

Mgr Dominika Depta-Marel

Streszczenie rozprawy doktorskiej

Sens edukacji. Kształcąca rola pytania.

Problematyka dotycząca istoty tego, czym jest nauczanie i uczenie się przynależy do obszaru najważniejszych zagadnień poruszanych w pedagogice niezależnie od tego, w jakiej kulturze i w jakim języku refleksja pedagogiczna ma miejsce. Właściwie każdy pedagog bez względu na to, czy podejmuje refleksję w obszarze akademickiego dyskursu, czy też jest praktykiem, działającym w imię misji pedagogicznej, przyjmuje, bezwiednie lub w wyniku świadomej pracy intelektualnej, pewną koncepcję kształcenia, a z wraz z nią wizję i rozumienie tego, co stanowi sedno edukacji. Mimo iż literatura pedagogiczna obfituje w różnorodne publikacje, dotyczące celów i sensu kształcenia, wciąż drażnienie tego, co w zasadniczy sposób uzasadnia pedagogikę zasługuje na uwagę i wysiłek nowych badaczy.

W rozprawie podejmuję próbę przemyślenia fenomenu kształcenia – nauczania i uczenia się – w przekonaniu, że samodzielna i krytyczna refleksja nad tym zagadnieniem jest dla mnie nie tylko wyzwaniem poznawczym, ale stanowi także obowiązek, wynikający z pracy nad własnym warsztatem pedagogicznym przede wszystkim badawczym, ale także praktycznym, który pozwoli mi na głębsze zrozumienie tego, w czym uczestniczymy jako badacze, nauczyciele, rodzice, a także jako uczniowie.

Rozważam podstawowe dla nauczania i uczenia się zagadnienia, szukając w ten sposób możliwości wzbogacenia naszego rozumienia *sensu edukacji*. Inspiracją tych poszukiwań jest pytanie o to, czym jest kształcenie, jak ono przebiega i w jakich warunkach możliwe jest w naszej rzeczywistości szkolnej. Jednak w przeciwieństwie do takich ujęć tego zagadnienia, w których na plan pierwszy wysuwany jest empirycznie eksplorowany, dydaktyczny lub metodyczny aspekt kształcenia, podejmuję próbę przedstawienia problematyczności doświadczenia edukacji, interpretowanego w perspektywie filozoficznej. Staram się więc odpowiedzieć na pytanie o to, co stanowi *sens edukacji w perspektywie filozoficznego namysłu*.

Po pierwsze, kierując się tradycją fenomenologicznej refleksji nad rzeczywistością, podejmę próbę opisanania uczenia się jako *percepcję sensu*. W takiej perspektywie uczenie się jest rodzajem *uważności*, widzeniem na nowo, odsłanianiem, refleksją, ale również decyzją, w którą człowiek angażuje całe swoje życie. Co więcej, uczenie się jest nie tylko mową, ale również aktem zakorzenionym w postrzeganiu. Gest, ekspresja, intencja, spontaniczność, łączące się w artykulacji wypowiedzi, tworzą niepowtarzalny sposób odsłaniania rzeczy, tak zwaną „mowę czynną” lub „z rozpoznaniem sensu bycia świata”. Chodzi o to, że postrzeganie, wyrażanie oraz mowa umożliwiają opis rzeczywistości i dopełniają go przez dowolność, którą Merleau-Ponty nazwa „podwójnym odniesieniem”. Jest to jednak dwuznaczność twórcza, która może odgrywać konstruktywną rolę w procesie uczenia się.

Po drugie, próbuję przedstawić uczenie się jako *szczególną postać rozmowy*. Hermeneutyczna perspektywa namysłu pozwala na uchwycenie uniwersalnego wymiaru rozmowy, stanowiącej ważną, szczególnie w kontekście pedagogicznych zainteresowań, formę kontaktu ze światem, z innymi, a także z samym sobą. W takim ujęciu uczenie się to forma dochodzenia do sensu, *przykładania się (ver-stehen)* do rzeczy, a nie dystansowania od nich. Jest ono

doświadczeniem bliskim także wiedzy moralnej – *phronesis* – z jej bezpośredniością i konkretnością. Uczenie się odtwarza ciągły ruch przed-rozumienia, nie-rozumienia i „nowo-rozumienia”. Oznacza to, że jest ono jednocześnie wciąż ponawianym procesem utraty samego siebie i odnajdowaniem się. Jest najlepszą dla człowieka drogą do osobowej konwersji i do wypracowywania własnego samo rozumienia.

Po trzecie, pokażę uczenie się jako *swoisty sposób bycia w świecie*. Wychodząc z tradycji Heideggerowskiej, podejmę refleksję nad relacją między rozumieniem, podstawową strukturą bycia *Dasein* a uczeniem się.

Podstawą przedstawionej w rozprawie refleksji jest analiza i interpretacja wybranych dzieł teoretycznych, przede wszystkim filozoficznych, które mają podstawowe znaczenie dla podjętych w pracy poszukiwań pedagogicznych. Jednak bez odniesienia się do literatury pedagogicznej podjęte przeze mnie w rozprawie poszukiwania dotyczące kształcenia nie byłyby możliwe. Wśród twórców pedagogicznych, których prace pozwoliły mi na przemyślenie fenomenu kształcenia w bogatszy sposób niż wynika to z analizy codzienności znaleźli się m.in. Nicholas Burbules, John Dunne, John Elliott, Morwenna Griffiths, Paul Standish, Roger Murples, Chris Higgins.

Przyjęte w rozprawie ujęcie jest po części formą analizy fenomenologicznej, po części zaś - namysłu hermeneutycznego, natomiast jego swoistym „praktycznym” uzupełnieniem jest analiza lekcji dociekań filozoficznych z dziećmi i młodzieżą. W obranym przez mnie podejściu fenomenologicznym uczenie się jest procesem redukcji i poszukiwania sensu, a badanie procesu uczenia się to zejście w głąb egzystencjalnego fenomenu uczenia się. Jednocześnie jednak jest to podejście, polegające na refleksji nad praktyką. Jest fenomenologicznym namysłem nad doświadczeniem codzienności pedagogicznej.

W pracy tej obecna jest także „metoda” hermeneutycznej interpretacji. Gadamerowskie ujęcie hermeneutyki z „Prawdy i metody”, rozumianej jako „odsłonięcie ludzkiego sposobu bycia” wskazuje, jak sądzę, na naturę doświadczenia uczenia się. W tej perspektywie hermeneutyka dotyczy przede wszystkim fenomenu rozumienia, które samo jest uczeniem się. Uczenie się jest bowiem czymś więcej niż poznaniem, ponieważ polega na wydobywaniu z czegoś, co nas w pewnym sensie oszukiwało i zwodziło; w interesującym mnie tu kontekście – z *mniemań*. Chodzi o to, że autorytet, tradycja, własne uprzedzenia (przesady i przed-sady) tworzą zastaną dialektykę sensów, gdzie rozmowa - ruch pytania i odpowiedzi - na nowo ożywia i wzbogaca to, co zastygło w *mniemaniach*. W tym sensie uczenie się to proces hermeneutyczny, który charakteryzuje się interpretacyjnością i wspólnym uczestnictwem uczestników kształcenia w ruchu znaczenia, a także przywracaniem między nimi i w nich porozumienia tam, gdzie zostało ono utracone.

Trzecia perspektywa ważna dla moich rozważań związana jest z filozoficznie rozumianymi badaniami w działaniu. Analiza lekcji dociekań filozoficznych, które przeprowadziłam z uczniami posłuży mi jako egzemplifikacja rozważań teoretycznych i pozwoli na pogłębienie prowadzonych poszukiwań.

Rozprawa składa się z dwóch części, w których rozważając zarówno możliwości filozoficznego osadzenia refleksji nad edukacją, jak i pedagogiczne próby wyjaśnienia fenomenu kształcenia, staram się ukazać bogactwo i złożoność tego, czym jest nauczanie i uczenie się w kulturze Zachodu. Sens edukacji jawi się więc w moich poszukiwaniach jako zależny od wizji świata, najlepiej demonstrowanej w tradycji myśli filozoficznej, a także jako znaczenie, które uwikłane jest w praktyczne, pedagogiczne relacje międzyludzkie, tak ważne

przecież dla rozwoju kultury Zachodu. W swoich poszukiwaniach staram się uchwycić logikę, która pozwoliłaby na wyjaśnienie zasadności i sensowności dalszego prowadzenia projektu o nazwie „edukacja”. W dobie powszechnej już nieomal krytyki współczesnego szkolnictwa powinniśmy chyba starać się wciąż na nowo zadawać pytanie o sens naszych pedagogicznych planów i oddziaływań.

W rozdziale pierwszym omawiam wnioski, jakie płyną z przyjęcia oddziaływania wybranych koncepcji filozoficznych na refleksję nad edukacją. Przedstawione trzy perspektywy myślenia – M. Merleau-Ponty’ego, H.-G. Gadamera oraz M. Heideggera – traktuję tu jako punkt wyjścia dla dalszych rozważań, które podejmuję w kolejnych rozdziałach.

Rozdział drugi to prezentacja – konsekwentnie według triadycznej struktury przyjętej w tej części rozprawy, będącej wynikiem inspiracji trzema myślicielami – trzech wymiarów doświadczenia edukacyjnego: wyznaczanego przez kategorię możliwości, następnie przez kategorię określoności oraz przez kategorię niedosytu. Takie podejście do doświadczenia edukacyjnego pozwala na ukazanie kształcenia jako procesu złożonego i to w swojej istocie.

W rozdziale trzecim rozważam kluczowe dla moich poszukiwań pojęcie pytania w kontekście trzech zasygnalizowanych wcześniej koncepcji filozoficznych. Skupiam się tu na ukazaniu zarówno podmiotowego, jak i przedmiotowego wymiaru kształcenia. Podstawowymi kategoriami są tu cielesność, językowość i otwartość.

W rozdziale czwartym syntetycznie przedstawiam wybrane koncepcje uczenia się. Literatura pedagogiczna jest rzecz jasna niezwykle bogata, nie sposób więc w krótkim rozdziale sprawiedliwie opisać tego, co w sprawie kształcenia, a zwłaszcza uczenia się mówią teoretycy. W rozdziale tym skupiam się tylko na stanowiskach i publikacjach, które w ostatni czasie wzbudzają zainteresowanie badaczy, i które mogą, w mojej opinii, pogłębić dyskusję, nad sensem edukacji, do której w mojej rozprawie zapraszam. Prezentuję tu koncepcje pedagogiczne, choć trzeba zaznaczyć, że choć sformułowane są przez pedagogów, to z racji preferencji metodologicznych mają one filozoficzny charakter.

W rozdziale piątym skupiam się na problematyce dialogu, wywołanej dociekaniem w sprawie miejsce pytania w doświadczeniu edukacyjnym. Biorąc pod uwagę rozważania z pierwszej części rozprawy, uznałam, że to właśnie pogłębienie mojej refleksji nad dialogiem, a właściwie - dialogiem edukacyjnym powinno w znacznej mierze stać się głównym zadaniem w tym rozdziale.

Rozdział szósty jest szczególnie ważny dla mnie ze względów zarówno merytorycznych, jak i metodologicznych. Po pierwsze, to nim właśnie usiłuję ostatecznie ukazać łączności, a właściwie *jedni* refleksji pedagogicznej i działalności edukacyjnej. Choć dychotomiczne ujmowanie teorii i praktyki zostało filozoficznie już wielokrotnie zakwestionowane i „obalone”, to w codziennej praktyce zarówno badawczej, jak i oświatowej wciąż można doświadczyć silnego oddziaływania tendencji dualistycznej. Wykorzystując osiągnięcia filozofów edukacji, zwłaszcza anglosaskich, w zakresie filozoficznego uprawomocnienia badań w działaniu, podejmuję wysiłek ukazania dociekań filozoficznych, które już od dawna podejmuję w pracy z dziećmi i młodzieżą. Przedstawiam dwa przykłady takich poszukiwań, które „dzieją się” w środowisku szkolnym i które nie tylko zmieniają, jak sądzę, jakość pracy szkoły, ale także przez „wytworzenie” wspólnoty dociekającej, przekształcają myślenie o samych badaniach filozoficznych i ich wspólnotowym statusie.