

DOROTA KLUS-STAŃSKA
Uniwersytet Gdański

ALEXANDER A. POLONNIKOV
Białoruski Uniwersytet Państwowy

ZMIANA POLITYKI SYMBOLICZNEJ W PEDAGOGICZNYM KSZTAŁCENIU UNIWERSYTECKIM: PROLEGOMENY DO PROGRAMU BADAŃ NAD EDUKACJĄ EWENTUALNĄ

WPROWADZENIE

Tematem naszego artykułu jest symboliczna polityka uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli, która będzie traktowana przez nas jako dyskursywna (re)produkcja form edukacyjnych, wytwarzających pedagogiczne znaczenia i wartości, zasady postępowania na polu edukacyjnym, metody udziału tych ostatnich we współczesnym społeczeństwie i kulturze. Zasadnicze znaczenie dla realizacji tej polityki wiążemy z praktyką językową uczestników interakcji, w obrębie której jest realizowany edukacyjny dyskurs.

W ten sposób chcemy podkreślić, że możliwe (a wręcz powszechne) jest nauczanie o dialogu, o rozległym horyzoncie rozumienia, o wielointerpretatywnym charakterze symbolizacji itd. w warunkach podtrzymywanego monologu znaczeń¹, narzucanej interpretacji jako jedynej słusznej i dominującej warstwie symbolicznej. Rekomendowana wiedza interpretatywna zamieniana jest w „wiedzę na egzaminie”, konstruktywizm jest omawiany niekonstruktywistycznie, pedagogika krytyczna jest narzucana jako „jedyna poprawna”, a kwestionowanie transmisji przeprowadzane jest nierzadko w warunkach transmisyjnych.

¹ D. Klus-Stańska, *Monolog znaczeń – ślepa uliczka szkolnego przekazu kultury*, w: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2003.

W ten sposób ujawnia się akademicki paradoks istnienia krytycznej świadomości transmisji przy pozostawianiu w technologiczno-transmisyjnych formach praktyk. „Technicznie” wyraża się on na przykład w przesadnym znaczeniu, jakie nauczyciele przypisują treści swoich wypowiedzi.

Innymi słowy, mimo przewrotu metodologiczno-teoretycznego i deklaratywnej fascynacji opcjami krytycznymi i interpretatywnymi, kształcenie (na przykład nauczycieli na uniwersytecie) pozostaje nadal w dużym stopniu zależne od modelu transmisji. Jego stabilność nie tylko zachęca do refleksji nad wpływem czynników zewnętrznych, które dyktują edukacji reguły postępowania, ale również nad „wewnętrznym” motywem samego kształcenia, czyli jego ogólnosystemowym zainteresowaniem tym wzorcem. Kolo kwialnie rzecz ujmując, narzuca się pytanie: O co tu właściwie chodzi?

Problemy charakteru udziału uniwersytetu w profesjonalnym kształceniu przyszłych nauczycieli są przedmiotem troski nie tylko badaczy-humanistów, ale i szerokiej opinii publicznej. Niniejszy artykuł można rozpatrywać w kontekście tej troski. Jednocześnie zdajemy sobie sprawę, że semiotyczno-lingwistyczna perspektywa, którą wykorzystujemy, jest tylko jedną z wielu możliwych artykulacji „problematyzujących fundamentalistyczny, esencjalistyczny i referencyjny wymiar myślenia o języku”².

W pierwszej części artykułu podejmujemy krytyczną analizę transmisyjnej formy edukacyjnej, określając jej granice i regulatory. W drugiej poszukujemy perspektyw wyboru kluczowych zagadnień i tematów badawczych związanych z potencjałem zmian dyskursu uniwersyteckiego kształcenia pedagogicznego.

NONDISKURSYWNOŚĆ EDUKACJI NAUCZYCIELI NA UNIWERSYTECIE

Edukacji, zajmującej miejsce pomiędzy kulturą a jednostką, narracje pedagogiczne rutynowo przypisują funkcję pośredniczącą. Jednocześnie zakłada się, że działanie systemów edukacyjnych ma pełne możliwości adaptacyjne, ponieważ jest ono pochodną zmian kulturowych, okresowo narzucających rozmaite wyzwania. W tak ujmowanym modelu transmisyjnym nauczyciel pełni funkcję kulturowego agenta, który funkcjonuje w ramach arbitralnie ustalonego kulturowego porządku. Forma kształcenia instytucjonalnego może być reprezentowana jako struktura dwóch poziomów, gdzie pierwszy z nich jest systemem organizacyjnym (transmitowane zasady i wartości pedagogiczne), a następny – urządzeniem technologicznym (wsparcie metodologiczne, zasady i normy interakcji, metody kontroli jakości transmisji i korekty wad itd.). Język pedagogiki w tym modelu wyraża się w swoistym sprzężeniu zwrotnym. Jest warunkiem zachowania form edukacyjnych, a tym samym określa ich zależność: zmiana języka nieuchronnie pociąga za sobą zmiany w formie i urządzeniu nauczania, ale też radykalna zmiana formy nauczania wymusza pojawienie się nowego języka.

² B. Bieszczał, *Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 8.

Pierwszy poziom można określić jako poziom jawnego funkcjonowania edukacji, odzwierciedlony w przyjmowanych „oficjalnie” pedagogicznych kategoriach. Drugi poziom – behawioralny, jest uwarunkowany demonstracją próbek pedagogicznego działania. Opiera się on na typizacji działań. Typizacja jako forma praktyczna nie potrzebuje refleksji. Jest oparta na mechanizmie imitacji, a więc obojętnie na rozumienie. Nie znaczy to oczywiście, że w pewnych warunkach gry językowe, a w tym ich reguły i posunięcia, których trzyma się uczestnik gier³, nie mogą stać się przedmiotem świadomości i refleksji, jednak do tego potrzebne są określone warunki, na przykład specjalna organizacja procesu edukacyjnego.

Forma typowości to sposób działania odporny na słowo, szczególnie wobec słów, które niosą ze sobą wiele znaczeń. Zachowanie, które jest w niej realizowane, wyznaczone jest przez ukryty program, pozbawiony wartości ujawnianych *explicite*, ale takich, które jednak wyrażają się w zasadach i uwarunkowaniach grupowych relacji. Ukrycie wskazuje tutaj na próbę „ucieczki” od krytycznej refleksji, ponieważ w warunkach doświadczania transmisji ona jest bardziej skuteczna⁴ niż jej wyrażany odpowiednik. W ten sposób przyszedł pedagog w wyniku kształcenia, jakiemu jest poddawany, staje się posiadaczem paradoksalnej tożsamości. Z jednej strony, ma pewne doświadczenie wypowiedzi, a z drugiej, niezwiązane z nim formy zachowań, które zapożyczył na uniwersytecie. Tak więc może kontrolować zawartość swojej mowy, ale nie jest w stanie analizować efektów działania swojej wypowiedzi. Odtwarza metodę, za pomocą której jego samego uczyli, a nie tę, którą studiował.

Mówimy tu przede wszystkim o systemie edukacji jako interesie samozachowawczym, na rzecz czego wykorzystuje ona wszystkie dostępne zasoby. W stabilnej sytuacji dla samozachowania i samoodtworzenia systemu nie potrzeba wielkiej mobilizacji, ponieważ z niewielkim ciśnieniem zewnętrznym i odchyleniem wewnętrznym radzi on sobie w trybie adaptacyjnym. Inaczej sytuacja wygląda w nieprzewidzianych okolicznościach, w których recepcja sytuacyjna i mechanizm reagowania stają się osłabione i niewystarczalne. W rezultacie system osłabia lub symuluje komunikację z otoczeniem zewnętrznym, a także formalizuje i centralizuje strukturę wewnętrzną.

Jedną z ważnych przyczyn owej niestabilności może być specyficzna symboliczna nadmiarowość, tworzona przez edukację w jej dążeniu do osiągnięcia stanu odpowiedniości wobec zmian kulturowych. Na przykład adaptując wartości społeczeństwa konsumpcyjnego, edukacja stara się wytworzyć w sobie rynkową różnorodność towarów i usług. Powstaje pewien paradoks, który polega na tym, że z jednej strony, edukacja ma na celu włączenie do swojego korpusu tego, co prezentuje się najatrakcyjniej w danej chwili (przykładowo to, co określa się jako „popyt na rynku”, „zawody przyszłości” czy

³ L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, tłum. B. Wolniewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

⁴ „Najbardziej aktywne w zachowaniu okazują się ukryte znaczące naszej działalności intelektualnej, wszystko to, czym się kierujemy, choć o tym nie myślimy i nad czym się nie zastanawiamy, biorą z góry za oczywiste i pewne, zob. X. Ортега-и-Гассет, *Избранные труды*, пер. А.М. Руткевича (и др.), Весь Мир, Москва 1997, s. 408.

„kompetencje europejskie”), z drugiej, umieszczenie tej różnorodności w prokrustowym łożu sztywno strukturalizowanej (tradycją lub biurokratyzacją) formy. Działający model praktyki transmisyjnej w tych okolicznościach odczuwa na sobie presję. Pragnąc uwolnić się od niej za pomocą taktyki unikania i ignorowania, aktywuje on retorykę znaczenia zachowania najbardziej podstawowych form tradycji akademickiej⁵. Jednocześnie praktyka transmisyjna buduje wokół siebie głębokie wały obronne. Do grupy tego rodzaju konstrukcji ochronnych można zaliczyć redukcję dyskursu praktyk edukacji, co powoduje, że istniejące doświadczenie edukacyjne jawi się jako naturalne i jedyne możliwe⁶.

To doświadczenie utrwała się w języku, określając charakter przebiegu procesów edukacyjnych. Proces edukacji ujmowany jest jako liniowy, nieodwracalny i ostateczny. Jego koniec stanowi przejście przez studenta zakładanej sylwetki absolwenta⁷, który przyswoił sobie całą zasadniczą treść przekazu zbudowanego na odgórnie legitymizowanej wiedzy. Zawartość procesu obejmuje legitymizowaną wiedzę, którą powinien przyswoić student.

Organizacja przestrzeni⁸ edukacji transmisyjnej zorientowana jest na zapewnianie i udostępnianie kontroli pedagogicznej. Dlatego forma przestrzeni przypomina koncepcję przestrzeni I. Newtona (z jej jednorodnością i jednowymiarowością), stabilną, synchroniczną i uporządkowaną. Oto dyscyplinarna przestrzeń, jak zauważył w swoim czasie M. Foucault, nie tylko w sensie dyscyplinarnej strukturyzacji treści nauczania, ale i w zakresie dyscyplinowania ciała i umysłu ucznia, gdyż dyscyplina staje się sztuką i techniką rozmieszczenia w sieci relacji⁹. Przy płaskiej organizacji przestrzeni edukacyjnej system posługuje się nauczycielem (także akademickim) w procesach sprawowania panoptycznej kontroli nad działalnością transmisyjną oraz wynikami nauczania.

⁵ „Truizmem jest stwierdzenie, że nie ma jednej dydaktyki, ale z banalności tej tezy nie wynika niestety ani jej umocowanie w świadomości osób uwikłanych w edukację, ani ich zdolność do rezygnacji z jednej utrwalonej drogi uprawiania edukacji jako praktyki społecznej i refleksji”, zob. D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, w: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 66.

⁶ Na przykład nierzadko pedagogika krytyczna jest wykładana w tradycyjnej formie z wyeksponowaną presją zaliczeń i egzaminu i z nadanym statusem „jedynie słusznej” perspektywy interpretacyjnej.

⁷ Nie jest przypadkiem, że w wielu językach europejskich ostateczna transmisyjność procesu edukacyjnego podkreślana jest semantycznie: *formation, forming* (ang.), *gestaltung, formation* (niem.), *formowanie, kształtowanie* (pol.). Ukierunkowanie edukacji transmisyjnej na przekazanie i przyswajanie wiedzy amerykański psycholog społeczny K. Gergen, parafrazując P. Freire, nazywa „diety model” („modelem dietetycznym”). Podkreśla w ten sposób hierarchiczność modelu, w którym najwyższy autorytet przypisywany jest produkującej wiedzę eksperckiej społeczności”, zob. K.J. Gergen, S. Wortham, *Social construction and pedagogical practice*, w: K.J. Gergen (red.), *Social construction in context*, Sage Publications, London 2002, s. 125.

⁸ W przyjętym tu rozumieniu typowym pedagogiki miejsca (zob. M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006) przestrzeń jest polem naszych działań, ale też nas określa. W pewnym sensie jest bezkresna, jednak wyznacza granice zdarzeń i stanowi o definiowaniu ich kontekstu. Zatem oddziałując na nas w ten sposób, konstruuje naszą biografie i świadomość.

⁹ M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011.

Ujmowanie biegu czasu w edukacji transmisyjnej podporządkowane jest dwóm imperatywom: jego kompresji i określeniu przyszłości. Między objętością przeznaczonych do przesyłania informacji i ilością czasu do tego konieczną istnieje odwrotnie proporcjonalna zależność. Im większa ilość informacji krążących w procesie edukacyjnym, tym mniej czasu przypada na każdą jednostkę. W warunkach nadmiarowości informacyjnej w ostatnich latach tymczasowa pojemność edukacji stale odkrywa swoje granice. Przejawia się to przede wszystkim w powierzchowności wiedzy studentów i w „telegraficznym trybie” funkcjonowania podręczników. Edukacja transmisyjna odwołuje się do szybkiego i jednocześnie skalkulowanego czasu, co znajduje odzwierciedlenie w finansowo-ekonomicznej regulacji edukacyjnych stosunków (raca nauczycieli jest mierzona zwykle w systemie „człowiek/godz.”).

Natomiast determinacja czasem przyszłym znajduje swój wyraz w sposobie budowania sytuacji edukacyjnych. Ich znaczenie jest zdefiniowane jako ukierunkowane na czas, który nadejdzie (spełnienie warunków awansu w kolejnych szczeblach nauki, przygotowanie do życia, zawodu, konkurencyjności rynkowej, publiczno-społecznej misji), a dbałość o jakość zamieniona na oceną ilościową (objętość kursów liczona w godzinach a aktywność umysłowa studenta zdeindywidualizowanymi punktami ECTS). Edukacja transmisyjna przekreśla prawo uczniów do przeżywania teraźniejszości (doświadczenia dzieciństwa, młodości i wczesnej dorosłości w jego niezbędnych rozwojowo i ważnych biograficznie wymiarach) i cierpi na obsesję ekonomii czasu. Obawa przed nienadążeniem z przekazaniem uczniom (studentom) wyznaczonych programem treści sprawia nauczycieli o nocne koszmary. Jednocześnie osiągnięcie granicy przyszłości ma oznaczać zakończenie edukacji. Także morfogeneza pozycji pedagogicznej wynika z jej położenia na określonej linii czasu, która rzekomo ma zapewniać awans ucznia do »najlepszego ze światów«. Właśnie ta perspektywa nadchodzącego stanowi o przewadze pedagoga i w stosunku do niej uczeń okazuje się zawsze deficytowy. Teraźniejszość zyskuje swoje znaczenie tylko w związku z promocją studenta w pionie czasu, a więc nie ma własnej wartości.

Utrzymaniu formy transmisyjnej edukacji służy zastosowanie w niej określonej epistemologii. Zazwyczaj jest to egzogenne podejście do wiedzy, zgodnie z którym nasza wiedza reprezentuje (odzwierciedla) stan świata zewnętrznego. Przyjmuje się wówczas, że świat zewnętrzny jest zorganizowany i jego kopia w świadomości może być tylko prawdziwa lub fałszywa. Edukacja nie tylko musi udostępniać prawdziwe obrazy świata (z reguły naukowe), ale i środki kontroli prawdziwości, na przykład w postaci logiki¹⁰. U podstaw egzogennej postawy pozytywizm i logiczny empiryzm wygenerowały obraz wiedzy niezależnej od jej wytwórcy i posiadacza, z przypisaną jej obiektywnością¹¹. Pojawiające się historycznie osiągnięcia nauki traktowano jako wypełniające istniejące luki w linearnie rozwijającej się, spójnej, przejrzystej strukturze, czemu towarzyszyło

¹⁰ Wspólna logika edukacji udostępnia praktyki mowy w skali mikro, a wspólne postrzeganie działa jako organ kontroli społecznej, zob. T. Szkudlarek, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 83.

¹¹ K.J. Gergen, S. Wortham, *Social construction...*

formalizowanie i uściślanie języka oraz wymóg stosowania pojęć matrycowych¹², opornych na modyfikacje interpretacyjne. Wszystkie te elementy treści, struktury i języka wraz z ich cechami zostały wpisane w model wiedzy szkolnej, a substytutem publikacji naukowych stał się dla uczniów, studentów i nauczycieli podręcznik¹³.

Zainteresowanie edukacji transmisyjnej epistemologią egzogenną wynika nie tyle z inercji (a w niektórych obszarach i/lub krajach wciąż dominacji) w nauce pozytywistycznego dyskursu (sytuacja metodologiczna w nauce jest bardzo skomplikowana i sprzeczna), ile z jej „wygody” w celu rozwiązania własnych społeczno-komunikacyjnych zadań i realizacji praktyk dyscyplinarnych. Wewnętrzny świat jednostki, traktowany jako izomorficzny wobec świata zewnętrznego, „staje się” rozpoznawalny, co „uspokajająco” oznacza, że jest sterowalny z zewnątrz. Sytuację wzmacnia nawykowe odtwarzanie własnych doświadczeń edukacyjnych jako rodzaj reprodukcji zunifikowanej społecznie formy biografii szkolnej i perseweracji metodycznej. W tym sensie zgromadzone wcześniej doświadczenie, oznaczone określoną „estetyką znaczeń”, zamyka refleksyjno-krytyczny dostęp do uprawianej i upowszechnianej przez siebie pedagogiki¹⁴.

Technologiczny porządek transmisyjnej edukacji wynika w swojej realizacji ze specyficznej interpretacji ludzkiego rozwoju, wyprowadzonej z esencjalistycznych przesłańek. One zaś przejawiają się w odwołaniach do ludzkiej natury (organizacji bio-psychicznej), niezależnej od koncepcji edukacji, mającej postać genetycznych lub wrodzonych predyspozycji. Esencjalna zasada stanowi ważny czynnik kulturowej reprodukcji (także reprodukcji modelu kwalifikacji jako elementu kapitału kulturowego)¹⁵, a także warunek jej stabilizacji i unifikacji. Gwarancją ochrony tej zasady przed krytyczną refleksją stanowi nie tylko zastosowana w tym przypadku teoria prawdy, zgodnie z którą prawda jest cechą świata, a nie wypowiedzi, ale i związany z nią nondyskursywny stosunek, w którym nie dopuszcza się myśli, że uczenie się jest tematem konstruowanej społecznie kolektywnej świadomości, która wyraża się w permanentnie uruchamianych i obciążonych ideologicznie dyskursach¹⁶.

Forma transmisyjnej edukacji (konstytutywne metafory procesu edukacyjnego¹⁷, organizacja czasoprzestrzeni, dominujący tryb epistemologiczny i projekt technologiczny) umocowuje określoną historycznie praktykę związaną z przejściem (przede wszyst-

¹² Por. J. Trzebiński, *Twórczość a struktura pojęć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981.

¹³ D. Klus-Stańska, *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1(46), s. 26.

¹⁴ D. Klus-Stańska, *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową*, w: J. Michalski (red.), *Sapienta et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006.

¹⁵ P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii nauczania*, tłum. E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.

¹⁶ D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą: dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2007, nr 1/2(5/6), s. 92.

¹⁷ Bogatą analizę metafor edukacyjnych zaproponowali autorzy tekstów zgromadzonych w zbiorze: E. Bochno, M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2016.

kim wspólnoty europejskiej) do przemysłowej fazy rozwoju społecznego i kulturowego, co w rzeczywistości określa bliskość paradygmatów edukacji i urządzeń fabrycznych. Obecnie, w warunkach, gdy problem industrializacji w regionie Europy Wschodniej został już całkowicie rozwiązany, obowiązujące standardy edukacyjne z pewnych perspektyw mogą być postrzegane jako problematyczne. Szybki rozwój procesów informacyjnych i komunikacyjnych, zasadnicze zmiany semiozy kulturowej (wizualizacja kultury), nieprzewidywalność przyszłości rzucają wyzwanie schematowi transmisji. Jest to sytuacja, o której Z. Kwieciński pisze: „W sytuacji szybkich zmian pedagogika i edukacja mogą być blokadami rozwoju, zamrażaczami zmiany, „urządzeniami” odzwierciedlającymi i konserwującymi uprzednie stany rzeczy w świadomości najmłodszych pokoleń. W takiej sytuacji rozwiązanie owej kwestii edukacyjnej (nienadążania za zmianą polityczną i kulturową) staje się jedną z centralnych spraw społecznych”¹⁸. Nondyskursywność edukacyjnego urządzenia może w związku z tym być traktowana jak istotna przeszkoda w rozwoju społeczno-kulturowym.

Dlatego ważne wydaje się, aby podnieść kwestię dyskursywnej transformacji edukacji pedagogicznej w nauczaniu uniwersyteckim, co oznacza „zatwierdzenie” istotnych nowych form edukacyjnych. Formacja dyskursywna edukacji jest związana z lokalizacją w centrum uwagi pedagogicznej problemu semiozy edukacji, stanowiącej produkt interakcji, który też jest przez niego określany. Dyskursywną transformację edukacji można postrzegać również jako kulturową, społeczną i komunikacyjną budowę rzeczywistości edukacyjnej uczestników interakcji, jak i specyficzny rodzaj odpowiedzialności¹⁹ dyskursu i dyskursywną wrażliwość w ogóle. Dekonstrukcja istniejących w transmisyjnej edukacji form, ukrytych programów edukacyjnych stanowi podstawowy warunek dla przejścia do nowego porządku dyskursywnego. Dodatkowy problem badawczy i praktyczny stwarza kwestia modelu edukacyjnych zmian, czyli „przejście” od nondyskursywnych relacji edukacyjnych do dyskursywnych. To właśnie te próbki pedagogicznej działalności, jako jądrowe struktury nowych przedmiotów edukacyjnych, powinny być umieszczone w centrum uniwersyteckiego kształcenia pedagogicznego. Lub, innymi słowy, problem zmiany edukacyjnej formy występuje jako podstawowe zagadnienie przemian uniwersyteckiej edukacji pedagogicznej.

¹⁸ Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 10.

¹⁹ Chodzi tu przede wszystkim o to, że w edukacji powinno się ustanowić „krytyczny stosunek do języka nauk humanistycznych i krytycznej odpowiedzialności dyskursu”, zob. Ж. Деррида, *Письмо и различие*, пер. А. Гараджи, В. Лапицкого, С. Фокина, Академический проект, Санкт-Петербург 2000, s. 356–357.

KONSTRUOWANIE Dyskursywnego Porządku Uniwersyteckiego Kształcenia Nauczycieli

Tworzenie dyskursywnego porządku kształtowania nauczyciela/pedagoga w toku studiów uniwersyteckich jawi się, w świetle powyższych rozważań, jako sytuacja wielowymiarowa i wieloproblematyczna, wymagająca teoretycznych analiz oraz badań. W tego rodzaju badaniach należy ponadto wziąć pod uwagę wewnętrzną niespójność pozycji podmiotów edukacji. Pod wpływem różnych strumieni informacyjnych, inspirowanych ideologią zmian kulturowych, zasoby leksykalne nauczycieli akademickich i studentów są aktywnie wzbogacane nowymi formami wyrazu, określającymi dyskursywne wartości. Jednak te nowe twory językowe często okazują się symboliczno-zastępczymi inwestycjami w stereotypowe i metodycznie legitymizowane formy edukacji, utrwalającymi zachowania uczestników edukacji w nondyskursywnym stanie. Ogólność wywołuje jałowe „mielenie” pojęć, wytwarzając ruch pozorny, stabilizujący kondycję zastaną²⁰.

Przykładowo, programy nauczania promujące dialogowe relacje nauczania i uczenia się realizują się w formie podającej, nie zmieniając nic w formie edukacji *per se*. Ta sytuacja nie wpływa na tak zwany pluralizm dydaktyczny w procesie kształcenia, ponieważ pojawia się „wbrew woli” osób w nią zaangażowanych, zanurzonych w niej w sposób bezrefleksyjny, nawykowy, nierzadko uzasadniających podejmowane działania za pomocą retoryki zapożyczonych z paradygmatów zupełnie odmiennych, a nawet sprzecznych, choć kuszących bezkrytycznie akceptowaną atrakcyjnością²¹. Badania stosunków edukacyjnych na uniwersytetach odkrywają zjawisko swoistej zależności od formy kształcenia nauczycieli i studentów jako jednej z przeszkód ku zmianie charakteru kształcenia²².

Złożoność problemów teoretycznych i praktycznych nie powinna być podstawą do odmowy ich rozwiązywania. Należy jedynie ściślej precyzować przedmiot badań, znajdowanie „archimedesowego punktu oparcia”, za pomocą którego można uruchomić mechanizm dyskursywizacji kształcenia nauczycieli. Poszukiwanie takich punktów w edukacji nauczycielskiej to właśnie „szukane” naszego badania.

Taka zmiana, jak się wydaje, powinna być związana z pojawieniem się nowej formy edukacyjnej, jej cech przestrzennych, czasowych i prakseologii. Uważamy, że dyskursywność wykształcenia winna koncentrować się na usytuowaniu w centrum uwagi

²⁰ P. Zamojski, *Myślenie, w którym działamy (przeciw kawitacji mitycznej ogólności pedagogiki)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, t. 5, nr 4(198).

²¹ D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna...*, s. 63.

²² Na przykład w eksperymencie prowadzonym przez jednego z autorów niniejszej publikacji nastąpiło znaczne osłabienie pozycji nauczyciela w sytuacji „uwolnienia” uczenia się. Wtedy właśnie studenci wystąpili jako aktywni inicjatorzy przywrócenia tradycyjnego statusu nauczyciela i znanych im form nauczania, blokując dyskursywny rozwój edukacyjnej interakcji, zob. A.A. Полонников, *Порядок учебных ситуаций в контексте кризисного эксперимента*, w: A.M. Корбут, A.A. Полонников (ред.), *Анализ образовательных ситуаций*, Изд-во БГУ, Минск 2008, s. 168–169.

pedagogiki procesu sytuacyjnej semiozy, jaka powstaje jako moment uwarunkowany przez interakcję i jednocześnie warunkujący ją. Mamy tu na myśli przede wszystkim konstruowanie w edukacyjnych warunkach poznawczego ruchu od bezpośredniego postrzegania rzeczy do ich nazywania i z powrotem, lub mówiąc słowami H. Gumbrechta, „taki stosunek do przedmiotów rzeczowego świata, który wahałby się między efektami obecności i efektami znaczenia”²³.

Krótko wyznaczmy te obszary badań, które wydają się nam istotne na tej drodze.

- *Wydarzenie jako podstawowa kategoria analityczna i projektowa edukacji dyskursywnej*

Zakładamy, że ustanowienie w edukacji dyskursywnego trybu działania związane jest z konceptualnym przejściem od edukacji zorganizowanej linearnie do e d u k a c j i e w e n t u a l n e j (edukacja jak wydarzenie, wypełnione potencjalnością zjawisko). W tym przypadku wydarzenie obejmuje sytuację uczenia się, tworząc możliwość wytwarzania nowych, nieoczekiwanych wcześniej i nieplanowanych percepcji i wartości. Ich wytworem jest centralny akt zdarzenia. W tym znaczeniu jest on związany z wieloma rodzajami relacyjnych zmian: relacji ze światem, relacji z innym, relacji z sobą, stosunków z językiem (znakiem). Generowanie nowych percepcji i znaczeń, zgodnych z aktualizacją obecności podmiotu w edukacji, jest również odkryciem jego wypowiedzi jako specyficznej dyskursywnej podbudowy. Zmiana pozycji dyskursywnej, jak również tworzenie relacji wobec instancji, od której mówiący otrzymał „licencję” na mówienie – są kryterialne dla zakwalifikowania sytuacji jako wydarzenia edukacyjnego.

Organizacja zdarzeń (sytuacji ewentualnych, zawierających potencjał nieprzeczuwanych wcześniej znaczeń) nie zaprzecza procesualności, ani nawet jej nie wyklucza, ale pozbawia ją statusu dominującej formy. Ewentualność to nowa integralność nieempirycznej właściwości, nowa jakość edukacji, która nie może być zredukowana do sumy elementów w niej zawartych. Podmiot zdarzenia staje w sprzeczności wobec empirycznego podmiotu, podobnie jak świat sztuki konfrontuje się z automatyzmem zwyczajnych znaczeń.

Wydarzenie jako kategoria ma nie tyle edukacyjny, ile egzystencjalny status. Wydarzenie występuje jako warunek, który „poprzedza podmiot”²⁴. W poznawczym planie ta kategoria jest realizowana jako specyficzna synteza, „czysta możliwość istnienia wielości”²⁵. Na naszej mapie epistemologicznej „wydarzenie” i „sytuacja” stanowią niemal identyczne pojęcia, tworząc raczej „rodzinne” podobieństwo niż pojęciową parę. Jednak mówiąc o nich, trzeba jeszcze raz podkreślić ich status symboliczny, a nie empiryczną egzemplifikację. Wydarzenie zawsze istnieje w odniesieniu do sytuacji, *która ją uwzględnia*²⁶.

²³ Х.У. Гумбрехт, *Производство присутствия: чего не может передать значение*, пер. С. Зенкина, Новое литературное обозрение, Москва 2006, s. 12.

²⁴ А. Бадью, Апостол Павел. Обоснование универсализма, пер. О. Головой, Университетская книга, Москва 1999, s. 10.

²⁵ А. Бадью, Апостол Павел..., s. 4.

²⁶ И. Стенгерс, *События и истории познания*, пер. В.В. Шуликовской, в: И.Р. Пригожин (ред.) *Человек перед лицом неопределенности*, Институт компьютерных исследований, Москва, Ижевск 2003, s. 291.

Kształcenie dyskursywne związane jest z nazywaniem tego, co nazwy nie posiada. Biorąc pod uwagę fakt, że nasze postrzeganie zawsze jest już poddane kategoryzacji i-schematom pojmowania, decydującym momentem wydarzenia edukacyjnego „jest wstrzymanie atrybucji znaczeń”²⁷.

Wydarzenie tworzy specyficzny podział władzy w sytuacjach edukacyjnych, czyni ją przedmiotem stałego przemieszczania się, (re)dystrybucji i (re)symbolizacji wszystkich stosunków edukacji, prowokując konieczność znalezienia nowych nazw dla zjawisk edukacji. W rywalizacji o nowe nazwy wykładowca nie ma szczególnej przewagi nad innymi uczestnikami interakcji: ani w zakresie wybierania nazw, ani co do strategii nazewnictwa. (Re)symbolizacja zawsze wyraża się w problematyzacji autorytetu pedagogicznego.

Myślenie ewentualne w edukacji, choć odwołujące się do zakładanych możliwych wydarzeń i ich obrzeży, pozwala działać ponad społecznymi i instytucjonalnymi granicami w złożonej przestrzeni kulturowej, ujawniając się jako moment dyskursu wydarzenia. „Ewentualność – to edukacja, która przewycięża swoją alienację, rutynowy i powszedni charakter egzystencji”²⁸.

- *Wieloprzestrzenność dyskursywnej edukacji*

Przestrzenna topologia edukacji nondyskursywnej koncentruje się na jej płaskim odzwierciedleniu, przez co upraszcza i spłyca realizowaną w niej komunikację. W transmisyjnej interakcji dominują modele komunikacji liniowej, w których transmitowanie informacji podporządkowano cybernetycznym zasadom prostej i odwrotnej łączności. Natomiast dyskursywność edukacji współgra z wieloprzestrzennością (chaotyczną i wielowymiarową). Tożsamości miejsc są zawsze nieustalone, możliwe do kontestacji, wieloznaczne²⁹, co pozbawia liniową komunikację jej dominującej pozycji, zatwierdzając jako wiodący model interakcji komunikację opartą na paralogii³⁰.

- *Temporalna aktualność edukacji dyskursywnej.*

Jak już wspomniano, charakterystyczne cechy transmisyjnego czasu edukacyjnego to determinacja przyszłością, liniowość, ekonomiczność i instrumentalnie rozumiana celowość. Inaczej powinny budować się temporalno-czasowe relacje w edukacji zorien-

²⁷ M.A. Гусаковский, *Образование как производство присутствия*, w: Король Д.Ю. (ред.), *Политики субъективации в университете: образовательное событие*, Изд. центр БГУ, Минск 2008, s. 81.

²⁸ M.Ю. Чередилина, *Событийность как категория в теории образования*, „Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса” 2013, nr 1 (22), s. 129.

²⁹ D. Klus-Stańska, *Szkolna klasa – miejsce (nie)przyjazne dziecku*, w: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015.

³⁰ Paralogię w ślad za J.F. Lyotardem, rozumiemy jak formę komunikacyjnej interakcji bazującej na odrębnych logikach, wrażliwości na różnice, które „wzmacniają naszą zdolność do podejmowania wzajemnej niewspółmierności”, zob. Ж.Ф. Лиотар, *Состояние постмодерна*, пер. Н.А. Шматко, Алтейя, Москва, Институт социологических исследований, Санкт-Петербург 1998, s. 13.

towanej na dyskursywność. Tutaj czas wydarzenia traci jednoznaczność i jednowymiarowość. Staje się względny i wielowymiarowy.

Dyskursywny czas to czas immanentny do zdarzenia. Podmiot jest podporządkowany fenomenologii postrzeganej sytuacji edukacyjnej, a także procesowi jej percepcji. Pojawienie się obserwatora prowadzi do tego, że „relacje czasowe są odwrócone”³¹. Czas staje się, po pierwsze, obiektem, a po drugie, wartością. „Przewracanie” czasu współgra z derealizowaniem relacji, łagodzi napięcie wydarzenia, ponieważ „przemienia czas w substancję i dzieli go na porcje, jako jakiś przedmiot konsumpcji”³².

W ten sposób dyskursywny czas to czas „pojemnego terazniejszego”, wyrażonego „tu i teraz” w sposób nieliniowy i zasadniczo niekompletny. W swojej realizacji jest rozrzedzony i potencjalnie zwielokrotniony. Procesy temporalne przestają podlegać regule „strzałki czasu” podobnie jak sakralny czas mitu.

- *Komunikatywna epistemologia dyskursywnej edukacji*

Transmisyjna epistemologia odwołuje się do uporządkowanego świata, który jest zduplikowany w kategoriach poznawczych. Dyskursywna wiedza czyni swoim podstawowym założeniem kulturową relatywność, pełną witalnych napięć i chaotycznych zawirowań. W dyskursywnym rozumieniu chaos to przeciwieństwo jednorodności i intelektualnej musztry, to prapoczątek, dynamiczna potencjonalność, otwarcie na to, co nowe i istotne tu i teraz. Interakcja twórcza wymaga pewnego niedostatku porządku, by móc porządkować rzeczywistość według własnych zasad i kryteriów³³.

W stosunku do chaosu możliwych jest kilka strategii, związanych z jego uporządkowaniem. Przykładowo jedna z nich współgra z poznawczą aktywnością jednostki, która tworzy w swoim umyśle znaczący porządek świata. Druga opiera się na tezie, że znaczenia rodzą się w dynamicznej i słabo przewidywalnej komunikacji. Każda z tych strategii wiąże się z odpowiednią organizacją edukacyjnych relacji i praktyką edukacyjnej semiozy. Z punktu widzenia dyskursywnego zakreślenia edukacji owocna może być komunikatywna epistemologiczna redakcja. Jej kluczowe założenia znajdujemy w badaniach K. Gergena³⁴. Należą do nich:

- nieokreśloność z góry: znaczenia nigdy nie są ostateczne, każda wypracowana wartość otwiera się na nieskończone zmiany znaczeń,
- polifonia: w sytuacji edukacyjnej interakcji jej uczestnicy wnoszą do komunikacji ślady wcześniejszych doświadczeń i wypróbowany zasób słów oraz działań,
- kontekstualizacja: w produkcji znaczeń są używane nie tylko słowa i działania rozmówców, ale i różnego rodzaju obiekty, określone warunki komunikacji,

³¹ M. Мерло-Понти, *Феноменология восприятия*, пер. И.С. Вдовиной, С.Л. Фокина, Ювента, Наука, Санкт-Петербург 1999, s. 521.

³² Бодрийяр Ж., *Система вещей*, пер. С.Н. Зенкина, Рудомино, Москва 2001, s. 29.

³³ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010, s. 10–11.

³⁴ K.J. Gergen, S. Wortham, *Social construction...* (tu: w naszej interpretacji).

- pragmatyka: język funkcjonuje głównie jako konstytutywna cecha stosunków komunikacyjnych³⁵.

Realizacja każdej z wymienionych cech stanowi oddzielne wyzwanie dla nauczania dyskursywnego. Buduje odmienną koncepcję wiedzy, jej społecznego tworzenia i wartości; odmiennie oznacza naturę komunikacji; głęboko przekształca merytoryczną i organizacyjną rzeczywistość edukacyjną.

- *Kontury dyskursywnej pozycji jednostki*

Obecność jednostki w edukacyjnym wydarzeniu ożywia kwestię jej statusu. Dla edukacji transmisyjnej, która opiera się na metaforach esencjalistycznych, podmiot edukacji jest stały i identyczny sobie. Jego przemiany nie wynikają ze zdziwienia sobą, nie są w refleksyjnym i „wyzwalającym” napięciu z własną tożsamością, ponieważ w ich trakcie zachowuje się ciągłość i dookreślenie stanem poprzednim podmiotu. „W ramach jednego dyskursu [...] podmiot jest mały, jest on podporządkowany dyskursowi i gra na jego zasadach (jest wtórny)”³⁶. Wielowydarzeniowość (wielodyskursywność) edukacji wymaga rozróżnienia między jednostkowością w dyskursie i podmiotem samym w sobie. W logice dyskursywności ciągłość i zgodność podmiotu naruszają się. Różnica między podmiotem-samym-w-sobie i dyskursywnym podmiotem określa się wskaźnikiem wydarzenia, edukacyjnym aktem. Powstająca w wyniku tego aktu odległość między podmiotem i tym, co funkcjonuje jako jego wypowiedź, staje się warunkiem eksperymentowania jednostki z sobą samą jako twórcą dyskursu.

Dyskursywna tożsamość w tym przypadku zaczyna funkcjonować jako pozycja, którą zajmuje jednostka w komunikacyjnych procesach edukacyjnego wydarzenia. Mówiąc słowami T. Szkudlarek: „Chodzić więc będzie o proces i strategię identyfikacyjne, które mogą prowadzić do określenia tożsamości rozumianej jako efekt tych zabiegów pozwalający na tymczasową autodefinicję podmiotu”³⁷.

Z tego wynika specyfikacja praktyki relacji dyskursywnej jednostki wobec siebie. Należy tutaj mówić zarówno o wspieraniu dualnej relacji studenta do siebie (w samopoznaniu, które opiera się na esencjonalności „ja”, i introspekcji, w której rozważa się „ja” jako miejsce konkurencji różnych definicji), jak i indywidualizacji kształcenia, zakładającej zrozumienie przez pedagoga jego cech, „posiadanej przez niego wiedzy (osobistej, publicznej) i zainteresowań oraz przyjęcia ich jako płaszczyzny porozumiewania”³⁸.

³⁵ Ibidem, s. 120–121.

³⁶ Н.Э. Бекус-Гончарова, Д.Ю. Король, *Полидискурсивность и образовательное событие*, w: М.А. Гусаковский (ред.), *Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе*, Изд-во БГУ, Минск 2004, s. 88.

³⁷ T. Szkudlarek, *Tożsamość*, w: M. Cackowska, L. Kopciwicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek (red.), *Dyskursywna konstrukcja podmiotu: przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012, s. 344.

³⁸ M. Groenwald, *Nieoczekiwany wynik egzaminu – dlaczego zaskoczył?*, w: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 324–325.

Mamy tu na myśli konieczność opracowania w pedagogicznym przygotowaniu studentów modelu „praktyk”, dzięki którym „jednostka jest zdolna do samodzielnego wykonywania pewnej liczby operacji na własnych ciałach, na własnych duszach, na własnych myślach, na własnych postępkach w celu przekształcenia się”³⁹.

Realizacja dyskursywnego rozpoznania pozycji edukacyjnych podmiotów to najważniejszy wskaźnik dynamiki wydarzeń. Interakcja głosów ich uczestników wytwarza wielodyskursywną przestrzeń, a wynikające z tego epistemologiczna i lingwistyczna względność pozwalają odkryć praktyczne zakorzenienie wszelkiego dyskursu, a także ujawniać związek dyskursywnego podmiotu i dyskursywnej władzy. „Kognitywna dziedzina »wiedzy-jak-objektu« traci więc swoją integralność (która stała się już mitem epistemologii), ale w tym samym czasie rozwija pewną mozaikę niezbędnej wiedzy, która odzwierciedla ideę heterogenicznej integralności, jaka jest możliwa w doświadczeniu edukacyjnym każdego podmiotu (studenta)”⁴⁰.

- *Od przyswajania języka do jego granic*

Transmisyjne wykształcenie związane jest, podobnie jak każde pedagogiczne przedsięwzięcie, z symboliczną przemocą i realizuje się w trybie alternacji⁴¹, co oznacza radykalną zmianę semantycznych wskaźników, łącznie z biograficznym porządkiem⁴². Jej wyniki mogą objawiać się jako zmiana przekonań, opanowanie z określonego zawodo-wo punktu widzenia nowej biograficznej perspektywy. W każdym razie przyjęta przez jednostkę forma ma tendencję do uzyskania finalnego, zamkniętego stanu. Symboliczna przemoc okazuje się wpleciona w maszynierię pedagogicznej władzy skierowanej na *suggestię i narzucanie pewnych wartości*⁴³. Posiadanie przez uczniów zestawów tak zwanych poprawnych i „prawdziwych wartości” jest związane w edukacji transmisyjnej z koncepcją jej jakości.

Z uczelni student wynosi nie tylko wiedzę, ale i behawioralne typizacje, regulujące także jego przepisy. Te ostatnie stanowią grupę schematów poznawczych, zwanych skryptami, które zawierają w sobie bezrefleksyjnie stosowane, nabyte w procesach socjalizacji instrukcje behawioralne⁴⁴. Wypełniające edukację skrypty określają reguły dystrybucji komunikatów, atmosferę zajęć, wybory opracowywanych zagadnień, zasady zarządzania własnym ciałem i przestrzenią, a ich ukryty charakter powoduje, że tracimy

³⁹ М. Фуко, *О начале герменевтики себя*, пер. А. Корбута, “Логос” 2008, nr 2(65), s. 72.

⁴⁰ Н.Э. Бекус-Гончарова, Д.Ю. Король, *Полидискурсивность и образовательное...*, s. 88.

⁴¹ П. Бергер, Т. Лукман, *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания*, пер. Е. Руткевич, Academia-Центр, Медимум, Москва 1995.

⁴² Przeszłość na przykład może być oceniana przez alternant jako okres zamętu i niewłaściwej egzystencji, podczas gdy alternacja odkrywa nowy prawdziwy czas życia.

⁴³ П. Бурдые, Ж.К. Пассрон, *Воспроизводство: элементы теории системы образования*, пер. Н.А. Шматко, Просвещение, Москва 2007, s. 25.

⁴⁴ М. Lewicka, В. Wojciszke, *Wiedza jednostki i sądy o świecie społecznym*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia*, t. 3, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.

świadomość (lub raczej nigdy jej nie uzyskujemy) odgrywania ról nauczyciela / ucznia / studenta w sposób z góry nam narzucony i wcale nie jedyny z możliwych⁴⁵.

Dyskursywnie zorientowane wykształcenie nie stawia przed sobą zadań alternacji. Zmiana dyskursywnej pozycji związana jest raczej z doświadczeniem gry w ramach pewnych reguł i opracowywaniem relacji wobec dyskursywnych obowiązków. Misja formacji dyskursywnej nastawia się na dekonstrukcję i budowanie refleksyjnej świadomości krytycznej⁴⁶ i analizę form edukacyjnych, zabiegów identyfikacji zakorzenienia w języku i świadomości uczestników interakcji, wykrywanie charakteru związanej z nimi pedagogicznej produktywności, a także skutków społecznych i kulturowych ich realizacji. Taka dekonstrukcja pozwala studentom kształtować refleksyjne postawy wobec działającej (również za ich sprawą) semiozy edukacji.

Ze względu na to, że model transmisji edukacji zakorzeniony jest w języku nauk pedagogicznych, a nie tylko w języku praktyki, dawno już stał się „naturalnym” sposobem wyrażania. Dlatego pojawia się problem jego modyfikacji. To właśnie „język jest tym czynnikiem, który ma szczególne znaczenie w budowaniu barier, przeciwdziałających zmianie w edukacji”⁴⁷. Przy tym przedmiotem nowych relacji powinny być zarówno poszczególne elementy językowe, jak i system pedagogicznego języka w ogóle.

Z tego wynika pewien paradoks: transformacja w edukacji nie jest możliwa bez specyficznego dyskursywnego konfliktu, zderzenia różnorodnych i przede wszystkim ontologicznie sprzecznych dyskursów⁴⁸. Sama sytuacja takiego przeciwdziałania staje się najważniejszym warunkiem dyskursywnej organizacji uniwersyteckiego wykształcenia pedagogicznego. Mówimy tutaj o konieczności tworzenia takich sytuacji, w których interaktywne dyskursy wykrywałyby swoje granice. H. Giroux, rozumiejąc to nowe zadanie stojące przed edukacją, pisze o konieczności tworzenia takich pedagogicznych warunków, w których „uczeń staje się podmiotem przekraczania granicy, zdolnym zrozumieć innego w jego własnych kategoriach, a także w stanie stworzyć przygraniczne porządki, gdzie wewnątrz istniejących konfiguracji władzy i dostępnych zasobów kulturowych mogą pojawić się nowe tożsamości”⁴⁹.

W warunkach kolizji praktyk rozumienia, wnioskowania i działań z obcą organizacją semiotyczną możliwie jest powstanie procesów odniesienia się wobec siebie i dekonstrukcji siebie, pojawienie się potrzeby lingwistycznej (re)kreacji i owocnego działania. Pytanie o charakter tego rodzaju warunków wymaga dalszego badania.

⁴⁵ D. Klus-Stańska, *Jak wyjść poza horyzont pomyślenia szkoły i zrehabilitować wiedzę? Pod pretekstem reminiscencji z Autorskiej Szkoły Podstawowej „Żak”*, „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika” 2016, nr 1, s. 19.

⁴⁶ Według Z. Kwiecińskiego dekonstrukcja „jest strategią poznawczą i metodą operowania na tekstach oraz na wszelkich sferach doświadczenia społecznego podlegającego »tekstualizacji«. Dekonstrukcja jest nowym wymiarem krytycyzmu społecznego i narzędziem krytyki społecznej na użytek emancypacyjnych zachowań jednostek”, zob. Z. Kwieciński, *Pedagogie postu...*, s. 19.

⁴⁷ D. Klus-Stańska, *Jak wyjść poza horyzont...*, s. 9.

⁴⁸ Słowo, ponieważ żyje na granicy swojego i obcego kontekstu, zob. M.M. Бахтин, *Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет*, Художественная литература, Москва 1975, s. 97.

⁴⁹ H. Giroux, *Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism*, “Social Text” 1991, nr 28, s. 51.

KONKLUZJA

Na zakończenie chcielibyśmy podkreślić kilka kwestii, wyznaczających przygotowywany przez nas projekt badań i poszukiwania warunków zmian w polityce symbolicznej na uniwersyteckich studiach pedagogicznych. Pierwsza kwestia związana jest z tym, że edukację traktujemy jako lokalny obszar wartości⁵⁰, jako pole, na którym działają specyficzne, negocjowane prawa: zasady wejścia i wyjścia, podziału władzy, zasady współdziałania z przyległymi symbolicznymi obszarami, specyficzny dynamicznie powstający reżim wewnętrzny. W tym obrębie tworzy się „swoista nierzeczywistość, świat sztucznie wykreowany jedynie na użytek edukacji”⁵¹. Z tej „wewnętrznej” perspektywy niezbędne jest branie pod uwagę również istniejących (na przykład wyznaczanych kontekstem dziejowym) edukacyjnych okoliczności oraz niektórych kulturowych konsekwencji z nimi związanych. To nie znaczy, że inne „zewnątrzne” relacje pozbawione są sensu. Oczywiście, że nie. Chodzi tylko o organizację obszaru tematycznego badań, który powinien mieć pewne granice.

Drugi punkt dotyczy metody badawczej, która nie tylko powinna być związana z jakościowym podejściem w naukach humanistycznych, ale i zwracać się do określonego humanitarnego ideału, sformułowanego przez M.M. Bachtina: „Nauki humanistyczne – nauki o człowieku w jego specyficie, a nie o rzeczy bez głosu i naturalnym zjawisku. Człowiek w jego ludzkiej specyficie zawsze wyraża się (mówi), czyli tworzy tekst (choćby potencjalny). Tam, gdzie człowiek prowadzi studia poza tekstem i niezależnie od niego nie ma miejsca dla nauki humanistycznej (anatomia i fizjologia człowieka itp.)”⁵². Zgoda z tym stwierdzeniem w rzeczywistości oznacza ograniczenie przedmiotu badania do semiozy edukacji, charakteru funkcjonowania wypowiedzi, współcześnie często wyrażonego słowem „dyskurs”. Tym samym planowane przez nas badanie sytuuje się w ramach dyskursywnego kierunku opracowań naukowych.

Trzecia kwestia wspólna ze specyficznym rozumieniem przez nas symbolicznej polityki edukacji, co uwzględniliśmy w tytule tekstu. Politykę proponujemy traktować jako zmianę zasad konstytuowania oraz konstruowania reguł edukacji. Przede wszystkim dotyczy to funkcjonującego w edukacji dyskursu, tworzącego edukacyjne formy, i jego podmiotów. W tym samym czasie podmioty są traktowane przez nas nie tylko jako agenci dyskursu, ale właśnie jako podmioty, które mogą kształtować stosunek do dyskursu, a także świadomie uczestniczyć w dyskursywnej produkcji. Oznacza to, że nowe zadania polityki edukacyjnej postrzegamy w liberalizacji stosunków edukacji, emancypacji jego podmiotów od dyskursywnego dyktatu i automatyzmu edukacyjnej reprodukcji.

I wreszcie, po czwarte, opieramy się na naszym pojmowaniu misji uniwersyteckiego wykształcenia nauczyciela. Wiążemy tę misję z utwierdzeniem w edukacji praktyk, któ-

⁵⁰ А. Шюц, *Избранное. Мир, светящийся смыслом*, пер. Н.М. Смирновой (и др.), Российская политическая энциклопедия, Москва 2004.

⁵¹ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 98.

⁵² М.М. Бахтин, *Эстетика словесного творчества*, Искусство, Москва 1979, s. 285.

рых treścią jest „artefikacja” siebie i innych, zrozumienie doświadczenia pedagogicznego jako rzeczywistości tworzonej poprzez technologię władzy, a także odstąpienie od ideałów esencjalistycznej pedagogiki. Ta ostatnia polega przede wszystkim na tym, że problemem edukacyjnych zmian jest nie zmiana „świadomości ludzi – lub tego, co jest u nich w głowach, a w politycznym, ekonomicznym, instytucjonalnym trybie produkcji prawdy”⁵³. W tym kontekście tryb prawdy jest związany bezpośrednio i pośrednio z warunkami funkcjonowania edukacyjnej formy.

BIBLIOGRAFIA

- Бадью А., Апостол Павел. Обоснование универсализма, пер. О. Головой, Университетская книга, Москва 1999.
- Бахтин М.М., *Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет*, Художественная литература, Москва 1975.
- Бахтин М.М., *Эстетика словесного творчества*, Искусство, Москва 1979.
- Бекус-Гончарова Н.Э., Король Д.Ю., *Полидискурсивность и образовательное событие*, в: М.А. Гусаковский (ред.), *Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе*, Изд-во БГУ, Минск 2004.
- Бергер П., Лукман Т., *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания*, пер. Е. Руткевич, Academia-Центр, Медиум, Москва 1995.
- Bieszczad B., *Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Bochno E., Dudzikowa M., Jaskulska S. (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2016.
- Чередилина М.Ю., *Событийность как категория в теории образования*, “Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса” 2013, nr 1 (22).
- Бодрийяр Ж., *Система вещей*, пер. С.Н. Зенкина, Рудомино, Москва 2001.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.
- Бурдые П., Пассрон Ж.К., *Воспроизводство: элементы теории системы образования*, пер. Н.А. Шматко, Просвещение, Москва 2007.
- Делез Ж., *Марсель Пруст и знаки*, пер. Е.Г. Соколова, Алетейя, Санкт-Петербург 1999.
- Деррида Ж., *Письмо и различие*, пер. А. Гараджи, В. Лапицкого, С. Фокина, Академический проект, Санкт-Петербург 2000.
- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011.
- Foucault M., *Truth and Power*, w: P. Rabinow (red.), *The Foucault reader*, Pantheon Books, New York 1984.
- Фуко М., *О начале герменевтики себя*, пер. А. Корбуца, “Логос” 2008, nr 2(65).
- Gergen K.J., Wortham S., *Social construction and pedagogical practice*, w: K.J. Gergen (red.), *Social construction in context*, Sage Publications, London 2002.

⁵³ M. Foucault, *Truth and Power*, w: P. Rabinow (red.), *The Foucault reader*, Pantheon Books, New York 1984.

- Giroux H. A., *Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism*, "Social Text" 1991, nr 28.
- Groenwald M., *Nieoczekiwany wynik egzaminu – dlaczego zaskoczył?*, w: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradymaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Гумбрехт Х.У., *Производство присутствия: чего не может передать значение*, пер. С. Зенкина, Новое литературное обозрение, Москва 2006.
- Гусаковский М.А., *Образование как производство присутствия*, в: Король Д.Ю. (ред.), *Политики субъективации в университете: образовательное событие*, Изд. центр БГУ, Минск 2008.
- Klus-Stańska D., *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową*, w: J. Michalski (red.), *Sapienta et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Jak wyjść poza horyzont pomyślenia szkoły i zrehabilitować wiedzę? Pod pretekstem reminiscencji z Autorskiej Szkoły Podstawowej „Żak”*, „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika” 2016, nr 1.
- Klus-Stańska D., *Między wiedzą a władzą: dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2007, nr 1/2(5/6).
- Klus-Stańska D., *Monolog znaczeń – ślepa uliczka szkolnego przekazu kultury*, w: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2003.
- Klus-Stańska D., *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradymatyczny taniec św. Wita*, w: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradymaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Klus-Stańska D., *Szkolna klasa – miejsce (nie)przyjazne dziecku*, w: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015.
- Klus-Stańska D., *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1(46).
- Kwieciński Z., *Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Lewicka M., Wojciszke B., *Wiedza jednostki i sądy o świecie społecznym*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia*, t. 3, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
- Лиотар Ж.-Ф., *Состояние постмодерна*, пер. Н.А. Шматко, Алетея, Москва, Институт социологических исследований, Санкт-Петербург 1998.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Mendel M. (red.), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji GWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.
- Мерло-Понти М., *Феноменология восприятия*, пер. И.С. Вдовиной, С.Л. Фокина, Ювента, Наука, Санкт-Петербург 1999.
- Ортега-и-Гассет Х., *Избранные труды*, пер. А.М. Руткевича (и др.), Весь Мир, Москва 1997.

- Полонников А.А., *Дискурс-анализ событий образования. Критическое исследование*, Изд-во БГУ, Минск 2013.
- Полонников А.А., *Порядок учебных ситуаций в контексте кризисного эксперимента*, в: А.М. Корбут, А.А. Полонников (ред.), *Анализ образовательных ситуаций*, Изд-во БГУ, Минск 2008.
- Стенгерс И., *События и истории познания*, пер. В.В. Шуликовской, в: И.П. Пригожин (ред.), *Человек перед лицом неопределенности*, Институт компьютерных исследований, Москва, Ижевск 2003.
- Szkudlarek T., *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Szkudlarek T., *Tożsamość*, w: M. Sackowska, L. Kopciwicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek (red.), *Dyskursywna konstrukcja podmiotu: przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012.
- Шюц А., *Избранное. Мир, светящийся смыслом*, пер. Н.М. Смирновой (и др.), Российская политическая энциклопедия, Москва 2004.
- Trzebiński J., *Twórczość a struktura pojęć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981.
- Wittgenstein L., *Dociekania filozoficzne*, tłum. B. Wolniewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Zamojski P., *Myślenie, w którym działamy (przeciw kawitacji mitycznej ogólności pedagogiki)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, t. 5, nr 4(198).

Dorota Klus-Stańska, Alexander A. Polonnikov: Zmiana polityki symbolicznej w pedagogicznym kształceniu uniwersyteckim: prolegomeny do programu badań nad edukacją ewentualną

Streszczenie: W artykule opisano koncepcyjne założenia pedagogicznej edukacji uniwersyteckiej, ponownie definiującej się w dynamicznych warunkach współczesnej kultury. W centrum uwagi autorów znajdują się konstytutywne formy edukacyjne, które określają charakter semiozy edukacji, a także sposoby ich ekspozycji i transformacji. Narracja koncentruje się na koncepcji „polityki symbolicznej”, której celem jest liberalizacja praktyki pedagogicznej i wyzwolenie jej spod dyktatury transmisyjnej formy edukacji, a także tworzenie warunków do umocnienia w kształceniu pedagogicznym dyskursywnej relacji i dyskursywnego stosunku do siebie. W wyniku realizacji tego rodzaju symbolicznej polityki uczestnicy edukacji są w stanie działać nie jako agenci panującego dyskursu, ale jako podmioty zdolne do dyskursywnej refleksji w działaniu i do udziału w procesach dyskursywnego projektowania i wytwarzania.

Słowa kluczowe: pedagogika, uniwersytet, edukacja transmisyjna, edukacja krytyczna, semioza edukacyjna, polityka symboliczna edukacji, edukacja ewentualna

Title: The change of symbolic policy in the academic pedagogical education: introduction to the plan of research on „possible education”

Summary: The article outlines the conceptual assumptions of pedagogy underlying university education, re-defined with regard to the dynamic conditions underlying contemporary culture. The authors concentrate on constitutive educational forms that define the nature of semiosis in education, as well as their exposure and transformation. In connection with this, there is a focus on the concept of “symbolic politics”, which aims to liberalize the practice of pedagogy, freeing it from the dictatorship of a transmission form of education, as well as creating conditions for strengthening discursive relationships and a reflexive discursive attitude. As a result of the implementation of this form of symbolic politics, those involved in education do not promote the prevailing discourse but become agents capable of discursive reflection in action as well as participants in processes of discursive design and creation.

Keywords: pedagogy, university, transmission education, critical education, educational semiosis, symbolic politics of education