

Andrzej Pluta

## Kontekstualny charakter uczestnictwa nauczycieli w edukacji

### 1

W najogólniejszym sensie kontekstualny charakter uczestnictwa nauczycieli w edukacji łączy się z terminami „kulturoznawcze ujęcie uczestnictwa w kulturze” i „psychologiczne ujęcie uczestnictwa w kulturze”. Konceptyjnie ujęcia te są formułowane odpowiednio w różnych naukach o kulturze i na terenie psychologii. Wybierając spośród opozycyjnych stanowisk epistemologicznych antypsychologizm wraz z umiarkowaną lub względnie radykalną wersją antyindywidualizmu metodologicznego umożliwiamy sobie prowadzenie badań nad uczestnictwem jednostek w kulturze zarówno z pozycji psychologicznej, jak i kulturoznawczej. Realizacja spójnego programu badawczego, wymagająca współpracy psychologii z naukami o kulturze, w efekcie doprowadzałaby do zaprojektowania nowej dyscypliny „pogranicznej”; pogranicznej, albowiem wykorzystującej implikowane na terenie wymienianych nauk stosowne charakterystyki uczestnictwa w kulturze. Sama zaś wzmiankowana dyscyplina „pograniczna” koncentrowałaby się na zjawisku uczestnictwa „oglądanym” z perspektywy, łącznie: kulturoznawczej i psychologicznej (indywidualno-podmiotowej).<sup>1</sup>

Powyzsze ma istotne znaczenie dla wyodrębniania w ramach owej pogranicznej dyscypliny takiej odmiany badań pedagogicznych, które z kolei zdolne byłyby podejmować refleksję nad uczestnictwem profesjonalnym i nieprofesjo-

<sup>1</sup> K. Zamiara, Kulturoznawcze a psychologiczne badania nad uczestnictwem w kulturze, [w:] J. Kmita, K. Łastowski (Red.), *Biologiczne i społeczne uwarunkowania kultury*, Warszawa-Poznań 1992.

nalnym podmiotów w edukacji, jako dziedziny Lebensweltu i kultury. Pojawia się tu interesująca możliwość uwolnienia dotychczasowej refleksji pedagogicznej od złudnych uroków psychologizmu i posądzeń o socjologizm, ale także pewnych tendencji redukcjonistycznych przedstawicieli psychologii z jednej strony, a socjologii z drugiej.

Względna autonomia projektowanych tu badań pedagogicznych jako skoncentrowana na zjawiskach uczestnictwa w edukacji brałaby się nie tyle z faktu, iż byłyby one częścią „pogranicznej” refleksji nad zjawiskiem uczestniczenia w kulturze „w ogóle”, lecz głównie za sprawą wykorzystywania:

- (1) efektów badań społeczno-regulacyjnej teorii edukacji poddających podmiotowej (krytycznej) rekonstrukcji edukację jako symboliczno-kulturową rzeczywistość ideacyjną wraz z jej determinacjami (funkcjonalnymi, genetycznymi, podmiotowymi),
- (2) efektów badań prowadzonych w ramach filozofii edukacji poddającej podmiotowej (krytycznej) rekonstrukcji dotychczasową praktykę badań pedagogicznych wraz z jej funkcjonalno-genetycznymi aspektami i rodzajami sensów społecznie realizowanych a także szacującej pod względem aksjologicznym cele przyświecające działaniom edukacyjnym.

Z uwagi właśnie na pierwszoplanowy charakter kulturoznawczej charakterystyki uczestnictwa podmiotów profesjonalnie zwanych nauczycielami w edukacji, związany z uwzględnianiem wymienionych wyżej zależności uzupełnianych o aspekt psychologiczny, poniżej skupiam uwagę na kwestiach kulturoznawczo-kontekstualnego ujęcia tegoż uczestnictwa.

## 2

Zanim będziemy bardziej systematycznie analizować zarysowaną problematykę warto od razu podkreślić, że kulturowy charakter „zasad” rządzących edukacją według kulturoznawczo zorientowanej refleksji nad edukacją jest odwrotnością cech przypisywanych prawidłowościom naturalnym (przyrodniczym), stanowiącym jakoby ostateczną podstawę prawomocności aktywności podmiotów. Owe prawidłowości naturalne uważane za stałe i jednoznaczne, bez „luk” na jakąś wykraczającą poza nie aktywność podmiotów edukujących (ale także edukowanych) implikują idee „biernego” podmiotu. Natomiast pojęcie podmiotu aktywnego, twórczego, jest do pogodzenia z rozwiązaniami reprezentującymi badania edukacji zorientowane kulturoznawczo. Sprawa jest o tyle nietrywialna, że istnieją (i mają się wcale dobrze) pedagogiczne opcje wzorowane na takich kierunkach filozoficznych i psychologicznych, które neglżując rozpoznawane w ramach nauk o kulturze rodzaje determinacji kultury i poszczególnych dziedzin Lebensweltu (także wtedy, gdy te ostanie przestają podlegać społecznej regulacji kulturowej, stanowiąc tym samym podłoże źródłowe Durk-

heimowskiej anomii<sup>2</sup>), usiłują wymóc rodzaj nowej wiary pedagogicznej w to, że nauczyciel w dowolny sposób podnosić może jakość swej pracy, „rozwick się”, być „twórczym”, „wolnym”, „odpowiedzialnym”, „wyemancypowanym”. Jakkolwiek stanowią one dla nas rodzaj maskarady edukacyjnej, to dostrzegam fakt rosnącej ich aprobaty tak wśród nauczycieli praktykujących, jak i praktykujących pedagogów. Widocznie odpowiadają na określone zapotrzebowania, stąd nie wolno ich lekceważyć, a raczej poprzez odpowiednie zrekonstruowanie - ukazać rodzaj swego zapotrzebowania.

### 3

Dowolna antyindywidualistyczna teoria kultury, dokładniej - wyspecjalizowany jej dział w badanie edukacji, określający ją jako dziedzinę praktyki ludzkiej podlegającej społecznej regulacji kulturowej, implikuje szereg twierdzeń, ukazujących na czym polega partycypacja w edukacji poszczególnych uczestników. Twierdzenia takie składają się na edukacjologiczną - będącą odmianą kulturoznawczej, socjo-pragmatycznej czy społeczno-regulacyjnej - charakterystykę owego uczestnictwa. Zawiera ona cechy przedmiotu uczestnictwa, tj. edukacji przynależnej do sfery kultury. Dla użytkowników powszechnie uczestniczących w edukacji ma charakter idealizacyjny (opisowy) i wtórnie normatywny. Określa bowiem wymogi *k o m p e t e n c y j n e* - a nie zaś arbitralnie pedagogiczne zawarte w opracowaniach poprawnościowo-podręcznikowych - które muszą oni stosować, praktykować, chcąc założyć na miano „nauczycieli”, „wychowawców” czyli uczestników edukacji. Rzecz jasna uczestnictwo to można różnorodnie wartościować. Jedną z możliwości łączy się z określaniem jego „głębi” czyli jakości, jednak - powiedzmy to wyraźnie - nie pedagogika, a w każdym razie nie pedagogika dotychczasowa „odpowiedzialna” jest za podnoszenie owej jakości, lecz - mówiąc w pewnym uproszczeniu - społeczno-podmiotowa kompetencja edukacyjna funkcjonalnie zdolna dostosować się do nowych zapotrzebowań społecznych. Inna sprawa, że udział, właśnie jakościowy, konkretnych nauczycieli „odczytujących” owe zapotrzebowania, jest niezbędny, ale niewystarczający. Wystarczy bowiem podkreślić regulacyjny charakter edukacji jako ideacyjnej rzeczywistości myślowej. Owo regulowanie polega na tym, że w obszarze kompetencji edukacyjnej rozstrzyga się „edukacyjność” danych czynności nauczycielskich, a więc to, czy są one poprawne, pod jakimi względami, czy uregulowane społecznie, czy też nie. Poszczególnym czynnościom nauczycielskim przypisywane są - na poziomie kompetencji - określone sensy edukacyjne i ich wewnętrzne różnicowania. Odnoszenie powyższej charakterystyki do konkretnych użytkowników edukacji jest już idealizacją innego ro-

<sup>2</sup> J. Kmita, G. Banaszak, Społeczno-regulacyjna koncepcja kultury, Warszawa 1994.

dzaju. Polega - i tu możemy pominąć większość dotychczasowych propozycji pedagogów - na „umiejscawianiu” świadomości owych użytkowników w obrębie kompetencji ponadjednostkowej, stwierdzaniu, czy jest ona stosowana w określonych zachowaniach praktycznych, stanowiących niekiedy zawodne świadectwo uczestniczenia w edukacji, jeżeli patrzy się na nie bez ich zaplecza kulturowego, a dalej: stwierdzaniu, czy i w jakim zakresie jest świadomie aktualizowana i na jakim poziomie wiedzy owa aktualizacja przebiega, pod jakimi względami i z jakich powodów „odbiega”, „odchyła” się od „wzorca” kulturowego, zarówno w sensie pozytywnym (jako innowacja), jak i negatywnym (jako deformacja). W kontekście tak stawianego uczestnictwa nauczycieli, ściślej jego jakości, przedmiotem pedagogicznej refleksji „pogranicznej” staje się interpretacja humanistyczna, która w swym schemacie eksplanacyjnym przewiduje uwzględnianie czynnika podmiotowego. W myśl zakładanej w jej ramach procedury badacz, przyjmując założenia o racjonalności, zmuszony jest do odtworzenia społecznego systemu norm i dyrektyw edukacyjnych, a więc obowiązujących w danej grupie przekonanych dydaktyczno-pedagogicznych. Jest to m.in. zadanie kulturoznawczo zorientowanych badań nad edukacją, których zakres - jak widzimy - nie pokrywa się z przedmiotem „pogranicznych” badań pedagogicznych. Otóż pedagog odwołując się do owego zrekonstruowanego w ramach teorii kultury-edukacji w sposób idealizacyjny systemu sądów może obecnie przeprowadzać analizy racjonalności każdego nauczyciela w terminach zgodności jego działań i regulujących je sądów ze społeczno-subiektywnymi ich „edukacyjnymi wzorcami”, ukazać bliżej relatywny, kontekstualny charakter jakości działań nauczycielskich, uwzględniając ich poziomy, stopnie alternatywności, innowacyjności względem: (a) potocznego doświadczenia dydaktycznego i jego pedagogicznego dopełnienia, (b) ontologicznych podstaw formy edukacyjnej.

Wskazując na powyższe zabiegi interpretacyjne można skonstatować, iż: (1) w dotychczasowej praktyce badań pedagogicznych nie były one obecne, wręcz nie usiłowano - jak do tej pory - poznawczo zrealizować postulat podmiotowej rekonstrukcji kultury edukacji, co (2) oznaczało w gruncie rzeczy nieadekwatne - lecz za to perswazyjno-aksjologiczne systematyzowanie reguł określających jakość pracy dydaktyczno-pedagogicznej nauczyciela. Dotychczasowe uwagi skłaniają do wniosku o konieczności sformułowania odrębnego w stosunku do dotąd stosowanych, kulturowego kontekstu uczestnictwa nauczyciela w edukacji służącego za punkt wyjścia dla charakterystyki jakości jego działalności (zawsze poprzez owo uczestnictwo dokonywanej).

Jak zatem przedstawiałby się problem jakości uczestnictwa w edukacji ujęty kontekstualnie? Edukacja będąc zjawiskiem ze sfery świadomości nie daje się

zamknąć w indywidualnym zespole przekonań (sądów) jednostek profesjonalnie określanych nauczycielami. Świadomość ta jest bowiem zasadniczo trzystopniowa. Poziom pierwszy, to właśnie owa edukacyjna świadomość jednostkowa. W szczególności tworzy ją wiedza bardzo zróżnicowana, tak o charakterze zwyczajowym, subiektywno-pragmatycznym<sup>3</sup> jak i uregulowanym społecznie. Jedni nauczyciele posiadają ją bardziej sprecyzowaną, inni raczej mglistą. Może to być wiedza pochodząca z potocznego doświadczenia społecznego, a może poza nie - też w różnym trybie - wykraczać. Jedni nauczyciele swoją świadomością zbliżają się do przepisów i zasad formułowanych w naukach pedagogicznych, inni sądzą, że wyrażając kontestujący względem nich stosunek posiadają wiedzę niekonwencjonalną, alternatywną, utopijną, „antypedagogiczną”.

Poziom drugi to ponadjednostkowa świadomość edukacyjna zwana tu przez nas kompetencją dydaktyczno-pedagogiczną w ścisłym znaczeniu, tj. regulującą czynności edukacyjne polegające na powszechnym wdrażaniu do uczestnictwa w kulturze. Kompetencja ta polega na wiedzy milczącej, nie uświadamianej przez nauczycieli, a regulującej edukację. Taki jej kulturowy status sprawia, że każdy nauczyciel określony być może jako anonimowo praktykujący dydaktyk-pedagog. Podstawowym „zadaniem” kompetencji edukacyjnej rozpatrywanej w jej wymiarze autoregulacyjnym jest ostatecznie rozstrzygnięcie, czy dana jednostka ludzka jest lub nie jest przygotowana (nieprofesjonalnie, profesjonalnie) należycie do uczestnictwa w edukacji. Obok tego funkcjonuje ona bezpośrednio lub pośrednio waloryzacyjnie oraz założeniowo-semantycznie względem: (1) własnej subkultury dydaktycznej, (2) kulturowej kompetencji wdrażanej.

Poziom trzeci to wiedza, która rozsiana jest w różnych opracowaniach nauk społecznych traktujących o edukacji, a już zwłaszcza zebrana w oficjalnych podręcznikach pedagogiki. Jest ona spóźnionym opisem reguł kompetencyjnych, jeżeli jednak zważy się na kontekst metodologiczny owym refleksjom towarzyszący, powiedzieć można, iż w zależności od swego naturalistycznego lub antynaturalistycznego zorientowania artykułuje ona nieco odmienne sądy edukacyjne. Pozytywistycznie zorientowane badania nad edukacją werbalizując i porządkując potoczne, dydaktyczne doświadczenie społeczne „zbliżają” poszczególne indywidualne ich wersje do społecznego wzorca. Dostarczają wiedzy stosowanej praktycznie w edukacji, lecz w zasadzie odnoszącej się do znanych już czynności. Zwerbalizowanie sądów nigdy przedtem nieartykułowanych powoduje, że jednostki mogą korygować, a więc ulepszać, swoją nie uświadamianą ich wersję. W konsekwencji nauczyciele mogą zmieniać jakościowo czynności praktyczne regulowane tymi sądami.

<sup>3</sup> Zob. J. Grad, *Obyczaj a moralność. Próba metodologicznego uporządkowania badań dotychczasowych*, Poznań 1993.

Antynaturalistycznie zorientowane badania nad edukacją poprzez fakt niestawiania problemu rekonstrukcji dydaktyczno-pedagogicznych sądów natury kulturowej<sup>4</sup> stają się w głównej mierze pedagogicznymi postulatami pogłębianej, rozszerzanej akceptacji zaplecza światopoglądowo-pedagogicznego doświadczenia dydaktycznego przez nauczycieli. Uczestnictwo nauczycieli w edukacji polega tu m.in. na odbiorze dawnych i nowych „tekstów” dydaktyczno-pedagogicznych z punktu widzenia aktualnie perswadowanego światopoglądu pedagogicznego. Taki właśnie sposób uczestnictwa projektował m.in. twórca dydaktyki krytycznej S. Hessen.<sup>5</sup>

Niemniej jednak obecny fragment rozważań zamknąć można uwagami następującymi. W im mniejszym stopniu pedagogiczna wiedza podręcznikowo-prawnościowa odzwierciedla społeczną kompetencję edukacyjną, w tym większym stopniu poszerza się margines jej ustaleń arbitralnych. Nie będąc w stanie odszukać ontologicznych podstaw edukacji, pewnych wewnętrznych prawidłowości stanowiących o „istocie” odpowiednich (hierarchicznych) porządków dydaktyczno-pedagogicznych związanych z autonomicznym „językiem” edukacji, nie może projektować odpowiednich fragmentów naukowo-teoretycznego doświadczenia dydaktycznego i „wewnętrznie” z nim uzgodnionego kontekstu aksjologicznego (pedagogicznego), a więc dostarczać wiedzy praktycznej i odpowiednio oszacowanej aksjologicznie-pedagogicznej dla podejmowania nowych - nie podejmowanych jak dotąd - czynności edukacyjnych.

Na koniec pozostaje jeszcze czwarty poziom świadomości edukacyjnej, a mianowicie relatywizacja racjonalności dydaktyczno-pedagogicznej stylizowana (najczęściej intuicyjnie) na wzór różnych typów regulacji kulturowej: magicznej, religijnej, nowożytnoeuropejskiej. Łączy się ona ściśle z ciągłością i zmianą konstrukcji czynności edukacyjnych rozpatrywanych od edukacji przedszkolnej poczynając, poprzez szkolną, a na edukacji akademickiej kończąc, a także totalizującymi możliwościami kulturowego kontekstu edukacji, spontanicznie (na szczęście) wykorzystywanymi przez ośrodki władzy prawno-politycznej w państwie.

Przejdźmy teraz do zasadniczego tematu. Pod względem jakościowym uczestnictwo nauczycieli w edukacji scharakteryzowane być może w sposób, który łączy poszczególne jego poziomy (głębie i zakres partycypacji) z regulacją dydaktyczno-pedagogiczną wyznaczaną odmiennymi „obrazami” edukacji. Chodzi tutaj mianowicie o trzy generalne poziomy uczestnictwa, które określimy umownie jako: (1) „zewnętrzny”, (2) „mieszany”, (3) „wewnętrzny”. U podstaw wyodrębniania owych poziomów leży możliwość podawania, werbalizowania

<sup>4</sup> Por. badania prowadzone w ramach tzw. pedagogiki kultury.

<sup>5</sup> Zob. moją pracę: *Kultura i kształcenie. Próba kulturoznawczego odniesienia do koncepcji dydaktyki krytycznej Sergiusza Hessena, Częstochowa 1992.*

przez samych nauczycieli na jednej płaszczyźnie jednorodnych lub/i niejednorodnych oraz porównywalnych lub/i nieporównywalnych pod względem ontologicznym elementów kulturowej formy edukacji.

Dla pierwszego poziomu charakterystyczne jest różnego rodzaju fenomenalistycznie ujmowane, bezpośrednio obserwowalne „zachowanie” nauczycieli w edukacji. Mamy tu niewątpliwie do czynienia ze zjawiskiem wyłącznie respektowania sądów dydaktyczno-pedagogicznych, a więc - na ogół - „anonimowym” praktykowaniem dydaktyczno-pedagogicznym, które przyjąć może postać trzech wariantów: (a) proto-profesjonalnego, (2) profesjonalnego, (c) pokazowo-profesjonalnego.

Wariant pierwszy łączymy z uczestnictwem, które opiera się na praktyce wymuszającej nie uświadamiane respektowanie odpowiednich elementów kultury dydaktyczno-pedagogicznej przez tzw. „świeżo upieczonych” nauczycieli, najczęściej bez zbytnio rozbudowanych kwalifikacji formalnych. Zakres i głębia partycypacji w tym wariacie jest zdecydowanie ograniczona i to w tym wyższym stopniu, im mizerniej angażuje refleksję i interpretację własną nauczyciela, zwłaszcza gdy ogranicza się on do powielania kilku wyuczonych, czy wzorowanych na przykładach, schematów praktyczno-dydaktycznych. Zdarzyć się może jednak, iż z czasem - o ile taki nauczyciel nie zrezygnuje z wykonywania zawodu - gwarancja efektywności indywidualnej rzeczoności wariantu uczestnictwa zanika. Nauczyciele biernie respektujący dane przekonania coraz częściej nie osiągają zamierzonych celów. W tej sytuacji niezbędne są - dla zachowania racjonalności - innowacje w zakresie zachowań, a więc podejmowanie różnych czynności „na próbę”, a więc praktycznie wyrażających swe przesłanki subiektywno-racjonalne. Takie „próbne” wykonywanie „nowych” dla nauczyciela czynności może być absolutnie nietwórcze, gdyż „podchodzi” on przedmiotowo, czyli adaptacyjnie na poziomie minimalnym do własnego zachowaniowo traktowanego uczestnictwa. Ponieważ w wariacie drugim i trzecim omawianego tu poziomu uczestnictwa „struktura ontologiczna” w dalszym ciągu nie kwestionuje realności rzeczywistości edukacyjnej utożsamianej ze zjawiskiem zachowaniowo ujmowanego uczestnictwa, można powiedzieć, że owo uczestnictwo ciągle operuje na tej samej dziedzinie, a zmienia się adaptacyjnie (przedmiotowo) jego jakość o tyle tylko, że angażuje obecnie refleksję nauczycielską - na poziomie potocznego doświadczenia społecznego - i reinterpretację wizji pedagogicznych stanowiących aksjologiczne dopełnienie doświadczenia dydaktycznego. Łączy się to z wiarą w profesjonalną wiedzę dydaktyczno-pedagogiczną zadowalającą się - czego nauczyciele już nie dostrzegają - samą rekonstrukcją obserwowanych potwierdzonych co do swej skuteczności edukacyjnej „prawd” fenomenalistycznych. Wiarę tę wyraża werbalistyka typu „kultura pedagogiczna nauczyciela”, „kultura wychowawcza”, „kultura dydaktyczna”. Zwerba-

liowanie jednak sądów, nigdy przedtem (w wariacie pierwszym) nie artykułowanych powoduje, że nauczyciele korygują, ulepszają swoje nie uświadomiane niegdyś wersje czynności praktycznych, osiągając niekiedy status już nie anonimowych dydaktyków-pedagogów, ale indywidualnych „autorów”, „wynalazców”, którzy za pomocą pokazowo-profesjonalnych czynności demonstrują indywidualne sposoby ulepszania realizacji wartości edukacyjnych. Taki nauczyciel, jeśli jeszcze dodatkowo posiada „zacięcie” publicystyczne czy naukowe „dorabia” z czasem do swoich demonstracji dydaktyczno-pedagogiczne uzasadnienie „teoretyczne”. Wystarczy w tym względzie prześledzić nie mający precedensu pod względem rozległości praktycznej i uzasadnień ruch „nowego wychowania”. Jakże wymowna jest notka biograficzna uznanego za twórcę najoryginalniejszej koncepcji pedagogicznej XX wieku C. Freineta. Czytamy w niej: „... Praca w dusznej, przeludnionej klasie, z dziećmi przywykłymi do dyscypliny utrzymywanej głosem nauczyciela, zmusza go do szukania nowych form organizacji procesu nauczania i wychowania opartych na wyzwoleniu i wykorzystaniu aktywności uczniów współdziałających z nauczycielem. Jego przygotowanie do zawodu jest tak skromne, że tylko intuicyjnie wprowadza do klasy kolejne innowacje organizacyjne i metodyczne, opierając się głównie na obserwacji swych uczniów, na poznawaniu ich zainteresowań, na ich reakcjach i wypowiedziach. Jednocześnie z doświadczeniami praktycznymi Freinet dokształca się, szukając w książkach odpowiedzi na nurtujące go pytania. Czyta klasyków teorii pedagogicznej: Montaigne’a, Rousseau, dzieła takich mistrzów, jak: Pestalozzi, Decroly, Montessori, Ferriere, Dewey, Spencer. (...) Freinet tworzył swą koncepcję pedagogiczną wychodząc od bezpośredniej praktyki szkolnej, a dopiero później podbudował ją uzasadnieniami teoretycznymi. (...) Właśnie ten bliski związek z warsztatem pracy uchronił go od anarchistycznych mrzonek i pozwolił mu na wypracowanie bardzo realnych i praktycznie wykonalnych innowacji metodycznych i organizacyjnych popartych dobrze przemyślanymi, funkcjonalnymi środkami dydaktycznymi”.<sup>6</sup>

Można powiedzieć, że przykład Freineta jest ilustracją przechodzenia od pierwszego do drugiego poziomu uczestnictwa w edukacji. Otóż dla owego „przejścia” charakterystyczne jest to, że nauczyciel nie ujmuje swojej działalności w sposób wyłącznie bezpośrednio obserwowalny, zachowaniowo-czynnościowy, ale dodaje niejako do niej - niejednorodnie pod względem ontologicznym - elementy, w postaci kategorii, jak zainteresowania, postawy, umiejętności, idee, przekonania, stany psychiczne, a więc pewne klasy elementów świadomości, tu: dydaktyczno-pedagogicznej. Pozwala to wyodrębnić w ramach wzmiankowanego poziomu uczestnictwa dwa charakterystyczne warianty. Pier-

<sup>6</sup> A. Kargulowa, B. Kollek (Red.), *Pedagogika Freineta na dziś*, Jelenia Góra 1992, s. 34, 36.



wszy proponuję opatrzyć nazwą mistrzowsko-profesjonalnego uczestnictwa, gdyż w jego ramach dochodzi do „uogólnienia” znanych fenomenalistycznych prawd pedagogicznych (zarówno z „praktyki”, jak i z „teorii”) łączonego z jednoczesnym reinterretowaniem doświadczenia dydaktycznego i zaprzeczaniem (bezpośrednim lub pośrednim) określonych wyobrażeń (idei, wartości itp.) pedagogicznych.

Drugi zaś wariant, najchętniej nazywany przez samych pedagogów „alternatywnym”, ze swej strony proponuję nazwać selektywno-profesjonalnym. W jego bowiem ramach nauczyciel dostrzegając różne „konkurencyjne” elementy świadomości dydaktyczno-pedagogicznej „przemieszane” z zachowaniami zawodowymi, wie, że musi wobec nich (a zwłaszcza łączących się z nimi wartości) wyrazić pewien stosunek myślowy, reinterretacyjny będący podstawą czynności praktycznych. Jest to ustosunkowanie się selektywne: przedmiotowy stosunek myślowy nauczyciela polega na akceptacji niektórych minionych elementów (wartości) świadomości dydaktyczno-pedagogicznej i odpowiednio z nimi związanych zachowań, także wykorzystywanych we własnej pracy oraz negacji innych elementów świadomości (wartości) i zachowań. Warunkiem takiego ustosunkowania jest właśnie przyjęcie „innej”, zwanej „alternatywną”, wizji pedagogicznej uczestnictwa w edukacji, takiej jednak przy tym, by z jej punktu widzenia wcześniejsze pedagogie mogły być uznane za fragment aktualnie zaaprobowanej wizji. Widać, że między dawniejszymi pedagogiami a „nowymi” zachodzi ciągłość semantyczna.

Pozostaje zwrócić uwagę na trzeci poziom uczestnictwa nauczycieli w kulturze dydaktyczno-pedagogicznej, który w aspekcie jakościowym zwać można „krytycznym”, „podmiotowym” czy „wewnętrznym”. Uczestnictwo zwane krytycznym także jest zróżnicowane, bowiem daje się wyodrębnić jego dwa generalne warianty. Zanim je omówię zaznaczę jednak, że wspólne dla nich jest to, że wizja edukacji nauczycielskiej posiada tu „strukturę ontologiczną” nieporównywalną z punktami widzenia dotychczas oferowanymi i w praktyce wykorzystywanymi. Jednakże owa nieporównywalność, a co za tym idzie krytyczność uczestnictwa, zasadzać się może na odmiennych konceptualizacjach. Pierwszy rodzaj konceptualizacji w dalszym ciągu jest związany z zasadą adaptacji, a więc reinterretacji aksjologiczno-pedagogicznej. Drugi natomiast łączy się z interpretacją a następnie konstrukcją krytycznego uczestnictwa, u podstaw których leży podobieństwo esencjalistycznych założeń ontologicznych różnych form kulturowych, a już zwłaszcza przyjęcie analogii między sposobami konstrukcji tak pozornie odmiennych wytworów kulturowych, jak teorie naukowe czy utwory muzyczne.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Zob. G. Banaszak, *Formy współczesnej kultury muzycznej*, Warszawa 1991, rozdział: *Kultura metamuzyczna*, punkt 4: *W poszukiwaniu ontologicznych podstaw formy muzycznej*.

W obrębie konceptualizacji pierwszego typu mówić można o wizji dwojaczego rodzaju uczestnictwa nauczycieli w edukacji: (a) opartej o adaptację negatywną na poziomie krytycznym bądź (b) związanej z adaptacją istotnie przekształcającą na poziomie krytycznym.

Pierwsza projektuje perswazyjnie uczestnictwo oparte na uświadamianiu sobie przez nauczyciela dotychczasowego kontekstu aksjologiczno-pedagogicznego własnych czynności dydaktycznych, następnie namawia do poddania go całkowitej destrukcji, „kompromitacji”. Ma to w rezultacie doprowadzić do zawieszenia uczestnictwa dotychczasowego i związanego z uczestnictwem po-pedagogiczno-dydaktycznym, para-dydaktycznym czy anty-pedagogicznym, o dziwo, często jednak dydaktycznym. Często ma tu miejsce sugerowanie osobliwego klimatu: idzie mianowicie o celebrowanie atmosfery całkowitej przygodności, „nieciągłości” mającej cechować uczestnictwo nauczycieli, jako anty-pedagogów i nie-nauczycieli.

Natomiast druga postać adaptacji oferuje uczestnictwo, które wymaga nie tyle odrzucenia dotychczasowych założeń dydaktyczno-pedagogicznych organizujących je, stanowiących jego entymematyczny kontekst, co ich „przezwyciężenia”, przez ujawnienie kierowane krytyczną świadomością pedagogiczną. To co było tradycyjne (niekoniecznie złe) w dotychczasowym uczestnictwie trzeba sobie uświadomić, a następnie wmontować w aktualne „sacrum” pedagogiczne stanowiące osobliwy rodzaj światopoglądu uczestnictwa w edukacji, wykazując tym samym we własnym uczestnictwie ciągłość i zmianę, zakorzenienie w tradycji i innowację. Nauczyciel jest tu namawiany do sensownego poszukiwania reguł organizujących jego uczestnictwo w edukacji, co więcej - od czasów dydaktyki krytycznej Hessena - jego „zadaniem” jest samodzielne prowadzenie takich poszukiwań, gdyż to on jest kreatorem swojego uczestnictwa.

Odmienne konceptualizuje się jakość uczestnictwa nauczycieli z punktu widzenia możliwości posługiwania się przez nich esencjalizmem jako ogólnym sposobem myślenia występującym na terenie edukacji (ale także w badaniu edukacji). Posługiwanie się owym sposobem myślenia może prowadzić do prób dwojaczego rodzaju jako odmiennych wariantów uczestnictwa. Wariant pierwszy opiera się na próbach ukształtowania własnego „języka” dydaktyczno-pedagogicznego i jest to alternatywność zgodna z wewnętrznymi mechanizmami edukacji utożsamianymi z „istotą” odróżnianą od „zjawiska”. To dzięki ofercie badacza edukacji, który zrekonstruował ontologiczne podstawy formy dydaktyczno-pedagogicznej edukacji nasz nauczyciel stać się może „kompozytorem” własnej pracy: pomysłodawcą, który konkretyzuje czyli wzbogaca coraz to pełniejszą treścią dydaktyczno-pedagogiczną ośnowę własnego uczestnictwa w edukacji.

Zdolny jest także podmiotowo rekonstruować konkretną postać wykonania przez siebie zaprojektowanych czynności edukacyjnych i tą drogą - zwrotnie - ponownie kształtować konstrukcje dydaktyczno-pedagogiczne na poziomie pomysłów i projektów swych czynności.

Wariant drugi łączy się z takim ukształtowaniem własnego „języka” dydaktyczno-pedagogicznego, które jest nie tylko konstruowaniem podmiotowym, co dekonstruowaniem. Jest to alternatywność metakrytyczna, diachroniczna, istotnie korygująca „język” dydaktyczno-pedagogiczny wcześniej podmiotowo zrekonstruowany. Nauczyciel-dekonstrukcjonista sympatyzuje zwłaszcza z nauczycielem-kontestatorem pedagogicznym, utopistą czy nauczycielem wierzącym pedagogice postmodernistycznej, ale zna granice swej sympatii. Wie, że ulegli oni szczególnie wyrafinowanej perswazji i wie, że oni nie wiedzą praktycznie jak mogą przewyciężyć symboliczne asymetrie ról nauczycielskich (kategoria „mocna”) i uczniowskich (kategoria „słaba”). Wie, że utopia czy kontestacja pedagogiczna, opór pedagogiczny posiadają swoją moc waloryzacyjną, aksjologiczno-pedagogiczną, bo są rodzajem „nowej” wiary pedagogicznej, a bez tej wiary, bez sacrum pedagogicznego edukacja funkcjonalnie istnieć nie może. Ale wie też, że taka wiara zawsze posiada imperialistyczną architektonikę, bo mówi w „imieniu własnym” nie bacząc na praktyczną wykonalność swych postulatów, nie mówiąc już o tym, że nie dociera (niekiedy programowo) do wewnętrznych mechanizmów dydaktyczno-pedagogicznych zjawisk edukacyjnych. Wie wreszcie, że kontestujący, krytyczny aksjologicznie nauczyciel jest - jeżeli posłużyć się przykładem niewidomego, który opanowuje system znaków Braille'a - „szlachetnie oszukiwany”. Skąd to wie? Otóż krytyczno-aksjologiczne uczestnictwo konceptualizowane w pedagogikach (pedagogiach) wzorowanych na filozoficznych koncepcjach krytycznych (antycyjentystycznych typu choćby hermeneutycznego czy postmodernistycznego) rozpatruje on z „zewnątrznego” względem nich punktu widzenia oferowanego przez kulturoznawczą teorię edukacji jako sfery kultury i pedagogikę pogranicza jako badającą zjawiska uczestniczenia w owej sferze kultury. A to pozwala mu zrozumieć sens wmawiania nauczycielowi-kontestatorowi, że to on sam znajduje, konstruuje znaki, teksty, język dydaktyczno-pedagogiczny, odkrywa ich sensy. Przemilcza się przed niewidomym społeczno-kulturową genezę i podstawę semantycznego systemu znaków pisma „dotykowego”. Jest w tym coś ze szlachetnej etyki: dodaje się ociemniałemu więcej pewności siebie, wmawia się mu poczucie wartości tego co czyni, a czyni się zeń kreatora, twórcę, odkrywcę. A jednak jest w tym również coś z oszustwa: nauczyciel ani nie jest twórcą w sensie świadomego przekraczania niektórych z norm i dyrektyw dydaktyczno-pedagogicznych, reprezentujących nowe elementy kultury edukacji, ani nie jest „wolny”, „wyemancypo-

wany”, ani wreszcie nie może poruszać się po edukacji według nieograniczonych możliwości decyzyjnych. Stąd można obecnie mocniej wyartykułować końcową myśl niniejszych rozważań: zatarcie dystansu między krytyczną pedagogiką jako wiarą i jako nauką (teoretyczną) stanie się wyraziste w nowym typie uczestnictwie nauczycieli opartym na dekonstruowaniu własnego „języka” dydaktyczno-pedagogicznego realizującego równocześnie ostateczne (jakkolwiek już uchwytnie praktycznie) wartości aksjologiczne, takie jak „emancypacja”, „wolność”, „odpowiedzialność”, „suwerenność”. Być takim nauczycielem, to osiągnąć samodzielne sprawdzanie swego uczestnictwa odnoszące się do faktycznie rozpoznanych uwarunkowań (determinacji) edukacji, po to aby „wymykać się” im, osiągając tą drogą swoisty metarelatywizm: wzrost indywidualnej kompetencji i wolności od niej. Uświadamiając sobie metakrytycznie, że dotychczas działał tak a tak i do tego myślał, że działanie edukacyjne przebiega tak a tak (lub że powinno przebiegać tak a tak), obecnie może się na nie nie zgodzić, z „pełną” świadomością tego kiedy „niezgoda” może być efektywna praktycznie, kiedy zaś jest wyznaniem wiary, utopią, kontestacją, pustym wreszcie gestem. A właśnie zapewnianie gołosłowne, nośne jedynie perswazyjnie i aksjologicznie, że nie ma głębokich uwarunkowań formy dydaktyczno-pedagogicznej lub że nie ma takiej autonomicznej dziedziny kultury jak edukacja, a także ogólnikowe postulaty odnośnie do „nowoczesności”, „jakości”, „podmiotowości” (w) pracy zawodowej nauczyciela, gdy się w nie wyłącznie wierzy - znakomicie utrudniają rzeczywiste, w sensie - praktycznie uchwytnie, względne rzecz jasna, cząstkowe emancypowanie się od ograniczeń, jakie stwarza dydaktyczno-pedagogiczna forma edukacji.

Zauważmy na koniec, że nauczyciel-dekonstrukcjonista jako praktyczny pedagog i dydaktyk proteguje w szczególny sposób filozofię rozumu praktycznego Kanta. Jest to o tyle ważne, iż filozofia ta kontynuowana w pedagogice przez Hessena zaleca krytycznemu nauczycielowi jej użytkowanie pedagogiczne ingerujące ontologicznie w jego uczestnictwo dydaktyczne. Tymczasem dla nauczyciela-dekonstrukcjonisty staje się jasne, że choć uświadamia sobie niemożność obojętnego światopoglądowo, „ślepego” aksjologicznie własnego uczestnictwa w edukacji, to podważa praktycznie głęboko usytuowany język dydaktyczno-pedagogiczny, którym się posługuje, język, którego swoistość i usytuowanie dostrzega dzięki teoretycznej wizji badań nad edukacją. W tej to wizji światopogląd pedagogiczny jest obecny, ale jest zespołem wartości nadrzędnych, który nie ingeruje na sposób ontologiczny ani w tę wizję, ani w kierowane jej konsekwencjami uczestnictwo. I właśnie na to, li tylko waloryzacyjne („wewnętrzne”) nie ontologiczne funkcjonowanie własnego uczestnictwa nie godzi się ani nauczyciel-pedagogiczny kontestator, ani antypedagog.

Andrzej Pluta

## Contextual Character of Teacher's Involvement in Education

### Summary

Giving an outline of the main topic I take into account: (1) appropriately matched cultural characteristics and psychological phenomena of involvement in culture, (2) implications of cultural investigation of education as a field of symbolic culture and a type of „Lebenswelt”, (3) methapedagogical reflection situated within the frame of culturally professed philosophy, explaining acceptability of the values preferred in education and axiologically evaluating realizability of designed values.

Contextual character of teacher's involvement in education is based on their appropriate positioning within didactic-pedagogical competence. While positioning is based on utilising competence as knowledge, determining at the same time differentiated quality of a teacher's involvement (professional work).

I distinguish three levels of involvement. The first one is connected with practical-anonymous utilisation of competent knowledge which appears in three variants: imitatingly-professional, conventionally professional, and ostentatiously professional. The second level extends the so far objective „ontological structure” of principles of involvement by adding to it ontologically non-uniform elements of competence, such as interests, attitudes, abilities, ideas, psychic states (own and those of educated objects). Internal differentiation of that level is based on application of the professional mastery variant and selective (alternative) choice of the conscious competitive elements of didactic-pedagogical competence.

I identify level three of involvement with critically-thoughtful involvement, whereas the sources of critical competence are either totally pedagogical, or scientifically-didactic, or mutually adjustable: didactic and pedagogic.