strony odnosi się do działań i oznacza względną zgodność faktycznie uzyskanych efektów z przewidywanymi przez podmioty owych działań. Z drugiej strony odnosi się do odpowiednich przekonań dyrektywalnych. Oznacza on wówczas cechę tych przekonań, polegającą na tym, że działania zdeterminowane przez nie w trybie subiektywno-racjonalnym są względnie efektywne w podanym uprzednio sensie (Kmita 1978b s. 66 in.). Efektywność owa stanowi „środek nacisku” na świadomość indywidualną: jednostka w takiej mierze respektuje funkcjonalnie zdeterminowaną świadomość społeczną, w jakiej poszczególne „odstępstwa” groziłyby jej nierealizowalnością akceptowanych przez nią odpowiednich wartości. A przy tym świadomość indywidualna nie jest tu po prostu jednostkową wersją świadomości społecznej, przepuszczonej przez indywidualny filtr psychiki. Jest raczej pewną skonkretyzowaną „deformacją” tej ostatniej, w szczególnym przypadku, twórczą, potencjalnie uregulowaną społecznie, a niekiedy psychopatyczną (Kmita 1976b s. 219).

Konsekwencją założenia o racjonalności jest stanowisko antyindywidualizmu metodologicznego, które przyjmuje się tu w wersji względnie radykalnej, głoszącej, że wszystkie pozabiologiczne własności jednostki posiadają swe ostateczne i częściowe determinanty funkcjonalne we własnościach praktyki społecznej. W myśl tego wariantu indywidualne uczestnictwo w kulturze regulującej praktykę społeczną stanowi co prawda warunek niezbędny przekształcania się rozwojowego kultury, jednakże bez uprzedniego jej istnienia jako zjawiska społecznego<sup>2</sup>, ani nie byłoby możliwe uczestnictwo w niej, ani — wymieniony wyżej przypadek — uczestnictwo innowacyjne. Założenie to rzadko jest respektowane we współczesnej praktyce badań nad edukacją kulturową. Bowiem świadomość edukacyjna społeczna werbalizowana np. w postaci „zasad, metod nauczania i wychowania”, ani nie może być pojęta jako świadomość poszczególnych nauczycieli czy też rejestrujących, werbalizujących, uściślających je badaczy-uczonych, ani też nie może być ujęta jako zjawisko zdeterminowane przez wchodzące w grę świadomości indywidualne. Jej konsekwencje edukacyjne nie dają się ująć w relacji do edukacyjnej świadomości jednostkowej, ponieważ żadna konkretna jednostka ludzka nie jest „nauczycielem doskonałym”, a wobec tego konsekwencje edu-

<sup>2</sup> Ramową charakterystykę zjawisk społecznych, w tym uzależnienia nomologiczne łączące poszczególne typy praktyki społecznej i dziedziny kultury oraz uzasadnienie tezy, iż liczni marksiści skłaniają się ku indywidualizmowi metodologicznemu rozumiejąc termin „zjawisko społeczne”, tak, że odnoszą go do wszelkich sytuacji, w których uczestniczą przynajmniej dwie jednostki przeprowadza J. Kmita (1982 s. 50—61 oraz 1984, z. 6, s. 113—117).

cyjne są własnością sądów przekraczających obszar jakiegokolwiek świadomości edukacyjnej indywidualnej. Jest to świadomość, którą można podporządkować swojego rodzaju „nauczycielowi łącznemu” (przez analogię do marksowskiego „robotnika łącznego”). Rozważana tu świadomość edukacyjna nie może być identyfikowana z określoną sferą przekonań jednostkowo respektowanych przez konkretnego nauczyciela (por. Zaczyński 1988).

Odwołując się do znanej koncepcji K. Poppera „trzech Światów” powiedzieć można, iż najczęściej w odróżnianiu Świata 2 (subiektywne przeżycia, sądy indywidualnych nauczycieli i uczniów) od Świata 1 (świat przedmiotów materialnych) nie towarzyszy wyodrębnienie Świata 3 (sfery przekonań społeczno-kulturowych konstytuujących społeczną świadomość edukacyjną i pozostałe dziedziny kultury) oraz dostrzeżenie, iż Świat 3 determinuje Świat 2. Oznacza to m.in. nieprzewycięzalną trudność podania adekwatnej charakterystyki celów-wartości edukacyjnych, zawsze w ostatecznej instancji sprowadzanych do „zachowań” przy analizie tzw. celów operacyjnych kształcenia (por. Davis i in. 1983, Thomas 1987)<sup>3</sup> albo wartości normatywnie obowiązujących ponadczasowo<sup>4</sup>.

Równoległą niejako konsekwencją nieodróżniania uwarunkowań funkcjonalnych od uwarunkowań społeczno-podmiotowych w refleksji dydaktycznej jest niezbyt precyzyjne definiowanie funkcji i celów praktyki kształcenia jako pewnej odmiany praktyki edukacji kulturowej. Objawia się to, najogólniej rzecz ujmując — w mieszaniu determinacji funkcjonalnej (siłą rzeczy obiektywnej, nieintencjonalnej) ze społecznie upowszechnionym wyobrażeniem związku między czynnościami dydaktycznymi (edukacyjnymi) a ich — jak się najczęściej powiada — „rolą”, „zadaniem”, „funkcją”, „celem”, „sensem” itp. Najczęściej jednak stosowane są zbitki pojęciowe będące wyrazem skłonności do antropomorfizacji (tradycja teleologiczna). Zauważyć bowiem można, że:

- (1) Skoro dydaktykę kulturową (edukację) da się ująć jako działalność określoną przez rodzaj pełnionej, w sposób ramowy funkcji społecznej, to ustaleniu podlegać będą treści dziedzin kulturowych wdrażanych w danym czasie i miejscu, w konkretnym stadium praktyki edukacyjnej,
- (2) To, jakie treści dziedzin kultury podlegają wdrażaniu w praktyce edukacyjnej zdeterminowane jest jej funkcją społeczną. Można tę funkcję rozpoznać i w konsekwencji solidaryzować się z nią, bądź przeciwstawiać

<sup>3</sup> Epistemologiczne charakterystyki poznawczego ujmowania zachowania oraz uzasadnienie tezy, że epistemologiczna propozycja J. Kmity dotycząca ujęcia czynności racjonalnej jest trafniejszą rekonstrukcją sposobu postępowania badawczego w humanistyce aniżeli propozycje należące do pozytywistycznej i antynaturalistycznej orientacji metodologicznej przeprowadza K. Zamiara (1987 s. 753—762).

<sup>4</sup> Pomijam tu zupełnie zagadnienie związków współczesnych z historycznymi treściami kształcenia. Odnosnie do takich związków dotyczących nauczania języka i literatury (por. Kmity 1986).

się jej, wspierając ją w tym pierwszym przypadku argumentami zwłaszcza ideologiczno-aksjologicznej natury albo gromadzeniem wiedzy, która w trybie technologicznym mogłaby być efektywna jako źródło opisowych działań edukacyjnych realizujących stosowną funkcję.

Niedostrzeżenie tego, że czymś innym jest funkcja a czymś innym cel praktyki edukacyjnej, w tym praktyki kształcenia, przy potocznym rozumieniu celowości i racjonalności działań petryfikuje podział pedagogiki na jej główne działy zwane pedagogiką ogólną, teorią wychowania, dydaktyką. M. Piotrowski wypowiadając się na temat przyjmowanego określenia celowości, racjonalności działań pedagogicznych — na marginesie recenzji pracy K. Kołtowskiego pt. „Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego” stwierdza, że ... „interesująca byłaby zapewne kwestia specyfiki wyjaśniania niektórych (...) „racjonalnych działań”, dla przykładu — artystycznych. W szczególności zaś, wyjaśniając dzieło sztuki w oparciu o przytaczane sformułowanie (K. Kołtowskiego — przyp. A.P.) zasadne byłoby pytać: co chciał osiąść np. Brueghel malując swój „Pejzaż zimowy”? (Odpowiedź: pieniądze — po sprzedaży dzieła — nie jest tu, jak się wydaje, wykluczona)” (Piotrowski 1978 s. 180).

Racjonalność jest tedy generalnie w naukach pedagogicznych dość powszechnie rozumiana jako zmierzanie do celu godnego lub celu dającego się faktycznie osiągnąć, niekiedy abstrahując w tym kontekście od tego, jaki był cel odnośnego podmiotu i czy właśnie wedle niego daje się on osiągnąć (por. Kmita 1982a s. 40—42).

Podobnie zresztą w psychologii nie dostrzega się zasadniczo możliwości teoretycznego (idealizującego) ujęcia celowo-racjonalnych czynności ludzkich (por. Gurycka 1979, Koziellecki 1976, Szewczuk 1966)<sup>5</sup>. Nie dostrzega się w konsekwencji tego, że wychowawcy, nauczyciele profesjonálni i nieprofesjonálni „bez planowania” podejmować mogą działania racjonalne, celowe; mało tego, szereg tych działań podejmowanych jest dzięki posługiwaniu się dydaktycznymi sędami nieuświadomianymi i niezwerbalizowanymi. Daje się to wyjaśnić tezą J. Kmitę, że ... „zbiór sądów składających się na wiedzę  $W_1$  (wyrażanych w danym języku), zawiera w sobie zbiór sądów  $W_2$  takich, że występują one w roli założeń semantyki zdań lub odpowiednich wyrażen niezdanowych, służących do wyrażania sądów ze zbioru  $W_1$  lub pojęć występujących w tych sędach. Jest to zawieranie się jednostronne, ponieważ więcej sobie komunikujemy niż zakładamy przy komunikowaniu. Gdyby było inaczej, gdyby zbiór  $W_2$  był identyczny zawsze ze zbiorem  $W_1$ , to wówczas niemożliwa byłaby jakakolwiek zmiana wiedzy o świecie” (Kmita 1985a s. 82 in.).

Z przyjętej tu perspektywy można założyć, iż działania edukacyjne są: — z jednej strony podejmowane przez motywujące je przekonania z za-

kresu kultury edukacji kulturowej, w tym przekonania o semantyce skonwencjonalizowanej bądź nieskonwencjonalizowanej<sup>5</sup>,

— z drugiej strony masowo podejmowane, prowadzą do określonych efektów edukacyjnych realizujących stosowną funkcję społeczną.

Z perspektywy teoretyczno-kulturowego ujmowania czynności edukacyjnych można o nich mówić jako — jednocześnie — intencjonalnych (społeczno-kulturowych) i nieintencjonalnych (wiodących do efektów społecznych). Wiąże się to z sygnalizowanym wcześniej wyjaśnianiem zakładającym obok determinacji funkcjonalno-genetycznej przede wszystkim determinację przez efektywność będącą logiczną konsekwencją założenia o racjonalności (o subiektywno-racjonalnym charakterze czynności ludzkich, czyli konsekwencji podmiotów względem własnych przekonań normatywno-dyrektywalnych) i warunki efektywności (por. Kmita 1967).

Zaznaczyć tu jeszcze warto, że kluczową „rolę” w naszych dalszych rozważaniach pełni pojęcie „uczestnictwa w kulturze”. Rozumiemy przez nie sekwencyjne aktualizowanie przez jednostki odpowiednich — także sekwencyjnie złożonych — normatywno-dyrektywalnych przekonań regulujących dany typ praktyki społecznej.

Pojęcia „kultury” i „uczestnictwa w kulturze” wykorzystywane są w badaniach dydaktycznych, z tym, że najczęściej: (1) kulturę zrównuje się z uczestnictwem w kulturze, (2) uczestnictwo w kulturze rozumie się jako określone zachowanie, (3) w konsekwencji kulturę rozumie się jako ogół zachowań czy wytworów, przy czym pojęcie to jest stosownie zawężane — głównie z intencją wartościującą dla użytku perswazyjnego. Nawiasem mówiąc nie stanowi ono dla pedagogów, dydaktyków przedmiotu badań (tak jak dla socjologów czy antropologów), lecz jest przedmiotem zakładającej wartościowanie perswazji pełniąc określone funkcje światopoglądowo-edukacyjne (por. Pluta A. 1988).

Utożsamianie kultury ze zbiorem zachowań, czy ewentualnie ze zbiorem zachowań, którym towarzyszą takie to a takie przekonania interpretująco-oceniające, jest zatem błędem poznawczym. Jeżeli tylko uwzględni się możliwe kryteria rozróżnienia zachowań na poszczególne dziedziny kultury: (1) analogię zachowań i towarzyszących im przekonań, (2) analogię zachowań i dowolną treść towarzyszących im przekonań, (3) dowolną postać zachowań i analogię towarzyszących im przekonań, to okaże się,

<sup>5</sup> Terminem „konwencjonalizacja semantyki” posługuję się tu w dwóch odmiennych znaczeniach. W pierwszym przypadku konwencjonalizacji stosuje się założenia semantyki w sposób niewyartykułowany pojęciowo; mniej precyzyjnie powiedzieć można, że semantyka skonwencjonalizowana to taka semantyka, której założenia w trakcie stosowania nie muszą być pamiętane czy uświadamiane, nie muszą interweniować. W drugim przypadku konwencjonalizacja oznacza, iż założenia semantyki przestaje się w ogóle stosować ze względu na ich funkcjonalną dezaktualizację; przestają być one stosowane, „obumierają” (por. Ozdowski 1984, Kobylińska 1985).

że na gruncie przyjmowanych tu założeń w grę wchodzić będzie możliwość (3), z której wynika zakwestionowanie definicyjnego znaczenia dotychczas stosowanego „zachowania”; analogia zachowań nie decyduje o uczestnictwie w tej samej dziedzinie kultury, a decyduje o tym wyłącznie analogia aktualizowanych przekonań (por. Kmita i Kostyrko, 1983 s. 57 in.). Powyższe ma istotne znaczenie dla rozpoznawania podstawowych sensów realizowanych w praktyce edukacyjnej, a mianowicie sensu nauczającego, kształcącego, wychowawczego i pedagogicznego. Co więcej, to samo — fenomenalistycznie rzecz ujmując — działanie edukacyjne może być wyposażone w dwojakiego rodzaju sens edukacyjny np. dydaktyczno-wychowawczy, wychowawczo-dydaktyczny, kształcąco-pedagogiczny czy pedagogiczno-kształcący. Oczywiście owe sposoby „złożenia” czy „wiązań” sensów nie są wyznaczane arbitralnie, lecz w sposób uzasadniony generalnie faktem rzeczywistego funkcjonowania społecznych odnośnych sensów realizowanych w płaszczyźnie społeczno-subiektywnej, oraz konkretnie — danym kontekstem sytuacyjnym. Zarówno jednak w jednym jak i drugim przypadku dla zrozumienia interpretacji danego typu sensów niezbędne jest dysponowanie wiedzą wykraczającą poza horyzont pozytywistycznej teorii poznania (por. Biłos 1988b).

Ale utożsamienie, o którym była wyżej mowa wiedzie także do niepowodzeń praktycznych, co staje się zrozumiałe, skoro miarą naukowego sukcesu jest zakres efektów praktycznych uzyskiwanych dzięki osiągnięciom naukowym. Kiedy zjawisko wdrażania uczniów do określonych treści kulturowych identyfikuje się z ich „odpowiednim” zachowaniem (to znaczy aksjologicznie ukierunkowanym), wtedy zmierza się za pomocą różnego rodzaju nacisków zewnętrznych do osiągnięcia wysokich wskaźników statystycznych mających dowodzić prawidłowych zachowań (a faktycznie komunikowania owego aksjologicznie ukierunkowanego zachowania), do osiągnięcia sztucznie zwiększanej liczby zewnętrznych oznak tego co nazywam tu uczestnictwem w kulturze. Tymczasem może istnieć „prawidłowe” zachowanie uczniów mające świadczyć o realizacji założonych celów kształcących (operacyjnych), a zakres rzeczywistego, w tym nieskonwencjonalizowanego, uczestnictwa w kulturze, do którego są wdrażani, wykazywać może tendencje niżkowe, kurczyć się i co gorsza pozostawać poza zasięgiem faktycznie prowadzonej instytucjonalno-szkolnej działalności edukacyjnej. Pojawia się niebezpieczeństwo degeneracji działań edukacyjnych. Zjawisko to doczekało się szeregu trafnych określeń w różnych koncepcjach poświęconych krytyce edukacji szkolnej.

## 1.2. Założenia holizmu i strukturalizmu metodologicznego

W poprzednim fragmencie rozważań zasygnalizowałem skrótowo konsekwencje nieodróżniania funkcji od celów w refleksji dydaktycznej;



w rezultacie prowadzi to do nieodróżniania determinacji funkcjonalnej i subiektywno-racjonalnej.

Kwestię tę rozwinę obecnie nieco szerzej, jako że wiążą się z nią pewne dalsze założenia epistemologiczne akceptowanej przeze mnie teorii kultury (por. Kmita 1971 oraz 1977, Pałubińska 1977, Zamiara 1987).

W pierwszym rzędzie rozpatrzę formalne analogie zachodzące między konstrukcjami pojęciowymi struktury humanistycznej i struktury funkcjonalnej.

Z reguły charakter struktur humanistycznych mają czynności kulturowe (zatem także czynności edukacyjne) oraz wytwory takich czynności zwane obiektami kulturowymi (np. osobowość kulturowa jednostki) stanowiące przedmiot zainteresowań różnych nauk humanistycznych. Charakteryzują się one tym, że wyznaczają je przekonania społeczne i odpowiednio skonkretyzowane jednostkowe, indywidualne: (a) normatywne, określające sensy owych czynności lub wytworów, oraz (b) dyrektywne, określające związek danego sensu społecznego lub indywidualnego z czynnościami służącymi do jego realizacji. Wiadomo już z wcześniejszych rozważań, że odpowiednie zestawy takich przekonań społecznych konstytuują poszczególne dziedziny kultury (formy świadomości społecznej).

Złożone czynności kulturowe jako czynności racjonalne oraz złożone wytwory tych czynności mają charakter podmiotowy, co znaczy, że konstytuuje je świadomość podmiotu, w szczególności reprezentująca przekonania kulturowe należące do świadomości społecznej funkcjonalnie zdeterminowanej. Widać więc wyraźnie, że tak sensy czynności społecznych określonych subiektywnie przez społeczny porządek wartościujący oraz wiedzę społecznie akceptowaną, jak i sensy czynności indywidualnych determinowanych subiektywnie przez indywidualny porządek wartości jej podmiotu oraz charakterystyczną dla niego wiedzę o sposobie realizacji wartości preferowanej, wyznaczają odpowiednie struktury humanistyczne. Są to uporządkowane z punktu widzenia owych świadomości (społecznej i indywidualnej) „myślowe obrazy” podejmowanych czynności złożonych. Sensy czynności indywidualnych wyznaczają indywidualne struktury humanistyczne, natomiast sensy czynności społecznych — społeczne struktury humanistyczne. Sens naczelny społecznej struktury humanistycznej stanowi wartość będącą społeczno-subiektywnym odpowiednikiem zapotrzebowania społecznego. Sens naczelny indywidualnej struktury humanistycznej jest wartością indywidualną.

Społeczne oraz indywidualne struktury humanistyczne mają charakter myślowy (społecznie lub indywidualnie subiektywny) a próba ich realizowania lokalizuje je w ich kontekście obiektywnym. Oczywiście zdarzają się różnice (odchylenia) między sensami subiektywnych struktur humanistycznych a otrzymywanymi efektami czynności kulturowych, po-

nieważ czym innym są rzeczywiste warunki praktyki społecznej a czym innym wyobrażenia społeczne czy indywidualne o tych warunkach.

Wymienione tu własności odróżniają struktury humanistyczne od formalnie analogicznych struktur funkcjonalnych, tj. niezależnych od czyjejkolwiek społecznej lub indywidualnej świadomości.

Analogia owa przejawiała się tu w następujących odpowiedniościach: (a) cel czyli sens, ku któremu zorientowana jest struktura humanistyczna — globalny stan (funkcja) utrzymywany przez strukturę funkcjonalną, (b) relacja podporządkowania instrumentalnego czynności składowanej względem czynności złożonej wyrażająca determinację subiektywno-racjonalną — relacja funkcjonalnej nadrzędności danego stanu globalnego względem stanu składnikowego, wskazująca na determinację funkcjonalną.

Podobne są również założenia epistemologiczne leżące u podstaw obu rodzajów konstrukcji pojęciowych. Pojęcie struktury humanistycznej zakłada bowiem strukturalizm metodologiczny, zgodnie z którym zakłada się eksplanacyjną pierwotność twierdzeń charakteryzujących cel (sens) danego rodzaju złożonej czynności kulturowej względem twierdzeń wyodrębniających bezpośrednio składniki czynnościowe i charakteryzujących relację podporządkowania instrumentalnego, łączącą poszczególne składniki z daną całością.

Z kolei pojęcie struktury funkcjonalnej zakłada holizm metodologiczny. Głosi on pierwotność eksplanacyjną twierdzeń dotyczących struktury funkcjonalnej względem twierdzeń charakteryzujących stany składnikowe owej struktury i relację nadrzędności funkcjonalnej.

Koncepcja, w której używa się zarówno pojęcia struktury humanistycznej, jak i pojęcia struktury funkcjonalnej jest zgodna z założeniem, że jedno z tych pojęć jest eksplanacyjnie nadrzędne względem drugiego. Istnieje bowiem szereg koncepcji, a do nich nawiązuje społeczno-regulacyjna teoria kultury, przyjmujących nadrzędność eksplanacyjną pojęcia struktury funkcjonalnej względem ujęcia subiektywno-racjonalnego związanego z pojęciem struktury humanistycznej. Mówiąc inaczej: nadrzędność funkcjonalnego ujęcia czynności względem ujęcia subiektywno-racjonalnego. I właśnie na gruncie społeczno-regulacyjnej teorii kultury ujmuje się czynności kulturowe jako podporządkowane eksplanacyjnie prawidłowościom funkcjonalno-genetycznym o charakterze nomologicznym, składającym się na mechanizm rozwoju praktyki społecznej i regulujących ją w trybie społeczno-subiektywnym dziedzin kultury.

## 2. Kulturowa praktyka edukacyjna wśród ogółu praktyk społecznych.

Spróbuję obecnie sprecyzować, na czym polega różnica między proponowanym tu ujęciem „kształcenia” a tradycyjnym sensem tego terminu.

W tym celu wymienię teraz ważniejsze typy praktyk społecznych i usytuuję wśród nich praktykę edukacyjną a w jej obrębie tę odmianę, która realizuje sens kształcący.

### 2.1. Typy praktyk społecznych

Typy praktyk społecznych podzielić można na dwie grupy:

(A) praktykę podstawową zwaną także przez K. Marksa „materialną”, realizującą funkcje społeczne związane z odtwarzaniem i przetwarzaniem rozwojowym obiektywnych warunków praktyki społecznej, tj. sił wytwórczych i stosunków produkcji; dzieli się ona na praktykę produkcji dóbr, ich wymiany oraz konsumpcji,

(B) praktyki symboliczno-kulturowe ujmowane w sensie szerszym, których funkcje polegają na utrzymywaniu funkcjonalności merytorycznej (funkcje kulturotwórcze) lub stabilizacji respektowania przekonań kulturowych czyli na powszechnym wdrażaniu do uczestnictwa w kulturze (funkcja kulturowo-edukacyjna w szerszym sensie); podział tych praktyk przebiega następująco:

(I) symboliczno-kulturowe praktyki w sensie węższym:

(1) praktyki komunikacyjne:

(a) praktyka językowa,

(b) praktyka obyczajowa,

(c) praktyka artystyczna,

(2) praktyki pozakomunikacyjne:

(a) praktyka naukowa,

(b) praktyka prawno-polityczna,

(c) praktyka edukacyjna (w węższym, właściwym znaczeniu),

(II) praktyki światopoglądowo-twórcze:

(a) praktyka magiczna, będąca dziś w zaniku,

(b) praktyka religijna powszechna,

(c) praktyka teologiczna (zintelektualizowana, zracjonalizowana światopoglądowo postać praktyki religijnej np. klasyczna filozofia religijna rodowodu grecko-łacińskiego, orientacje chrystianizujące kierunki filozofii świeckiej),

(d) praktyka świecko-filozoficzna czyli filozofia przedkantowska oraz współczesna uprawiana w duchu przedkantowskim,

(e) praktyka filozoficzna precyzująca i uzasadniająca (racjonalizująca światopoglądowo) normy:

— bezpośrednio światopoglądowe, np. światopoglądowo-moralne w postaci etyki (filozofii moralnej),

— normy dla poszczególnych dziedzin kultury symbolicznej, w tym dla:

= praktyki symboliczno-kulturowej realizującej funkcje edukacyjne w postaci antropologii filozoficznej (idzie tu fakty-

cznie o koncepcje uczestnictwa w kulturze, filozofowania w związku z tym uczestnictwem a zatem problemy: kim jest człowiek, jaka jest pozycja podmiotu w kulturze),

- = praktyki edukacyjnej we właściwym znaczeniu w postaci koncepcji wychowania (filozofii wychowania czyli filozofii edukacji czy też inaczej literalnie określanych jako aksjologia wychowawcza, teleologia wychowania),
- = szczególnej odmiany praktyki edukacyjnej wdrażającej do kultury edukacji kulturowej (potocznie mówi się tu o kształceniu nauczycieli) w postaci m.in. koncepcji tzw. kultury pedagogicznej czyli światopoglądu wdrażania do uczestnictwa w kulturze edukacji (por. przykładowo idee wartościujące zawarte w sformułowaniach typu: „uczyć się aby być”, „uczyć się bez granic”, idee społeczeństwa wychowującego, „idee wychowania jako humanistycznej nadziei”) usiłującego przy tym znieść podział na nieprofesjonalną i profesjonalną praktykę edukacyjną, będącego jednocześnie światopoglądem komunikacyjnym (eksponującym ostateczną wartość światopoglądowo-pedagogiczną jaką jest „dialogowość”, „odprzedmiotowienie” relacji pomiędzy podmiotami edukacji) i żądającego powrotu praktyki edukacyjnej do stanu magicznego (wychowanie „przez życie do życia”); inną odmianą analizowanej tu praktyki jest specyficzna działalność „krytyczno-pedagogiczna” i pedagogiczno-terapeutyczna perswadująca zanik zuniformizowanych standardów kulturowych osobowości wychowanków dotychczas obowiązujących stabilnie oraz pokazująca jak należy współcześnie wartościować i eliminować nauczanie prowadzące się do socjotechnicznego manipulowania wychowankiem,
- = sztuki w postaci estetyki (filozofii sztuki),
- = nauki w postaci orientacji filozoficznych: przedteoretycznych (pozytywizm klasyczny, pragmatyzm, strukturalizm, neopozytywizm, antynaturalizm metodologiczny), filozofizm przełomu teoretycznego i z fazy teoretycznej nauki (hipotetyzm, dialektyka materialistyczna, która może wpływać aksjologicznie w sposób uzgodniony z danymi nauki na rozwój wszystkich pozostałych dziedzin kultury symbolicznej),
- = pedagogiki praktycznej, nauk o wychowaniu, historii wychowania w postaci filozoficznego światopoglądu pedago-

gicznego; współczesna aksjologia pedagogiczna ustosunkowując się w trybie adaptacyjnym (por. Kmita 1974, Kobylińska 1985) do nagromadzonego własnego „materiału myślowego” w sensie używanym przez F. Engelsa przyjmuje postać dyskursywnych, abstrakcyjnych koncepcji „krytycznych” w postaci m.in. „metapedagogiki”, „pedagogiki kategorialnej”, „pedagogiki humanistycznej”<sup>6</sup> funkcjonujących obiektywnie m.in. destrukcyjnie względem realizowania funkcji praktyczno-poznawczej przez badania nad edukacją (hamowanie naukowego rozwoju tychże badań).

## 2.2. Sens kształcącej czynności edukacyjnych

Przekonania kulturowe, aby mogły efektywnie regulować dany typ czynności społecznych, muszą być powszechnie respektowane, to znaczy społecznie akceptowane. Przekonania te z uwagi na określone zapotrzebowanie obiektywne, podlegają: (a) społecznie akceptowanemu utrwalaniu przy — na ogół — niezmiennym zakresie owego respektowania, oraz (b) społecznemu rozszerzaniu respektowania, a zatem jednocześnie upowszechnianiu, wprowadzaniu do społecznej akceptacji. Przy tzw. szerokim ujmowaniu wychowania (edukacyjnej funkcji praktyk symboliczno-kulturowych w mojej eksplikacji) sytuacje wymienione w punkcie (a) odpowiadają jego funkcji adaptacyjnej, a w punkcie (b) — jego funkcji kreacyjnej (por. Miller 1981).

W wymienionych tu obu przypadkach — ujmując rzecz od strony kulturoznawczej — należy brać pod uwagę kluczowy dla powszechnego respektowania proces jego utrwalania lub poszerzania zakresu owego respektowania, a mianowicie edukacyjny. Jest on realizowany w postaci złożonych sekwencyjnie czynności kulturowych o potencjalnie edukacyjnym sensie (por. Biłos 1987).

Przyjmuję tu za E. Biłosem (1988a), że przekonania kulturowe, które podlegają utrwalaniu i których zakres podlega społecznemu rozszerzaniu muszą być nie tylko respektowane przez ogół uczestników praktyki społecznej, ale muszą uczestnicy ci posiadać świadomość, że przekonania te są respektowane w danej społeczności przez wszystkich uczestników praktyki społecznej (mechanizm rekurencyjny); muszą więc być powszechnie indywidualnie respektowane, to znaczy względnie adekwatnie identyfikowane, intersubiektywizowane oraz internalizowane w wersji uświadamiawanej: akceptującej, dezakceptującej, krytyczno-innowacyjnej potencjalnie uregulowanej społecznie czy wręcz patologicznej oraz w wersji nieuświadamiawanej czyli skonwencjonalizowanej (apriorycznej).

<sup>6</sup> Zob. prace m.in.: B. Suchodolskiego, J. Legowicza, S. Wołoszyna, Z. Kwiecińskiego, L. Witkowskiego, A.M. Kaniowskiego, J. Rutkowiak, A. Folkierskiej.

Generalnie na gruncie przyjmowanych tu założeń daje się wyodrębnić:

- (1) powszechne spontaniczne respektowanie przekonań kulturowych będące równoległe przypadkowym, nieuporządkowanym wdrażaniem kulturowym do uczestnictwa w kulturze,
- (2) powszechne wdrażanie do uczestnictwa w kulturze będące równoległym dwustronnie zmiennym składnikiem respektowania przekonań kulturowych; w stylizacji społeczno-subiektywnej mówimy tu zwykle o potencjalnym sensie edukacyjnym pewnych czynności kulturowych,
- (3) powszechne wdrażanie do uczestnictwa w kulturze coraz to nowych członków społeczeństwa będące zautonomizowanym, nieprofesjonalnym i profesjonalnym, sformalizowanym kulturowo czyli zinstytucjonalizowanym wyodrębnionym typem praktyki społecznej.

Jeżeli chodzi o wyspecjalizowane merytorycznie wdrażanie do uczestnictwa w kulturze (punkt 3), to szczególną uwagę należałoby zwrócić na to, że jest ono zróżnicowane m.in. ze względu na historycznie zmienne obrazy świata istniejące w świadomości społecznej. Mam tu na myśli obraz świata kształtowany przez potoczne doświadczenie społeczne, proponowane przez rzeczników różnego typu światopoglądów, oraz — od wieku XVII — proponowane przez rzeczników nauki eksponujących wartości poznawcze całkowicie uniezależnione od wszelkiego rodzaju tradycyjnych „ostatecznych” wartości światopoglądowych. Ta historyczna „dysocjacja” różnych sfer świadomości społecznej polegająca na „odsuwaniu” przez naukę od sfery potocznego doświadczenia społecznego przekonań magicznych, religijnych, teologicznych, świecko-metafizycznych pozwala uchwycić zmiany funkcji społecznej edukacji, zwłaszcza zaś wyodrębnianie się i autonomizowanie jej specyficznej odmiany — praktyki kształcenia.

Wyspecjalizowane merytorycznie wdrażanie do uczestnictwa w kulturze określał tu będą mianem edukacji w wąskim tego słowa znaczeniu. Generalnie rzecz biorąc funkcja praktyki edukacyjnej polega na wdrażaniu do uczestnictwa w kulturze. Nadrzędną wartością — celem owej praktyki jest kształtowanie u uczniów takich cech, które w postaci umiejętności kulturowych<sup>7</sup> składają się na preferowany aksjologicznie (według społecznego schematu osobowości czyli światopoglądu akceptowanego lub projektowanego w danej społeczności) typ osobowości kulturowej. Osobowość kulturowa jednostki jest tu ujmowana jako rodzaj struktury funkcjonalnej zdeterminowanej przez trwałe respektowanie danego standardu kulturowego osobowości.

Tak pojęta praktyka edukacji kulturowej jest strukturą funkcjonalną z uwagi na efektywność czynności nakierowanych na uczestnictwo w kul-

<sup>7</sup> Umiejętność kulturowa, to przekazane i przyswojone przez daną jednostkę przekonanie regulujące jej działanie bezpośrednio albo pośrednio bądź aksjologicznie.

turze; utrzymywanie przynajmniej poziomu dotychczasowego stabilizowania determinuje ją funkcjonalnie, a funkcjonalna konieczność podwyższenia tego poziomu determinuje odpowiednie zmiany w praktyce edukacyjnej. Ta funkcjonalna konieczność podwyższania poziomu bierze się stąd, że praktyka edukacji jest pewną z kolei podstrukturą w strukturze funkcjonalnej jaką stanowi praktyka społeczna podporządkowana określonym zapotrzebowaniom reprodukcyjnym. Zapotrzebowania te są takie, że praktyka edukacji musi na nie odpowiedzieć w sposób efektywny. Wyartykułowane są one w rozmaity sposób, w każdym razie efektem owego wyartykułowania jest redystrybucja dydaktyczna i aksjologiczna (wychowawcza, pedagogiczna) przekonań kulturowych (czyli niejako normatywno-dyrektywne) podział owych sądów na pewne etapy i porcje edukacyjne) wyznaczonych do wdrożenia wedle norm i reguł edukacyjnych.

Jednocześnie forma świadomości społecznej regulująca praktykę edukacyjną, tj. kultura edukacyjna składa się z takich norm i dyrektyw, których powszechne respektowanie gwarantuje osiągnięcie efektów edukacji. Takie pojmowanie praktyki edukacji kulturowej, wolne od przesłanek wartościujących (implicite lub explicite)<sup>8</sup> można wyjaśnić przez badanie historycznej zmienności kultury edukacji oraz realizacji poszczególnych odmian sensów edukacyjnych.

Biorąc pod uwagę aspekty funkcjonalno-genetyczne edukacji, wyjaśnienie których zdecydowanie wykracza poza ramy niniejszego opracowania, wyróżnić można kształcenie (dydaktykę kulturową) jako odmianę praktyki edukacyjnej. Nadrzędna wartość realizowana w tej odmianie edukacji należy do kategorii ramowej, dającej się nazwać mianem „człowiek wykształcony”. Różne aspekty społeczne rozmaicie konkretyzują tę kategorię, zwykle w postaci określonych alternatyw.

Praktykę kształcenia charakteryzować można na gruncie przyjętych tu założeń kulturowych przez wskazywanie na jej kontekst genetyczny: (a) praktyczny, „rzemieślniczy”, sprawnościowy występujący w postaci sztuki nauczania, przekształcający się stopniowo w tzw. kształcenie zawodowe, (b) światopoglądowy odpowiednio racjonalizowany (teologicznie, filozoficznie, naukowo) występujący w postaci pedagogii ewoluującej w kierunku „prawdziwego” (Okoń 1987 s. 13) humanistycznego kształcenia ogólnego.

Należy przy tym zwrócić uwagę na to, że dopiero historyczno-teoretyczna rekonstrukcja praktyki kształcenia pozwoliłaby na adekwatną kwa-

<sup>8</sup> Mam tu na myśli realizację normy metodologicznej neutralizmu aksjologicznego związaną z uprawianiem nauki fazy teoretycznej. W sprawie realizacji normy eliminacji aksjologii zalecanej przez epistemologię pozytywistyczną (por. A. Pałubicka 1978).

likację regulujących ją przekonań dydaktycznych oraz ukazać wyraziście genetyczną wtórność w stosunku do sfery światopoglądowej kultury i potocznego doświadczenia społecznego. Trudności jakie pojawiają się w kwalifikowaniu tychże przekonań wiążą się z tym, że niektóre z nich posiadając złożoną postać mogą częściowo przynależeć do doświadczenia edukacyjnego, a częściowo do sfery światopoglądowo-pedagogicznej. Inne zaś wiąże się z tym, że zakres doświadczenia edukacyjnego jest zmienny historycznie i np. przekonania należące w swoim czasie do konsekwencji badawczych refleksji naukowo-dydaktycznej, nie występujące pierwotnie w obrębie potocznego doświadczenia edukacyjnego, mogą później znaleźć się w jego obrębie. Kolejne problemy wiążą się z historycznie zmiennymi sposobami „zazębiania się” przekonań doświadczenia edukacyjnego i jego światopoglądowo-pedagogicznego uzupełnienia.

Problemy powyższe nie są uwzględniane w dotychczasowej refleksji dydaktycznej. Z tego też względu krytycznie należy oceniać dotychczasową tradycję terminologiczną, w której w zależności od okoliczności edukacja identyfikowana jest raz to z kształceniem, raz to z wychowaniem, nauczanie z kształceniem, wychowanie z edukacją itp. Przykładowo: u J.J. Guilberta (1982 s. 603) edukacja uznawane jest za kształcenie w najszerszym tego słowa znaczeniu. Angielskie „education” — jak pisze R. Schulz (1970 s. 218) — oznacza zarówno wychowanie, jak naukę o wychowaniu. B. Suchodolski (1970 s. 12) sugeruje, że pedagogika genetycznie była pewnym rodzajem działalności wychowawczej, jakby określoną jakością wychowawczej praktyki. Z kolei A. Meier (1982 s. 60) mówi o społecznie zinstytucjonalizowanych w systemie edukacji procesach nauczania i wychowania. K. Kruszewski (1987 s. 11) zaś zauważa, że: „..., Po wojenna dydaktyka polska (...) rozwijana była przede wszystkim z troską o to, by na jej podstawie można było przygotować nauczycieli do zawodu. Narzucało to potrzebę utrzymania raz przyjętego aparatu pojęciowego (...). Musiało więc dochodzić do kłopotliwych dla nauczania dydaktyki kontrowersji terminologicznych, chociażby tej, jak nazwać proces dydaktyczny: proces nauczania-uczenia się”.

Pełniejsza charakterystyka przytoczonych wyżej pojęć i związanych z nimi koncepcji wymagałaby: (a) odtworzenia założeń metodologicznych, na gruncie których nadaje się im określone znaczenie, (b) określenie ich treści, to jest subiektywnego odzwierciedlenia rodzaju obiektywnych społeczno-historycznych zjawisk edukacyjnych, (c) wskazania, które elementy definicji (koncepcji) edukacji, kształcenia, nauczania, wychowania posiadają status praktyczno-poznawczy, a które światopoglądowy. Wymagałoby to całego szeregu dodatkowych analiz, które postaram się przedstawić w innym opracowaniu.



## LITERATURA

- Biłos E., 1987, Sekwencja dydaktyczna jako elementarna i podstawowa jednostka procesu nauczania, *Ruch Pedagogiczny*, nr 6
- Biłos E., 1988a, Uwagi o badaniu pytań polszczyzny mówionej, *Poradnik Językowy*, nr 6
- Biłos E., 1988b, O doniosłości rozmowy dydaktycznej w organizowaniu procesu nauczania i uczenia się literatury oraz w badaniu tego procesu, *Dydaktyka literatury*, Zielona Góra, WSP
- Davis R.H., Alexander L.T., Yelon S.L., 1983, *Konstruowanie systemu kształcenia*, Warszawa
- Guilbert J.J., 1983, *Zarys dydaktyki medycznej*, Warszawa
- Gurycka A., 1979, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa
- Kmita J., 1971, Z problemów interpretacji humanistycznej, Warszawa
- Kmita J., 1974, Adaptacja a korespondencja, „Sztuka”, nr 4
- Kmita J. 1985a, *Kultura i poznanie*, Warszawa
- Kmita J. 1976b, *Szkice z teorii poznania naukowego*, Warszawa
- Kmita J., red., 1978a, *Zagadnienie przełomu antypozytywistycznego w humanistyce*, Warszawa—Poznań
- Kmita J., 1978b, O naukowo-teoretycznym ujęciu kultury symbolicznej, W: Kmita J., red., *Zagadnienie przełomu ...*, Warszawa—Poznań
- Kmita J., 1982a, *O kulturze symbolicznej*, Warszawa
- Kmita J., 1982b, Epistemologiczne przesłanki teoretycznej integracji badań pedagogicznych, W: Kmita J., red., *Studia z teorii kultury i metodologii badań nad kulturą*, Warszawa—Poznań
- Kmita J., Kostyrko T., 1983, *Elementy teorii kultury. Wykłady dla studentów kulturoznawstwa*, Poznań
- Kmita J., 1984, *Sztuka jako sfera świadomości społecznej*, W: *Świadomość jednostkowa a świadomość społeczna*, *Poznańskie Studia z Filozofii Nauki*, Warszawa—Poznań
- Kmita J., 1986, Różnice dzielące język i sztukę oraz ich konsekwencje dydaktyczne, W: Pasterniak W., red., *Dydaktyka literatury a inne dyscypliny naukowe*, Zielona Góra, WSP
- Kmita J., 1967, Kilka uwag o idealizacji w badaniach logicznych, *Studia Semiotyczne*, nr 3
- Kobylińska E., 1985, *Hermeneutyczna wizja kultury*, Warszawa—Poznań
- Konarzewski K., 1988, *Pedagogika celów czy pedagogika wartości*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 2
- Kozielecki J., 1976, *Psychologiczna teoria decyzji*, Warszawa
- Kruszewski K., 1987, *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, Warszawa
- Meider A., 1982, *Socjologia wychowania*, Warszawa
- Miller R., 1981, *Socjalizacja—Wychowanie—Psychoterapia*, Warszawa
- Ozdowski P., 1984, *Teoria kultury wobec hermeneutyki Ricoeura*, Warszawa—Poznań
- Palka S., red., 1986, *Zagadnienie teorii pedagogicznej*, Warszawa—Kraków
- Pałubicka A., 1978, O światopoglądowym uprawianiu wiedzy w kulturze, W: Kmita J., red., *Zagadnienie przełomu ...*, Warszawa—Poznań
- Pałubicka A., 1977, *Orientacje epistemologiczne a rozwój nauki*, Warszawa
- Pęcherski M., red., 1985, *Ciągłość i zmiana w systemie edukacji Polski Ludowej*, Warszawa

- Piotrowski M., 1978, Filozoficzne zaplecze pedagogiki, *Studia Metodologiczne*, z. 18
- Pluta A., 1988, Metodologiczny status badań społecznych nad rodziną — uwagi dyskusyjne, W: Tchórzewski A., red., *Rodzina. Przeszłość—Terazniejszość—Przyszłość*, Bydgoszcz WSP
- Schulz R., 1970, *Nauka a wartości wychowawcze*, Wrocław, Ossolineum
- Suchodolski B., 1970, *Trzy pedagogiki*, Warszawa
- Szewczuk W., 1966, *Psychologia*, t. 2, Warszawa
- Thomas J., red., 1987, *Doskonalenie lekcji w drodze operacjonalizacji jej celów*, Koszalin, IKN ODN
- Zaczyński W.P., 1988, *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*, Warszawa
- Zamiara K., 1987, *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, Hasło: *Zachowanie*, Wrocław, Ossolineum

ANDRZEJ PLUTA

**TEACHING AND LEARNING: FUNCTIONS, AIMS AND STRUCTURE  
(THEORETICAL STUDY)**

## SUMMARY

The paper consists of two parts: the general one, devoted to theoretical and cultural assumptions of the analysis of the notion of education and the detailed one, dealing with the teaching and learning process as a form of education and educational culture.

The first part contains an introduction of fundamental notions on which the further analysis is based and a qualification of their epistemological context. The notions of: social practice, culture, participation in culture, subjective-rational function, functional structure and humanistic structure are presented here and the assumptions of wholism and methodological structuralism are characterized.

The current tendency to use among others the notions of function, aim, culture, participation in culture in a didactic (pedagogical) research has been shown. This tendency is characterized by the adoption of cognitive perspective without surpassing the limits of every-day social experience as well as axiological-persuasive orientation.

In the second part the present writer enumerates cultural types of social practices, situates the educational practice among them and distinguishes its particular form — the teaching and learning practice.

The writer points out to the genetic i.e. practical character of the teaching and learning practice and its connections with the people's outlook on life, stating the lack of reconstruction of transformations of this practice, performed by means of functionalgenetic explanation in the hitherto conducted didactic research.