

AUTOREFERAT

1. PAWEŁ PIOTROWSKI

2. Stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki nadany uchwałą Rady Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie z dnia 15 grudnia 2010 r. na podstawie przedstawionej rozprawy pt. *Idea rozwoju moralnego jako przedmiot badań teorii wychowania. Rekonstrukcja i analiza współczesnych koncepcji* (promotor w przewodzie doktorskim: prof. dr hab. Józef Górniewicz, recenzenci: prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, dr hab. Henryk Mizerek, prof. UWM).

Tytuł zawodowy magistra filozofii uzyskany na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie (3 lipca 2006 r.)

Tytuł zawodowy magistra pedagogiki w zakresie pedagogiki społecznej uzyskany na Wydziale Pedagogiki i Wychowania Artystycznego Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie (29 czerwca 2004 r.).

3. Dotychczasowe zatrudnienie w jednostkach naukowych:

- 01.09.2012 – do chwili obecnej – Katedra Teorii Wychowania Wydziału Nauk Społecznych UWM, stanowisko: adiunkt;

- 01.01.2017 – do chwili obecnej – Katedra UNESCO Jakości Nauki i Nauczania w Szkolnictwie Wyższym, Wydział Nauk Społecznych UWM w Olsztynie, stanowisko: kierownik;

- 01.10.2011 – 31. 08. 2012 – Katedra Pedagogiki Ogólnej Wydziału Nauk Społecznych UWM, stanowisko: adiunkt;

- 01.01.2011 – 30.09.2011 – Centrum Badań Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, stanowisko: adiunkt;

- 01.01.2011 – 30.09.2011 – Regionalne Centrum Informatyczne Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, stanowisko: kierownik usługi – lokalny koordynator zadania (*Interaktywna Naukowa Telewizja Internetowa Wysokiej Rozdzielczości Platformy Obsługi Nauki „PLATON”*).

4. Charakterystyka osiągnięcia naukowego o którym mowa w art. 16 ust. 1 i 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki:

4.1. Tytuł osiągnięcia naukowego:

OTWARTE PROBLEMY METAPEDAGOGIKI

4.2. Na osiągnięcie składa się cykl powiązanych tematycznie publikacji, który tworzą następujące pozycje:

Paweł Piotrowski

Monografie:

- 1). P. Piotrowski, *Sytuacja wychowawcza w ujęciu metapedagogicznym. Zarys ontologii wychowania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019 (ISBN 978-83-8180-023-5, stron 564, recenzja wydawnicza: dr hab. Mariusz Cichosz, prof. UKW; dr hab. Józef Dębowski, prof. UWM),
- 2). P. Piotrowski, *Jak jest możliwa pedagogika w „postkulturze”?* [w:] P. Piotrowski, J. Górniewicz, *Pedagogika kultury i postkultury. Idee i przemiany kulturowe*, Centrum Badań Społecznych UWM i Wydział Nauk Społecznych UWM, Olsztyn 2015, s. 148-283 (ISBN 978-83-63911-11-9, stron 135, recenzja wydawnicza: prof. dr hab. Andrzej Olubiński),
- 3). P. Piotrowski, *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego. Wybrane zagadnienia metapedagogiki*, Centrum Badań Społecznych UWM i Wydział Nauk Społecznych UWM, Olsztyn 2012 (ISBN 978-83-63911-04-1, stron 197, recenzja wydawnicza: prof. dr hab. Józef Górniewicz).

Artykuł w czasopiśmie:

- 4). P. Piotrowski, *Jedna, wiele czy może żadna? Fenomenologia w naukach o wychowaniu. Wątki fenomenologiczne w naukach o wychowaniu – kontekst historyczny*, „Studia Edukacyjne” 2017, nr 45, s. 369-385.

Rozdziały w monografiach wieloautorskich:

- 5). P. Piotrowski, *Zagadnienie rozwoju z epistemologicznego punktu widzenia* [w:] *Poszukiwania filozoficzne*, t. 1, *Nauka, prawda*, J. Michalczenia, J. Mizińska, K. Ossowska, Instytut Filozofii UWM, Olsztyn 2014, s. 235-253 (ISBN 978-83-60636-37-4, recenzja wydawnicza: prof. dr hab. Stanisław Jedynak);
- 6). P. Piotrowski, *Prawda i wartości wychowawcze* [w:] *Oblicza prawdy w filozofii, kulturze, języku*, A. Kiklewicz, E. Starzyńska-Kościszko (red.), Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2014, s. 109-121 (ISBN 978-83-60636-32-9, recenzja wydawnicza: prof. dr hab. Jacek J. Jadacki);
- 7). P. Piotrowski, *Źródła i konsekwencje pedagogicznego optymizmu. Zarys zagadnienia* [w:] *Edukacja w perspektywie wyzwań współczesności*, A. Harbatski, E. Krysztolik-Gogol (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 455-467 (ISBN 978-83-8019-529-5, recenzja wydawnicza: prof. dr hab. Tadeusz Pilch);
- 8). P. Piotrowski, *„Odlotowe” koncepcje edukacji jako epistemologiczny problem pedagogiki w XXI wieku* [w:] *Codziennosc edukacyjna – retrospektywa i nowe wyzwania*, J. Górniewicz, U. Pulińska, M. Stańczak (red.), Centrum Badań Społecznych UWM, Olsztyn 2016, s. 13-32 (ISBN 978-83-63911-27-0, recenzja wydawnicza: dr hab. Mariusz Cichosz, prof. UKW);
- 9). P. Piotrowski, *Rozmowa z dzieckiem o śmierci. Kilka uwag o jednej z granic pedagogiki* [w:] *Człowiek w obliczu kresu życia. Studia interdyscyplinarne*, B. Antoszevska,

S. Przybyliński (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017, s. 115-135 (ISBN 978-83-8095-324-6, recenzja wydawnicza: prof. dr hab. Amadeusz Krause).

4.3. Omówienie celu naukowego ww. prac i osiągniętych wyników

a) Znaczenie tytułu i cel naukowy osiągnięcia

Tytuł cyklu prezentowanego tu jako osiągnięcie naukowe – „Otwarte problemy metapedagogiki” – sugeruje, że są także jakieś problemy zamknięte. Nie jest to wprawdzie wniosek oparty na konieczności semantycznej, może być też bowiem tak, że problemy o których mowa z istoty są otwartymi i jest jakiś powód, by tę okoliczność podkreślić. W przypadku wzmiankowanego tytułu zachodzi jednak ta pierwsza możliwość – sędzę, że można mówić o pewnym obszarze metapedagogicznej problematyki, który jest nie tyle zamknięty, czyli składający się z problemów raz na zawsze rozstrzygniętych, co raczej „domknięty” albo lepiej, choć nie brzmi to zbyt elegancko: „przymknięty”. Znaczy to tyle, iż w pewnym okresie czasu, na tyle rozległym, że istotnym historycznie i – co się z poprzednim wiąże – jawiącym się jako kulturowo i społecznie trwałe, względnie stabilny, podnoszenie tych problemów nie ma uzasadnienia. Inaczej mówiąc: nie ma żadnej potrzeby ich przywoływania. Jest to, jak powiedziano, stałość względna, dlatego nie można mówić zasadnie i jednoznacznie o ich zamknięciu. Wydaje się, że w obszarze praktyk społecznych mających pewien aspekt poznawczy, odwołujących się do jakiejś wiedzy, wytwarzających ją, czy na niej opartych, nie występują problemy zamknięte w tym zasygnalizowanym przed chwilą znaczeniu. Dobrym przykładem jest tutaj nauka, w której pewne propozycje sfalsyfikowane i porzucone, zdawałoby się, że raz na zawsze, powracają po jakimś czasie, w odmiennej formie, pomagając rozwiązać nowe problemy naukowe, po czym ponownie zostają w czasem sfalsyfikowane i porzucone, by znów za jakiś czas powrócić. Wprawdzie domena nauk przyrodniczych zauważalnie różni się pod tym względem od obszaru nauk społecznych i humanistycznych, są to jednak różnice stopnia, zakresu czy intensywności – sama istota wskazanego zjawiska, ów ruch po dziejowej spirali, albo kole hermeneutycznym, jest wspólna tym obszarom badawczym.

Aby uwyraźnić zasadność zastosowania tu pojęcia „koła hermeneutycznego”, powiedzmy, iż pewna koncepcja naukowa, powracając w nowej formie i kontekście z peryferycznych stref zasobów pamięci kulturowej, ujawnia każdorazowo nieco dokładniej swój sens, pozwala się lepiej zrozumieć. Nie od rzeczy będzie przywołanie pojęcia „trzeciej rzeczywistości” czy „świata trzeciego” K. R. Poppera, w którym bytują, według tego filozofa, zarówno problemy, jak i rozwiązania (to niezgrabne odwrócenie wyrażen w odnośnym pojęciu służy uniknięciu naturalnych skojarzeń, jakie przywołuje określenie „trzeci świat”). I tak, na przykład, opisywana przez Thomasa Kuhna fizyczna teoria eteru, która miała swój pierwowzór w poglądach niektórych antycznych filozofów przyrody, powraca we współczesnej fizyce, w teorii pola, jako naukowym rozwiązaniu problemu oddziaływań na odległość. Nieco odmiennym, pod tym względem, obszarem jest technika, tu bowiem kumulatywność wiedzy jest tyleż oczywista (pewnych pytań nie ma potrzeby zadawać), co niezobowiązująca, jako że właściwa obszarowi techniki pamięć kulturowa ma tę szczególną

własność, iż względna ze swej istoty kategoria nowości jest odnoszona tylko do tego, co aktualne (P. Piotrowski, *Jak jest możliwa pedagogika w „postkulturze”?*, op. cit., s. 180 i nast.). Nie znaczy to oczywiście, że dźwignia czy kafar będą postrzegane w obszarze współczesnej techniki jako coś nowego, chyba, że pojawią się w kontekście rozwiązań technologicznych odmiennych od aktualnie stosowanych.

W odniesieniu do zagadnienia podstaw pedagogiki problemami czasowo domkniętymi są te, które rozstrzygnięte zostały za sprawą procesów instytucjonalizacji oraz decyzji legislacyjnych, zamykających pewne kwestie na drodze przeniesienia części ich problemowej zawartości w sferę faktów społecznych. Mogą one zostać na powrót otwarte, lecz nie na skutek naukowego badania czy filozoficznego namysłu (w każdym razie nie bezpośrednio), ale jedynie pewnych procesów społeczno-kulturowych. I tak, na przykład, dyskusja nad tym, czy pedagogika jest dyscypliną akademicką nie ma sensu, gdyż ten jej status jest faktem. Podobnie bezprzedmiotowa byłaby dyskusja dotycząca tego, czy od osoby pełniącej w Polsce obowiązki zawodowe nauczyciela wymaga się odbycia pewnego rodzaju przeszkolenia w zakresie pedagogiki, ponieważ to wymaganie również jest faktem określonym w obowiązujących przepisach prawa. Gdyby natomiast zapytać: czy powinno się odbycia tego rodzaju przeszkolenia wymagać od nauczycieli, to postawiony w ten sposób problem jest otwartym. Czy jednak kwestie te można w ogóle uznać za problemy metapedagogiki? Sądzę, że tak, ponieważ odnoszą się do podstaw społecznego podziału wiedzy pedagogicznej i jego uzasadnień.

Otwartymi problemami metapedagogiki są więc takie zagadnienia, dotyczące podstaw pedagogiki, które nie dają się w przedstawiony wyżej sposób zamknąć za sprawą decyzji administracyjnej, określonego odkrycia naukowego czy upowszechnienia pewnej instytucjonalnej praktyki społecznej. Są to, zatem, nie tyle problemy, które nie mają rozwiązania, ile raczej takie, których ewentualne rozwiązania, nie będąc oczywistymi, nie dają się też jednoznacznie potwierdzić lub zakwestionować za pomocą odpowiednio zaplanowanego i przeprowadzonego empirycznego testu. Istotowo różne od problemów typu: „czy niepodparty przedmiot posiadający masę spada?”, ale także od zagadnień w rodzaju: „czy za złamanie przepisów prawa karnego grozi sprawcy sankcja karna?”, wreszcie również od kwestii: „czy $2+2=4$?”, ale też, na przykład, od tej, wyrażonej w pytaniu: „czy martwi cię zanieczyszczenie środowiska?”. Otwartość, rozumiana jak zasygnalizowano wyżej, uzasadnia sensowność ponawiania namysłu nad najważniejszymi problemami dotyczącymi podstaw pedagogiki, problemami bytującymi w popperowskim „trzecim świecie” i powracającymi w zmienionym kontekście (tworzonym przez zmodyfikowane zasoby pamięci społeczno-kulturowej, napływ nowych danych empirycznych i zobjektywizowanych doświadczeń – współcześnie musimy uwzględniać również to, co było „nie do pomyślenia”, na przykład przed epoką komunikacji cyfrowej, ale i przed holokaustem). Sprawia to, że w zmodyfikowanej formie i w tym innym już kontekście powracają też znalezione już kiedyś rozwiązania, pozwalając pełniej i dokładniej uchwycić swój uniwersalny sens.

Najbardziej rudymetarnym z otwartych problemów metapedagogiki jest, w moim przekonaniu ten, który zawiera się w pytaniu o źródła i zakres odpowiedniości między

pedagogiką rozumianą jako obszar wyspecyfikowanego poznania (działalności poznawczej i jej efektów), a założonym, domniemanym, oczekiwanym przedmiotem tegoż poznania. To fundamentalne pytanie filozoficzne, istotne w każdym przypadku odwoływania się do metaprzmiotowej perspektywy poznawczej (P. Piotrowski, *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego, Wybrane zagadnienia metapedagogiki*, op. cit., s. 36-45), zatem nie tylko w pedagogice, lecz każdej wyspecyfikowanej dziedzinie poznania, zawiera w sobie cztery istotne kwestie:

- pierwsza dotyczy statusu bytowego przedmiotu poznania (ibidem, s. 34-36, s. 168 i nast.; P. Piotrowski, *Sytuacja wychowawcza w ujęciu metapedagogicznym. Zarys ontologii wychowania*, op. cit., s. 103 i nast., s. 474 i nast.), to znaczy zarówno tego, w jaki sposób jawi się ów przedmiot, jak i tego, czym on jest i jaki, w związku z tym, przysługuje mu sposób istnienia,

- druga – źródeł czy przyczyn odpowiedniości między tym przedmiotem, a jego poznawczym uchwyceniem (ibidem, s. 94-95, s. 118 i nast., s. 165-167, s. 537-538; *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego...*, op. cit., s. 19-26),

- trzecia – tożsamości przedmiotu poznawczo uchwyconego i przedmiotu oczekiwanego, założonego jako przedmiot, który ma zostać poznany, to znaczy, który jest celem określonej poznawczej aktywności – problem ten określa się nieraz mianem kwestii adekwatności poznania, aczkolwiek pojęcie adekwatności nie wyczerpuje, jak się zdaje, całej złożoności tego zagadnienia (P. Piotrowski, *Zagadnienie rozwoju z epistemologicznego punktu widzenia*, op. cit., s. 247-251; *Sytuacja wychowawcza...*, op. cit., s. 148-149, s. 180-181, s. 187-190, s. 417 i nast., s. 480-481, s. 506, s. 511),

- wreszcie czwarta kwestia – dotyczy podstaw intersubiektywnej ważności tegoż poznawczego uchwycenia (P. Piotrowski, „*Odlotowe*” *konceptje edukacji jako epistemologiczny problem pedagogiki w dwudziestym pierwszym wieku*, op. cit., s. 27-32; *Sytuacja wychowawcza...*, op. cit., s. 27-29, s. 37-39, s. 89-90, s. 100-102).

Cel naukowy badań przedstawionych w wymienionych wyżej pracach, składających się na prezentowany cykl, najłatwiej, a przy tym najbardziej czytelnie, można bodaj scharakteryzować odwołując się do tych wyliczonych przed chwilą problemów – bowiem to te kwestie usiłuję tam rozwiązywać, a przynajmniej rozjaśniać – oraz do ich znaczenia, rozumianego jako powiązane ze sobą: sens i ważność, istotność. Cel ów można najogólniej ująć jako identyfikację i opis warunków możliwości odpowiedniości, zachodzącej między poznaniem pedagogicznym a wychowaniem jako podstawowym i pierwotnym, deklarowanym i zakładanym przedmiotem tegoż poznania, jak również wskazanie podstaw, na których opiera się wzmiankowana odpowiedniość oraz uzasadnienie tego rozstrzygnięcia. Wydaje mi się, że realizacja tak sformułowanego celu badawczego ma ograniczone wprawdzie, ale dość istotne znaczenie zarówno dla badań podejmowanych w pedagogice, czy ujmując rzecz szerzej – wytwarzania wiedzy pedagogicznej, jak i dla projektowania oraz podejmowania, na podstawie tejże wiedzy, działań pedagogicznych, których wyjściowymi warunkami są wszak uświadomienie sobie ich sensu (*W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego...*, op. cit., s. 77-90) oraz wola zaangażowania w ów sens (*Sytuacja*

wychowawcza..., op. cit., s. 183, s. 349-350, s. 437 i nast., s. 509-511). Naszkicowany powyżej cel, a raczej dopiero jego realizacja, wpisuje się w jedno z głównych, w moim przekonaniu, zadań metapedagogiki i celów jej rozwijania, którym jest dostarczanie pedagogice własnych, dla niej właściwych i adekwatnych do specyfiki tej dziedziny, narzędzi krytyki, której poszukuje ona tradycyjnie w określonych teoriach filozoficznych, ryzykując tym stawianie pod znakiem zapytania swojej autonomii (ibidem, s. 15-17, s. 77 i nast.). Chciałbym więc również, aby moje wymienione wyżej prace stanowiły przyczynek do projektu autonomicznej pedagogiki, rozumianej co najmniej jako niekwestionownie samodzielna hermeneutyka wychowania (*Jak jest możliwa pedagogika w „postkulturze”?*, op. cit., s. 278-283).

b) Założenia metodologiczne i „ulokowanie” badań

Najogólniej rzecz ujmując, z metaprzmiotowej perspektywy poznawczej można zainteresowanie badawcze skierować albo na pewien określony obszar wiedzy (jej treść, procesy wytwarzania, źródła, przedzałożenia – przykładem tak rozumianej dziedziny, której nazwa poprzedzona jest przedrostkiem „meta”, jest metaetyka) lub na obszar „świata”, „rzeczywistości”, której ta wiedza dotyczy, na temat której jest formułowana (z takim, z kolei, znaczeniem wiąże się, na przykład, nazwa metafizyka). W pierwszym przypadku mamy do czynienia z ujęciem epistemologicznym, z pytaniem o podstawy epistemologiczne, w drugim – z pytaniem o podstawy bytowe, z ujęciem ontologicznym.

Terminy świat i rzeczywistość zostały tu powyżej ujęte w cudzysłów, aby zaakcentować swoistą niedookreśloność ich znaczenia, niekoniecznie pokrywającego się ze znaczeniem potocznym czy nawet statystycznie najczęściej występującym w nauce, a zwłaszcza w filozofii. Odślania to od razu istotny problem, związany z poszukiwaniami badawczymi prowadzonymi z metaprzmiotowej perspektywy, mianowicie pozór nieproblematyczności, z jaką można przyjąć zewnętrzny punkt widzenia na przedmiot badań, jakim jest wiedza, albo całościowo ujęty „świat”, którego fragmentów ta wiedza dotyczy, a w szczególności – i to jest najciekawsze i najważniejsze – ich wzajemna relacja. Tymczasem, jak wspomniano, jest to tylko pozór. Złudzenie niezaangażowanego, neutralnego oglądu z zewnątrz. Zarówno z zewnątrz świata, jak i z zewnątrz myślenia – pozór „widoku znikąd”, wedle określenia Thomasa Nagela.

Z drugiej strony, zadając pytania o podstawy, trzeba próbować zadać je w taki sposób, by można było przynajmniej podejrzewać gdzieś w oddali, na horyzoncie, kres możliwości przeplatania się odpowiedzi z kolejnymi wersjami tychże pytań, innymi słowy – jakies ograniczenie grożącego regresu w nieskończoność, ograniczenie prowizoryczności i tymczasowości ewentualnych odpowiedzi. Istotnie, z każdym takim domknięciem, które poniekąd stabilizuje problemy, wzrasta także stopień niepewności odpowiedzi, zwiększa się udział w nich domysłów, a wraz z nimi wzrasta ryzyko pomyłki. Problemy „domykane” niejako z góry, jawią się jako najbardziej stabilne, w zasygnalizowanym sensie, ale też najbardziej ryzykowne w kontekście możliwości popełnienia błędu. Dlatego, jak głosi mocna

zasada racjonalności naukowej, stopień pewności, z jakim wypowiada się określone twierdzenie, nie powinien przewyższać poziomu jego uzasadnienia.

Próbując jednak, mimo wszystko, „domknąć” niektóre problemy dotyczące podstaw, w omawianym tu przypadku podstaw myślenia o wychowaniu, nie czyniąc owego domknięcia arbitralnie i „z góry”, trzeba się skierować, jak sędzę, ku wspomnianemu wyżej kresowi możliwości ponawiania pytań o podstawę (*Sytuacja wychowawcza...*, op. cit., s. 196-197). Rzecz jasna, w przypadku problemu granicy występuje z całym nasileniem zasygnalizowana przed chwilą trudność, czy wręcz niemożność spojrzenia z zewnątrz, wyznaczonego przez nią obszaru, pozostając w jego wnętrzu. Graniczność jest jednak w szczególności obecna w doświadczeniu, jako właśnie niemożność pójścia dalej, z jednoczesnym przeświadczeniem, domniemaniem, że to „dalej” jest jednak czymś, że owa granica nie oddziela tego, co może nam być dostępne od niczego (P. Piotrowski, *Rozmowa z dzieckiem o śmierci. Kilka uwag o jednej z granic pedagogiki*, op. cit., s. 131-133, *Sytuacja wychowawcza...*, op. cit., s. 532). Z tego względu żywię przekonanie, iż droga do „domknięcia” otwartych problemów metapedagogiki wiedzie przez transcendentálną analizę pewnego typu doświadczeń. Jednak nie wprost doświadczenia wychowania, bo to, jak wspomniano wyżej, podlega pewnej przypadkowości i opiera na stosownych przed założeniach, ale myślenia o wychowaniu czy wręcz myślenia wychowania, które to myślenie przecież także jest pewnego rodzaju doświadczeniem. Uchwycenie poznawcze warunków jego możliwości odsłania też jednocześnie jakiś zakres konieczności w odnośnym obszarze (ibidem, s. 94 i nast.; *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego...*, op. cit., s. 23-25, s. 75, s. 87-89; P. Piotrowski, *Źródła i konsekwencje pedagogicznego optymizmu. Zarys zagadnienia*, op. cit., s. 464-465; *Jak jest możliwa pedagogika w „postkulturze”?*, op. cit., s. 148-152).

Podjęcie prób analizy istotowego sensu takiego doświadczenia, które wszak, jako myślenie, wiąże się niewątpliwie z pewnym zakresem immanentnej, świadomościowej modyfikacji (niezależnie od tego, czy tę samą okoliczność dostrzeżemy w innych rodzajach doświadczeń, na przykład w spostrzeżeniu zmysłowym, czy też staniemy tu na stanowisku w pełni realistycznym), ma największego bodaj sojusznika w fenomenologicznym stylu refleksji. W moim przekonaniu droga przez fenomenologię nie jest wprawdzie jedyną wiodącą do poznawczego uchwycenia i odstąpienia podstaw pedagogiki i nie jest też pod tym względem drogą w pełni samowystarczalną, jednakże kwestii podstaw pedagogiki nie da się zadowalająco ująć, a „otwartych problemów metapedagogiki” domknąć bez udziału pojętej nie nazbyt ortodoksyjnie, ale i bez przesadnej swobody w tym ujmowaniu, fenomenologii wychowania (P. Piotrowski, *Jedna, wiele czy może żadna? Fenomenologia w naukach o wychowaniu*, op. cit., s. 376-383; *Sytuacja wychowawcza...*, op. cit., s. 101-102). We własnych poszukiwaniach badawczych podejście fenomenologiczne traktuję jednak nie tyle jako paradygmat badawczy, a tym mniej jako metodę badań, aczkolwiek jest ono inspiracją również dla pewnych metodologicznych założeń (ibidem, s. 18), ile raczej jako swego rodzaju zaplecze teoretyczne. W podwójnym sensie, bowiem, po pierwsze, jako teorię poszukiwania odpowiedzi na pytania filozoficzne, a z takimi mamy do czynienia w odniesieniu do podstaw

pedagogiki (siłą rzeczy, jako że pytania o podstawy są z natury pytaniami filozoficznymi – por. *ibidem*, s. 95-96), nie uzależniają odpowiedzi od przyjętych *stricte* filozoficznych założeń, a zatem od założeń będących twierdzeniami określonego nurtu filozofii. A to pozwala, w moim przekonaniu, poszukiwać odpowiedzi na te filozoficzne pytania, w sposób nie naruszający w żadnym aspekcie autonomii pedagogiki. Wielką zasługą dla współczesnej myśli społecznej i humanistycznej, a nawet wykraczającą poza te obszary nauki, jaką oddały interakcjonistyczna i fenomenologiczna socjologia oraz poznawcze i dynamiczne podejścia w psychologii, jest rozwinięcie wątku, który pojawił się wprawdzie już nieco wcześniej, w heglizmie i neokantyzmie, wskazującego na pewną zależność zjawisk społecznych od aktywności poznawczej ludzi, z czego wynika także szczególny ontologiczny status tego wszystkiego, co naznaczone ludzką obecnością w świecie. Dlatego też filozoficzne inspiracje, po które sięgam w swoich badaniach, ograniczają się w zasadzie do filozofii XX wieku (i również, w gruncie rzeczy, głównie do współczesnej pedagogiki), z drobnymi jedynie wycieczkami w odleglejsze dzieje myśli pedagogicznej i filozoficznej (np. w: *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego...*, op. cit., s. 22-25; *Jak jest możliwa pedagogika w „postkulturze”?*, op. cit., s. 153-156). Jakkolwiek, nie należałoby zapominać, że współczesna filozofia spłaca dług zaciągnięty u Kanta.

Dostrzegam pewnego rodzaju komplikację, związaną z ułożeniem w funkcjonującym układzie subdyscyplin pedagogicznych moich poszukiwań badawczych przedstawionych w tekstach składających się na cykl „Otwarte problemy metapedagogiki”. Trudności tych nie uważam, bynajmniej, za unikatowe i specyficzne w odniesieniu akurat do moich prac, a raczej za dość częste w pedagogice, której właściwa jest pewnego rodzaju interdyscyplinarność i transwersalność. Wynikają one stąd, po pierwsze, że pytania badawcze dedykowane problematyce podstaw pedagogiki wymagają zwrócenia się ku granicom tej dyscypliny, stąd, siłą rzeczy, lokują się na jej obszarach „przygranicznych”. Po wtóre, pytania te dotyczą pedagogiki rozumianej jako wiedza o wychowaniu, wiedza, dodajmy, która postuluje, co najmniej *implicite*, poszukiwanie możliwości zastosowania. W tym aspekcie moje badawcze dociekania lokują się w zakresie metapedagogiki. Z uwagi na filozoficzny charakter wspomnianych pytań, który jest takim z konieczności, dotyczą one bowiem kwestii w tym obszarze najogólniejszych, w aspekcie metodologicznym odnośne badania lokują się w obszarze filozofii wychowania. Ale, ponieważ włączenie się w projekt autonomicznej pedagogiki, niezależnej także od określonej proweniencji w filozoficznej refleksji, jest ich horyzontem i pośrednim celem, a poniekąd nawet wstępnym założeniem (istnienie autonomicznego sensu wychowania jest najbardziej fundamentalnym założeniem dla całego charakteryzowanego tu projektu) toteż subdyscypliną najbliższą takim dążeniom wydaje się być pedagogika ogólna. Dodatkowo, badania te wpisują się, jako sobie schlebiam, w paradygmat interpretatywistyczny o nachyleniu fenomenologicznym i krytycznym, ale również – z uwagi na sens, do którego wyeksplikowania dążą – w podejście humanistyczne.

Jak sygnalizowałem nieco wyżej, wydaje mi się, że tego rodzaju wieloznaczność, w odniesieniu do umiejscowienia określonych badań, jest współcześnie dosyć często spotykana w pedagogice, w szczególności w pedagogice ogólnej. Wyjaśnienie przyczyn tej

komplikacji wykracza poza ramy niniejszego opracowania, mającego, bądź co bądź, charakter streszczenia. Zaznaczmy więc tylko, że ich źródła mają, z jednej strony, charakter historyczny i wiążą się z rosnącą samoświadomością pedagogiki i jej, pogłębianą systematycznie, autorefleksją. Z drugiej zaś strony, z pluralizmem teoretycznym i metodologicznym współczesnej pedagogiki i otwartością na bogactwo inspiracji oraz – jednocześnie – z nieodzownie transcendującym (teraźniejszość, świat zastany, aktualne możliwości) charakterem pedagogicznego projektu (ibidem, s. 229; *Sytuacja wychowawcza...*, op. cit., s. 165-166).

c) Autonomia wychowania i autonomia pedagogiki

Wychowanie nie jest czymś epistemologicznie koniecznym, w sensie bezwzględnym, w taki sposób, w jaki konieczne jest, aby „dwa plus dwa” równało się cztery, albo żeby spostrzeżenia zmysłowe miały lokalizację przestrzenną, ani też nie jest faktem w sensie bezwzględnie ontologicznym (koniecznością empiryczną), tak jak jest nim grawitacja, żyworodność niektórych gatunków, czy też przystosowywanie osobników do funkcjonowania w grupie (ibidem, s. 143-145). W tym bezwzględnie znaczeniu faktem jest to, co należy do świata „naturalnego nastawienia” poznawczego (ibidem, s. 161-162). Temu, co niecodzienne, nie przysługuje tego rodzaju faktyczność. A wychowanie nie jest czymś powszednim i codziennym, o ile domniemywa się jego sens jako autonomiczny, a nie polegający na synonimiczności w stosunku do jakiegoś innego zjawiska, albo na byciu jego podtypem, w ścisłym znaczeniu (ibidem, s. 165-167). Jednakże, o ile tylko uznaje się ów autonomiczny sens wychowania, co – jak wspomniano – nie jest „wymuszane” koniecznością (w przeciwieństwie, na przykład, do domniemania jednostajności upływu czasu chronometrycznego, które ma w tym wypadku charakter ściśle antycypacyjny), to ta asercja już istotnie, na mocy konieczności, „wymusza” domniemywanie określonych elementów strukturalnych przynależących do tego zjawiska i przysługujących mu istotowych własności (ibidem, s. 132-135; *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego...*, op. cit., s. 18 i nast., s. 74, s. 79 i nast.). Takich, jak chociażby wspomniana odrębność od tego, co powszechne i powszednie.

Domniemanie autonomicznego sensu wychowania ma swoje apriorycznie obowiązujące uzasadnienie nie tylko w pierwotnej aksjologizacji rzeczywistości, jaką wprowadza porządkująca tę rzeczywistość działalność umysłu (*Sytuacja wychowawcza...*, op. cit., s. 125-129, s. 310-311, s. 489), gdyż samo hierarchiczne uporządkowanie tego, co jest, jeszcze takiego uzasadnienia nie daje, ale również w pojęciu powinności, wyprowadzającym wspomnianą aksjologizację rzeczywistości poza obręb tego, co jest, faktyczności, ku możliwości (*Jak jest możliwa pedagogika w „postkulturze”?*, op. cit., s. 151-162). Włączenie sfery możliwości w obręb tego świata w którym rozgrywa się ludzkie bycie, prowadzi w konsekwencji do konieczności uznania, iż każdy stan rzeczy ma swoją możliwą postać optymalną (*Sytuacja wychowawcza...*, op. cit., s. 160, s. 166). Obecność w ludzkim świecie kategorii powinności niezwykle trudno wyjaśnić, jako że powinność jest pojęciem pokrewnym jakoś pojęciu konieczności, ale jednocześnie także przeciwstawnym względem

niego (dlatego, między innymi, uznanie uzasadnianego przez powinność autonomicznego sensu wychowania nie jest bezwzględna epistemologiczną koniecznością – por. ibidem, s. 146-147, s. 158-159). Kategorii powinności, jej obecności w naszym myśleniu, nie da się, prawdopodobnie, wyjaśnić bez odwołania do pewnych założeń metafizycznych, a nawet swego rodzaju metafizycznych doświadczeń (ibidem, s. 490-499; *Jak jest możliwa pedagogika w „postkulturze”?*, op. cit., s. 154 i nast.). Jednakże, nie trzeba potrafić wyjaśnić tego, w jaki sposób człowiek odkrył sens pojęcia powinności (choć przydałoby się to potrafić), aby móc stwierdzić, że kategoria ta i opierające się na niej domniemanie istnienia każdorazowo, jako możliwości (empirycznej lub czasem tylko tzw. „czystej” możliwości) pewnego stanu optymalnego, jako aksjologicznego horyzontu aktualnego stanu, uzasadnia *a priori* autonomiczny sens wychowania (*Sytuacja wychowawcza...*, s. 85, s. 165-167, s. 453; *Źródła i konsekwencje pedagogicznego optymizmu...*, op. cit., s. 464-465; *Jak jest możliwa pedagogika w „postkulturze”?*, op. cit., s. 165-167 [sic!], s. 229-230).

Niektórzy autorzy, na przykład przedstawiciele nurtu zwanego pedagogiką realistyczną, deklarując asercję autonomicznego sensu wychowania, jego uzasadnienia poszukują w odwołaniu do doświadczenia (*Sytuacja wychowawcza...*, op. cit., s. 52-53, s. 62-63). Nie tylko tego metafizycznego, o którym była tu wzmianka powyżej, ale także, a może nawet przede wszystkim, doświadczenia naukowego i potocznego. Prowadzi ich to każdorazowo do zakwestionowania samodzielności pedagogiki, a niekiedy wręcz do jej swego rodzaju instrumentalizacji (ibidem, s. 80-82, s. 86-88, s. 91-92). Istotnie, postulat autonomiczności pedagogiki opierać się może jedynie na odwołaniu do apriorycznego sensu wychowania (ibidem, s. 100-102). Dążenie do zrozumienia wychowania po rozpoznaniu go w pewnych zjawiskach i zdarzeniach doświadczonych w świecie, jest wszak także, w istocie, eksplikacją i zrozumieniem głównie własnych przedzałożeń na temat wychowania, własnych domniemań (ibidem, s. 101-102). Różne, często trudne do zidentyfikowania, mogą być źródła owego przedrozumienia (ibidem, s. 100). Zatem, niezależnie od podejścia, tym, z czego „odczytuje się” sens wychowania, jego istotę, jest domniemany, przedzałożony sens tego zjawiska. Przeto różnica pomiędzy określonymi stanowiskami (na przykład pomiędzy realizmem a idealizmem w pedagogice – zob. ibidem, s. 47 i nast.) nie dotyczy, w gruncie rzeczy tego, czy doświadczenie jest źródłem wiedzy na temat sensu wychowania, bo ono nigdy nim nie jest, choć niewątpliwie jest instancją wspomagającą, a czasem wręcz prowokującą zwrócenie się poznawcze ku wspomnianym przedzałożeniom, pomagającą je niekiedy ujawnić czy wydobyć. Tymczasem najbardziej źródłowy sens wychowania jest skorelowany z najbardziej źródłowymi, pierwotnymi przedzałożeniami na jego temat. Dlatego pierwszym zadaniem autonomicznej pedagogiki, jako dyscypliny mającej za swój przedmiot wychowanie rozumiane jako specyficzne, autonomiczne zjawisko, wychowanie jako wychowanie, jest poszukiwanie (a jeszcze lepiej odnajdywanie) źródeł tych, najbardziej jak tylko da się to rozpoznać pierwotnych, przedzałożeń i wydobywanie z nich owego autonomicznego, specyficznie pedagogicznego sensu (ibidem, s. 101).

Z tego punktu widzenia metapedagogika, rozumiana jako subdyscyplina badająca podstawy pedagogiki, jawi się też jako „pedagogika pierwsza” (*W poszukiwaniu rozumu*

pedagogicznego..., op. cit., s. 65-68; *Jak jest możliwa pedagogika w „postkulturze”?*, op. cit., s. 168, s. 279-283). Innymi słowy: autonomiczny sens wychowania i wszystkie jego implikacje może badać tylko autonomiczna pedagogika, przez to ów sens jest specyficznie pedagogicznym (*Sytuacja wychowawcza...*, op. cit., s. 79). Zaś, z drugiej strony, autonomia pedagogiki ufundowana może być tylko na autonomii jej formalnego przedmiotu, to jest na wychowaniu rozumianym jako specyficzna, autonomiczna dziedzina zjawisk, na „wychowawczości” jako specyficznym, autonomicznym aspekcie, decydującym o przynależności do tej dziedziny bytowej zjawisk, które są badane także przez inne dyscypliny, ale owo „także” odnosi się tylko do materialnego przedmiotu poznania (ibidem, s. 99).

d) Bytowa złożoność zjawisk wychowawczych a ontologiczna problematyka sytuacji wychowawczej

Jedno z pierwszych pytań, jakie domagają się postawienia na gruncie metapedagogiki rozumianej, jak to naszkicowano wyżej, jako subdyscyplina badająca podstawy takiej autonomicznej pedagogiki, o jakiej była mowa przed chwilą, dotyczy statusu i charakterystyki zjawiskowej konkretyzacji owego specyficznie pedagogicznego, autonomicznego sensu wychowania. Inaczej można powiedzieć, że chodzi o sposób istnienia poszczególnych konkretyzacji idei wychowania, czyli o status bytowy zjawisk i zdarzeń wychowawczych urzeczywistnionych, zaktualizowanych w świecie, a zatem – uogólniając – o ontologię wychowania. Dlaczego jest to pytanie ważne i nadto pojawiające się jako jedno z pierwszych? Ponieważ jest pytaniem o to, w jaki sposób ów sens wychowania „działa” w świecie, czyli – co w tym przypadku wychodzi na to samo – w jaki sposób „działa” wychowanie. W przeciwieństwie do idei trójkąta, liczby 4, czy prawdy, idea wychowania zawiera w swojej istocie działanie w świecie (*Prawda i wartości wychowawcze...*, op. cit., s. 111 i nast.).

Status bytowy zjawisk należących do rzeczywistości wychowawczej, do dziedziny wychowania pojętej jako specyficzny region bytu (*Sytuacja wychowawcza...*, op. cit., s. 114 i nast.; *Jedna, wiele czy może żadna?...*, op. cit., s. 382) jest wysoce skomplikowany. Można to łatwo dostrzec, prowizorycznie porównując pod względem statusu bytowego jakieś zdarzenie, które może uchodzić za wychowawcze z dowolnym przedmiotem materialnym, chociażby kamieniem. Status bytowy kamienia także może się skomplikować, na przykład jeśli stał się narzędziem popełnienia przez kogoś przestępstwa, albo przytwierdzono do niego pamiątkową tablicę w parku narodowym. Wydaje się jednak, że stopień tych komplikacji nie dorówna nigdy ontologicznej złożoności wychowania. Dziedzina wychowania i każde poszczególne zjawisko do niej przynależące przecina bowiem, niejako „w poprzek”, wszystkie podstawowe sfery bytu: świat przedmiotów materialnych, organizmów żywych i reakcji behawioralnych, podmiotów psychicznych i przeżyć świadomych, grup społecznych i więzi międzysobniczych, świat kultury (ducha) i transcendencji. To i tak dość prowizoryczna lista sfer bytowych składających się na doświadczaną przez ludzi rzeczywistość (*Sytuacja wychowawcza...*, op. cit., s. 110-113). W każdym dającym się wyodrębnić zjawisku wychowawczym biorą udział, a przynajmniej uobecniają się obiekty

należący do każdej z wymienionych sfer, a nadto jeszcze obiekty te charakteryzują się różnymi sposobami istnienia, przy czym niektóre uobecniają się w zjawiskach wychowawczych w pierwotnym, sobie właściwym sposobie istnienia, a niektóre już wtórnym (ibidem, s. 103-107, s. 115-119, s. 418).

Zrazu niezrozumiała, a i w pewien sposób irytująca może być intensywność uwagi i rozległość miejsca, jakie poświęcam w swoich badaniach zagadnieniu sytuacji wychowawczej, a w szczególności problematyce samej struktury takiej sytuacji (zwłaszcza w: *Sytuacja wychowawcza ...*, op. cit., specjalnie część 2 tej pracy). Niezrozumiałe może być, na pierwszy rzut oka, to, w jakim celu wychodzić, badając zagadnienie sytuacji wychowawczej, od tak ogólnych ujęć, jakie oferują teorie formalnologiczne i semantyczne. Ta szczegółowość, a wręcz drobiazgowość analiz we wspomnianym obszarze, poczynając od zasygnalizowanego, najszerszego kontekstu, wynika stąd, iż moje poszukiwania badawcze odnośnie ontologicznej problematyki wychowania rozpoczęły się od zagadnienia rozwoju i pewnych trudności związanych z odniesieniem tej kategorii do obszaru wspieranych przez międzyludzkie interakcje przemian osobowości oraz, niejako równoległe, choć z innej nieco strony, właśnie od pojęcia sytuacji wychowawczej. Mówiąc dokładniej, od spostrzeżenia w pierwszej chwili zaskakującego, ale zaraz potem wydającego się tak jaskrawym i banalnym, że niełatwo mogłem pojąć, dlaczego tak trudno znaleźć w literaturze pedagogicznej jakiegoś jego potwierdzenie. Zaanonsowane spostrzeżenie dotyczy tego, iż sytuacja wychowawcza, tak jak jest ujmowana w „klasycznych” koncepcjach (prezentowanych przez Heliodora Muszyńskiego, Antoninę Gurycką, Marię Przetacznikową i odmiennie rozumiana w konkurencyjnych „klasycznych” koncepcjach – Kazimierza Sośnickiego, Zygmunta Mysłakowskiego czy Władysława Cichonia) nie może przecież realnie istnieć. Mówiąc dokładnie: nie może istnieć poza językiem w którym jest opisywana. To stąd, w pierwszym rzędzie, wynika moje przekonanie, że rozjaśnienie ontologicznych problemów związanych z istnieniem sytuacji wychowawczych będzie źródłem istotnych wskazówek, najpierw dotyczących całokształtu ontologicznych zagadnień odnoszących się do zjawisk wychowawczych, a następnie także dla problematyki dotyczącej podstaw pedagogiki w ogóle.

Trzeba ten „kontekst odkrycia” nieco uściślić, bo z jego dotychczasowej charakterystyki mogłoby wynikać, że równie jaskrawy jest wspólny we wszystkich nadmienionych przypadkach powód, dla którego te koncepcje, odmiennie przecież w głoszonych twierdzeniach, wprowadzają takie pojęcie sytuacji wychowawczej, które nie może mieć desygnatów. A to niezupełnie tak jest. W porządku chronologicznym najpierw rzuca się w oczy to, że nie można przypisać sytuacji wychowawczej rozumianej tak, jak to zaproponowali, między innymi, wymienieni powyżej badacze, żadnej spójnej charakterystyki bytowej. Ale powody tego są w odniesieniu do poszczególnych koncepcji różne. Można je podzielić na dwa główne typy, i to już nie jest wcale jaskrawe czy oczywiste. Sytuacje wychowawcze przedstawione we wspomnianych „klasycznych” ujęciach nie mogą być żadnymi rzeczywiście występującymi strukturami, żadnymi obiektami, ponieważ albo zawierają ontologiczną sprzeczność albo są skazane na jałowy nominalizm, w tym sensie, że

odnośne pojęcie nazywa wprawdzie pewne zachodzące i mogące zajść stany rzeczy, ale jego wykładnia nie pozwala tych stanów i zjawisk w żaden sposób zidentyfikować (ibidem, s. 402, s. 405), co oczywiście pociąga za sobą niemożliwość modyfikacji. Natomiast podejmowane, mimo wszystko, próby takiej identyfikacji, a nawet, również przecież podejmowane, próby wprowadzania pewnych różnicujących zmiennych i ustalania określonych empirycznych parametrów tak pojętych sytuacji wychowawczych (np. badania zespołu pod kierunkiem Antoniny Guryckiej – ibidem, s. 399) wymuszają tak daleko idące aproksymacje, że, w zasadzie, nieprzypadkowość związków empirycznych ustalonych w oparciu o koncepcję sytuacji wychowawczej, budzi poważne wątpliwości, a tym samym wątpliwości budzi też przydatność zastosowania takiej koncepcji sytuacji w tego typu próbach (ibidem, s. 399-400).

Kiedy mowa wyżej o ontologicznej sprzeczności, to chodzi o to, iż pewnemu obiektowi przypisujemy w odniesieniu do tego samego aspektu jednocześnie przysługiwanie jakichś wzajemnie wykluczających się momentów bytowych, na przykład konieczność i przygodność, samoistność i niesamoistność, pierwotność i pochodność bytową, czasowość i aczasowość, zmienność i niezmiennność, tożsamość i nietożsamość, identyczność i różność itp. Jako ontologicznie sprzeczne, w zasygnalizowanym sensie, tak scharakteryzowane obiekty nie mogą istnieć realnie, to jest być czymś innym jeszcze, niż jedynie tą językową charakterystyką (nie mogą być – jako obiekty, a nie tylko zestaw postulatów – nawet przedmiotem wyobrażenia). A skoro nie mogą istnieć, toteż i nie istnieją. Ontologiczną sprzeczność zawierają, na przykład, twierdzenia w których sytuację wychowawczą charakteryzuje Maria Przetacznikowa – ma to być wyodrębniona z całości otoczenia struktura zawierająca pewien zidentyfikowany potencjał wychowawczego oddziaływania, jednakowa dla dwóch lub nawet większej liczby osób, przy czym jedna z tych osób musi ów potencjał dostrzegać i próbować go wychowawczo wyzyskać. Ponieważ struktura, o jakiej tu mowa, nie ogranicza się, według wskazanej badaczki, wyłącznie do obiektów materialnych w fizycznej przestrzeni otaczającej uczestników, ale obejmuje też, między innymi, ich stany mentalne, dyspozycje osobowościowe i doświadczenia, jasnym się staje, iż nie może tych wszystkich warunków spełnić jedna i ta sama dla perspektyw różnych osób, realna struktura bytowa (ibidem, s. 395-396).

Natomiast sytuacja wychowawcza jako układ okoliczności zaaranżowanych przez wychowawcę, jak w propozycji przedstawionej przez Heliodora Muszyńskiego, jawi się nie tyle, jako struktura wewnętrznie ontologicznie sprzeczna, co sprzeczna z doświadczeniem, gdyż jej charakterystyka odsłania, jako przyjęte *implicite* założenie, nadmiernie uproszczające stanowisko antropologiczne. Model opracowany przez H. Muszyńskiego przedstawia sytuację wychowawczą jako celowo zaaranżowany układ okoliczności, w który wychowawca wprowadza wychowanka. Do tego miejsca wskazana propozycja nie budzi zastrzeżeń. Cóż jednak dzieje się dalej? Wspomniana struktura, aby miała walor wychowawczy, wymaga, zdaniem badacza, takiego zaaranżowania okoliczności, aby skłaniały wychowanka do dokonania wyboru wartościowego, z wychowawczego punktu widzenia (przede wszystkim wyboru sposobu zachowania). W gruncie rzeczy sytuacja wychowawcza w tej koncepcji jest spreparowanym przez wychowawcę układem wzmocnień. Antropologiczne uproszczenie,

o którym była wzmianka, sprzeczne nie tylko z naukowym, ale i potocznym doświadczeniem, polega na zakładaniu przez to podejście, że samo przyzwyczajenie, nawyk, zatem sama tylko interioryzacja, bez identyfikacji wystarczy, aby w odmiennym układzie wzmocnień dana osoba zachowała się tak samo, jak w zaaranżowanej dla niej sytuacji wychowawczej oraz, że w związku z tym, stopień samodzielności wyboru może stopniowo wzrastać, w miarę „prawidłowego” przechodzenia wychowanka przez kolejne sytuacje (*W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego...*, op. cit., s. 133-134). Mamy tu więc wizję osobowości jako konstelacji nawyków, a ponadto bardzo niewielką strukturalną złożoność sytuacji. Heliodor Muszyński wiedział doskonale, że, jak pokazywały to również badania nad warunkowaniem instrumentalnym, nawyk samoistnie wygasa, jeżeli nie jest podtrzymywany. Między innymi dlatego tak istotną rolę odgrywał postulat społeczeństwa wychowującego, w którym odpowiednie układy wzmocnień aranżowane są celowo przez wiele różnych osób w stosunku do tego samego wychowanka.

Wątpliwości, choć już nie tyle z punktu widzenia ontologii, budzi też, w propozycji H. Muszyńskiego, swego rodzaju moralna trywialność sytuacji. Mówiąc w pewnym uproszczeniu: aby w sytuacji wychowawczej dany podmiot dokonał właściwego wyboru, to ten wybór powinien być tak zaaranżowany, aby był dla niego dość łatwy. Czy w okolicznościach, które nie będą już sztucznie spreparowane, relacje między składnikami złożone i niejednoznaczne, a wybór niełatwy, ów człowiek będzie potrafił wybrać właściwie? Muszyński zdaje się uważać, że tak. Można to porównać do twierdzenia głoszącego, że jeżeli ktoś trafia celnie do tarczy z odległości dwóch metrów, to będzie też trafiać z piętnastu. Czym innym jest stopniowanie trudności, a czym innym przygotowywanie na łatwych zadaniach do podejmowania zadań trudnych. Ponadto, gdyby istotnie dyspozycje osobowościowe kształtowały się w przedstawiony przez H. Muszyńskiego sposób, żaden podmiot nie byłby zdolny do wyboru takiej opcji, która wiąże się z poniesieniem kary (co jest czasem przejawem najbardziej autonomicznego, odpowiedzialnego, świadomego oraz dojrzałego wyboru, gdy w imię swoich przekonań i wartości, w obronie innych ktoś decyduje się ponieść dotkliwie dla siebie konsekwencje – to właśnie, poniekąd, sens postkonwencjonalnego etapu rozwoju moralnego, a w szczególności stadium siódmego w teorii Lawrence’a Kohlberga). Gdyby natomiast coś takiego mu się przydarzyło, na zasadzie nawyku, szybko ów nawyk uległby modyfikacji bądź wygaszeniu (*ibidem*, s. 135-136). Między innymi z tych względów napisałem w jednym miejscu, że o ile prezentowane przez Heliodora Muszyńskiego stanowisko odnośnie sytuacji wychowawczej jest „wiarygodne ontologicznie, to jednocześnie jest absurdem antropologicznym i odwrotnie” (*Sytuacja wychowawcza...*, op. cit., s. 404).

Nasuwa się podejrzenie, które dla mnie stało się czymś znacznie więcej, niż tylko podejrzeniem, że niektóre ujęcia sytuacji wychowawczej są nie tyle modelami faktycznie zachodzących zjawisk wychowawczych, co, przynajmniej pierwotnie, modelami aktów poznawczych, w których te zjawiska są domniemywane, czyli – mówiąc w pewnym uproszczeniu – nie przedstawiają bezpośrednio samego zjawiska, a raczej pewien sposób myślenia o tymże zjawisku (*ibidem*, s. 523).

Ryszard Piłsudski

Nie utrzymuję wprawdzie, że ontologiczna problematyka dotycząca wychowania sprowadza się do zagadnienia ontologicznej struktury sytuacji wychowawczej, ale uważam, iż rozważenie tej ostatniej kwestii wiele wnosi do ogólnej problematyki ontologii wychowania i wiele pomaga wyjaśnić. W pełni zasadne jest pojawienie się w tym miejscu następującego pytania: dlaczego uznawać, że to sytuacja wychowawcza jest podstawową, nieredukowalną jednostką w strukturze wszelkich zjawisk wychowawczych, a nie, na przykład, interakcja wychowawcza, działanie wychowawcze czy akt wychowawczy? Żeby sformułować uzasadnioną odpowiedź na to pytanie trzeba odwołać się do pewnego fundamentalnego założenia, które nie jest wprawdzie kontrowersyjne, wszelako jest jednak „tylko” założeniem, a w pewnym sensie aksjomatem pedagogiki. Dotyczy ono specyfiki zjawisk wychowawczych, a mówiąc dokładniej tego, że jakaś tego rodzaju specyfika występuje, to znaczy, że zjawiska wychowawcze różnią się w jakimś zakresie od wszelkiego innego rodzaju zdarzeń i zjawisk, przy czym – co w zasadzie wynika z poprzedniego, choć nie wprost – owe różnice odnoszą się do istoty wspomnianego typu zjawisk (*W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego...*, op. cit., s. 20-21, s. 65-66, s. 107-108; *Sytuacja wychowawcza...*, op. cit., s. 99-102, s. 378-379; „*Odlotowe*” *konceptje edukacji...*, op. cit., s. 23-24; *Źródła i konsekwencje pedagogicznego optymizmu...*, op. cit., s. 464-465; *Jak jest możliwa pedagogika w „postkulturze”?*, op. cit., s. 150-152, s. 162-168). Innymi słowy, można wskazać, lub przynajmniej domniemywać jakiś, do ontologicznie rozumianej istoty należący wyróżnik, za sprawą którego pewna interakcja, działanie czy akt są właśnie wychowawczymi (*Sytuacja wychowawcza...*, op. cit., s. 105). Nawet jeśli jest tylko jeden taki wyróżnik, na przykład celowość, świadomość, wola bądź określonego rodzaju aksjologiczne ukierunkowanie, to już ten jeden element przekształca strukturę interakcji (albo działania, oddziaływania czy aktu) w strukturę sytuacyjną. I to nawet w potocznym rozumieniu sytuacyjności, jako pewnego wydarzenia osadzonego w jakimś kontekście (*W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego...*, op. cit., s. 162-163, s. 166; *Sytuacja wychowawcza...*, op. cit., s. 415), zaś dyskusyjne mogą tu być jedynie zasięg oraz zawartość owego kontekstu.

Traktując pojęcie sytuacji wychowawczej poważnie i zakładając faktyczne zachodzenie takich sytuacji, jako elementarnych jednostek wychowania, nieredukowalnych zjawisk wychowawczych, a tym samym zakładając również przysługiwanie im pewnej elementarnej struktury ontologicznej (ibidem, s. 108, s. 190) uznałem za korzystne sięgnięcie w rozważaniach najpierw do najbardziej ogólnych ujęć sytuacji jako kategorii bytowej. Takimi są ontologiczne teorie formalne („ontologiki”), wśród których są ontologie sytuacji i stanów rzeczy (ibidem, s. 211), mające charakter logik ekstensjonalnych, choć częściej intensjonalnych (ibidem, s. 224 i nast.). Od tych drugich, bliższych modelom empirycznym, stosunkowo niedaleko już do mniej sformalizowanych koncepcji, odróżniających sytuację od dowolnego stanu rzeczy – konstytutywną dla tej pierwszej jest obecność podmiotu (ibidem, s. 277-278, s. 307 i nast., s. 504, s. 507). Chyba najbardziej rozbudowanym przykładem koncepcji tego rodzaju, przez niektórych uważanej nie tyle za teorię, ile paradygmat, jest semantyka sytuacji, której zręby stworzyli w latach 80-tych XX wieku amerykańscy filozofowie Jon Barwise i John Perry. Omawiając to podejście teoretyczne postanowiłem

poświęcić mu nieco więcej uwagi i przedstawić dokładniej nie tylko główne założenia, ale również pewne istotne wątki poboczne, merytoryczne związki z innymi koncepcjami, w tym fenomenologicznymi oraz niektóre konsekwencje wspomnianego stanowiska (ibidem, s. 254-311). Jest to bowiem bardzo podstawowa ogólna teoria sytuacji, lokująca się w „paradygmacie nefregowskim”, jak Roman Suszko określał ujęcia intensjonalne, opracowana z myślą o jak najbardziej wiernym, ogólnym opisie sytuacji empirycznej, konstytuowanej przez obecność podmiotu. Poświęcenie tej interesującej koncepcji nieco większej uwagi uznałem za przydatne także z tego względu, iż mimo upływu już około czterdziestu lat od powstania jej głównych zrębów, nie została jeszcze obszerniej opisana w polskiej literaturze naukowej. Chociaż częściowo sformalizowana, semantyka sytuacji Barwise'a i Perry'ego okazała się pomocna w ustaleniu niektórych istotowych własności struktury sytuacyjnej, przede wszystkim charakteryzującej ją aksjologiczności (ibidem, s. 305 i nast.). Dało się też zastosować niektóre konsekwencje wynikające z twierdzeń tej teorii jako swoiste narzędzie krytyki założeń i postulatów filozoficznych koncepcji sytuacji (ibidem, s. 338 i nast.), socjologicznej teorii sytuacji społecznej (ibidem, s. 287, s. 322-323, s. 481-486; *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego...*, op. cit., s. 98-99) oraz psychologicznych i pedagogicznych ujęć sytuacji wychowawczej (*Sytuacja wychowawcza...*, op. cit., s. 381 i nast.). Dzięki nadaniu refleksjom zawartym w przywołanych ostatnio opracowaniach porządku dialektycznego (ibidem, s. 18) możliwe było też wykorzystywanie, jako narzędzi krytyki dla kolejnych rozważanych zagadnień, stopniowo rozbudowywanych ustaleń, poczynionych wcześniej.

Szczególne uwagi kategorii sytuacji i byciu w niej człowieka poświęcili myśliciele tworzący w nurcie fenomenologiczno-egzystencjalnej filozofii (ibidem, s. 338). Edmund Husserl określił sytuację jako splot motywującego i motywowanego, ustanawiający jednolity horyzont możliwości (ibidem, s. 359), toteż, podobnie jak w semantyce sytuacji, można ją rozumieć jako rezultat i okoliczności, otoczenie aktów poznawczych. Podobny jest pogląd Jean-Paula Sartre'a, w którego filozofii kategoria sytuacji zajmowała miejsce szczególnie istotne. Według propozycji tego filozofa człowiek nieustannie jest w sytuacjach – bycie człowieka w świecie ma charakter sytuacyjny. W ujęciu francuskiego myśliciela sytuacja jest splotem faktyczności i wolności, to znaczy tego, co podmiot postrzega jako dane, determinujące go i ograniczające oraz tego, co uważa za swoje możliwości, które ma do wyboru w obliczu owej faktyczności (ibidem, s. 346-347). Przy czym, według paryskiego filozofa, inaczej niż uważał, na przykład, Victor Frankl, nie ma żadnego szczególnego typu sytuacji, ani żadnego uprzywilejowanego kierunku w polu możliwości, zatem wolność podmiotu ma absolutny charakter i każda jego decyzja opiera się wyłącznie (choć nie zawsze wprost i bezpośrednio) na tej wolności (ibidem, s. 355-356). Jedyną koniecznością, jakiej podlega człowiek, a zatem wpisana immanentnie w każdą jego sytuację, jest konieczność dokonywania wolnych i niczym transcendentnie nie wspomaganym wyborów. Tak ważne dla Sartre'a twierdzenie o nieuchronności i permanentności bycia człowieka w sytuacji, sformułował Karl Jaspers. Jednak on, inaczej niż autor *Bytu i nicości*, wyodrębniał także pewien szczególny typ sytuacji, których nazwa jest bodaj najbardziej kojarzona z tym

filozofem, mianowicie: sytuacje graniczne. Geneza i struktura sytuacji granicznej jest tylko częściowo zgodna z tą, która charakteryzuje sytuacje empiryczne, to znaczy takie, w których człowiek ustawicznie przebywa i działa. Dokonane przez Jaspersa przeciwstawienie zwyczajności i powszedniości sytuacji empirycznych sytuacjom granicznym zainspirowało Martina Heideggera. W jego ujęciu sytuacja jest sposobem egzystencji, bycia właściwego człowiekowi, w świecie. Jednak, inaczej niż według Sartre'a i w koncepcji sytuacji empirycznych Jaspersa, Heidegger twierdzi, że bycie w sytuacji nie jest czymś powszednim i zwyczajnym, codziennym. Jestestwo otwiera sytuację decyzją kwestionującą powierzchowne zaangażowanie w świat, które filozof określił jako powszednie zatroskanie oraz „Się” (ibidem, s. 366-372). Twórca „nowej fenomenologii”, Herman Schmitz, odróżnia z kolei sytuacje od konstelacji, przypisując tym pierwszym trzy konstytutywne własności: „znaczącość”, całościowość struktury (oddzielenie od reszty otoczenia) oraz to, iż nie wszystko w sytuacji jest pojedyncze, jednostkowe, oddzielone i niepowiązane z resztą zawartości sytuacji, z innymi jej składnikami (ibidem, s. 373). Sytuacja nie jest więc, według Schmitza, zbiorem elementów czy ogółem czynników (ibidem, s. 378, odnośnie rozumienia sytuacji wychowawczej jako ogółu czynników por. ibidem, s. 383), lecz w najbardziej ścisłym sensie strukturą ontologiczną.

Przypuszczenie, że sytuacja wychowawcza jest szczególną odmianą sytuacji, wydaje się całkiem naturalne i nie budzi wątpliwości, aczkolwiek nie przysługuje mu analityczna oczywistość z tej racji, że, na przykład, jak wspomniano niedawno, sytuacja graniczna w koncepcji Karla Jaspersa nie jest, bynajmniej, szczególną odmianą sytuacji empirycznej w ujęciu tegoż autora (ibidem, s. 364). Jednak nie ma też żadnego powodu, by przypuszczać, że zachodzi radykalna odmienność strukturalna między sytuacją wychowawczą a strukturą sytuacyjną w ogóle, zważywszy, iż ta ostatnia jest jedynie formą każdej możliwej sytuacji i nie istnieje inaczej, jak tylko w postaci skonkretyzowanej przez materialne wypełnienie, decydujące o jej przynależności do określonego typu (ibidem, s. 475, s. 502-503). Jednakże, jak przekonująco pokazuje zdecydowana większość ogólnych teorii sytuacji, a co może wydawać się trudne do zaakceptowania w odniesieniu do koncepcji sytuacji wychowawczej, sytuacja jest strukturą ontologiczną istniejącą na sposób obiektu intencjonalnego (ibidem, s. 254 i nast.). Inaczej mówiąc, sytuacja istnieje jako korelat aktów poznawczych dokonywanych w określonym nastawieniu poznawczym (w przypadku sytuacji wychowawczej będzie to specyficzne nastawienie wychowawcze – por. *Jedna, wiele czy może żadna...*, op. cit., s. 384; *Sytuacja wychowawcza...*, op. cit., s. 454 i nast.). Zatem, tak jak każdej strukturze sytuacyjnej, sytuacji wychowawczej przysługuje intencjonalny sposób istnienia (ibidem, s. 474 i nast.), nie jest to jednak tak zwana czysta intencjonalność, charakterystyczna dla arbitralnych aktów woli, wyobrażeń czy fantazji (ibidem, s. 122-123) – źródłem nastawienia wychowawczego (jako szczególnej odmiany intencjonalnego nastawienia poznawczego podmiotu) jest racjonalność pedagogiczna, ufundowana na autonomicznym sensie wychowania (na idei wychowania – ibidem, s. 120), który to sens ma charakter aprioryczny, nie jest więc rezultatem spontanicznego, arbitralnego pomysłu i jest

dostępny w refleksji dla dowolnie wielu indywidualnych podmiotów, co jest podstawą jego intersubiektywności (ibidem, s. 499-500).

Konkretne zjawiska wychowawcze zachodzą, z ontologicznego punktu widzenia, w strukturze sytuacyjnej, na co wskazywano już niejednokrotnie w literaturze pedagogicznej. Jednakże, sytuacja wychowawcza, jako szczególny typ sytuacji, a więc struktury ontologicznej konstytuowanej za sprawą obecności podmiotu, musi zawierać odpowiedniki ogólnych momentów bytowych właściwych takiej strukturze (ibidem, s. 473-474, s. 502-503), to jest: intencjonalność, dialektyczny związek faktyczności i możliwości, transcendowanie, aksjologiczność, aktualność, „mojość” i „podmiotocentryczność”, motywowanie, wolność. (ibidem, s. 503, s. 508). W przypadku sytuacji wychowawczej intencjonalne istnienie tej struktury ma zdwojony sens, ponieważ wiąże się z wolą podmiotu (sytuacja wychowawcza, co nie jest charakterystyczne dla każdego rodzaju sytuacji, jest ukonstytuowana z przyświecającym podmiotowi zamiarem zainicjowania sytuacji tego akurat typu – kluczową rolę odgrywa tu wola wychowawcza – por. ibidem, s. 509-511). Pozostałe momenty konstytutywne sytuacji przyjmują w przypadku sytuacji wychowawczej odpowiednio następujące postaci: dialektyczne napięcie między heteronomią i autonomią, interpersonalność projektu, etyczność, procesualność, troska i odpowiedzialność, działanie oraz niepewność (ibidem, s. 511 i nast.).

e) Najważniejsze wyniki i konkluzje

Wydaje się, że próbę syntetycznej prezentacji najważniejszych wniosków, do jakich doprowadziły mnie poszukiwania badawcze przedstawione w pracach należących do charakteryzowanego tu cyklu, najkorzystniej będzie rozpocząć od tych najogólniejszych, odnoszących się do problemów sformułowanych w początkowej sekcji tego opracowania. Dotyczyły one kwestii odpowiedniości zachodzącej pomiędzy pedagogicznym poznaniem a przedmiotem tego poznania. Mówiąc dokładniej, chodziło o źródła jej możliwości. Pierwsze z zagadnień uszczegółwiających ten problem odnosiło się do statusu bytowego przedmiotu poznania, którym dla autonomicznej pedagogiki jest wychowanie w specyficznym pedagogicznym sensie. Twierdzę, że w swoim wymiarze ontologicznym jest ono ideą (ibidem, s. 120-121), zatem sposób jego istnienia przypomina bardziej sposób istnienia sprawiedliwości, piękna czy trójkąta, niż zjawisk społecznych, takich jak migracje, rozmowa albo transport publiczny, aczkolwiek z uwagi na związek z człowiekiem jako poznającym i działającym podmiotem, wszystkie wymienione „obiekty” mają niektóre identyczne momenty bytowe. Konkretyzacją, urzeczywistnieniem tej idei jest każda sytuacja wychowawcza, będąca intencjonalnym korelatem nastawienia wychowawczego konkretnego podmiotu (*W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego...*, op. cit., s. 173-180; *Sytuacja wychowawcza...*, op. cit., s. 454-455).

Drugi problem, o jakim wspomniano na początku tego opracowania odnosił się do źródeł odpowiedniości, między wychowaniem a pedagogicznym poznaniem go. Wychowanie w specyficznym pedagogicznym sensie jest uwikłanym w skomplikowane związki i sieci znaczeń, ale jednak postulatem i domniemaniem pedagogicznego myślenia. Dlatego

adekwatność pedagogicznego poznania to, w pierwszym rzędzie, adekwatność poznania tych domniemań, treści własnego przedłożonego projektu, inaczej mówiąc: samopoznanie racjonalności pedagogicznej, „rozumu pedagogicznego” (ibidem, s. 83-86, s. 90, s. 94-95, s. 485-489; *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego...*, op. cit., s. 23-24, s. 66-68, s. 176-178). Jedynie transcendentálny podmiot poznania i jego przedmiot są tu, do pewnego stopnia, tym samym (idea wychowania oraz idea opartego na odpowiednim poznaniu działania wychowawczego, czyli zastosowania adekwatnej wiedzy pedagogicznej to dwie postaci tej samej idei, a mówiąc precyzyjniej: dwie idee genetycznie, numerycznie odrębne, ale treściowo tożsame). Idea wychowania jest wprawdzie ogólna, ale dotyczy konkretnych, empirycznych podmiotów (ibidem, s. 25-26; *Sytuacja wychowawcza...*, op. cit., s. 294-295, s. 418-419). Stąd samopoznanie „rozumu pedagogicznego” wymaga, trochę tak jak w heglowskiej historiozofii, dystansu i zapośredniczenia („koło hermeneutyczne”) dokonującego się za sprawą konkretnych empirycznych podmiotów. Istotna różnica między rozwiązaniem proponowanym swego czasu przez Hegla, a prezentowanym tutaj polega na tym, że „rozum pedagogiczny” nie jest z istoty historycznym – wszystkie „dane” potrzebne do jego poznania są obecne i dostępne aktualnie. Ponadto, inaczej niż w ujęciu heglowskim, to nie jednostka służy jako narzędzie pewnej bezosobowej totalności, ale całość jest warunkowana istnieniem określonej, konkretnej, empirycznej jednostki. Inaczej mówiąc, punktem wyjścia i celem w wychowaniu są konkretne, indywidualne, poszczególne osoby (ibidem, s. 433 i nast.), natomiast to, co ogólne, jest pewnego rodzaju instrumentem, pośredniczącym w relacjach między tymi osobami – między nami – a światem, w którym bycie jest warunkiem możliwości doświadczenia naszego bycia osobowego (przy czym trzeba odróżnić to, co ogólne, od tego, co wspólne, jak na przykład autoteliczne wartości). I tu pojawia się ostatni z wyeksplikowanych wcześniej problemów związanych z kwestią odpowiedniości między pedagogicznym myśleniem a jego domniemanym przedmiotem, rzeczywistością wychowawczą, to jest zagadnienie podstaw intersubiektywnej ważności poznawczego uchwycenia tegoż przedmiotu. Ponieważ autonomiczny sens wychowania, stanowiący treść tej idei, o której była przed chwilą mowa, ma charakter aprioryczny, wspierający się na aprioryczności sądu o istnieniu, w odniesieniu do każdego stanu rzeczy, pewnej możliwej postaci optymalnej (a szerzej – wspierający się na pojęciu stanu powinności), zaś poznawcza aktywność umysłu jest też jednocześnie aktywnością porządkującą, zatem dokonującą apriorycznej preaksjologizacji (ibidem, s. 125-128), toteż ów sens jest dostępny każdemu konkretnemu podmiotowi w refleksji, a także może być (i jest) obecny w przekazie kulturowym, jako wpisany w pewien specyficzny typ racjonalności (ibidem, s. 89, s. 192, s. 473, s. 480, s. 485-486).

Chciałbym jeszcze, kończąc ten wątek charakterystyki swoich poszukiwań badawczych, wspomnieć o kilku bardziej szczegółowych i nieco konkretniejszych konkluzjach, jakie udało mi się w ich ramach sformułować:

- obok wskazywanych niejednokrotnie w literaturze pedagogicznej różnic pomiędzy wychowaniem a socjalizacją, takich jak celowość i świadomość podejmowanych działań wychowawczych oraz ukierunkowanie na możliwość wykroczenia poza przystosowanie

(dialektyka adaptacji i emancypacji, posłuchu i nieposłuszeństwa, heteronomii i autonomii – zob. ibidem, s. 512) zwróciłem uwagę na charakter wartości określających skuteczność socjalizacji (zawsze wartości instrumentalne) i tych, które są właściwe aksjologicznemu horyzontowi wychowania (wartości perfekcyjne) oraz na fakt autonomiczności procesów socjalizacyjnych względem uczestniczących w nich jednostek i autonomiczność podmiotów względem wychowania (ibidem, s. 160-161), które, w odróżnieniu od socjalizacji, każdorazowo ma z założenia charakter oferty;

- skuteczności nie można uznać za probierz występowania wychowania, ponieważ, choć w całościowej perspektywie poszczególnych jednostek raczej nie budzi ona wątpliwości, w tym sensie, iż niepodobna uznać, że ktoś wszystkie swoje osobowościowe dyspozycje zawdzięcza wyłącznie biologicznemu dojrzewaniu, socjalizacji, pewnym formom celowej indoktrynacji oraz własnej pracy nad sobą, to jednak konkretnych efektów nie da się w sposób wykluczający wszelką wątpliwość skojarzyć z konkretnymi wydarzeniami i zjawiskami, jako ich przyczynami (ibidem, s. 168-169, s. 172 i nast., s. 186-191), z czego wynika również, iż rozwój wychowawczy ma charakter dyskretny (*Zagadnienie rozwoju z epistemologicznego punktu widzenia*, op. cit., s. 248-250). Dlatego jedynym niezawodnym i ostatecznym, aczkolwiek tylko w ograniczonym stopniu dostępnym intersubiektywnie, wskaźnikiem tego rodzaju jest treść woli podmiotu podejmującego działania wychowawcze (wola wychowywania, wola uczynienia swoich działań właśnie wychowaniem, a nie jakimś innym, pod pewnymi względami podobnym do tamtego rodzajem oddziaływania – *Sytuacja wychowawcza...*, op. cit., s. 183, s. 510-511);

- nastawienie wychowawcze jest rezultatem specyficznej redukcji, którą można umownie określić jako „pedagogiczne époque” (ibidem, s. 102, s. 530-531), modyfikującej treść niektórych założeń, domniemań przyjmowanych w tak zwanym nastawieniu naturalnym, do specyficznej, dla wychowawczego typu nastawienia postaci – domniemanie drugiego podmiotu określonej interakcji jako wychowanka (z szeregiem przysługujących mu własności, takich jak: wychowalność, potencjał osobowościowy, autonomia osobowa, gotowość do współdziałania, otwartość na kierowaną do niego ofertę, dobra wola, dostępność określonego zakresu doświadczeń i możliwość efektywnej komunikacji, podzielenie z wychowawcą zasadniczego rdzenia hierarchii wartości), domniemanie swoich podjętych działań jako potencjalnie skutecznych i aksjologicznie uzasadnionych oraz prowadzących do aksjologicznie pozytywnych doświadczeń wychowanka (ibidem, s. 514-516; temu domniemaniu towarzyszy istotowa niepewność, o czym będzie nieco dokładniej mowa za chwilę), wreszcie domniemanie procesualności wychowania, to znaczy korespondowanie aksjologicznie pozytywnych doświadczeń pochodzących z aktualnej sytuacji wychowawczej z wcześniejszymi doświadczeniami wychowanka i ich swoista kumulacja, otwierająca na kolejne tego typu doświadczenia i reorganizująca pod tym kątem pole potencjalności rozwojowych wychowanka (ibidem, s. 522-523);

- w domniemaniu osoby wychowanka właściwe nastawieniu wychowawczemu (ibidem, s. 180-182, s. 511) wpisuje się także świadomość jego ograniczonego tylko podobieństwa do wychowawcy (ibidem, s. 436; to jeden z aspektów napięcia pomiędzy heteronomią

i autonomią), a jednocześnie, jako konstytutywne momenty strukturalne, troska i odpowiedzialność oraz etyczność sytuacji, co znaczy, że sytuacja wychowawcza jest projektem etycznym, któremu przyświeca wola pozytywności w aspekcie aksjologii moralnej, zarówno w odniesieniu do przebiegu sytuacji, jak i jej rezultatów (ibidem, s. 517-520). Z tymi okolicznościami wiąże się ściśle kolejny moment konstytutywny sytuacji wychowawczej, jakim jest niepewność: świadomość własnych ograniczeń i omyłności (ibidem, s. 193, s. 452, s. 528 i nast.), a czasem bezradności w obliczu pewnych okoliczności świata (*Rozmowa z dzieckiem o śmierci...*, op. cit., s. 131-133; *Prawda a wartości wychowawcze*, op. cit., s. 111-112, s. 115-116). Rzutuje to na szczególny charakter wychowawczej odpowiedzialności, która, w odróżnieniu od, na przykład, odpowiedzialności zawodowej czy prawnej, wykracza poza wymiar domniemanej sprawczości (*Sytuacja wychowawcza...*, op. cit., s. 525-526);

- zjawiska wychowawcze, jako wymagające szczególnych okoliczności, naszkicowanych pokrótce powyżej, nie są powszechne, ani codzienne – tym, co wydarza się powszechnie, są zjawiska socjalizacyjne, natomiast wychowanie, choć opiera się na tych samych mechanizmach psychospołecznych, wymaga swoistej redukcji „świata życia codziennego”, świata socjalizacji – modyfikacji niektórych założeń obowiązujących w nim, jako nieproblematiczne czy wręcz oczywiste (ibidem, s. 371-372), w szczególności zaś instrumentalnego charakteru wartości uzasadniających poszczególne działania, zachowania i dążenia;

- myślenie o sensie wychowania jawi się zatem jako konstytutywny, transcendentálny warunek możliwości zachodzenia jakichkolwiek zjawisk w ścisłym znaczeniu wychowawczych – owo myślenie samo jest już zjawiskiem wychowawczym. Ponadto, jest to ten element rzeczywistości wychowawczej, który w największym stopniu poddaje się kontroli i celowej modyfikacji. Z tej perspektywy najbardziej praktycznym zadaniem pedagogiki wydaje się wdrażanie, motywowanie i przyzwyczajanie aktualnych i potencjalnych wychowawców do myślenia pedagogicznego, w związku z czym pedeutologia ukazuje się jako centralna, z praktycznego punktu widzenia, a nie peryferyczna subdyscyplina autonomicznej pedagogiki (ibidem, s. 537-538).

5. Pozostałe osiągnięcia naukowo-badawcze

Drugim obszarem tematycznym, w którym lokuje się relatywnie duża część opublikowanych przeze mnie opracowań naukowych jest pedagogika szkoły wyższej. Jest to w istotnej mierze rezultat mojej ponad dziesięcioletniej współpracy z działającą na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim Katedrą UNESCO Jakości Nauki i Nauczania w Szkolnictwie Wyższym. Prowadzone przeze mnie poszukiwania badawcze w tym obszarze koncentrują się, przede wszystkim, na zagadnieniach poniekąd „przygranicznych” tego zakresu problemowego pedagogiki, dotyczących instytucji akademickich (w szczególności uniwersytetu), ich kulturowego znaczenia, kulturotwórczej roli (w tym polegającej na tworzeniu, upowszechnianiu i przechowywaniu wiedzy naukowej jako wartości kulturowej)

oraz przemian, jakim podlegają. Różnym aspektom tych zagadnień poświęciłem następujące opracowania:

- 1). J. Górniewicz, P. Piotrowski, *Uniwersytet jako źródło wartości kultury. Szkice filozoficzno-humanistyczne*, Pracownia Wydawnicza „ElSet”, Olsztyn 2014 (ISBN 978-83-64736-16-2, stron 232, recenzja wydawnicza: prof. dr hab. Stanisław Kawula, mojego autorstwa, co zostało zaznaczone we wskazywanym opracowaniu, są rozdziały: 2, 3, i 4 tej monografii, s. 36-117).
- 2). P. Piotrowski, *Psucie nauki dla początkujących, czyli jeszcze jedna wersja prawa Kopernika-Greshama*, „Przegląd Pedagogiczny” 2016, nr 2, s. 254-272.
- 3). P. Piotrowski, *Wokół temporalnych aspektów (problematyki szkolnictwa wyższego)* [w:] *Temporalne aspekty problematyki szkolnictwa wyższego*, P. Piotrowski (red.), Centrum Badań Społecznych i Katedra UNESCO Jakości Nauki i Nauczania w Szkolnictwie Wyższym, Olsztyn 2017, s. 13-47.
- 4). P. Piotrowski, *Pół wieku rankingów Instytutu Informacji Naukowej – „bibliometria” jako mechanizm dystrybucji społecznego kapitału nauki* [w:] *Temporalne aspekty...*, op. cit., s. 137-167.
- 5). P. Piotrowski, M. Warmiński, *Ocena instytucji naukowych w kontekście pytania o ich funkcję* [w:] *Szkolnictwo wyższe wczoraj i dziś. Wybrane zagadnienia*, J. Górniewicz, M. Warmiński (red.), Centrum Badań Społecznych UWM i Katedra UNESCO Jakości Nauki i Nauczania w Szkolnictwie Wyższym, Olsztyn 2017, s. 19-35.
- 6). P. Piotrowski, *Wstęp* [w:] *Podmioty w systemie szkolnictwa wyższego. Przyczyńki do pedagogiki szkoły wyższej*, P. Piotrowski, J. Górniewicz, M. Warmiński (red.), Centrum Badań Społecznych UWM i Katedra UNESCO Jakości Nauki i Nauczania w Szkolnictwie Wyższym, Olsztyn 2016, s. 7-10.
- 7). P. Piotrowski, *Czego nie wiemy o jakości? Wokół sensu, istoty i pomiaru jakości (z uwzględnieniem jakości kształcenia)* [w:] *Katedra UNESCO UWM w Olsztynie – w dwudziestolecie funkcjonowania. Zbiór tekstów*, J. Górniewicz, M. Warmiński (red.), Centrum Badań Społecznych UWM i Katedra UNESCO Jakości Nauki i Nauczania w Szkolnictwie Wyższym, Olsztyn 2014, s. 11-34.
- 8). P. Piotrowski, *Nauka i szkolnictwo wyższe – pytanie o wzajemny związek* [w:] *Szkolnictwo wyższe – przekroje współczesnych problemów*, J. Górniewicz, P. Piotrowski, M. Warmiński (red.), Centrum Badań Społecznych UWM, Olsztyn 2013, s. 20-42.
- 9). P. Piotrowski, *Wybrane fenomeny wyższej edukacji w pejzażu ponowoczesnym* [w:] *Między ideałem a codziennością. Wybrane współczesne konteksty szkolnictwa wyższego*, J. Górniewicz (red.), Centrum Badań Społecznych i Katedra Teorii Wychowania UWM, Olsztyn 2012, s. 61-92.
- 10). P. Piotrowski, *Wybrane założenia organizacyjne nowoczesnego podejścia do wyższej edukacji, ich źródła i konsekwencje. Analiza krytyczna* [w:] *Podmioty wyższej edukacji w perspektywie przemian*, J. Górniewicz (red.), Centrum Badań Społecznych UWM, Olsztyn 2012, s. 21-43.

Podzielam pogląd tych autorów, którzy twierdzą, że uniwersytetowi przypada szczególna rola w tworzeniu, utrwalaniu i przechowywaniu wartości kultury oraz hierarchicznej strukturyzacji zawartości pamięci kulturowej (P. Piotrowski, *Jak jest możliwa pedagogika w „postkulturze”?*, op. cit., s.169-198). Każdą instytucję szkolnictwa wyższego charakteryzują szczególnego rodzaju procesy przekazu wiedzy. Ich szczególność polega na jednoczesnym: ukierunkowaniu na pewien obszar wiedzy (zatem nie jest to ani kształcenie wąsko specjalistyczne, ani też ogólne jak w szkołach poziomu podstawowego i średnich szkołach ogólnokształcących) oraz odpowiednio wysokim poziomie zaawansowania przekazywanej wiedzy (powiązaniem z dążeniem do systematycznej aktualizacji przekazywanych treści, opierającej się zarówno na lokalnych, jak i ponadlokalnych źródłach). Natomiast specyficzne dla uniwersytetu jest to, że realizowana w tej instytucji działalność badawcza sprawia, iż on sam jest jednym z najistotniejszych lokalnych źródeł aktualizowania wiedzy przekazywanej w procesach akademickiego kształcenia i jest to – w odróżnieniu od innych instytucji kształcenia na poziomie wyższym, które wszak również mogą z sukcesami wypełniać to zadanie – jego cechą istotową.

W opublikowanych pracach z zasygnalizowanego obszaru (jak też prywatnie) podzielam również poglądy autorów, postrzegających, podobnie jak Henry J. Newman czy Karl Jaspers, historyczną ciągłość idei uniwersytetu jako jego istotową własność. Będąc wszak również instytucją społeczną i zależąc w swoim istnieniu i trwaniu od społecznej dyseminacji przekonań odnoszących się do określonego fragmentu sieci znaczeń, będąc przeto ufundowanym w zjawisku nazwanym przez Johna Searle'a intencjonalnością kolektywną, uniwersytet jest nie tylko podatny w jakiejś mierze na przemiany, ale wręcz musi pewnym przemianom podlegać. Jednakże możliwy zakres tych przemian jest ograniczony zawartością owej idei, której konkretyzacjami są poszczególne funkcjonujące w określonym miejscu i czasie instytucje (P. Piotrowski, *Przyczynek do historiozofii uniwersytetu* [w:] J. Górniewicz, P. Piotrowski, *Uniwersytet jako źródło wartości kultury...*, op. cit., s. 97 i nast.). Ta ontologiczna niejednolitość źródeł uniwersytetu czyni interesującą i dość skomplikowaną kwestię jego bytowości (zob. P. Piotrowski, *Istnienie i istota uniwersytetu* [w:] *Uniwersytet jako źródło wartości kultury...*, op. cit., s. 36 i nast.). Sprawia ona przy tym, że tożsamość tejże instytucji społecznej, w sposób szczególnie predysponowanej do przechowywania zasobów pamięci kulturowej w formie ustrukturyzowanej hierarchicznie (czym różni się istotnie, w tym zakresie, na przykład od infrastruktury komunikacji cyfrowej) nie opiera się wyłącznie (a tylko częściowo) na rozpowszechnionym społecznie sposobie przypisywania określonej denotacji nazwie „uniwersytet”. Istnieją pewne instytucje, których tożsamość bazuje wyłącznie na treści intersubiektywnie podzielanych przekonań, które są więc tym, czym ludzie myślą, że są. Według mojego przeświadczenia, które próbowałem uzasadnić w wyliczonych wyżej tekstach, uniwersytet nie należy do tego typu instytucji i w związku z tym istnieje pewna granica możliwości modyfikacji, poza którą dana instytucja przestaje być uniwersytetem, nawet jeśli treść zgodnych przekonań większości osób mających z nią jakąś styczność wskazuje na coś innego. Niepodobna nie pomyśleć w tym kontekście o tak zwanej rynkowej wizji uniwersytetu, która – gdy osiągnie pewne krytyczne natężenie –

może istotnie zagrażać tożsamości uniwersytetu, a zagrożenie to polega nie na przekształceniu tej tożsamości, lecz, zgodnie z tym co padło przed chwilą, na przemianie określonych konkretyzacji, a nawet całej ich historycznie i przestrzennie umiejscowionej klasy w instytucje nie będące już dłużej uniwersytetem. Innymi słowy, kategorie rynkowe jako narzędzie kształtujące optykę postrzegania sensu uniwersytetu (w różnych aspektach – nie chodzi bowiem wyłącznie o to najbardziej podstawowe i bezpośrednie rozumienie rynkowości, czyli wskazujące na działanie w oparciu o zasady właściwe przedsiębiorstwom) nie mogą, z ontologicznego punktu widzenia, przekształcać w sposób nieograniczony tożsamości uniwersytetu, lecz w pewnym momencie zaczynają przekształcać uniwersytet w coś, co już uniwersytetem nie jest.

Trzeci obszar moich badawczych zainteresowań, któremu poświęciłem kilka opublikowanych prac, obejmuje zagadnienia związane z problematyką rozwoju moralnego i edukacji moralnej. Poszukiwania badawcze w zakresie tej problematyki, z pogranicza teorii wychowania i etyki (zwłaszcza psychologii moralności jako działu etyki opisowej), choć mającej też swój wymiar metapedagogiczny, podjąłem w rozprawie doktorskiej, w oparciu o którą została przygotowana przeze mnie monografia: P. Piotrowski, *Idea rozwoju moralnego w badaniach teorii wychowania*, Centrum Badań Europy Wschodniej UWM, Olsztyn 2010. Rozwinięcie i kontynuację niektórych poruszonych tam wątków zawierają następujące moje opracowania:

- 1). P. Piotrowski, *Zarys teorii rozwoju moralnego Martina Hoffmana* [w:] *Prace Naukowe Centrum Badań Społecznych UWM*, J. Górniewicz (red.), Centrum Badań Społecznych UWM, Olsztyn 2010, s. 91-104.
- 2). P. Piotrowski, *Wyobrażenia moralna – sens pojęcia i zarys charakterystyki* [w:] *Horyzonty wyobraźni. Fantazja i fantastyczność we współczesnej kulturze*, J. Kornhauser, D. Zajac (red.), Wydawnictwo „Scriptum”, Kraków 2012, s. 119-132.
- 3). P. Piotrowski, *Normy moralne a normy kulturowe. Problem kryterium demarkacji* [w:] *Człowiek w kontekstach kulturowych i historycznych*, H. Jakuszko, L. Kopciuch (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s. 141-158.
- 4). P. Piotrowski, *Inspiracje korczakowskie w idei edukacji „just community” Lawrence’a Kohlberga* [w:] *Janusz Korczak i oblicza dzieciństwa*, tom 1: *Janusz Korczak i jego poglądy w recepcji współczesnych*, K. B. Kochan, E. M. Skorek (red.), Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2012, s. 59-77. Darzę tę publikację pewną sympatią, ponieważ zawiera mój przekład na język polski zamykającego pierwszy tom *Essays on Moral Development* eseju L. Kohlberga: *Education for Justice: the vocation of Janusz Korczak*. Sympatia do tego mojego opracowania wynika u mnie stąd, iż bardzo niewiele tekstów Kohlberga, nawet takich kilkustronicowych, jak wskazany przed chwilą (dzięki swojej względnie niedużej objętości jego tłumaczenie mogło zostać „przemyczone” na prawach cytatu, aczkolwiek jest to chyba najdłuższy cytat w historii literatury naukowej) ukazało się w polskim przekładzie. Lubię, co nie zdarza mi się zbyt często, tę swoją pracę, również dlatego, iż ktoś (a nie byłem to ja), uznał ją za wartą wzmianki w bardzo obszernym

przecież i odsyłającym do bogatej polskiej literatury poświęconej Korczakowi artykule na jego temat w „Wikipedii”.

5). P. Piotrowski, *Rozwój moralny człowieka w ontogenezie w świetle podstawowych współczesnych koncepcji. Ramy teoretyczne* [w:] *Zrozumieć człowieka – zrozumieć świat*, t. 1, M. Kostka-Szymańska, A. Siudem (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 59-76.

6). P. Piotrowski, *Społeczność edukacyjna. Wstępny zarys idei* [w:] *Obszary pedagogicznych szans i zagrożeń*, J. Górniewicz, M. Warmiński, P. Piotrowski (red.), Centrum Badań Społecznych UWM, Olsztyn 2013, s. 9-20.

7). P. Piotrowski, *Idea edukacji społecznościowej w kontekście pedagogii Janusza Korczaka* [w:] *W dialogu z Korczakiem*, M. Nowicka (red.), Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2014 s. 55-74.

8). P. Piotrowski, *Paradygmaty psychologii moralności – propozycja systematyki w ujęciu parametrycznym* [w:] *Problemy i obszary badań pedagogicznych. Inspiracje – poszukiwania – odczytania*, A. Małycka, J. Górniewicz, M. Warmiński (red.), Centrum Badań Społecznych UWM, Olsztyn 2016, s. 13-45.

9). P. Piotrowski, *Zintegrowana edukacja moralna według projektu Darcii Narvaez* [w:] *Edukacja – w stronę kluczowych wartości*, J. Górniewicz (red.), Centrum Badań Społecznych UWM, Olsztyn 2017, s. 21-40.

Dwa ostatnie z wymienionych wyżej opracowań zawierają omówienie bardzo rzadko jeszcze prezentowanego w polskiej literaturze naukowej neokohlbergowskiego paradygmatu w psychologii moralności, będącego modyfikacją i rozwinięciem koncepcji rozwoju moralnego Lawrence’a Kohlberga, opracowywanym początkowo przez zespół pod kierunkiem ucznia i współpracownika autora *Esejów o rozwoju moralnym*, Jamesa Resta oraz jego żonę Darcie Narvaez. W stosunku do „klasycznej” koncepcji Kohlberga, neokohlbergowska psychologia moralności proponuje schematy rozwojowe w miejsce porządku stadiów oraz uwzględnienie, wśród mechanizmów i wskaźników rozwoju moralnego, obok ocen i sądów, jeszcze innych, również kluczowych, zdaniem badaczy, dyspozycji, takich jak wrażliwość moralna, motywacja moralna oraz działanie. Na rozwijaniu tych czterech dyspozycji zasadza się opracowana przez D. Narvaez koncepcja edukacji moralnej.

Paula Baran