

DWIE UWAGI NA TEMAT TWORZENIA WYPOWIEDZI W PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

Jacek Piekarski

Uniwersytet Łódzki, Polska

Wprowadzenie

Wystąpienie poświęcone jest trzem kwestiom.¹ Zawarto w nim – po pierwsze – uwagi poświęcone zagadnieniu – jak piszemy jako pedagodzy. Po drugie skupiono się na problemie zapożyczeń językowych i ich znaczeniu dla budowy wiedzy pedagogicznej. Poczynione w tych zakresach uwagi i postawione pytania odnoszone będą do zagadnień metodologicznych, pojawiających się w momencie traktowania pedagogiki jako formacji kulturowej.

Zagadnienia podjęte w opracowaniu ma ją swe uzasadnienie w *zmianach dokonujących się w pojmowaniu swoistości wiedzy pedagogicznej oraz jej społeczno-kulturowego zaangażowania*. U podłoża tych zmian leży coraz wyraźniej dostrzegana *heterogeniczność myślenia* o edukacji, ugruntowana w różnorodności związanych z nimi praktyk oraz wyrażająca się *wieloma odmianami języków pedagogiki*.² Wielość języków pedagogiki przestaje być przy tym postrzegana wyłącznie jako źródło kłopotów, czy też bolączka – niedoskonałość – ale skłania do stawiania pytań badawczych, dotyczących charakteru wyrażanej przez nie wiedzy. Pytania takie w oczywisty sposób odsyłają do problemów społecznego i kulturowego uwarunkowania wiedzy pedagogicznej. Także w tym przypadku wyraźnie zaznacza się stanowisko, w myśl którego *pedagogikę można traktować jako formę przekazu kulturowego*, swoistą zarówno jako forma kultury, praktyka tworzenia wiedzy oraz wytwór tej praktyki.³ Stanowisko takie leży u podstaw poszukiwania narzędzi analizy stanu wiedzy w różnych subdyscyplinach pedagogicznych stanowi także źródło stawiania pytań o tożsamość i zmiany dokonujące się w zakresie przedkładanej pr-

zez nie wiedzy.⁴ Zasygnalizowane zmiany mają swe konsekwencje metodologiczne. Są one dostrzegane szczególnie wyraźnie w odniesieniu do *pojmowania wiedzy, jako wytworu kolektywnego, związanego z uwikłaniem badaczy w wieloraki system praktyk i przydawanych im znaczeń, utrwalonych w podzielanych regułach społecznej komunikacji i współdziałania*. Spojrzenie takie nie tylko wyraża dystans wobec indywidualistycznego pojmowania procesu poznania,⁵ ale skłania także do poszukiwania reguł rządzących praktyką badawczą, w jej kontekście intersubiektywnym – określanym przez reguły i znaczenia utajone w towarzyszących jej praktykach.⁶ Zagadnienie kolektywnego charakteru poznania, ugruntowanego w procesach komunikacyjnych i leżącej u jego podłoża praktyce językowej staje się tym samym istotnym zagadnieniem w badaniu wiedzy pedagogicznej. Wspólnotowość przestaje być jedynie ideą konstytuującą porządek pedagogicznego działania, a staje się elementem opisu praktyki tworzenia wiedzy – także praktyki pisania i formułowania twierdzeń w nawiązaniu do wiedzy już istniejącej.

Praktyka pisania

Szczególnie istotna *w każdej pracy naukowej, jest praktyka pisania* u podstaw której *odnajdujemy* przecież zawsze złożone *relacje o charakterze komunikacyjnym*, tworzone także poprzez odpowiadające tym relacjom wypowiedzi. Skłania do postawienia problemu, jak piszemy jako pedagodzy, z całą świadomością faktu, że jest to zagadnienie z jednej strony warte postawienia, z drugiej zaś przedstawiane w niniejszym opracowaniu jedynie sygnalizowane. (Należy o tym wspomnieć, gdyż niektóre dyscypliny wiedzy, jak choćby antropologia, traktują tekst jako w pełni autonomiczny obiekt refleksji.⁷)

Bogactwo form wypowiedzi naukowych stanowi bardzo dobry przykład tego, jak różne mogą być przejawy rzeczywistej praktyki pisania. Zawierają się w niej przecież nie tylko raporty z badań, ale również sprawozdania, referaty, recenzje, artykuły, omówienia, glosy, polemiki, studia, czy wreszcie eseje, którym nie tylko nie można odmówić znaczenia dla tworzenia różnorodnych perspektyw badawczych, ale wręcz można twierdzić, że w pewnych warunkach mogą się one stawać istotnym czynnikiem rozwijania twórczości. Być może ową różnorodność przejawiania się myśli w nauce można traktować, jako jeden z powodów pojawienia się

ważnego pytania: Czy pedagogika jest raczej określeniem formy literackiej, czy też pozostaje ona nauką?⁸

Literatura metodologiczna w pewnej mierze również opisuje sposób budowania wypowiedzi włączanych do praktyki naukowej – określa zasady konstrukcji tekstów, reguły prowadzonego w nich wnioskowania, standardy użycia określonych terminów czy też sposób nadawania im znaczenia pozwalającego na ich włączenie do ogólniejszego kontekstu teorii czy też koncepcji badawczych. Zasady te są niezwykle precyzyjne i bardzo rygorystyczne, co jednak nie przeczy oczywistemu faktowi, że stosowane są w różnym zakresie, a niekiedy wręcz programowo marginalizowane w różnych typach wypowiedzi. Metodologia (szczególnie ta, która motywowana jest oglądem pedagogiki jako nauki) jedno, a rzeczywistość drugie. Bogactwo stylistyczne wypowiedzi nie zawsze znajduje odniesienie do normujących je reguł metodologicznych.

Źródeł ważnych reguł można przy tym poszukiwać także poprzez analizę społecznej praktyki pisania, wskazując na jej uwarunkowania tkwiące indywidualnym sposobie wyrażania myśli, ich stosunku do obowiązującego słownika, czy też warunków komunikacji. Praktyka pisania pozostaje tu działalnością, którą w związku z przyjętymi w tym opracowaniu założeniami, można traktować jako swoisty rodzaj czynności społecznej, w której dokonuje się unikalny proces konstruowania znaczeń, poprzez który przestrzeń indywidualnego doświadczenia (prywatny sposób rozumienia) uzyskuje w tekście upublicznioną reprezentację. Nawet to ogólne i ograniczone spojrzenie sugeruje, że budowanie wypowiedzi naukowej (tekstu), niezależnie od opisujących ją reguł metodologicznych i kryteriów formalnych, odnosić należy do złożonych relacji, dzięki którym badacz gotów w jest wyrazić własną myśl w sposób pozwalający na jej włączenie do społecznego obiegu. Relacje te przejawiają się między innymi w określonym sposobie rozumienia siebie (zdolności do autorefleksji) oraz gotowości do określonej autoprezentacji, których istotnym instrumentem pozostaje oczywiście sposób użycia języka. Tworzenie tekstu można więc rozpatrywać jako złożony ruch myśli, poddających się racjonalizacji zarówno w pewnym wewnętrznym dyskursie jak i jego zewnętrznych obiektywizacjach. Jego wymiar podmiotowy, dotyka problemów związanych zarówno modalnością jaźni (relacja I – Me), decentracją poznawczą czy też określoną koncepcją refleksyjności, w ogólnym jednak znaczeniu opisywać go można jako pewną formę dialogu, w którym, jak stwierdza Seweryn Dziamski »sam reflektujący podmiot [...] ‘dialoguje’ z pewnym innym ‘ja’ będącym moim własnym przedstawieniem«.»⁹ Formu-

łowanie wypowiedzi, także naukowej,¹⁰ odnoszone do tego ujęcia posiada w znaczne mierze *wymiar indywidualny* – jest *osadzone w doświadczeniu jednostki, jej sposobie interpretacji świata oraz jakości uczestnictwa w społecznej praktyce*. Jako czynność społeczna nie posiada ono jednak wyłącznie wymiaru subiektywnego zarówno w sensie genetycznym, jak i prospektywnym. Wiąże się z wcześniejszymi doświadczeniami i choćby w tym aspekcie odwołuje się do respektowanych reguł »obiektywizacji«, istotnych także dla nadawania wypowiedzi cech dalsze trwałości.

Chociaż zagadnienie charakteru indywidualnej prezentacji tekstu dalekie jest w tym miejscu od precyzyjnego postawienia, można wskazać na znaczenie,¹¹ jakie dla jej jakości posiadać może indywidualna »*zdolność przekładu*« – *włączania rezultatów wewnętrznego dialogowania do dyskusji z istniejącym stanem wiedzy*. Niezależnie od zasadności merytorycznej i możliwych zmian powodowanych przez zgłaszane propozycje w istniejącym stanie wiedzy (ciągłość znaczeń, ich kompleksowość, oryginalność, owocność) *decyzje towarzyszące tworzeniu wypowiedzi naukowych wymagają przekraczania granic intymności własnych myśli i nadawania im publicznego, a jednocześnie osobistego uwiarygodnienia*. Problem zawierający się w pytaniu »jak dalece wiarygodność badań może i powinna być objaśniana przez samego siebie« nie wydaje się więc swoisty dla żadnej dziedziny twórczości, a dotyczy całości jej biograficznego wymiaru.¹² Zdolność przekraczania podobnych barier, związanych zwykle z koniecznością godzenia się na to, że do stanu wiedzy, postrzeganego z jakiejś perspektywy jako niekompletny i wymagający dopełnienia, dołącza się równie przecież niedoskonałe uzupełnienia, w oczywisty sposób zależy także od otwartości innych na tego rodzaju propozycje. Zagadnienie potwierdzania głoszonych poglądów we własnym działaniu właśnie w pedagogice zdaje się mieć szczególne znaczenie.

Wypowiedź naukowa, jak już wspomniano niesie w sobie także *autoprezentację autora, co i w tym przypadku odsyłać musi do etycznych podstaw dyskursu i jego biograficznego ugruntowania*. Jak ujmuje to przywoływany już Seweryn Dziamski autoprezentacja w istocie rzeczy »konstytuuje się dopiero z chwilą, gdy zostaje poręczona przez innych [...] jest merytorycznie (treściowo) określana przez to, co składa się na zawartość jej biografii oraz na cały proces jej kształtowania i rozwoju«. ¹³ Jednocześnie więc jaźń może być pojęta jako wytwór intersubiektywnych relacji, której sposób istnienia oraz jego wyraz językowy »w ostatecznej instancji [...] określają także jej performatywność, to jest nastawienie na społeczne uznanie jej roszczenia co do wartości.« ¹⁴ Praktyka pisania po-

strzegana z tej perspektywy znacznie wykracza poza wymiar techniczny – staje się sposobem wyrażania myśli, których sens aktualizuje się w działaniu zbiorowym i jako taki wymaga odniesienia etycznego.

Nie zmienia to faktu, że elementy tworzące tę praktykę mają również swój wyraz techniczny. Można go jednak poddawać wnikliwszej analizie, zwracając uwagę, że obejmuje ona również elementy stylistyki budowania tekstu, analizę stylu argumentacji, typu metaforyki kreacji pojęć, która także wykraczać musi poza określanie warunków prawdziwości wypowiedzi. Problemy dotyczące stylu narracji, różnorodności perswazyjnych form argumentacji nie tylko pozwalają na poszerzanie analizy kulturowego kontekstu tekstu, ale stwarzają też możliwości bardziej dogłębnego rozważania samodzielnie dokonywanych wyborów, jako świadomych czynników tworzenia własnej biografii badawczej.

Dostrzegane możliwości interpretacji obcych tekstów tworzy podłoże budowania sensu własnych. To w jaki sposób *indywidualny styl myślenia* przekłada się na językową reprezentację, *znacznie wykracza poza zdolność operowania określonym zasobem pojęć – terminologią danej dziedziny wiedzy*. Doświadcza tego każdy, kto przeżył drogę dzielącą opanowanie określonej terminologii (opanowanie słownika) od gotowości i możliwości wyrażania w określonym kształcie językowym takich treści, którym można przypisywać choćby elementarną ważność (konstruowanie znaczeń). Problemy stylu narracji znajdują wyraz także w sposobie *lokowania się autora we własnych wypowiedziach* (osobiste czy też zdystansowane) zdolności przyjmowania jedynie własnej określonej pozycji, lub też »wsluchiwania się« w inne spojrzenia i perspektywy, czy też wreszcie w sposobie nawiązywania do istniejących już i wyrażanych opinii (ustosunkowanie konfrontujące, komentatorskie, recenzyjne itp.) Wszystkie te elementy, składające się na swoistą »*retorykę pisarską*« wydają się być istotne dla sensu wypowiedzi ujawniającego się za pośrednictwem tekstu. Być może warstwa stylistyczna jest też niekiedy powodem tego, że interesujące badania i analizy nie zawsze znajdują odpowiadający ich wadze oddźwięk.

W tym kontekście z łatwością można wskazywać drobne, jak się może zdawać także dyskusyjne, reguły dotyczące sposobu pisania, które jednak składają się na sposób spełniania zobowiązań dotyczących zarówno formułowania treści wypowiedzi, jak i włączania ich do dialogu tworzącego określoną wspólnotę wiedzy. Zaliczyć do nich wypada ogólne zobowiązanie »*nie ukrywania się za tekstem*«, ujawniania własnych racji nie tylko w oparciu o najlepszą z możliwych argumentację, ale także w goto-

wości do przyjęcia na siebie odpowiedzialności za wszelkie jej możliwe odczytania. Zasada ta wydaje się ważna niezależnie od tego jak dalece dyskusyjne okazuje się nawet pojęcie autorstwa – *im bardziej tekst zatraca swego autora tym bardziej zasadnicze znaczenie zdaje się zyskiwać właśnie kategoria autorstwa*. Przypomnieć też można kulturową normę *szacunku dla odmiennych poglądów*. Oznacza ona wymaganie szczególnej troskliwości w odnoszeniu się do istniejących tekstów, jako tworzywa własnych opisów i relacji. Nie wypada też ze *zbytnią pewnością* i ufnością prezentować nawet takie stanowisko, które w danym momencie wydawać się może całkowicie zasadne – nadmierna pewność i wznoszenie się na obłokach własnych myśli, mówiąc metaforycznie, nie przynosi przecież ze sobą perspektywy »Boskiego oka«, *Nie ma też powodu marginalizować własnych wątpliwości* – dopuszczając możliwość błędzenia u siebie i u innych dopuszcza się przecież także nadzieję na przekraczanie własnej perspektywy, jej rozwój i modyfikację.

Bliższe przyjrzenie się praktyce pisania niejednokrotnie wskazuje na takie jej przejawy, które zdają się zaprzeczać wszystkim zasygnalizowanym tu zobowiązaniom. Z pewnością należy do nich *budowanie w tekście »pozornego adwersarza«*, to jest takie odnoszenie się do poglądów innych, które poprzez ich wypaczającą charakterystykę z większą łatwością pozwala na wykazanie, »wyższości« stanowiska zgłaszanego jako własne. Nawet techniczna *czynność robienia przypisów* stanowi istotny wyznacznik sensu zgłaszanych poglądów. Przypis nie tylko informuje, nie tylko jest wskazówką dotyczącą wykorzystanych źródeł, czy też miejscem zgłaszania dodatkowych objaśnień i komentarzy. Poprzez fakt, że w przypisach identyfikowani są *inni autorzy* należy traktować go także jako miejsce *oznaczania wspólnoty wiedzy* (oczywiście także i społeczności uczonych), która poprzez to przywołanie dostarcza swego rodzaju uwiarygodnienia także tym przemyśleniom, które poświadczą przecież niezależnie od własnej woli czy intencji. Krąg tej wspólnoty w biografii badawczej podlega zmianom, nie znaczy to jednak, że nie tworzy w autorze tekstu żadnych zobowiązań. Raczej należy sądzić, że jakoś tych zobowiązań przekłada się na biograficzny sens twórczości oraz jej owocność. Praktyka pisania w żadnym z zasygnalizowanych tu aspektów nie znosi fałszu – jej odniesieniem pozostaje etyka dialogu. Można też powiedzieć, *że fałsz w myśleniu, jeżeli znajduje wyraz w tekście czy wypowiedzi, nie tylko godzi w ich możliwą prawdę, ale jako fałsz brzmi nieestetycznie i obraca się przeciwko etycznemu wymiarowi naszego działania*.

Język dyscypliny – odniesienie do praktyki dyskursu

Pojmowanie *dyscypliny naukowej jako formy kultury* jest czymś znacznie więcej niż tylko podkreśleniem jej uwikłania w kulturowy kontekst znaczeń i symboli. Zaangażowanie tak pojętej dyscypliny naukowej wykracza poza ramy określone wyłącznie jej wizerunkiem teoretycznym (twierdzenia opisowe, i koncepcje wyjaśniające) *włączając różne formy uczestniczenia w formułowaniu się przekonań o charakterze światopoglądowym, systemów wartości oraz powodowanych tymi racjami zachowań*.¹⁵ W konsekwencji skłania ono do zajmowania się dyscypliną wiedzy w ujęciu komunikacyjnym, uczulając na jej język oraz formy jego użycia w całym repertuarze funkcji właściwych dla opisu sytuacji komunikowania się i tworzonych przez nie warunków rozumienia. Rodzi się przy tym wiele pytań dotyczących sposobu odczytywania wiedzy pedagogicznej – jej historycznie tworzącego się sensu oraz związków z innymi dziedzinami wiedzy.

Pojmowanie pedagogiki, w którym charakterystyka twierdzeń teoretycznych i ich podstaw empirycznych stanowi jedynie jeden z aspektów analizy złożonej struktury wypowiedzi oraz ich funkcji, jest obecne we współczesnych analizach historycznych. Analizy takie wskazują przykładowo na wyraźne zmiany dokonujące się w charakterze racji wartościujących, poziomie nastawienia krytycznego oraz w typach argumentacji prospołecznej, dostrzegalne nawet w relatywnie krótkich przedziałach czasowych. Zmiana tego rodzaju nastawienia – przechodzenie z pozycji krytycznych na konsyliacyjne – ujawnia się dyskusjach naukowych w dziedzinie pedagogiki społecznej, znajduje też swój wyraz w sposobie prezentowania wyników badań, czy ich teoretycznym opracowaniu.¹⁶ Analizy historyczne opierają się wszakże na swoistej tematykacji całego pola badawczego dyscypliny, w kontekście której uzasadniony staje się wybór określonej tematyki, dostępnej źródłowo i dającej się porządkować w oparciu o założoną wstępnie perspektywę opisową. Sprawia to oczywiście, że konkluzje mają charakter wysoce uogólniający i odnoszą się do tych wątków, które w sposób zgodny z przyjętym sposobem analizy mogły zostać wyróżnione i sproblematyzowane.

Zakres problemów wiążących się z pytaniem o to, *co komunikuje nam dana dyscyplina naukowa*, jeżeli podstawę rzeczową stanowią mają wszelkie jej wytwory, zaś o komunikowaniu wypowiadamy się pragnąc w sposób elementarny uwzględnić choćby *kontekst dokonujących się odczytań oraz ich znaczenie dla uczestników dyskursu, jest oczywiście*

niezwykle rozległy. Tak rozległa problematyka staje przed badaczami stawiającymi pytanie o sens konstytutywny dla danego sposobu myślenia – jego istotę i znaczenie. W odniesieniu do pedagogiki społecznej, pojmowanej jako formacja dyskursywna, pytanie takie stawia Bohdan Cyrański,¹⁷ odnosząc się do aksjologicznych aspektów tworzących wizerunek pedagogiki społecznej w autorskiej propozycji Heleny Radlińskiej. Przeprowadzone analiza pojęć centralnych, ich pól semantycznych i związków pojawiających się pomiędzy wypowiedziami o charakterze normatywnym pozwala na rekonstrukcję głównych wartości leżących u podstaw dyscypliny (naród jednostka wychowanie demokracja itp.). Można twierdzić, że przywołana tu próba hermeneutycznego odczytania sensu pedagogiki społecznej w sposób wyraźny uczyniła dwa problemy. Pierwszy wiąże się z kwestią zdawać się może techniczną – jak określić pulę tekstów tworzących »całość« dorobku tej dyscypliny, na tle której uprawnione jest poszukiwanie jej istotnych sensów i znaczeń. Drugi aspekt odpowiada pytaniu, jak określać granice uprawnionej interpretacji. Obydwa pytania odnoszą się do określania granic pedagogiki społecznej i są oczywiście ze sobą związane, żadne z nich nie daje jednak podstawy do jednoznacznych i ostatecznych rozstrzygnięć. Problem granic puli tekstów, jest rozstrzygalny o tyle, o ile dysponujemy wszystkimi kryteriami, w oparciu o które takie rozróżnienie jest możliwe, a więc dysponujemy pojęciem oraz kryteriami określającymi możliwości jego użycia, które w znacznej mierze podlegają dopiero rekonstrukcji. Osiągane rozumienie, stanowiące jej rezultat, nie jest przy tym ostatecznym rozumieniem – może podlegać dalszym odczytaniom i interpretacjom. Obydwa rodzaje granic związanych z odczytywaniem dorobku dyscypliny pozostają więc na swój sposób niedomknięte i mogą być poddawane rozszerzonej problematyce.¹⁸

Problem odczytywania »języka dyscypliny« może być analizowany także z innego jeszcze punktu widzenia – z uwagi na charakter praktyki używania i stanowienia pojęć oraz ich swoistość w różnych dziedzinach wiedzy. Sięgnąć tu wypada do ustaleń Petera Wincha, rozważającego zagadnienie związków łączących filozofię i nauki społeczne. Jednym z kluczowych ustaleń istotnych dla tego stanowiska jest twierdzenie, że *pojęć, a także reguł ich użycia musimy się uczyć – są one ustanawiane społecznie*. Dzięki temu do rozumienia innych ludzi dochodzimy w sposób oczywisty inaczej niż ma to miejsce w przypadku nauk przyrodniczych.¹⁹ Nasz pogląd na to, co należy do dziedziny rzeczywistości dany jest bowiem w języku »Nie ma wyjścia poza pojęcia, za pomocą których myślimy o

świecie[...] Świat jest dla nas tym, co ukazuje się poprzez te pojęcia [...], kiedy (one) się zmieniają, świadczy to, że zmieniło się także nasze pojęcie świata.«²⁰ Odróżnianie dyscyplin społecznych – także nauk pedagogicznych – od filozofii odwołujące się do *ustanawiania granicy pomiędzy analizami »pojęciowymi« (filozofia) i »empirycznymi« (nauki) okazuje się w takim kontekście wysoce problematyczne.*

Skłania to także do przekonania, że główne pytanie na przykład socjologii, pytanie o naturę zjawisk społecznych, samo stanowi element epistemologii – epistemologii »z nieprawego łoża« – o ile problemu istoty tych zjawisk nie rozpatruje się mylnie jako zagadnienia wyłącznie naukowego.²¹ Wydaje się też, że stosunek pedagogiki do filozofii, gdy pedagogika stawia pytania o społeczny sens wychowania, może być uznany za podobny do relacji łączących, zdaniem Wincha, filozofię i socjologię. Nie ulega to być może zmianie nawet wówczas, gdy rozumienie zjawisk społecznych jest znacznej mierze zapośredniczone poprzez język innych nauk społecznych. *Problem kształtowania się podmiotu i możliwości jego samokształtowania w relacjach społecznych tworzy odrębny dyskurs, wsparty o swoiste przesłanki filozoficzne i rozwiązania natury pojęciowej.*²²

Rzeczywiste znaczenie wypowiedzi formułowanych w dyscyplinie naukowej można rozpatrywać także przy uwzględnieniu szerokiego rozumienia komunikacyjnych właściwości języka. Warto przy tym brać pod uwagę ustalenia językoznawców kognitywnych – G. Lakoffa i M. Johnsona – którzy stwierdzają, że jedynie 5% konstrukcji komunikacyjnych stanowią dosłowne sensy zdań/wypowiedzi.²³ Wyniki te dobrze uzupełniają argumentację ugruntowaną w pragmatycznej analizie języka, zgodnie z którą treść twierdzeń, rozpatrywana wyłącznie w oparciu o ich strukturę semantyczno-logiczną, w niewielkim stopniu oddaje rzeczywiste znaczenie wypowiedzi. Aby je ustalić niezbędne jest, co najmniej, uwzględnienie różnorodnych funkcji aktów mowy oraz kontekstu wiedzy rozstrzygającej o ich rozumieniu.²⁴ Bogactwo typów wypowiedzi (preskrypcje, wypowiedzi denotujące, performatywne, opisy, zapytania itp.) tworzy tym samym odrębny przedmiot analizy, sygnalizując możliwość ich wielorakich odczytań.

Charakter związków dających się dostrzegać na poziomie wypowiedzi formułowanych w różnych dyscyplinach naukowych także może dostarczać interesującej wiedzy na temat przenikania się tych dyscyplin i tworzenia się na ich pograniczu nowych sposobów wyrażania problemów – nowych form wyrażania wiedzy danej dyscypliny. Ich różnorodność jest niezwykle duża, zważywszy – jak już wspomniano – na fakt, że decyduje o niej nie tylko użycie słów, ale także ich funkcja oraz kontekst

znaczenia całej narracji. Trudno też poddawać jednoznacznej systematyzacji bogactwo całe znaczeń nowo powstających kompleksów wypowiedzi. Można jednak wyróżnić *podstawowe rodzaje wzajemnych zapożyczeń określając ogólnie zasady ich odrębności*, sygnalizując przez to potrzebę dalszych studiów w tym zakresie.

Najbardziej elementarną formą wzajemnego korzystania z ustaleń językowych jest z pewnością *zapożyczenie terminologiczne*. Tego rodzaju zapożyczeń jest niezwykle dużo w języku każdej dyscypliny naukowej. W przypadku pedagogiki społecznej na przykład dostrzegamy je zarówno we wcześniejszych koncepcjach, mających także dzisiaj swoich rzeczników (np. terminologia związana z fazą przejmowania medycznych podstaw ujmowania problematyki społecznej – pojęcie diagnozy, profilaktyki, terapii itp.), jak i w podejściach współczesnych, szeroko otwartych na język filozofii, czy też socjologii (np. tożsamość, komunikacja, interakcja, dyskurs itp.). Wagi tego rodzaju zapożyczeń nie sposób przecenić. Tworzą one warunki stopniowego modyfikowania się znaczenia wypowiedzi formułowanych w obrębie dyscypliny, nawet wówczas, gdy nie odnoszą się do jej słownika podstawowego oraz odbiegają od znaczenia nadanego im pierwotnie, co skądinąd jest o tyle oczywiste, że zapożyczenia te przenoszone są przecież do odrębnego kontekstu znaczeń.

Zapożyczenia terminologiczne nie zawsze prowadzą do *podobieństwa twierdzeń*, które także często pojawia się w języku różnych dyscyplin wiedzy. Zbieżności tego rodzaju w obrębie dyscyplin humanistycznych są jednak bardzo częste. Dotyczą one nie tylko twierdzeń bezpośrednio związanych z podejmowanymi w nich zagadnieniami teoretycznymi, ale także przesłanek aksjologicznych czy też sposobami argumentacji. Przykłady tego rodzaju zbieżności szczególnie jasno prezentowane są w opracowaniach podejmujących zagadnienia teoretyczno-metodologiczne. Egzemplifikację stanowią rozważania nad koncepcją twórczości w pedagogice społecznej, która konstytuowała się, z jednej strony pod wpływem teorii kultury i promowania zmian w kulturze, z drugiej zaś, proponowała twierdzenia w pełni akceptowane we współczesnych koncepcjach twórczości, posiadających psychologiczne źródła oraz rozwinięcia.²⁵ Podobieństwa przekonań o charakterze aksjologicznym dostrzegane są niekiedy wyraźnie z perspektywy historycznej. Dobrym przykładem tego typu zbieżności są podobieństwa poglądów na temat związku wartości i ideałów z rozwojem jednostek i zbiorowości, prezentowanych choćby przez Helenę Radlińską oraz koncepcji naukowej etyki prezentowanej przez Jerzego Kurnatowskiego.²⁶ Zbieżność twierdzeń i w tym przypadku nie pozwala oczywiście za-

pomnieć o odrębności ich funkcji w kontekście wiedzy uprawomocnionej dyskursem etycznym oraz koncepcjami pedagogiki społecznej.

Odrębnym wymiarem zbieżności między dyscyplinarnych, dostrzegalnym wyraźnie w analizie ich języka, są *analogie założeń ogólnych*, wyznaczające *warunki rozumienia zespołów wypowiedzi*. Mówiąc o ich ogólności wypada odróżnić ten jej aspekt, który wynika z syntetyzowania szczegółowych wyników, do tego, którego sensem jest określanie perspektywy interpretacyjnej właściwej dla przyjętego sposobu myślenia.²⁷ Odnosząc się szczególnie do drugiego z zasygnalizowanych tu aspektów ogólności należy zauważyć, że założenia te nie zawsze są wyraźnie ujawniane w wypowiedziach, choć istotnie rzutują na ich właściwe odczytanie. Są oczywiście i takie, które dzielają reprezentanci różnych dyscyplin wyraźnie o tym informując. Należało do nich z pewnością przekonanie, że wychowanie jest funkcją działania systemu społecznego, które niezależnie od odrębności sposobu jego argumentowania przez pedagogów społecznych i socjologów wychowania tworzyło istotną analogię w podstawach tworzonej wiedzy, choć przypuszczalnie nie znosiło odrębności funkcji jakie założenie to pełniło w zorientowanym aktywistycznie systemie pedagogiki społecznej w porównaniu z ugruntowanymi w teorii systemów społecznych poglądami socjologów wychowania.²⁸ Analogie sensu wypowiedzi tworzą się jednak w oparciu o te ogólne założenia, choć często treść owych podstawowych przekonań nie jest w pełni artykułowana, a *głębokie analogie*, decydujące niekiedy o *podobieństwie struktur* porządkujących różne nurty myślenia, są trudne do jednoznacznego zidentyfikowania. Ich ujawnienie tworzy jednak nowy kontekst wiedzy, wskazując niejednokrotnie na jej głębokie osadzenie w kręgu kulturowym, czy też określonej tradycji filozoficznej.²⁹

Wszystkie wymienione sposoby nawiązywania do językowego repertuaru dyscyplin humanistycznych tworzą podstawy *transformacji wiedzy i są istotnymi czynnikami przekształcania się perspektywy poznawczej pedagogiki*. Transformacje te, zmieniające sposoby ujmowania problemów dyscypliny, powstają, jak należy sądzić, poprzez rozległe i bardziej zapewne różnorodne niż to zasygnalizowano, nawiązywanie do porządku językowego różnych dyscyplin wiedzy. Dostrzegalne jest to również w próbach autotransformacji dyscypliny, wyrażających się w reinterpretacji jej podstawowych kategorii teoretycznych, czego przykładem mogą być zmiany w ujmowaniu »przestrzeni życia człowieka« i jego związków ze środowiskiem.³⁰ Transformacje takie, dokonują się zawsze poprzez rozległe nawiązywanie do dorobku różnych dyscyplin naukowych. Nie wydaje się jednak, by sytu-

acja taka, sugerująca swoistą heterogeniczność myślenia i języka, była swoista dla pedagogiki, czy też takiej jej subdyscypliny, jaką jest dzisiaj pedagogika społeczna. Być może jest ona typowa dla wszystkich dyscyplin, które budując zręby wiedzy o wychowaniu skazane są na wieloznaczność, jeżeli nie chcą zostać uwięzione w granicach własnego – »gotowego« języka.

Podsumowanie

W opracowaniu starano się zasygnalizować wybrane problemy związane z formułowaniem wypowiedzi w pedagogice oraz odczytywaniem ich znaczenia w kontekście przedkładanej w nich wiedzy. Starano się przy tym podkreślić te zagadnienia, które wiążą się traktowaniem praktyki pisania jako czynności społecznej, zakorzenionej w zbiorowym komunikowaniu się wspólnoty uczonych i wspartej na regułach wykraczających poza obszar pragmatyki działania badawczego, a obejmujących także kontekst etyczny. Ponieważ praktyka pisania jest odbiciem sposobu uczestniczenia w dyskursie, zwrócono też uwagę na niektóre problemy łączące się z zagadnieniem odczytywania języka dyscypliny w kontekście dokonujących się w nim zmian historycznych oraz zderzania się w nim wypowiedzi powstałych na gruncie różnych dziedzin wiedzy. *Obydwa te zagadnienia podjęto w przekonaniu, że w przypadku pedagogiki »wielość języków« jest nie tylko problemem interesującym ze względów teoretycznych czy też metodologicznych. Stanowi ona także istotne zagadnienie o charakterze praktycznym. Poszukiwanie reguł użycia języka nie tylko służyć może pogłębieniu poznania, ale także objaśnić różnorodność porządków działania.* W obydwu tych przypadkach domaga się zapewne dalszych badań i dyskusji.

Przypisy

- [1] W wystąpieniu zawarto elementy dwóch szerszych opracowań, złożonych dodruku i powstałych w związku z dyskusją na temat metodologicznych podstaw pedagogiki społecznej – »O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii« oraz »Pytanie o pogranicze pedagogiki społecznej«.
- [2] Por. np., Odmiany myślenia o edukacji, red. J. Rutkowiak, Impuls, Kraków 1995.
- [3] Por. A. Pluta, Od pedagogiki kultury przez kulturoznawczą teorię edukacji do tzw. pedagogiki pogranicza, w: Szkice o partycypacji kulturowej, red. K. Zamara,

- Poznań 1997, s. 49–78.
- [4] Np. D. Urbaniak-Zajac, *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki*, Łódź 2003.
 - [5] Por. np., L. Fleck, *Powstanie i rozwój faktu naukowego*, Lublin 1986, P. Winch, *Idea nauki o społeczeństwie i jej związki z filozofią*, Warszawa 1995.
 - [6] J. Szacki, *Obiektywizm i subiektywizm w socjologii*, w: *Racjonalność, nauka, społeczeństwo*, red. H. Kozakiewicz, E. Mokrzycki, M. J. Siemek, Warszawa 1989, s. 395–396.
 - [7] Por. np. W. Kuligowski, *Antropologia refleksyjna. O rzeczywistości tekstu*, Wyd. Poznańskie, Poznań 2001, s. 15.
 - [8] A. Nałaskowski, *Referat na konferencji Edukacja Alternatywna*, Łódź 2001.
 - [9] S. Dziamski, *Scjentyistyczny neoracjonalizm »etyki dialogu«*, w: *Dynamika praktyki moralnej i jej etyczne racjonalizacje*, red. J. Wawrzyniak, Wydawnictwo UAM, Poznań 1999, s. 22.
 - [10] Użycie określenia »wypowiedź naukowa« powodowane jest jedynie chęcią uniknięcia powtórzeń – względami stylistycznymi. Praktyka zgłaszania własnych poglądów, pojęta jako »praktyka mówienia«, choć wiąże się z podjętą tematyką, wymagałaby odrębnego potraktowania, uwzględniającego choćby podejścia interakcyjne, czy też szersze odniesienia do praktyki argumentacyjnej.
 - [11] Znaczenie czynności społecznej jest tu rozumiane bardzo ogólnie, jako jej ważność, dająca się identyfikować w perspektywie przypisywanego jej sensu, określającego zarówno intencjonalność tej czynności, jej racjonalność oraz odniesienia aksjologiczne. Por. W. Stróżewski, *Istnienie i sens*, Kraków 1994, s. 424–425.
 - [12] Waldemar Kuligowski zwraca uwagę na ten problem, odnosząc go do narastania wątków autobiograficznych w swoistym »włóczęgostwie myślenia«, odnajdywanym w twórczości Bronisława Malinowskiego. Por. W. Kuligowski, op. cit., s. 74–75.
 - [13] Odnosi się to głównie do koncepcji dyskursu etycznego i jego przedstawienia przez Jürgena Habermasa. S. Dziamski, op. cit., s. 40–41.
 - [14] Idem, s. 41.
 - [15] Nawiązuje się tu oczywiście do społeczno regulacyjnej koncepcji kultury Jerzego Kmity, oraz interpretacji tej koncepcji na gruncie teorii nauki. Por. G. Banaszak, J. Kmita, *Społeczno-regulacyjna koncepcja kultury*, Warszawa 1991, K. Matraszek, J. Such, *Zaangażowanie nauki a walory wiedzy naukowej*, w: *Rozważania o poznaniu naukowym*. Red. J. Such, J. Szymański, M. Szcześniak, Poznań 1996, s. 31–36, oraz J. Such, *Społeczna świadomość metodologiczna a nauka*, w: *Kultura jako przedmiot badań. Studia Filozoficzno Kulturoznawcze*, Poznań 2001, s. 47–49.
 - [16] Np. W. Theiss, *Pedagogika społeczna II Rzeczypospolitej (Pytania o naukowy dyskurs)*, w: *Pedagogika społeczna. Tradycja – teraźniejszość – przyszłość*, op. cit., s. 15–24.
 - [17] B. Cyrański, *Rekonstrukcja aksjologicznych podstaw pedagogiki społecznej z zastosowaniem metody interpretacji hermeneutycznej (m.pis pracy doktorskie)*, Łódź 1995.

- [18] Można powiedzieć, że dzięki temu, iż określenie całości tekstów jest warunkiem metodologicznym rozpoczęcia analizy hermeneutycznej, zaś uzyskanie lepszego rozumienia sensu tekstu jest jego dalszym następstwem teoretycznym, uniknąć można konfliktu logicznego pomiędzy obydwoma typami reguł opisujących wyróżnione typy granic.
- [19] P. Winch, *Idea nauki o społeczeństwie i jej związki z filozofia*, (przekł. B. Chwedeńczuk), Warszawa 1995, s. 120–121.
- [20] Idem, s. 26. Przekonanie, że pojęcia jakimi dysponujemy decydują o sposobie doświadczania świata, argumentuje Winch odwołując się do rozważań Ludwiga Wittgensteina zawartych w *Dociekaniach filozoficznych*.
- [21] Idem, s. 50–51.
- [22] Por. np. E. Cyrańska, W poszukiwaniu istoty, czyli o możliwości otwierania horyzontu badań pedagogicznych na metodę fenomenologii, w: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Łódź 2001, s. 32–50.
- [23] Cyt. za U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000, s. 99.
- [24] Koncepcję aktów mowy i jej zastosowanie do pragmatycznej analizy dyskursu etycznego szeroko omawia Beata Sierocka w artykule *Z debaty nad ideą etyki normatywnej*, w: *Etyka Wspólnota Działanie. Szkice z filozofii współczesnej*, Wrocław 2001, s. 25–48. Założenia pragmatycznej analizy dyskursu są też wykorzystywane jako przesłanka ujawniania wiedzy ukrytej, wzmacnianej poprzez treści podręczników szkolnych. J. Justin, *The language in history textbooks and latent knowledge* (mpis złożony do druku w *Zeszytach Zaukowych PWSZ Płock, Pedagogika t. II*).
- [25] Por. K. Szmidt, Wcześniej niż Fromm i Maslow: Kornilowicz i Radlińskiej koncepcje postawy twórczej na tle współczesnym, w: *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, red. K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski, Kraków 2002, s. 19–44.
- [26] R. Enko, Jerzego Kurnatowskiego propozycja naukowej etyki normatywnej, w: *Aksjologia, tyka, samookreślenie*, red. S. Dziamski, Poznań 1996, s. 133–158.
- [27] Odwołuję się do istotnego rozróżnienia wprowadzonego przez Andree Folkierską, Po. A. Folkierska, *Przyczynek do rozważań dotyczących pedagogiki ogólnej*, *Ruch Pedagogiczny* nr. 5–6, 1991, s. 43.
- [28] Współczesny sens tego założenia w związku z przytoczonymi wcześniej poglądami na naturę aktów językowych, zapewne wymagać może odrębnego potraktowania.
- [29] Na przykład związek pomiędzy porządkiem teoretycznym dyscyplin pedagogicznych, a tradycją ujmowania działania racjonalnego w myśli europejskiej czy też amerykańskim pragmatyzmie. Por. J. Piekarski, *Koncepcje działania i praktyka edukacyjna – uwagi teoretyczno-metodologiczne*, w: *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, T. I, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2002, s. 63–77.
- [30] Np. A. Przeclawska, *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro a makro*, w: *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, red. A. Przeclawska, W. Theiss, Warszawa 1999, s. 75–85.