

POTOCZNE POJMOWANIE PRAKTYCZNOŚCI PEDAGOGIKI¹

„Pluralizm, niejednorodność, nieokreśloność naszych codziennych zapatrywań sprawia, że charakteryzowanie zdrowego rozsądku poprzez opis jego treści jest przedsięwzięciem mało owocnym. Nie ma w nim kluczowych, organizujących idei, są za to luki, niekonsekwencje, mgliste idee i synkretyzm. Każda próba nadania mu zdecydowanych konturów – po to na przykład, by znaleźć w nim oparcie dla jakiejś doktryny – jest interpretacyjnym nadużyciem lub okrojeniem całości” [Hołówka 1986, s. 175].

Niniejszy tekst stanowi kontynuację rozważań podjętych przeze mnie przed dziesięcioma laty, kiedy to próbowałem – nawiązując do koncepcji J. Rutkowiak [1995] – opisać potoczność jako „pulsującą” kategorię pedagogiczną [Leppert 1997a]. Dowodziłem wówczas, że obserwując współczesną pedagogikę przez pryzmat własnych uczuleń dostrzegam, znajdującą się aktualnie w myślowym obiegu ludzi zastanawiających się nad edukacją, kategorię potoczności [zob. np. Schulz 2003, Kwieciński 2007]. Jej niektóre, rozmyte obszary pulsowania to konsumpcja, reklama, moda, kultura popularna, muzyka młodzieżowa, wiedza potoczna.

W zaprezentowanych poniżej rozważaniach pragnę przyjrzeć się potocznemu sposobowi pojmowania pedagogiki – jej praktyczności i pulsowaniu tego sposobu. W tym celu odwołam się do rezultatów przeprowadzonych przez siebie badań wśród osób rozpoczynających i kończących studia pedagogiczne [Leppert 1996, 1997b], zestawiając je z charakterystycznymi dla myślenia potocznego cechami, takimi jak: brak troski o spójność, niemetodyczność, silne wartościowanie, wąska perspektywa czasowa i przestrzenna. Kolejne części tego tekstu przybiorą postać pytań o: potoczność – jej dominującą cechę; praktyczność – sposób jej rozumienia w ramach naturalnego nastawienia poznawczego; normatywność – eksponującą kategorię powinności; granice oddzielające potoczność od innych perspektyw poznawczych; zmianę – a raczej możliwość zmiany potocznego sposobu rozumienia praktyczności pedagogiki.

Na moje myślenie o potoczności, jej przejawach, takich jak: wiedza potoczna, zdrowy rozsądek, myślenie potoczne, świat życia codziennego, największy wpływ wywarła książka T. Hołówki *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku* [1986]. Ślady tego wpływu Czytelnik niniejszego tekstu dostrzeże aż nadto.

¹ Tekst ten, będący podstawą głosu w dyskusji podczas VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, stanowi zmienioną wersję artykułu opublikowanego wcześniej w pracy *Pedagogiczne peregrynacje...* [2002].

Pytanie o potoczność

„Najbardziej uderzającą cechą myślenia potocznego – zapewne uniwersalną – jest niewiara w istnienie Demona: rzeczywistość odbieramy na co dzień jako coś gotowego, uporządkowanego, kompletnie niezależnego od nas, niewątpliwego, a zarazem objawiającego się wszystkim w sposób bezpośredni i niezafalszowany” [Hołówka 1986, s. 166].

Poszukując odpowiedzi na pytanie: co stanowi istotę potoczności? zakładam – podobnie jak czyni to J. Niżnik – „iż sprawą kluczową jest funkcja potoczności znajdująca swój wyraz zarówno w ‘potocznym’ myśleniu, jak i ‘potocznym’ języku czy ‘potocznej’ wiedzy. Tą funkcją jest zapewnienie spójności symbolicznego uniwersum człowieka” [1991, s. 160]¹. Spójność owego uniwersum uzyskuje się dzięki pseudohomogeniczności, polegającej na postrzeganiu różnych elementów symbolicznych jako jednorodnych, co gwarantuje koherencję potocznego myślenia. Jak zauważa J. Niżnik, „szczególnie osobliwą cechą myślenia potocznego, przy tym cechą bardzo ważną bo decydującą o jego funkcji, jest zdolność do integrowania elementów różnych systemów symbolicznych, posługujących się przy tym odmiennymi typami dyskursu. W myśleniu potocznym współistnieją one obok siebie nie tylko bezkonfliktowo, ale nawzajem się wspomagając” [1991, s. 164]. Ilustracją tej właściwości mogą być potoczne przekonania dotyczące źródeł recept wychowawczych, dokładniej tego, skąd się one wywodzą: z nauki czy też z praktyki wychowawczej.

Badając przekonania studentów dotyczące roli przypisywanej pedagogice stwierdziłem, że cechuje je znaczna niespójność poznawcza. Sprawia ona, że badani jednocześnie: domagają się „recepty [...] na prawidłowe wychowanie”; akceptują pogląd o braku naukowej recepty na wychowanie dziecka; przyjmują, że „surowcem”, z którego powstaje płodna teoria pedagogiczna jest ogół istniejących w społeczeństwie metod i praktyk wychowawczych; przypisują ludziom nie mającym kontaktu z pedagogiką umiejętność wskazywania celów wychowania, ich uzasadniania i opracowywania programów realizacji.

Umieszczony w teście niedokończonych zdań zwrot „Od pedagogiki można oczekiwać...” badani studenci najczęściej kończyli za pomocą stwierdzeń wskazujących na pedagogikę jako źródło wzorów wychowania (np. „metod i sposobów, według których musi postępować wychowawca i wychowanek”, „wzórów dobrego wychowania, metod”). W taki sposób odpowiedziało prawie 40% badanych. Zaledwie co dziesiąty spośród rozpoczynających studia pedagogiczne oczekiwał od pedagogiki wiedzy o wychowaniu (np. „zdobycia wiedzy na temat wychowania”, „pogłębienia wiadomości o wychowaniu człowieka”).

Z jednoznaczną oceną badanych spotkał się sąd, że „nie istnieje jedna, naukowa recepta na wychowanie dziecka”. Prawie wszyscy badani zgodzili się z tak sformułowanym stwierdzeniem, w tym aż 2/3 w sposób zdecydowa-

¹ Chodzi tu oczywiście o subiektywne poczucie spójności owego uniwersum, które staje się udziałem człowieka.

ny (używając zwrotu „bardzo mi odpowiada”). Nie przeszkodziło to im jednak zaakceptować twierdzenia głoszącego, że „pedagogika powinna podjąć niezależne badania i analizy, wywieść z nich koncepcję wychowania obiektywnie najlepszą i wprowadzić ją do praktyki społecznej”. Pogląd ten zaaprobowala nieco ponad połowa badanych, co czwarty spośród nich nie miał zdania w tej kwestii.

Pytanie o praktyczność

„W świecie powszednim nie może być niczego, czemu nie sprostaby doraźna ‘wiedza książki kucharskiej’, zrelatywizowana do konkretnych, praktycznych celów (‘co robić’), pozbawiona szerszych perspektyw [...] i pretensji do metodycznych wyjaśnień (chcemy wiedzieć, dlaczego coś się dzieje tylko wtedy, gdy znajomość przyczyn stanowi niezbędną składnik techniki radzenia sobie z sytuacją, i zwykle zadowolamy się jakąkolwiek hipotezą, byleby tylko dostarczała prostych dyrektyw)” [Hołówka 1986, s. 166–167].

Pedagogika pojmowana jako technika (w rozumieniu K. Sońnickiego, „ma ona wyznaczyć cel wychowania oraz wskazać środki prowadzące do tego celu” [1967]) i pedagogia (rozumiana jako praktyka, tj. rzeczywiście wykonywane czynności wychowania) to dwa zidentyfikowane w badaniu typy myślenia studentów o pedagogice. Ich wymowną ilustracją są następujące stwierdzenia: „Nie wyobrażam sobie wychowania i kształcenia dzieci bez znajomości celów, zasad, środków wychowania, słowem tego wszystkiego, czym się zajmuje pedagogika”; „[...] pedagogika jest świadomą działalnością edukacyjną, której podstawowym założeniem jest przygotowanie jednostki do samodzielnego i dojrzałego życia. Dostosowanie młodego człowieka, wpasowanie go w tryby beznamietnej maszyny systemu społecznego”. Uzyskany rezultat czyni zrozumiałym wyrażenie jednego ze studentów, który stwierdził, że „pedagogika jest [...] głównym ogniwem, które czuwa niejako nad tym, jacy jesteśmy i jacy będziemy, co umiemy i czego jeszcze dokonamy”.

Gdyby przyjąć, że pedagogika może być nauką teoretyczną, praktyczną lub teoretyczno–praktyczną, to (unikając w tym miejscu przedstawiania szczegółowych dowodów) mogę stwierdzić, że większość badanych studentów pojmowała pedagogikę jako naukę praktyczną. Niechętnemu stosunkowi do „teoretyzowania” („Niestety jak dotychczas otrzymuję duży zasób wiedzy teoretycznej, która nie przydaje mi się w pracy wychowawczej”) towarzyszyły często wypowiedzi nie pozostawiające wątpliwości, do jakiej grupy nauk tę dyscyplinę zaklasyfikować („zaliczamy ją do nauk praktycznych, zawiera bowiem podstawy do realizacji określonych zamierzeń wychowawczych”). Znacznie rzadziej pojawiały się wypowiedzi uznające pedagogikę za naukę teoretyczno–praktyczną, te które stały się przedmiotem analizy wskazywały, że ich autorzy skłonni byli podporządkować teorię praktyce. Dla przykładu: „Pedagogika musi być jednocześnie nauką teoretyczną i praktyczną. Jej zadaniem jest badanie, jak poszczególne cele wychowawcze są realizowane w konkret-

nej rzeczywistości wychowawczej, w praktyce pedagogicznej. Wiedza o wychowaniu uzyskana w wyniku badań stanowi podstawę do tworzenia nowych metod wychowawczych, ulepszania metod już istniejących i odrzucania błędnych”. W żadnej z 289 przeanalizowanych wypowiedzi nie określono pedagogiki jako nauki teoretycznej.

Warty podkreślenia jest jeszcze jeden rezultat. Nie wszystkie wypowiedzi włączone do grupy ujmującej pedagogikę jako technikę obejmowały relację cel – środek. Blisko połowa z nich (około 100 kluczowych stwierdzeń) ograniczała się do jednego tylko elementu, jakim są środki, sposoby, metody wychowania. Oto przykładowe wypowiedzi:

„Jest to dyscyplina ukazująca różne sposoby wychowania, oddziaływania na ludzi.”

„[...] pedagogika jako dyscyplina naukowa ma na celu opracowanie jak najskuteczniejszych metod przekazywania wiedzy.”

„Pedagogika szuka optymalnego układu środków działania w celu osiągnięcia pożądanych form zachowania się wychowanków.”

Analizując te wypowiedzi, można doszukać się w nich rozumowania podobnego do tego, którym posłużył się K. Konarzewski, projektując teorię wychowania jako dyscyplinę aksjologicznie neutralną. Pisał on wówczas:

„Najczęściej proponuje się organizować wiedzę ze względu na pewien system wartości, to jednak oznacza, że każda zmiana tego systemu unieważnia mniejsze lub większe fragmenty teorii. Nasza formuła sugeruje całkowitą odrębność dociekań aksjologicznych i badań nad czynnościami zmianotwórczymi – dopiero na poziomie technologii dochodzi do syntezy ich wyników. Teoria wychowania jest więc aksjologicznie neutralna, przeto może być w pełni naukowa. Wartościowanie wchodzi w grę dopiero wtedy, gdy usiłuje się wykorzystać jej dorobek w projektowaniu i propagowaniu rzeczywistych działań wychowawczych” [1987, s. 8].

Podobny sposób rozumowania można zrekonstruować w wypowiedziach niektórych studentów. Pytali oni na przykład:

„Czy pedagogika jako nauka nie mogłaby przy współdziałaniu z innymi naukami, z którymi już współpracuje (psychologia, nauki społeczne, nauki ekonomiczne), stworzyć, opracować i wdrożyć koncepcję uniwersalnego wychowania? Wydaje mi się, że inaczej przebiegałyby procesy wychowawcze pozbawione wpływów wynikających z sytuacji politycznych, gospodarczych i społecznych w państwie”.

Poszukując przyczyny wskazanego wyżej „redukcjonizmu”, polegającego na ograniczaniu się do odpowiedzi na pytanie: jak?, można przywołać typologię działań zaproponowaną przez W. Pawluczuka. Wyróżnił on trzy rodzaje działań: autoteliczne, instrumentalne i twórcze. Działaniom tym odpowiadają odmienne sposoby przeżywania czasu: wieczne teraz, czas linearny, czas stacjonarny. Dominują w naszej cywilizacji działania instrumentalne, które można scharakteryzować następująco: „są to działania sensowne, celowe, przy czym sam akt nie posiada dla spełniającego go podmiotu żadnej innej wartości poza tą, że służy określönemu celowi” [1994, s. 104]. Stąd zapewne w potocz-

nych wyobrażeniach pedagogiki nie pojawiają się próby odpowiedzi na pytanie: po co?

Jaki obraz świata i ludzkiego życia jawi się w tej perspektywie? Wskazać można przynajmniej pięć jego charakterystycznych właściwości: świat istnieje w czasie linearnym; teraźniejszość zostaje pozbawiona swej samoistności; świat staje się tworzywem i zbiorem narzędzi; życie jawi się jako uporządkowany hierarchicznie ciąg działań instrumentalnych; działania instrumentalne zakładają specyficznie pojętą refleksyjność polegającą na rozdwojeniu na ja – tu oto działające w tej oto materii i ja – świadome celu. Właściwości te znajdują swoje odzwierciedlenie w kolejnej kategorii, którą daje się wyodrębnić, analizując potoczne pojmowanie praktyczności pedagogiki.

Pytanie o normatywność

„Wedle jakich to ‘oczywistych’ reguł Szary Człowiek postrzega jednych jako ‘szaleńców’, innych zaś jako ‘geniuszy’, ‘artystów’ i ‘mędrców’? Na czym polega ‘zwykła kolej rzeczy’ – co musi się zdarzyć, byśmy uznali, że została ona zakłócona? Czym jest potoczna ‘wolna wola’ – nieco mylącym mianem dla zachowań, których genezy nie potrafimy prześledzić, wyrazem wiary w wylamywanie się pewnych aktów z powszechnej zasady przyczynowości czy też określeniem dla wyborów dokonywanych bez zewnętrznego przymusu? Czy jesteśmy na co dzień moralnymi absolutystami, czy notorycznymi, choć nieświadomymi tego relatywistami, czy może przerzucamy się na przemian od jednej do drugiej postawy?” [Hołówka 1986, s. 171–172].

Normatywność potocznego sposobu myślenia o pedagogice dobrze ilustruje wypowiedź studentki, która w następujący sposób opisała swoje wyobrażenie o pedagogice jako dyscyplinie naukowej i kierunku studiów:

„Kształcenie pedagogiczne p o w i n n o [wszystkie podkreślenia w tym cytacie zostały dokonane przez autora artykułu] sprzyjać kształtowaniu sylwetki nauczyciela, o głębokiej kulturze humanistycznej i pedagogicznej, sprawnie rozwiązującego złożone problemy dydaktyczne, wychowawcze i społeczne, przygotowanego do stałego doskonalenia swojej wiedzy i własnych metod. Studiowanie przedmiotów pedagogicznych w i n n o pomóc w lepszym poznaniu siebie, uświadomieniu funkcji i mechanizmów własnych zachowań i w związku z tym w kontrolowaniu i korygowaniu własnego zachowania. P o w i n n y pobudzać do doskonalenia własnej pracy, optymalizacji własnego oddziaływania wychowawczego, utrzymywania serdecznych stosunków z dziećmi. Pedagogika p o w i n n a pokazać nowe ‘drogi’ w kształceniu i wychowaniu dzieci, ułatwić przezwyciężenie barier wynikających z tradycji i rutyny, przygotować do wyrabiania nowych umiejętności i nawyków, rezygnowania ze starych i nieprzydatnych. Nauczyciele w i n n i być przygotowani – w systemie skutecznego kształcenia pedagogicznego – do realizacji nowych zadań, do pracy w nowych i zmieniających się warunkach, do posiadania konkretnych umiejętności przydatnych w praktyce. Program kształcenia p o w i n i e n uwzględniać gruntowne przygotowanie w zakresie dydaktyki, pedagogiki, pedagogiki specjalnej, socjologii, psychologii itd. – oczywiście w odpowiednich proporcjach do ilości i przydatności tych treści. Ich znajomość jest niezbędna dla wykształcenia i pełnienia obowiązków zawodowych, dla rozwoju osobowego nauczyciela i wychowawcy. Studia w i n n y przygotować przyszłego nauczyciela swia-

domego swej roli w społeczeństwie, a także wpływu, jaki może wyrzucić swoją osobowością na uczniów i wychowanków”.

Normatywny sposób spostrzegania zawodu nauczycielskiego dostrzegł przed kilkunastoma laty K. Konarzewski tak go charakteryzując:

„Nauczyciel to szlachetny zawód; szkoda, że nauczyciele w swej większości do niego nie dorastają. Tak w największym skrócie można oddać ideę leżącą u podstaw wszystkich bez mała wypowiedzi o tej postaci szkolnego dramatu. Nauczyciela idealizuje się i poniża zarazem. Społeczeństwo – ustami uczonych i nieuczonych – oddaje cześć abstrakcyjnej wizji nauczycielstwa, by zaraz z tym samym zapalem krytykować, napominać, ośmieszać rzeczywistych nosicieli tej roli zawodowej” [1991, s. 148].

Co sprawia, że potoczne myślenie o pedagogice przeniknięte jest przedzałożeniem dającym się wyrazić za pomocą funktora „powinien”? Czytając wypowiedzi studentów odnosi się wrażenie, że utożsamiają oni powinność z rzeczywistością. Nie dostrzegają zarazem, że te dwie sfery mogą być sobie przeciwstawiane. Wystarczy przywołać prosty argument świadczący o tym, że sądy typu „tak jest” i „tak być powinno” odnoszą się do różnych porządków, różnych sposobów spostrzegania świata. Otóż, „z tego, że coś jest, że coś istnieje, może wynikać, że coś innego było lub będzie, ale nigdy, że coś innego być powinno. Natomiast coś być powinno, mimo że nigdy przedtem nie było, nie istnieje obecnie i w przyszłości może nigdy nie zaistnieć” [za: Wołoszyn 1961, s. 94]. Poszukując różnic pomiędzy tymi sferami warto zauważyć, iż „powinność różni się tym od rzeczywistości, że nie jest wynikiem rzeczywistości i nie musi stać się rzeczywistością, a mimo to pozostaje powinnością. Powinność zmierza wprawdzie do urzeczywistnienia, do stworzenia pewnej rzeczywistości, ale urzeczywistnienie nie stanowi istotnego warunku powinności. Warunkiem takim nie jest również jakaś poprzedzająca rzeczywistość ani w ogóle żadna rzeczywistość jako taka” [za: Wołoszyn 1961, s. 94].

Poszukując odpowiedzi na sformułowane wyżej pytanie, jako jedną z przyczyn owego „powinnościowego” sposobu myślenia, można wskazać właściwą dla potoczności ucieczkę od świata przeżywanego. Jest ona charakterystyczna nie tylko dla opisywanego tu sposobu rozumienia praktyczności. Od świata przeżywanego ucieka także pedagogika uprawiana jako dyscyplina instrumentalna, techniczna, poszukująca skutecznych sposobów realizacji pożądanego stanów rzeczy. Jak zauważył jeszcze w latach 80. XX wieku Mirosław S. Szymański (1987, s. 202):

„W pracach dydaktycznych, czy szerzej, pedagogicznych, po przedstawieniu, analizie i interpretacji wyników badań empirycznych jest zwykle miejsce na tzw. wnioski praktyczne. Zgodnie z rozpowszechnioną w Polsce koncepcją, funkcja technologiczna pedagogiki przedkładana jest nad jej funkcję poznawczą: wiedza o tyle tylko jest ceniona, o ile można sformułować na jej podstawie instrumentalne normy praktycznego działania” [1987, s. 202].

Przestrzegaj on jednocześnie:

„Idea *techne* nie powinna w pedagogice – przynajmniej na obecnym etapie jej teoretycznego rozwoju – dominować nad ideą *episteme*. W przeciwnym razie pedagogika będzie – niczym książka kucharska – zbiorem abstrakcyjnych, bo abstrahujących od konkretnych sytuacji, a tym samym bezużytecznych przepisów” [1987, s. 203].

Pytanie o granice

„*Nulla scientia probat sua principia*, a więc być może kamienie węgielne poznania, które godzimy się zwać ‘naukowym’ nie podlegają w ogóle racjonalizacji i należą do sfery, której nie potrafimy kontrolować. Ale jeśli poznanie to różni się czymkolwiek od potocznych wizji świata, to przede wszystkim świadomością tego, na czym się opiera – wyższym stopniem wyartykułowania twierdzeń pierwotnych i stałym wysiłkiem, by zachować jakąś cezurę pomiędzy tym, co uzasadnione, a tym, co nieuzasadnione. W przypadku nauk społecznych, zakorzenionych silnie w potoczności, spełnienie owego minimalnego wymogu oznaczać musi zwrot ku – jak pisze Garfinkel – *terra incognita* zdrowego rozsądku, ku wszystkiemu, co uważamy za ‘rozumiałe samo przez się’ i co uchylamy – nie wiedząc, czym jest to, co uchylamy – jedynie wówczas, gdy oddajemy się spekulacjom całkowicie oderwanym od naszych codziennych spraw” [Hołówka 1986, s. 165].

Refleksja dotycząca prawomocności przesłanek, przebiegu i rezultatów myślenia obca jest potocznemu sposobowi rozumienia pedagogiki. Jak zauważa Z. Bauman:

„[...] zdrowy rozsądek, odporny na krytykę i cudownie utwierdzający sam siebie, zdominował nasze rozumienie świata i nas samych dzięki pozornej oczywistości jego recept. Te z kolei płyną z rutynowej, monotonnej natury codziennych zajęć, które wspierają zdrowy rozsądek, same będąc przez niego wspomagane. Dopóki oddajemy się powtarzalnym, odruchowym już niemal poczynaniom, które stanowią większość powszednich zajęć, dopóty niewiele potrzeba nam samokontroli i namysłu nad sobą. Rzeczy powtarzane odpowiednio często, stają się swojskie, to zaś co swojskie, jest samo przez się oczywiste: nie rodzi problemów i nie budzi zaciekawienia. Rzeczy swojskie pozostają w pewien sposób niewidoczne. Nie zadaje się pytań, a aprobatą cieszą się sentencjonalne mądrości: ‘Taki już jest ten świat’, ‘Ludzie są tylko ludźmi’, w których zawarte jest zarazem przekonanie, że niewiele można tu zmienić. Swojskość jest najbardziej uporczywym wrogiem docieklivości i krytycyzmu, a więc także i innowacji oraz odwagi zmian” [1996, s. 21].

Można wskazać przynajmniej cztery istotne różnice pomiędzy potocznym sposobem rozumienia praktyczności pedagogiki, a tymi jego sposobami, które przyjmują postać zdyscyplinowanej refleksji, określanymi jako orientacje, nurty, kierunki czy doktryny. Pierwsza z tych różnic dotyczy poddania się rygorom „odpowiedzialności za słowo” – chodzi w tym przypadku o świadomość przedzałożeń, na których ufundowany jest dany sposób myślenia, całkowicie obcą potoczności; oddzielenie stwierdzeń, które są uzasadnione przez dostępne dane od takich, które mają jedynie status prowizorycznych, niepotwierdzo-

nych przypuszczeń; kontekstualność formułowanych sądów, ich ograniczoną wartość w opisywaniu, wyjaśnianiu, rozumieniu rzeczywistości edukacyjnej. Druga różnica dotyczy obszaru, na którym zbiera się materiał do uogólnień – w ramach potocznej perspektywy poznawczej obszar ten pokrywa się ze światem naszego życia. W ramach perspektywy poznawczej aspirującej do miana „zdyscyplinowanej” materiału do uogólnień poszukuje się w różnych źródłach, w różnych sferach życia. Trzecia z sygnalizowanych różnic wiąże się z podejściem do rozumienia poznawanej rzeczywistości. Chodzi w tym przypadku o odpowiedź na pytanie: jakimi wyjaśnieniami zadowolamy się w ramach poszczególnych perspektyw poznawczych. Potoczności właściwe jest wyjaśnianie teleologiczne. Przyjmuje się tutaj, że wszystko co się zdarza stanowi wynik czyjegoś rozmyślnego działania. Wreszcie czwarta różnica odnosi się do wymiaru stabilność – zmiana sposobu, w jaki spostrzegamy otaczający nas świat, w tym także pedagogikę i jej praktyczność. Potoczność z właściwą jej pseudohomogenicznością „konserwuje” nasze przekonania, podczas gdy inne perspektywy poznawcze nieustannie narażają je na szwank.

Pytanie o zmianę

„Reguły takie [potocznego myślenia – przyp. R. L.] są nawykowe i dlatego niezwykle trudno uchwytnie; aby je sformułować, musimy uprzednio zawiesić ‘naturalną postawę’, rozbić potoczne oczywistości. Niektórzy posługują się w tym celu po prostu introspekcją, inni stosują zabiegi zbliżone do Husserlowskiej redukcji fenomenologicznej. Część autorów powraca do starej idei analizy potocznego języka, co bardziej radykalni próbowali eksperymentów czy raczej happeningów, prowokujących do ujawniania milczących przesłanek przez nienawiązywanie oczekiwanych interakcji” [Hołówka 1986, s. 164].

Rozważając relacje pomiędzy pedagogiką i potoczną wiedzą o wychowaniu można odwołać się do epistemologicznych przesłanek dotyczących różnic pomiędzy potocznością a nauką. Różnice te dają się przedstawić za pomocą trzech stanowisk. Pierwsze z nich zakłada, że nauka stanowi „poszerzenie i pogłębienie tej wiedzy, którą posiada zwykły człowiek na temat zwykłych, otaczających go rzeczy” [Quine 1986, s. 28]. U podstaw tego stanowiska tkwi wyznawana przez współczesnych pozytywistów zasada jedności poznania. Zgodnie z drugim stanowiskiem obszary te cechuje odmienne nastawienie poznawcze, spośród których myślenie potoczne jest sterowane przez impuls zawarty w pytaniu: co robić?; myślenie właściwe nauce pragnie natomiast odkryć: dlaczego?; konstytuuje to stanowisko fenomenologiczna zasada zmiany optyki poznawczej. Trzecie z wyodrębnionych stanowisk zakłada, że są to dwa różne poziomy znaczenia rzeczywistości, która jest jedynie lingwistyczną konwencją, w tym przypadku odwołać się można do sceptycznej lub afirmatywnej wersji postmodernizmu, zakładającej istnienie wielu rzeczywistości.

Rozróżnienie to posłużyło mi do wyodrębnienia trzech modeli kształcenia pedagogów, określonych jako: legitymizacja potoczności, zmiana perspekty-

wy poznawczej, autokonstrukcja narracji edukacyjnej. Ich charakterystykę zawarłem w pracy poświęconej potocznym teoriom wychowania studentów pedagogiki [Leppert 1996].

Potoczne pojmowanie praktyczności pedagogiki koresponduje z modelem bazującym na pozytywistycznej zasadzie jedności poznania, która zakłada

„powtarzalność sytuacji wychowawczych oraz możliwość »panowania« wychowawcy nad wychowankiem i okolicznościami, w jakich się działa i kształtuje młodzież zgodnie z danym uprzednio wzorcem. Tymczasem doświadczenia człowieka jako jednostki i doświadczenia skali ludzkiego makroskopu czynią problematycznym ów uładowany optymizm i prostotę widzenia rzeczywistości z przebiegającym w niej wychowaniem. Obydwa te wymiary są bowiem polem ustawicznych dramatycznych sprzeczności, spięć różnorodnych sił, dążeń, myśli, zainteresowań, działań, co objawia się nagłymi zwrotami i realną dynamiką zachodzących przemian. W tych warunkach pojawienie się nieoczekiwanych skutków i konieczność ustosunkowania się do nich przez całkowicie nowe zachowania jest swoistą normą, nie zaś epizodycznym, występującym z rzadka, ubocznym wynikiem ludzkiej aktywności” [Rutkowiak 1992, s. 338].

Jak zauważyła T. Hejnicka-Bezwińska:

„Widzenie praktyki edukacyjnej i pedagogiki przez pryzmat wiedzy technologicznej powoduje eliminację takich problemów, jak: zróżnicowanie celów i praktyk edukacyjnych, alternatywność projektów edukacyjnych, różnorodność interpretacyjna, antynomie, kontrowersje i konflikty” [1995, s. 57].

Odnosząc tę konkluzję do będących przedmiotem obrad VI Zjazdu Pedagogicznego kategorii: edukacja, moralność, sfera publiczna łatwo zauważyć, że znikają wówczas z obszaru pedagogiki dwie ostatnie kategorie, pozostaje jedynie technologicznie pojmowana edukacja, której obce są jakiegokolwiek antynomie, kontrowersje i konflikty.

W ostatnich latach wykształciły się w pedeutologii trzy odmienne sposoby pojmowania pedagoga (używając języka teorii komunikacji można by użyć określenia – trzy odmienne dyskursy): jako adaptacyjnego technika, refleksyjnego praktyka i transformatywnego intelektualisty. Można by pytać, jak każdy z tych sposobów odnosi się do potocznej wiedzy o wychowaniu, potocznego sposobu pojmowania praktyczności pedagogiki, czy wreszcie do konstruktu określanego jako „potoczne teorie wychowania” (stanowiących rodzaj osobistej, zdroworozsądkowej wiedzy o wychowaniu). Ponieważ jednak pytania te zostały podjęte już w pracach B. D. Gołębnik [1998] i H. Mizerka [1999], dlatego ograniczam się tu jedynie do ich sformułowania.

Literatura

- Bauman Z., 1996. *Socjologia*, Poznań: Wyd. „Zysk i S-ka”.
- Gołębnik B. D., 1998, *Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń, Poznań: Wyd. „Edytor”.
- Hejnicka-Bezwińska T., 1995, *Edukacja – kształcenie – pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*, Kraków: OW „Impuls”.

- Hołówka T., 1986, *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, Warszawa: PIW.
- Konarzewski K., 1987, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa: PWN.
- Konarzewski K., 1991, *Nauczyciel*, [w:] *Sztuka nauczania*, t. 2: *Szkoła*, (red.) K. Konarzewski, K. Kruszewski, Warszawa: PWN.
- Kwieciński Z., 2007, *Między patosem a dekadencją: studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław: WN DSWE TWP.
- Leppert R., 1996, *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, Bydgoszcz: Wyd. WSP.
- Leppert R., 1997a, *Potoczność jako "pulsująca" kategoria pedagogiczna*, [w:] *Listy z podróży. Profesorowi Edmundowi Trempale w darze na siedemdziesiąte urodziny*, (red.) M. Deptuła, R. Leppert, Bydgoszcz: Wyd. WSP.
- Leppert R., 1997b, *Pedagogika – poszukiwanie pewności. Studenckie wyobrażenia o pedagogice jako dyscyplinie naukowej i kierunku studiów*, Kraków: OW „Impuls”.
- Leppert R., 2002, *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz: Wyd. AB.
- Mizerek H., 1999, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej – między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Olsztyn: Wyd. UWM.
- Niżnik J., 1991, „Potoczność” jako kategoria teoretyczna, [w:] *Kategoria potoczności – źródła filozoficzne i zastosowania teoretyczne*, (red.) A. Jawłowska, Warszawa: IK.
- Pawluczuk W., 1994, *Potoczność i transcendencja. Intersubiektywność naszej codzienności*, Kraków: ZW „Nomos”.
- Quine W.V., 1986, *Granice wiedzy i inne eseje filozoficzne*, Warszawa: PWN.
- Rutkowiak J., 1992, *Czy jest możliwe kształcenie nauczycieli do dialogu przez dialog?*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, (red.) J. Rutkowiak, Warszawa: PWN.
- Rutkowiak J. (red.), 1995, *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków: OW „Impuls”.
- Schulz R., 2003, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 1: *Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Toruń: Wyd. UMK.
- Sośnicki K., 1967, *Istota i cele wychowania*, Warszawa: NK.
- Szymański M. S., 1987, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa: WSiP.
- Wołoszyn S., 1961, *Analiza funktora „powinien” w pedagogicznych zdaniach normatywnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3.