

Renata Borzyszkowska  
UKW, Bydgoszcz

## Perspektywa poznawcza potoczna w kontekście przeszkody epistemologicznej. Głos w dyskusji

Proponowany głos w dyskusji dotyczy potocznej perspektywy poznawczej i jej rezultatu, tj. wiedzy potocznej na temat rzeczywistości edukacyjnej, wybranych jej elementów, obiektów. Perspektywa i rezultat widziane są przez pryzmat podstawowych parametrów. Odnoszone są do sytuacji kształcenia z charakterystycznym dla niego kierunkiem zmiany perspektywy poznawczej – ku poznaniu naukowemu, ku wiedzy naukowej. Przedmiot poznania usytuowany został w kontekście przeszkody epistemologicznej (G. Bachelard), niektórych jej przykładów.

Głosem w dyskusji nawiązuję i kontynuuję wcześniejsze rozważania (Borzyszkowska, 2003, 2008)<sup>1</sup> nad potoczną perspektywą poznawczą i jej rezultatem, tj. wiedzą potoczną na temat rzeczywistości edukacyjnej, wybranych elementów i obiektów. Przedmiot mojego zainteresowania usytuowany został w kontekście przeszkody epistemologicznej, niektórych przykładów, bez roszczenia do całościowego, wyczerpującego widoku. Odnoszony jest do sytuacji kształcenia akademickiego, przy ekspozycji przede wszystkim jego stanu początkowego, na studiach pierwszego stopnia. Ostatnie nie oznacza braku możliwości eksploatacji przeszkody epistemologicznej w opisie i problematyzacji innych czasoprzestrzeni kształcenia, przykładowo na studiach drugiego stopnia czy w trakcie realizacji treści programowych przedmiotów ogólnych, kierunkowych, specjalnościowych zarówno w aspekcie treściowym (merytorycznym), jak i metodycznym; nie oznacza również braku możliwości eksploatacji przeszkody epistemologicznej w opisie i problematyzacji obszarów upotocznienia przywołanych przez D. Klus-Stańską (w druku), kiedy upotocznienie zostało dostrzeżone w obszarze teorii („upotocznienie pedagogiki humanistycznej”) oraz w obszarze kształcenia nauczycieli („potoczność dydaktyczna”). Takí ogląd jest możliwy, bowiem „pojęcie przeszkody epistemologicznej można badać zarówno

---

<sup>1</sup> W związku z powyższym możliwe są powtórzenia niektórych kluczowych rozstrzygnięć oraz podstawowych (fundamentalnych) cytatów.

w historycznym rozwoju myśli naukowej, jak i w praktyce edukacyjnej” (Bachelard, 2002, s. 22). Jedno i drugie nie jest łatwe – jak zauważa G. Bachelard – ale nie oznacza, że jest niemożliwe.

Pojęcie przeszkody epistemologicznej przypisuje się G. Bachelardowi (2002). W interesującym mnie kontekście G. Bachelard pisał m.in. „problem poznania naukowego trzeba postawić w terminach przeszkód (...). W samym akcie poznawczym, w jego głębi, pojawiają się za sprawą pewnej funkcjonalnej konieczności opóźnienia i problemy. Tam właśnie znajdujemy przyczyny stagnacji i regresu, tam odkrywamy powody bezruchu, które nazywam przeszkodami epistemologicznymi” (Bachelard, 2002, s. 18).

Z. Cackowski, biorąc termin przeszkody epistemologicznej od G. Bachelarda i sytuując w rozległym zapleczu teoretycznym literatury przedmiotu, zaproponował następujące rozwiązanie: przeszkoda epistemologiczna „to **aktywna** (podkreślenie Z.C.) składowa każdej umiejętności i każdej aktualnej wiedzy, która uczestniczy w zdobywaniu nowych umiejętności i nowej wiedzy. Owa oporność dotychczasowej (aktualnej) wiedzy i umiejętności jest tym większa, im bardziej sprawna dotąd była, a jednocześnie jest owa oporność tym większa, im bardziej oryginalna i nowatorska jest nowa wiedza oraz umiejętność zdobywane przy udziale wiedzy i umiejętności dotychczasowej. Aktywna oporność dotychczasowej wiedzy i umiejętności wiąże się – po pierwsze – ze strukturalnym charakterem wiedzy, zwłaszcza wiedzy naukowej; nowej znaczącej wiedzy nie można – na skutek tejże strukturalności – po prostu dołączyć do wiedzy dotychczasowej, bez przebudowy (częściowej lub całkowitej) struktury tej ostatniej, a struktura ta jest właśnie oporna (...). Owa aktywna oporność wiąże się – po drugie – z inercją subiektywnych struktur wiedzy i umiejętności” (Cackowski, 1998, s. 125; zob. także: Cackowski, 1992). Wśród sytuacji, które mogą stanowić przeszkodę epistemologiczną Z. Cackowski wskazał: skuteczność poznawczą, opinię/oczywistość, krytycyzm w fazie generowania pomysłów, strukturę wiedzy i umiejętności, obraz/poglądowość. Z punktu widzenia niektórych powyższych sytuacji, stanowiących przeszkodę epistemologiczną, opisany został przeze mnie rezultat potocznego osławiania rzeczywistości, czyli wiedza potoczna (zob. szerzej: Borzyszkowska, 2003).

Dokonując opisu, analizy czy rekonstrukcji wiedzy jednostki – zdaniem Z. Cackowskiego – można i trzeba wręcz rozpatrywać wiedzę w wymiarze czasowym: „chodzi o stosunek wiedzy uprzedniej do nowo rodzącej się. Ta dotychczasowa wiedza jest z jednej strony tworzywem i narzędziem dla wiedzy nowej, jeśli ta ostatnia tamtą kontynuuje, z drugiej zaś strony jest ona sprzeciwem i przeszkodą dla wiedzy nowej, jeżeli ta ostatnia jest tamtej w jakiejś mierze zaprzeczeniem. A wiedza jest właśnie o tyle nowa, o ile stanowi zaprzeczenie wiedzy tradycyjnej, o ile zatem ta ostatnia stawia tamtej opór, stanowi dla tamtej przeszkodę” (Cackowski, 1998, s. 125). Powyższe ilustruje /może ilustrować/, wywołaną w pierwszych zdaniach niniejszego tekstu, sytuację kształcenia akademickiego, z charakterystyczną dla niego optyką kierunku zmiany perspektywy poznawczej – ku poznaniu naukowemu, ku wiedzy naukowej (nie tylko w tym paradygmacie nauki, który w literaturze określaną jest mianem paradygmatu pozytywistycznego, ale także w paradygmacie interpretatywnym).

W charakterystyce opisowej wiedzy potocznej przyjmijmy jako wiążące – ze względu na specyficzność wywołanego już wcześniej odniesienia przeszkody epistemologicznej do sytuacji kształcenia – rozwiązanie zaproponowane przez M. Marody (1987, s. 175-178) polegające na przeciwstawieniu wiedzy potocznej wiedzy profesjonalnej, rozwiązanie pozbawione zarazem intencji jednoznacznego pozycjonowania i wartości-

ciowania typów wiedzy. „Podział ten nie narzuca nam kryterium przedmiotowego (każda sfera życia społecznego ulec może <sprofesjonalizowaniu>, tak jak każda może być przedmiotem <postawy naturalnej>), a jednocześnie podsuwa dość wyraźne kryteria zarówno na poziomie przekazywania, jak i konstruowania, a także organizacji, pozwalające na odróżnienie obu typów wiedzy”. Różnice w stopniu formalizacji procesu uczenia ująć można za M. Marody (1987, s. 176) używając metaforycznych określeń: „wiedzę potoczną się nasyca przez fakt życia w określonym społeczeństwie i określonej grupie społecznej, jej zakres jest zatem wyznaczony przez zakres doświadczeń jednostki, natomiast wiedza profesjonalna jest nam intencjonalnie przekazywana, jej zakres jest zaś wyznaczony przez wymogi zawodu”. W odniesieniu do sytuacji kształcenia jej zakres odczytany może być między innymi ze standardów kształcenia dla kierunku pedagogika, biorąc pod uwagę kwalifikacje absolwenta, ramowe treści i efekty kształcenia w poszczególnych grupach (Standardy kształcenia dla kierunku studiów: Pedagogika. A. Studia pierwszego stopnia, Załącznik nr 78). Zdaniem M. Marody (1987, s. 176) różne są sposoby konstruowania obu typów wiedzy, „czy mówiąc inaczej, różne są <metodologie> legitymujące włączanie określonych treści do zasobów danej wiedzy”. W przypadku wiedzy profesjonalnej jest to z reguły preferencja jednego określonego typu legitymizacji, odwołanie się do jednej metodologii uznanej za obowiązującą. Inaczej w przypadku wiedzy potocznej, która „odwołuje się do różnych <metodologii>, wykorzystuje różne typy legitymizacji. (...) Uprawomocnienia dostarczają jej autorytety, doświadczenie, intuicja, fakt, że <wszyscy tak myślą>, w ostatecznym zaś rachunku – nasze wewnętrzne przekonanie, że <tak jest>” (Marody, 1987, s. 176). W sposobie organizacji oraz w wewnętrznej strukturze obu typów wiedzy również występują różnice, odrębności. Kształt i strukturę wiedzy profesjonalnej M. Marody ilustruje normatywnym wzorem wiedzy naukowej, na który składa się uporządkowany zbiór zawierający zgeneralizowane przekonania na temat danego fragmentu rzeczywistości i odpowiadające im opisy konkretnych przypadków. „O wiedzy potocznej trudno byłoby powiedzieć, że jest to uporządkowany zbiór generalizacji, nadbudowanych i jasno oddzielonych od poziomu konkretnych doświadczeń. Są to raczej przekonania przenikające czy też zabarwiające relacje o wydarzeniach dnia codziennego, lecz rzadko werbalizowane w swej ogólnej postaci” (Marody, 1987, s. 176).

I proces poznania, i proces kształcenia „mają charakter aktywnej relacji trójczłonowej: **podmiot** z jego wiedzą, pytaniami, przesądami, nawykami, zainteresowaniami... – **świat obiektów** jego poznawczego zainteresowania – **świat kultury** (w tym – kultury naukowej) utrwalonej w księgach, urzędzeniach laboratoryjnych oraz reprezentowanej przez ludzi, z którymi podmiot współdziała. Na każdym wierzchołku tego trójkąta i na każdym jego boku mogą występować i faktycznie występują przeszkody” (Cackowski, 1998, s. 127). Spróbujmy przyrzeć się niektórym elementom wywołanej trójczłonowej sytuacji. Sam fakt podjęcia kształcenia na poziomie wyższym (akademickim), podlegania jednemu z celowościowych procesów edukacyjnych, może oznaczać zarazem uruchomienie i podleganie procesowi restrukturalizacji dotychczasowego stylu poznawczego i dotychczasowej wiedzy<sup>2</sup>, „a żadna znacząca struktura nie poddaje się przekształceniom bez oporu” (Cackowski, 1998, s. 136). G. Bachelard pisał: „umysł podlegający kształceniu naukowemu nigdy nie

<sup>2</sup> Nie podejmuję tutaj wątku dotyczącego ukrytego programu kształcenia, w tym uruchamianych przez studentów strategii przetrwania i procedur ekonomizujących ich własny wysiłek poznawczy oraz ekonomizujących ich własny czas.

jest młody. Jest stary wiekiem swoich przesądów” (Bachelard, 2002, s. 19). Podmiot nie może w tej konkretnej sytuacji jawić się jako tabula rasa. Podmiot podejmuje kształcenie akademickie (można powiedzieć: kształcenie na każdym szczeblu systemu oświatowego<sup>3</sup>) będąc w posiadaniu nagromadzonej m.in. przez codzienność wiedzy, w tym szczególnie wysoko przez podmiot ważonej i wartościowanej – wiedzy praktycznej (wiedzy-recepty, Marody, 1982, s. 112; Marody, 1987, s. 226), dającej poczucie panowania nad rzeczywistością, poczucie możliwości projektowania i zmieniania rzeczywistości, słowem poczucie sprawstwa (zob. np. Maruszewski, 1986, s. 60-68 szczególnie wymiar pragmatyczny treściowej analizy; Anusiewicz, 1992, s. 14-15).

Zanurzenie podmiotu w codzienności i jej doświadczanie przez podmiot, określić można mianem „specyficznego dla codzienności sposobu doświadczania świata”, co oznacza zarazem i podejście do rzeczywistości (jej fragmentów, obiektów), i sposób widzenia rzeczywistości; krótko ujmując, określony sposób konceptualizowania przez podmiot świata, jego wartościowania i oceny (Anusiewicz, 1992, s. 13-14). Specyficzność potocznej perspektywy poznawczej wyrażona może być m.in. koncentracją uwagi wokół danych wypełniających codzienne, egzystencjalne doświadczenie jednostki<sup>4</sup>, danych retrospektywnie oraz „tu i teraz” rozgrywających się, wartościowanych z pragmatycznego punktu widzenia (zob. Laskowska, 1992); to w rezultacie sprzyjać może kształtowaniu poczucia zadowolenia jednostki, bycia u siebie, <swojskości>, kiedy wszystko w otoczeniu jest jednostce bliskie, czyli już znane, oczywiste, wręcz banalne, niezaskakujące” (Rutkowiak, 2000, s. 21). „Codzienności doświadczamy, choć jest to doświadczenie tak już oswojone i przyswojone, że najczęściej przyjmujemy je jako oczywiste. Niecodzienne sytuacje budzą w nas ostre i wyraźne emocje, jesteśmy w pełni świadomi wyjątkowości lub zaskoczenia nową sytuacją. Codzienność powszednieje i staje się doświadczeniem niemal utajonym, ale jednak zawsze doświadczeniem (...). Doświadczamy codzienności nie jako obserwatorzy z zewnątrz, ale z wewnętrznej perspektywy zanurzenia w codzienność, jako aktywni jej uczestnicy, jako gracze złożonej i długiej gry na żywo” (Krzychała, Zamorska, 2008, s. 17-18).

Wyobrażenia potoczne na temat rzeczywistości edukacyjnej, jej elementów i obiektów, możliwe do zrekonstruowania i odczytania na poziomie wizji deskryptywnych, normatywnych, jak i propagowanych (Marody, 1987, s. 214-235), przykładowo wyobrażenia na temat pedagogiki jako nauki i kierunku kształcenia, wyobrażenia na temat wychowania (zob. Borzyszkowska, 2008), kształcenia, szkoły i innych obiektów rzeczywistości edukacyjnej, są – powołując się na określenia G. Bachelarda (2002, s. 24) – „przedmiotem zdroworozsądkowej intuicji, która utkana jest z błędów”. Jako takie charakteryzowane mogą być przez pryzmat cech – oczywistości, zrozumiałości samo przez się, nieproblematyczności, pragmatyczności (skuteczności)

<sup>3</sup> G. Bachelard pisał w tym kontekście: „Nauczyciele sądzą, że umysł rozpoczyna się tak jak lekcja, że można zawsze nadrobić niedbałe wykształcenie, powtarzając klasę, że można uczynić zrozumiałym dowód, powtarzając go punkt po punkcie. Nie zastanawiają się, że młody człowiek przychodzi na zajęcia z fizyki z pewnym ukształtowanym już poznaniem empirycznym: chodzi wówczas nie o to, żeby **zdożyć** wiedzę doświadczalną, ale o to, żeby ją **zmienić** i obalić przeszkody nagromadzone przez codzienne życie” (2002, s. 24).

<sup>4</sup> Doświadczenie można tu pojmować za J. Trempałą (1990, s. 54), iż jest to: „pewna struktura wewnętrzna organizmu, pewne engramy, ślady, układy funkcjonalne, albo też modele, reprezentacje lub obrazy świata i schematy czynnościowe będące rezultatem aktywności jednostki w kontaktach z otoczeniem”.

i innych rozlegle diskutowanych w literaturze przedmiotu (Anusiewicz, Nieckula, 1992; Laskowska, 1992; Marody, 1987; Maruszewski, 1986) – przysługujących tej formie i rezultatowi społecznej świadomości. W inwentarzu odnaleźć można m.in. stereotypy jako uproszczone i schematyczne sposoby przedstawiania sobie świata, wybranych elementów.

W uznaniu G. Bachelarda (2002, s. 19-20) „przeszkoda epistemologiczna wrasta w poznanie, które przestaje pytać. Przyzwyczajenia intelektualne, stawszy się czymś normalnym i użytecznym, mogą z czasem hamować badania”. I dalej czytamy: „Pierwszą przeszkodą w kształtowaniu się umysłu naukowego jest pierwotne doświadczenie, a więc takie, które stoi przed i poza krytyką stanowiącą nieodłączny element tego umysłu. Ponieważ krytyka nie zadziała precyzyjnie, pierwotne doświadczenie nie może być w żadnym razie miarodajne” (Bachelard, 2002, s. 32). To pierwotne doświadczenie wpisane jest w poznanie bezpośrednie, które „jest z zasady subiektywne. Traktując rzeczywistość jako swą własność, dostarcza przedwczesnej pewności, która krępuje poznanie obiektywne, zamiast mu służyć” (Bachelard, 2002, s. 272). Świat obiektów poznawczego zainteresowania podmiotu – rzeczywistość edukacyjna, jej elementy i obiekty – nie jest zarezerwowany w poznawczym oglądzie li tylko i wyłącznie przez naukę. Własne, codzienne doświadczenie podmiotu, filtrowane pragmatycznie i interpersonalnie<sup>5</sup> dostarcza uprawomocnienia dla konstruowanych obrazów rzeczywistości, ubierając je w pewność i prawdziwość; ostatni kostium z perspektywy potocznej odnosi się do przywołanej już skuteczności.

Zmiana perspektywy poznawczej nie może nastąpić wskutek ominięcia przeszkody epistemologicznej. Skoro przeszkodą jest zawsze aktualna (dotychczasowa) wiedza, to uciążliwy proces jej zmieniania stanowi nieodłączny aspekt tworzenia nowej wiedzy, stanowi istotną składową treść nowej wiedzy oraz miarę jej wartości (Cackowski, 1998, s. 128). Wykorzystując wcześniejsze rozważania (R. Borzyszkowska, 2003), określić można wybrane parametry zmiany perspektywy poznawczej – ku poznaniu naukowemu, ku wiedzy naukowej. W miejsce łatwych mniemań, prawd życiowych, stereotypów, mitów, złudzeń poznawczych, pojawić się winna niepewność jako czynnik sprawczy świadomej aktywności intelektualnej, pozwalającej krytycznie dostrzegać wielość i różnorodność, kontrowersje i rozbieżności, konflikty i dylematy. „Umysł naukowy zakazuje nam posiadania mniemania na tematy, których nie rozumiemy, na pytania, których nie potrafimy jasno sformułować (...) nic nie jest oczywiste samo z siebie, nic nie jest dane. Wszystko jest skonstruowane” (Bachelard, 2002, s. 19). Kierunek zmiany perspektywy poznawczej określić można następującym przesunięciem: od potocznej oczywistości i nieproblematiczności poprzez niepewność i zwątpienie, ku otwartości na inne niż potoczna perspektywy oglądu rzeczywistości edukacyjnej, jej fragmentów, obiektów. Zdaniem W. Stefan (1988, s. 193) „w poznaniu bezpośrednim charakterystycznym dla myślenia potocznego podkreśla się bierność poznawczą podmiotów; to bowiem, co spostrzegają w otaczającej ich rzeczywistości nie jest wcale zasługą ich aktywności. Na etapie zmiany perspektywy poznawczej narzucająca się oczywistość otaczającej rzeczywistości ustępuje, a w jej miejsce pojawia się zwątpienie w pozorne oczywistości. Podmiot poznający zaczyna wykazywać aktywność; wątpić i konfrontować swoją wiedzę potoczną z wiedzą nauko-

<sup>5</sup> Zob. wymiary analizy wiedzy potocznej; Maruszewski T. (red.) (1986). *Wiedza potoczna jako reprezentacja rzeczywistości*. W: *Filozofia – poznanie – psychologia. Poznańskie Studia z Filozofii Nauki*. Zeszyt 10. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo UAM.

wą. Dojście do myślenia pojęciami nauki jest procesem trudnym i długotrwałym. Szczególnie trudny jest moment zmiany perspektywy poznawczej, która zmusza jednostkę do zrezygnowania z łatwych mniemań i oczywistości oraz burzenia dotychczasowego porządku jaki istniał w jej potocznym myśleniu o otaczającym świecie". Burzeniu oczywistości przekonań studentów towarzyszyć może opór z ich strony (o charakterze jawnym bądź symbolicznym). Zapewnienie poczucia spójności symbolicznego uniwersum stanowi bowiem podstawową potrzebę każdego człowieka, który chce rozumieć siebie i świat, w którym przyszło mu żyć. Zmiana perspektywy wiąże się natomiast z koniecznością „zawieszenia” na jakiś czas poczucia spójności uniwersum. Czas jakiś, niedookreślony, bo charakter i skala pokonywanego oporu, stawianego ze strony poprzedniej wiedzy, poprzedniego stylu poznawczego, może być zróżnicowany u jednostek (Borzyszkowska, 2003, s. 328 - 329).

Konkludując tezę G. Bachelarda „każde kształcenie naukowe musi się zaczynać (...) od swego rodzaju intelektualnego i uczuciowego katharsis. Potem pozostaje najtrudniejsze zadanie: doprowadzić kształcenie naukowe do stanu ciągłej mobilizacji, zastąpić wiedzę zamkniętą i statyczną poznaniem otwartym i dynamicznym, dialektyzować wszystkie zmienne doświadczalne i ostatecznie uzasadnić przyczyny ewoluowania” (Bachelard, 2002, s. 24).

### Bibliografia

- Anusiewicz J. (1992). *Potoczność jako sposób doświadczania świata i jako postawa wobec świata*. W: J. Anusiewicz, F. Nieckula (red.) *Potoczność w języku i kulturze*. Język a kultura. Tom 5. Wrocław: Wydawnictwo Wiedza o kulturze.
- Bachelard G. (2002). *Kształtowanie się umysłu naukowego: przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*. Przełożył i posł. opatrzył D. Leszczyński. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.
- Borzyszkowska R. (2003). *Wybrane potoczne ilustracje przeszkody epistemologicznej*. W: M. Dudzikowa (red.) *COLLOQUIA COMMUNIA Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek (zmieniona wersja artykułu: Borzyszkowska R. (2002). *O perspektywie potocznej (w kontekście przeszkody epistemologicznej)*. W: „Rocznik Pedagogiczny”, M. Dudzikowa, T. Lewowicki (red.). Tom 25. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji).
- Borzyszkowska R. (2008). *Wychowanie w perspektywie potocznej*. W: *Wokół zagadnień wychowania – aspekty teoretyczne i przyczynki empiryczne*. Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, (red.) R. Wawrzyniak-Beszterda, zeszyt 12. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Cackowski Z. (1998). *Przeszkody poznawcze i komunikacyjne jako warunek i pozytywna składowa poznawania i komunikowania*. W: R. Mrózek (red.) *Kultura – język – edukacja*. T. 2. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Cackowski Z. (1992). Przeszkoda epistemologiczna. *Kwartalnik Pedagogiczny*. Nr 1.

- Klus-Stańska D. *Kryzys dydaktyki jako efekt oderwania od pedagogiki ogólnej* (wystąpienie na ogólnopolskiej konferencji naukowej: *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, 28-30.09.2009, Ciechocinek; w druku).
- Krzychała S., Zamorska B. (2008). *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Laskowska E. (1992). *Wartościowanie w języku potocznym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- Marody M. (1982). Język i wiedza potoczna w wyjaśnianiu zachowań. *Studia Socjologiczne*, nr 3-4.
- Marody M. (1987). *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*. Warszawa: PWN.
- Maruszewski T. (1986). *Wiedza potoczna jako reprezentacja rzeczywistości*. W: T. Maruszewski (red.) *Filozofia – poznanie – psychologia. Poznańskie Studia z Filozofii Nauki*, zeszyt 10. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Rutkowiak J. (2000). „Udomowienie” i „zadomowienie” jako kategorie krytycznego opisu relacji szkoły i domu rodzinnego ucznia. *Teraźniejszość – człowiek – edukacja*. Nr 1.
- Stefan W. (1988). *Znaczenie wiedzy potocznej o wychowaniu w procesie studiowania pedagogiki*. Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego UG. *Pedagogika – Historia Wychowania*, nr 16. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Trempała J. (1990). *Rozwój psychiczny dziecka w warunkach edukacji równoległej*. W: E. Trempała (red.) *Edukacja równoległa. Funkcjonowanie i kierunki rozwoju edukacji równoległej w polskim systemie oświaty i wychowania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.

#### Summary

#### Cognitive perspective ordinary in the context of epistemological obstacles

Proposed in the discussion concerns of everyday cognitive perspective, and its outcome, ie current knowledge about the reality of education, chosen of its elements, objects. Perspective and the result is seen through the prism of the basic parameters. Are related to the training situation with his characteristic changes in the direction of cognitive perspective - towards scientific knowledge, towards erudition. Subject knowledge is situated in the context of epistemological obstacles (G. Bachelard), chosen her examples.