



Zmiana w edukacji jako wartość instrumentalna

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem publikacji jest problematyzacja zagadnienia zmiany w edukacji oraz systematyczna analiza kryteriów jej rozpatrywania z punktu widzenia wartości samej edukacji.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Podstawowym problemem publikacji jest ujęcie *in abstracto* wieloaspektowości i wielowymiarowości zagadnienia zmiany w edukacji. Autor odwołuje się w tym względzie do metody analizy fenomenologicznej i analizy egzystencjalnej jako sposobów artykułowania myśli pedagogicznej.

PROCES WYWODU: Odróżnienie od siebie problemu wartości zmiany w edukacji oraz problemu wartości samej edukacji jest podstawą ujęcia kryteriów rozpatrywania zmiany w edukacji. W ten sposób określone zostają pożądane własności zmiany, które decydują o tym, że jest to zmiana na rzecz edukacji.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Uporządkowanie kryteriów rozpatrywania zmiany pozwala wskazać dymensje, które mają zasadnicze znaczenie zarówno dla określania konstruktywnych skutków zmian w edukacji, jak i potwierdzania autotelicznej wartości edukacji.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Zmiana w edukacji jako wartość instrumentalna powinna gwarantować realizację intersubiektywnie oczywistego dobra wspólnego w obszarze edukacyjnej *praxis*. Sformułowane kryteria stanowią refleksyjne instrumentarium dla wieloaspektowego i wielowymiarowego rozpatrywania projektowanych i wdrażanych zmian w edukacji.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **PEDAGOGIKA TEORETYCZNA, MYŚL PEDAGOGICZNA, ANALIZA FENOMENOLOGICZNA, ANALIZA EGZYSTENCJALNA, ZMIANA W EDUKACJI, WARTOŚĆ EDUKACJI.**

ABSTRACT

Change in Education as an Instrumental Value

RESEARCH OBJECTIVE: The present publication focuses on the issue of change in education and aims to present a systematic discussion of criteria for its analysis from the point of view of value of the education itself.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The paper discusses, with an *in abstracto* approach, the multi-faceted and multidimensional nature of the problem of change in education. The author focuses here on the methods of phenomenological analysis and existential analysis as modes of articulating pedagogical thought.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Differentiating between the issue of value of change in education and the problem of value of the education itself is the basic foundation for formulating the criteria for discussing change in education. This step allows to define the desired elements and characteristics of such change which allow to conclude that a given change is pro-educational (positive).

RESEARCH RESULTS: Clarification of the criteria for analysing change allows to identify the dimensions which are crucial both for determining the constructive effects of change in education, as well as for confirming the autotelian value of education.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Change in education as an instrumental value should guarantee achievement of the inter-subjectively obvious common good in the field of educational *praxis*. The criteria formulated in the paper make up a set of tools useful for a multi-faceted and multidimensional analysis of the planned and implemented changes in education.

→ **KEYWORDS:** **PEDAGOGICAL THEORY, PEDAGOGICAL THOUGHT, PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS, EXISTENTIAL ANALYSIS, CHANGE IN EDUCATION, VALUE OF EDUCATION**

Stara demokracja utrzymywała się przy życiu dzięki liberalizmowi i entuzjastycznej wierze w moc prawa. Jednostka, posłuszna tym zasadom, musiała narzucić samej sobie, a następnie utrzymać, pewną dyscyplinę. Mniejszości mogły żyć i działać pod osłoną zasad liberalizmu i przy przestrzeganiu zasad praworządności. Demokracja i prawo – współzycie zgodne z zasadami praworządności, to były synonimy. Obecnie jesteśmy świadkami hiperdemokracji, w ramach której masy działają bezpośrednio, nie zważając na normy prawne, za pomocą nacisku fizycznego i materialnego, narzucając wszystkim swoje aspiracje i upodobania. (...) Masa miażdży na swojej drodze wszystko to, co jest inne, indywidualne, szczególnie i wybrane. Kto nie jest taki sam jak wszyscy, kto nie myśli tak samo jak wszyscy, naraża się na ryzyko eliminacji. (...) Masa śmiertelnie nienawidzi wszystkiego, co nie jest nią samą (Ortega y Gasset, 1995, s. 14-15, 76).

Żyjemy w czasie i przestrzeni i jesteśmy uwikłani w grę życiowych prawdopodobieństw. Ale wiele wskazuje na to, że reguły tej gry są tylko powierzchnią czegoś, co jest głębiej. (...) Człowiek jest czymś więcej niż materią, bo może zawieszać prawa logiki. A niczemu, co materialne, dotychczas nigdy się to nie udało. Wolność do głupoty. Oto wielkość ludzkiego fenomenu (Heller, 2014, s. 124; Heller, 2015, s. 23-24).

Wprowadzenie do przedmiotowego pola analizy

Tytułowe zagadnienie poddane zostanie refleksyjnej problematyzacji, a jej epistemologiczno-metodologiczny charakter związany będzie z warsztatem szeroko rozumianej analizy fenomenologiczno-egzystencjalnej. Podjęta analiza opierać się będzie na uznaniu doniosłości kategorii świata życia codziennego (zob.: Gara, 2015; 2016a; 2016b; 2017b), zarówno w jej konotacjach fenomenologicznych, jak i egzystencjalnych implikacjach, jako swoistej optyki wyodrębniania i ujmowania „rzeczy samych”¹. Od strony utrwalonych klasyfikacji dyscyplinarnych warsztatów wpisuje się zaś w nastawienia i cele pedagogiki teoretycznej, stanowiąc swoistego rodzaju instrumentarium w konstruowaniu myśli pedagogicznej, uprawianej jako filozofia wychowania.

Formy i treści edukacji, tak jak w ogóle formy i treści życia społecznego oraz kulturowego, z zasady w permanentny sposób poddawane są zmianom wraz z towarzyszącymi im jakościami i standardami. Wszelkie żywotne, tzn. wyłamujące się spod samozachowawczego skryptu skostnienia, bezwładu, safandulstwa i bezkrytycznego utrwalania zastanego *status quo* formy i treści myślenia i działania, które wpisują się w szeroko rozumiany świat ludzkich spraw, zawsze opierają się na określonym dynamizmie. Określony dynamizm niesie ze sobą określone zmiany. Zmiany zawsze są zaś oparte na rozstrzygnięciach nie tylko względem tego, co teraźniejsze, ale przede wszystkim względem tego, co przeszłe i przyszłe. Własnością każdego dynamizmu jest wywoływanie lub implikowanie określonych zmian oraz czynienie ich punktem wyjścia lub punktem dojścia samego działania. Każdemu dynamizmowi towarzyszy też specyficzny kierunek intencjonalnych, tzn. antycypujących określone zamierzenia, sposobów bezpośredniego lub pośredniego, jawnego lub skrytego dookreślenia względności lub bezwzględności, możliwości lub konieczności postulowanych, oczekiwanych lub zakładanych przejawów sprawczości.

¹ Optykę tę w swej warstwie epistemologiczno-metodologicznej dla potrzeb niniejszej problematyzacji określam jako metodyczne poddawanie oglądowi sposobów przejawiania się/zjawiania się określonych stanów rzeczy oraz zachodzących między nimi powiązań i zależności w polu percepcji podmiotu świadomości (określanych jego intencjonalnymi aktami poznawczego spostrzeżenia, przypomnienia, wyobrażenia, projektowania), dla którego jedynymi wstępnymi punktami odniesienia i roboczymi pewnikami na drodze rozjaśniania „rzeczy samych” są realności podmiotowo ustrukturyzowanego doświadczenia świata życia codziennego. W kwestii porządkującego dookreślenia fenomenologicznej kategorii percepcji (spostrzeżenie, przypomnienie, wyobrażenie, antycypacja) oraz zasadniczych dla analizy fenomenologicznej formalnych momentów (całości i części, tożsamości i różności, obecności i nieobecności) bezpośrednio nawiązuję do ustaleń Roberta Sokolowskiego (zob.: Sokolowski, 2012, s. 36-53; 77-87; zob. także: Embree, 2006).

Na wstępie odróżnić należy od siebie zakresy problemowe samego zagadnienia autotelicznej lub instrumentalnej wartości edukacji od zagadnienia autotelicznej lub instrumentalnej wartości zmiany w edukacji. I choć zagadnienia te zdecydowanie należy traktować jako odrębne obszary problemowe, to jednak kierunek rozstrzygnięć tytułowego zagadnienia można traktować jako pochodną uprzednich rozstrzygnięć w kwestii uznania autotelicznej lub instrumentalnej wartości edukacji. W tym też kontekście przyjąć należy, że edukacji w sposób uprawniony, choć w różnym stopniu i pod różnymi względami, przypisywać można tak wartość autoteliczną, jak i wartość instrumentalną. Z tego też względu kwestii wartości autotelicznej lub instrumentalnej nie można sobie bezwzględnie przeciwstawiać, jak i pomijać pewnych zasadniczych implikacji, które dystynkcja ta za sobą pociąga. W dookreślaniu przewodnich sensów i znaczeń edukacji priorytet zawsze należy się jednak autotelicznej wartości edukacji. Jak się wydaje, zazwyczaj odzwierciedla ona punkty widzenia związane z przedmiotowym obszarem zainteresowania nauk humanistycznych. Z kolei instrumentalna wartość edukacji zazwyczaj wyeksponowana jest w powiązaniu z przedmiotowym obszarem zainteresowania nauk społecznych. Formułując to twierdzenie, abstrahuję jednak od aktualnych lub przyszłych administracyjno-formalnych sposobów przyporządkowywania pedagogiki do poszczególnych dziedzin nauki, ponieważ rozważam tę kwestię wyłącznie z pozycji merytorycznych związków pedagogiki jako współczesnej dyscypliny naukowej z każdą z tych dziedzin nauki. W tym znaczeniu pedagogika w sposób nieredukowalny powiązana jest z przedmiotowymi obszarami zainteresowania zarówno nauk społecznych, jak i humanistycznych. Przy czym nauki humanistyczne w większym stopniu dostarczają pedagogice pobudek i asumptów światopoglądowych i ideowych, zaś nauki społeczne w większym stopniu pozwalają adekwatnie (realistycznie) precyzować (konkretyzować) strategie i uwarunkowania edukacyjne. Kwestiami tymi szerzej jednak nie będę się zajmować w tym miejscu. Z tego też względu niniejszą problematykę należy traktować zaledwie jako wprowadzenie do studiów, jakie w tym zakresie można by podjąć.

Towarzyszy mi również świadomość, że tematyczna inicjatywa poświęcona problemowi zmiany temporalnie wpisuje się w bieżącą, niepozbawioną kontrowersji dyskusję związaną z polityką projektowanych zmian w edukacji. Zamierzeniem moim nie będzie jednak ani bezpośrednio komentowanie, ani też odnoszenie się do tej kwestii w jej aktualistycznych odsłonach i konkretyzacjach. Podyktowane jest to przede wszystkim towarzyszącymi mi nastawieniami poznawczymi, które dookreślać i dyscyplinować będą warsztat analitycznej problematyki tytułowego zagadnienia. Przedmiotem mojego zainteresowania będzie zatem uogólniony – *sui generis* oraz *in abstracto* – namysł nad warunkami i kryteriami stanów oraz procesów związanych ze zmianami, co do których należy żywić nadzieję, że będą ugruntowywać, a nie pozbawiać podstaw, wzmacniać, a nie nadwątląć autoteliczną wartość edukacji w jej rudymenarnych humanistycznych intencjach, choć oczywiście w łączności z różnymi obszarami kulturowo-społecznej *praxis*.

Rozpatrując kwestię zmiany w edukacji w jej ogólności i z perspektywy doświadczenia świata życia codziennego, należy wskazać co najmniej kilka istotnych dymensji jej typologizowania. W stanach rzeczy, które odzwierciedlają rzeczne dymensje, główną rolę

odgrywa problem konfiguracji specyficznych postaci – określanych przez różne aspekty i wymiary – intencjonalności i sprawczości. I to te postaci decydują o faktycznych obliczach wieloaspektowego i wielowymiarowego fenomenu zmiany. W ten sposób wyróżnić można co najmniej kilka formalnych kryteriów różnicowania i rozpatrywania egzystencjalnej problematyczności fenomenu zmiany ze względu na określone postaci właściwej jej intencjonalności i sprawczości. Umownie rzecz ujmując, rzeczone postaci intencjonalności i sprawczości zmiany odnoszą do następujących kwestii: zamysłu, kierunku, celu, służebności, racjonalności, strategii, uprawnomocnień, transparentności, perspektywiczności i skutku². Wstępne dookreślenie tych kwestii pozwoli uwyraźnić zasadnicze obszary problematyczności, jakie należy dostrzegać, rozpatrując zagadnienie zmiany w edukacji jako wartości instrumentalnej.

Podstawowe dymensje kryterium zamysłu zmiany

Kryterium zamysłu zmiany odsyła nas do kwestii pozorności lub faktyczności określonych zmian. Zmiany, którym towarzyszy zamysł pozorowania, są wyreżyserowane i wystylizowane, tzn. przede wszystkim chodzi w nich o to, by dobrze się prezentowały w swych ogólnych zarysach i założeniach oraz by wywoływały pożądane wrażenia i reakcje w odbiorze środowiskowym lub w ogóle w opinii publicznej. Zasadniczo jednak nie tylko nie zmieniają one tego, ze względu na co były wprowadzane, ale przede wszystkim mają na celu wyłącznie wytwarzanie złudzenia, że zmiany są wprowadzane lub już zaistniały. Zmiany te zazwyczaj oparte są na różnych zabiegach socjotechnicznych oraz biurokratycznych przetasowaniach, przesunięciach i zmianach układu poszczególnych elementów danego systemu. W zmianach tych nigdy nie chodzi więc o rzeczywiste poprawianie lub ulepszanie czegośkolwiek, ponieważ w większości wypadków służą one zupełnie innym, nieartykułowanym lub wręcz zawołanym celom. Pozorowanie zmian poszerza tym samym przestrzeń mistyfikacyjnych wymiarów określonych obszarów *praxis* kulturowo-społecznej oraz ich nieprzejrzystości i niejawności. Poszerzająca się przestrzeń mistyfikacji poszczególnych praktyk, rozwiązań i uregulowań, dopuszczanych lub uznawanych na mocy środowiskowej lub społecznej wiedzy milczącej, sprzyja zaś realizacji rzeczywistych zamierzeń, które nie mają nic wspólnego z administracyjnymi i protokołarnymi zapisami oraz werbalizowanymi w ich obrębie intencjami i uzasadnieniami. Zmiany te w żadnej mierze nie wpływają więc bezpośrednio na korektę, reorientację czy rozwój jakościowych wymiarów oddolnie ukonstytuowanych praktyk, zależności, uwarunkowań oraz determinant edukacyjnej *praxis*. Można jednak powiedzieć, że choć nic faktycznie się nie zmienia, to jednak wiele się wydarza. Przede

² Wyróżnionych w tym miejscu specyficznych postaci intencjonalności i sprawczości fenomenu zmiany nie należy traktować jako czegoś, co zamyka, ale wręcz otwiera kolejne pola dla analitycznego ujmowania i uwidaczniania wieloaspektowości oraz wielopłaszczyznowości problemu zmiany, a także związanych z tym stosunków łączności lub rozłączności, przenikania się lub wzajemnego warunkowania poszczególnych składowych wyartykułowanych dystynkcji.

wszystkim utrwała się bowiem w ten sposób poczucie niemocy i beznadziejności w obliczu groteskowego poszerzania się obszaru kulturowo-społecznej mistyfikacji – pseudorozwiązań i pseudoedukacji.

W odróżnieniu od tego zmiany, którym towarzyszy zamysł faktyczności, są nie tylko rzeczywiste, ale również pociągają za sobą rzeczywiste lub wymierne konsekwencje dla określonych wymiarów *praxis* (np. strukturalnego, systemowego, programowego czy kryterialnego), które zostały poddane rewizji, reformie lub strategii dalekosiężnego rozwoju. Tym samym w sposób rzeczywisty wpływają na istniejący układ sił, zależności, rozwiązań i wymogów, tak iż mamy do czynienia z jakimiś postaciami autentycznej optymalizacji lub minimalizacji, znoszenia lub wprowadzania określonych jakości systemowych, strukturalnych, programowych czy kryterialnych, które wprost przekładają się na sferę możliwości lub konieczności danego obszaru *praxis*. Zamiany faktyczne mogą być nie-lubiane lub też mogą mieć swoich przeciwników, ale zawsze wzbudzają respekt swym autentyzmem – ambitnym podejściem do sfery sprawczości oraz powagą odnoszenia się do rzeczywistości. Z tego też względu nie da się ich tak łatwo zignorować czy zbanalizować. W tym podejściu, zradzanym z zamysłu faktyczności, nie ma zatem miejsca na sofistyczne lub kokietyjne pozorowanie, ponieważ chodzi tu o autentyczne działanie „całą swą egzystencją” (Tillich, 1994, s. 137) oraz o rzeczywistą zmianę w określonym obszarze *praxis*, do którego odnoszone jest owo działanie i zmiana. Uniwersalny paradoks pozorowania oraz dramaturgię jego jednostkowych i społecznych konsekwencji dobrze oddaje wypowiedź Antoniego Kępińskiego: „Paradoks maski polega na tym, że za jej pomocą osiąga się efekt wręcz odwrotny od zamierzonego. Zakłada się maskę, by być samemu spokojniejszym i by uspokoić otoczenie, osiąga się zwiększony niepokój własny i otoczenia” (Kępiński, 1976, s. 56).

Podstawowe dymensje kryterium kierunku zmiany

Kryterium kierunku zmiany można sprowadzić do kwestii pozytywnych lub negatywnych posunięć, które inicjują określone zmiany z punktu widzenia aktualnego *status quo*. Owe posunięcia, opierając się na wywoływaniu pozytywnych lub negatywnych stanów rzeczy, wyrażają się w logicznym twierdzeniu na rzecz czegoś lub zaprzeczaniu racji istnienia czegoś oraz w operacyjnym wprowadzaniu lub znoszeniu określonych rozwiązań, praktyk, uregulowań czy zasad. W ten sposób mamy do czynienia z pozytywnym kierunkiem dodawania i wprowadzania lub z negatywnym kierunkiem ujmowania i likwidowania określonych elementów, składających się na projektowany obszar edukacyjnej *praxis*. Pozytywny lub negatywny kierunek zmian określam tu zatem w kategoriach prakseologicznych, a nie aksjologicznych. W tym znaczeniu zarówno zasadne i konstruktywne oraz bezzasadne i destruktywne zmiany w edukacji mogą się wyrażać w pozytywnym, jak i w negatywnym kierunku działań. Pozytywny kierunek zmian wyraża się zatem w schemacie działań *in plus*, co przybiera postać legitymizowania jakichś uprawomocnień, wnoszenia czegoś nowego lub dodawania poszczególnych elementów, powoływania do życia tego, co dotychczas było

nieobecne, czy też wznoszenia nowych punktów widzenia i strategii działania. Zasadniczo mówimy tu zatem o takim kierunku działań, który wyraża się w konstruowaniu i afirmacji poszczególnych składowych edukacyjnej *praxis*. Pozytywny kierunek działań zawsze coś zaczyna, inicjuje lub wspiera. Z kolei negatywny kierunek działań wyraża się w schemacie działań *in minus*, a zatem ma charakter delegitymizacji jakichś uprawomocnień oraz polega na odchodzeniu od jakichś praktyk lub znoszeniu dotychczasowych rozwiązań, likwidacji poszczególnych elementów systemowych, strukturalnych czy programowych. Zgodnie z tym kierunkiem zmiany działania przybierają zatem postać dekonstruowania, negocjowania lub krytycznego rozrachunku, ponieważ podważana jest zasadność dotychczas obowiązujących punktów widzenia lub strategii działania. Negatywny kierunek zawsze coś kończy, poddaje rewizji lub podważa racje istnienia określonych rozwiązań i praktyk.

Zarówno pozytywny, jak i negatywny kierunek działań dyscyplinowany jest jednak prakseologiczną regułą „dobrej roboty”, która w zależności od statusu tego, co jest przedmiotem zmian, raz wymaga dekonstruowania uprawomocnień i likwidacji czegoś, a innym razem konstruowania uprawomocnień i ustanawiania czegoś innego. Prakseologiczne intencje „dobrej roboty” zawsze, obok ogólnych wytycznych, muszą być bowiem odnoszone do konkretnego obszaru kulturowo-społecznej działalności ze względu na jej swoistość i niesprowadzalność do skonkretyzowanych reguł właściwych dla innych obszarów ludzkiej *praxis*. Założyć należy również, że ewolucyjne postacie zmiany, które wyrażają się w intencjonalnych aktach modyfikowania, poprawiania lub ulepszania czegoś, ostatecznie można również sprowadzić do tych dwóch kierunków zmiany, tzn. pozytywnego lub negatywnego.

Podstawowe dymensje kryterium celu zmiany

Kryterium celu zmiany może być określone przez kilka zasadniczych typów teleologicznego horyzontu myślenia i działania. Należy odróżnić od siebie zatem takie horyzonty teleologiczne zmiany jak: restytuowanie, utrwalanie, znoszenie lub kreowanie nowych stanów rzeczy. Cel restytucji wyraża się w przywracaniu lub odtwarzaniu tego, co było w przeszłości i co zarazem postrzegane jest jako pierwotne, wzorcowe lub po prostu utracone. Przy czym owo częściowe przywracanie lub całkowite odtwarzanie określonych stanów rzeczy odbywa się na podstawie zachowanych relikwów, kulturowanych na mocy tradycji i *praxis* w poszczególnych grupach kulturowo-społecznego zróżnicowania. Z kolei, cel utrwalania wyraża się zarówno w działaniach zabezpieczających *status quo*, jak i w działaniach tworzących warunki dla transmisji i sukcesji obowiązujących stratyfikacji, struktur i rozwiązań, obowiązujących w obszarze określonej *praxis* kulturowo-społecznej. Mówimy tu zatem o wytwarzaniu warunków, które mają za zadanie wzmocnić i ustabilizować rozwiązania i praktyki, struktury i procedury, które zostały już ukonstytuowane, a teraz chodzi o to, by zapewnić im stabilizację i gwarancję trwałości.

W odróżnieniu od tego cel zmiany, wyrażający się w znoszeniu, przybiera postać szeroko rozumianego rozprawiania się z tym, co dotychczas traktowane było jako obowiązujące

i może wyrażać się w logice dezawuowania – delegitymizacji, dekonstrukcji, dekompozycji czy deregulacji. Ten cel ma zatem charakter rewizjonistyczny, a jego zwieńczeniem jest po prostu likwidacja określonych elementów lub całych konglomeratów dotychczas utrwalonych rozwiązań, praktyk, struktur, standardów czy procedur. W końcu cele kreujące odnoszone są do stanów wyobrażonych lub pożądaných, traktowanych jako możliwe lub niezbędne, choć aktualnie nieistniejących w określonym obszarze *praxis*. Tym samym ich intencje i sprawczość mają charakter prospektywny, ponieważ nakierowane są na wytwarzanie jakościowo nowych stanów rzeczy lub też kreowanie samych warunków, które w przyszłości wytwarzanie takich stanów rzeczy umożliwią.

Realizację wyróżnionych celów zmiany skorelować można również z podstawowymi kierunkami zmiany. W ten sposób realizację takich celów, jak restytuowanie, utrwalanie czy kreowanie, zasadniczo należy wiązać z pozytywnymi kierunkami zmiany, zaś cel znoszenia (likwidacji czegoś) przede wszystkim realizowany będzie poprzez negatywne kierunki zmiany. Niemniej tak w jednym, jak i w drugim przypadku, dominacja jednego kierunku zmiany nie wyklucza jednak ostatecznie odwoływania się, w mniejszym czy większym stopniu, do przeciwstawnych kierunków zmian jako pomocniczych w realizacji zakładanych celów.

Podstawowe dymensje kryterium służebności zmiany

Kryterium służebności zmiany pozwala nam określać adresatów, którzy są dowartościowani lub marginalizowani w wyniku realizacji celu restytucji, utrwalania, znoszenia lub kreowania określonych stanów rzeczy. Owi adresaci mogą być definiowani w kategoriach specyficznych grup (zawodowych, branżowych, środowiskowych) dysponujących określonym statusem, wyrażonym w uprawnieniach, pozycji i przywilejach lub w specyficznym typie instytucjonalnej zależności oraz wynikających z tego sformalizowanych obowiązków i zobowiązań. Niemniej kryterium to można również sprowadzić do logiki bardziej ogólnej i zarazem nadrzędnej dystynkcji, zgodnie z którą warstwa intencjonalna i sprawcza służebności zmiany określana jest miarami prakseologiczno-utilitytarnymi lub normatywno-ideologicznymi. W tym przypadku chodzi zatem o określanie obowiązujących i wiążących racji, które zawsze są pochodną, tak czy inaczej dookreślanej, warstwy światopoglądowej celów oraz służebności zmiany (por.: Gara, 2018). Zmiana traktowana jest jako medium urzeczywistniania określonej światopoglądowej wizji świata ludzkich spraw.

Miary prakseologiczno-utilitytarne definiują służebność zmiany w kategoriach zoperacjonalizowanych i wymiernych, racjonalnie projektowanych dobrych lub najlepszych z możliwych w danym czasie i miejscu rozwiązań, odnoszonych do danego obszaru kulturowo-społecznej *praxis*, w której wszyscy traktowani są jako równorzędni beneficjenci zmiany. Zgodnie z tym modelem zmiana ma się przekładać na korzyści dobra wspólnego i powszechnego. Tak dookreślana służebność poddana jest imperatywowi nieustannego poszukiwania w otwartym, tzn. w światopoglądowo niedookreślonym i niezdeterminowanym dogmatycznie horyzoncie tego, co możliwe lub niezbędne. Imperatyw nieustannego

poszukiwania stoi zatem u podstaw samej możliwości postępu i rozwoju – odkrywania nieznanych i innych, potencjalnych w swym przestrzenno-czasowym rozproszeniu możliwości projektowania kulturowo-społecznej *praxis*. Tym samym służebność prakseologiczno-uitylitarna zmiany z założenia opiera się na uznaniu dywergencyjności, transgresyjności i inkluzyjności projektowanych zmian z punktu widzenia nadrzędnej pryncypialnej zasady organizującej, tzn. generowania powszechnych pożytków i dobra wspólnego, a nie pożytków i dobra partykularnego ideologicznie, politycznie czy religijnie. Taki stan rzeczy odsyła nas bowiem do miar normatywno-ideologicznej służebności zmiany.

Zgodnie z drugim podejściem za najważniejsze kryterium przyjmuje się więc ochronę, promocję lub uprawomocnienie określonych dogmatycznych treści światopoglądowych – ideologicznej, politycznej czy religijnej wizji świata ludzkich spraw, skodyfikowanej aksjologicznie w jasno określony i zazwyczaj bezalternatywny system pożądaných, oczekiwanych i niedyskursywnych rozstrzygnięć. Zmiana ma zatem służyć uznanej za jedyną uprawomocnioną ideologicznie, politycznie czy religijnie wizji światopoglądowej, która podnoszona jest do rangi powszechnej obowiązywalności w poszczególnych obszarach kulturowo-społecznej *praxis*. Tak rozumiana zmiana ostatecznie ma się zatem przyczyniać do promocji i afirmacji wyobrażonego jako ortodoksyjny lub prawowierny zdogmatyzowanego ładu światopoglądowego, ponieważ to w światopoglądzie upatruje się pierwotne i zarazem ostateczne źródło powszechnego dobra i dobrych rozwiązań, wyrażonych w określonych obszarach kulturowo-społecznej *praxis*. Służebność normatywno-ideologiczna zmiany zawsze ma charakter samozachowawczy, konwergencyjny i ekskluzywny w stosunku do tego, co jako obce, inne lub odmienne nie mieści się w granicach światopoglądowo zdogmatyzowanych reprezentacji tego, co uznane jest za niekwestionowane i bezwzględnie obowiązujące.

Podstawowe dymensje kryterium racjonalności zmiany

Kryterium racjonalności zmiany umożliwia wyeksponowanie jednej z najważniejszych, z punktu widzenia podejmowanej tu problematyki, dystynkcji, mianowicie tego, co wewnętrzne lub zewnętrzne, jako swoistych punktów orientacyjnych względem samej racjonalności obszaru edukacyjnej *praxis*, która jest wyrazem immanentnego myślenia i działania pedagogicznego. W takim znaczeniu będę też używać samego, skądinąd wieloznacznego, pojęcia „racjonalność”. Zmiany w edukacji mogą być zatem rozpatrywane i projektowane zgodnie z wewnętrzną (immanentną) lub zewnętrzną (transcendentną) logiką względem samej racjonalności myślenia i działania pedagogicznego. Wewnętrzna racjonalność dookreślenia podstawowych impulsów, pryncypiów i priorytetów zmian odwołuje się do tego, co decyduje o swoistości i tożsamości edukacyjnego obszaru *praxis*. W tym znaczeniu uznanie potrzeby lub konieczności zmian w sposób źródłowy odnosi się do tego, co można określić mianem racjonalności „pedagogicznego *proprium*” oraz „podstawowej struktury myślenia i działania pedagogicznego” (zob.: Benner, 2015). Wewnętrzna racjonalność zmiany w edukacji jest zatem wynikiem ewoluowania samego

myślenia i działania pedagogicznego w odpowiedzi na zmieniające się uwarunkowania otaczającego świata oraz towarzyszące mu zjawiska, tendencje i procesy. Tak rozumiana racjonalność zmiany wyłania się z immanentnych impulsów i uzasadnień, które określają dyscyplinarną tożsamość i swoistość myślenia oraz działania pedagogicznego jako podstawy projektowania edukacyjnej *praxis*. W tym znaczeniu prymarne impulsy i racjonalizacje towarzyszące zmianom mają charakter źródłowy i oddolny względem zewnętrznych racjonalizacji oraz towarzyszących im impulsów i uzasadnień jako właściwych dla innych obszarów kulturowo-społecznej *praxis*. Zewnętrzna racjonalność precyzowania podstawowych impulsów, pryncypiów i priorytetów zmiany w obszarze edukacyjnej *praxis* polega bowiem na przyjęciu jako wiążących i rozstrzygających kryteriów oraz reguł myślenia i działania, które określają swoistość innych obszarów kulturowo-społecznej *praxis*, np. tych związanych z myśleniem i działaniem właściwym dla polityki, ekonomii, obronności czy religii. Oznacza to, że logika zmian postulowanych lub wdrażanych w obszarze edukacyjnej *praxis* jest lub przynajmniej może być całkowicie arbitralna względem uznanych pryncypiów oraz kryteriów myślenia i działania pedagogicznego. W ten sposób racjonalność myślenia i działania, która jest zewnętrzna (obca, nieprzystająca, nieadekwatna, nieswoista, „ślepa”) względem samej racjonalności myślenia oraz działania pedagogicznego, traktowana jest jako rozstrzygająca miara, wyznaczająca pryncypia, priorytety i kryteria dla projektowania zmian w edukacyjnej *praxis* ze względu na ekonomikę społecznego funkcjonowania struktur i systemów uznanych za ważniejsze lub nadrzędne.

Owa zewnętrzna racjonalność zapośredniczona nieswoistymi pryncypiami czy kryteriami myślenia i działania względem myślenia i działania *sensu stricto* pedagogicznego narzucana jest więc strukturalnie lub systemowo jako bezwzględna i zobowiązująca miara zmian dla obszaru edukacyjnej *praxis*. I choć taka uniformizacja racjonalności bez wątplenia pozwala osiągać większą efektywność w zewnętrznym zarządzaniu zmianą w edukacji, a co za tym idzie kontrolować wszystkie wymierne zmienne i parametry, które składają się w makrostrukturalnej i makrosystemowej kalkulacji w sumującą się całość, to jednak zazwyczaj odbywa się to kosztem ignorowania lub niwelowania znaczenia doniosłych dylematów, które widziane są tylko w optyce dużej rozdzielczości myślenia i działania pedagogicznego. Tak osiąganey spójności oraz optymalizacji makrostrukturalno-makrosystemowej racjonalności zmian i związanych z tym miar szacowania sukcesu może zatem towarzyszyć nieunikniony regres jakości oraz widmo porażki, doświadczanych z pozycji immanentnych doświadczeniu edukacyjnej *praxis*.

Podstawowe dymensje kryterium strategii zmiany

W rozpatrywaniu kryterium strategii zmiany można wyróżnić dwa typy metodycznie zoperacjonalizowanych działań wdrożeniowych: etapowe (stopniowe) lub skokowe (radikalne) (por.: Rubacha, 2003, s. 61). Strategie etapowe rozkładają się w czasie i są wyrazem stopniowego lub ewolucyjnego regulowania wdrażanych zmian. U podstaw logiki stopniowej regulacji mogą leżeć co najmniej dwojakiego rodzaju przesłanki. Po pierwsze,

może to być poczucie odpowiedzialności w obliczu możliwej dezorganizacji lub destrukcji płynności i wydolności funkcjonowania danego obszaru *praxis*. Po drugie, może to być obawa przed społecznym lub środowiskowym oporem i sprzeciwem depozytariuszy lub beneficjentów dotychczas obowiązujących rozwiązań i regulacji. Etapowe wprowadzanie zmian umożliwia również bieżące ewaluowanie, korygowanie i ulepszanie przebiegu wdrażanych zmian. Pozwala to także łagodzić potencjalną traumę zmiany w indywidualnym odczuciu poszczególnych aktorów obszaru edukacyjnej *praxis* oraz tworzyć społecznie korzystny klimat osvajania się z charakterem zmian wraz z całym bagażem implikowanych przeorientowań i reorganizacji poszczególnych rozwiązań (zob.: Goffman, 2008; 2012; Berger i Luckmann, 2010).

W odróżnieniu od tego strategię skokowe mają charakter wdrożeń w całości wprowadzanych jednorazowo lub w krótkim interwale czasowym, w którym zasadniczo nie ma miejsca na częściową ewaluację i modyfikację lub moratorium rozłożonych na poszczególne etapy okresów przejściowych. W tym względzie są to strategię radykalne, likwidujące lub wprowadzające obowiązywalność określonych rozwiązań oraz towarzyszących im kryteriów i regulacji. Pozwala to zatem na efektywne, w znaczeniu operacyjnym i pragmatycznym, realizowanie określonych celów lub służebności, ze względu na które wprowadzane są zmiany. Niemniej strategia ta oprócz napięć, związanych z „czynnikiem ludzkim”, może też skutkować przerywaniem transmisji i ciągłości tych elementów dotychczasowych praktyk i rozwiązań, których transmisja i ciągłość bezwzględnie powinna być zachowana, biorąc pod uwagę newralgiczność czy niekwestionowaną wartość i jakościowe wymiary poszczególnych aspektów lub składowych edukacyjnej *praxis*.

Założyć można jednak, że ostatecznie zasadność i adekwatność odwoływania się do określonej strategii projektowania i wdrażania zmian jest pochodną złożonej konstelacji uwarunkowań i zmiennych zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych względem edukacyjnej *praxis*. W tym znaczeniu owa zasadność i adekwatność odwoływania się do strategii etapowej lub skokowej ma charakter sytuacyjny i względny, ponieważ wymaga uwzględniania specyficznych przesłanek, które wynikają ze znajomości i rozeznania co do wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań oraz kontekstów projektowanych i wdrażanych zmian. Strategia, która raz okaże się nie tylko skuteczna, ale i sytuacyjnie konieczna dla prawidłowego przebiegu i zakładanego skutku zmian, innym razem może być zupełnie bezzasadna i nieadekwatna, a co za tym idzie nieskuteczna. Nadto, może ona też rodzić szereg pobocznych zjawisk, które nie tylko wzmagają nieefektywność obranej strategii zmiany, ale po prostu pogłębiają zastany stan kryzysu i rodzą nowe obszary dysfunkcyjności edukacyjnej *praxis*.

Podstawowe dymensje kryterium uprawomocnień zmiany

Kryterium uprawomocnień zmiany można określać poprzez odwołanie się do podstaw, które związane są z warunkiem legalizmu określonych działań lub samej legitymizacji tychże działań w percepcji opinii publicznej. W tym względzie wyróżnić należy dwie

zasadnicze drogi uprawomocnienia zmiany. Po pierwsze, jest to droga oparta na wypracowywanej umowie, konsultacjach i konsensusie środowiskowym lub społecznym. Zgodnie z tym podejściem, żadna ze stron zainteresowanych lub roszczących sobie prawo do posiadania wpływu na kształt rozwiązań, które dotyczą określonego obszaru *praxis*, nie jest wyłączana lub izolowana z procesu negocjowania planowanych lub wdrażanych zmian. Założyć należy również, że sama potencjalność, jak i sprawczość co do skutecznienia inicjatywy tworzenia warunków lub w ogóle brania pod uwagę rzeczywistej roli takowych konsultacji czy pertraktacji przede wszystkim zawsze leży po stronie podmiotów, które dysponują administracyjnymi prerogatywami. W sytuacji zmiany ten typ uprawomocnień należy uznać za względnie trwałe i stabilne z punktu widzenia racji ich podtrzymywania i obowiązywania, niezależnie od konstelacji społecznego układu sił oraz wpływów poszczególnych ośrodków opiniotwórczych i politycznych. Rozwiązania wypracowywane w szerokiej formule konsensusu między wszystkimi zainteresowanymi stronami pozwalają zatem na tworzenie długodystansowej perspektywy dla stabilizacji oraz przewidywalności strukturalnych i systemowych ram odniesienia dla poszczególnych obszarów kulturowo-społecznej *praxis*.

Z kolei, w drugim przypadku, mamy do czynienia z uprawomocnieniami opartymi na odwoływaniu się do formalnych prerogatyw i administracyjnej władzy, zgodnie z zasadą legalizmu i praworządności organów władzy. Ten typ uprawomocnień w kontekście podejmowania określonych działań ma charakter *a priori*, ponieważ dany jest na mocy obowiązujących uprawnień określonych podmiotów do podejmowania decyzji, a co za tym idzie możliwych rewizji, reorganizacji, restrukturyzacji – likwidowania lub wprowadzania określonych elementów składowych, które są wyrazem jakiegoś planu dla danego obszaru kulturowo-społecznej *praxis*. Zmiany wprowadzane tylko na podstawie formalnych prerogatyw władzy nie wykluczają społecznego czy środowiskowego poparcia, ale przy założeniu, że charakter owych zmian nie podważa żadnych zasadniczych i dotychczas obowiązujących rozwiązań i regulacji, a co za tym idzie nie narusza w stopniu znaczącym poszczególnych grup interesów w wybranych obszarach kulturowo-społecznej *praxis*. Przyjąć należy, że ten typ gwarancji uprawomocnień w określonych okolicznościach oraz towarzyszących im uwarunkowaniach może też być jedynym sposobem dla niezawodnego i efektywnego wprowadzania określonych zmian. W takiej sytuacji na podmiocie dysponującym administracyjnymi prerogatywami spoczywa więc jednoznaczna odpowiedzialność za powodzenie lub niepowodzenie projektu wdrażania, ale i przyjęcia się/sprawdzenia się w warstwie aplikacyjno-operacyjnej projektowanych zmian. W ten typ formalnych uprawomocnień zawsze wpisana jest jednak realna pokusa arbitralności i arogancji władzy, która alienuje względem swego statusu reprezentacji społecznej i marginalizuje lub w ogóle neguje potrzebę środowiskowych czy społecznych konsultacji oraz negocjacji.

W sytuacji, gdy owa pokusa władzy nie tylko dochodzi do głosu, ale bierze też górę nad logiką sprawowania władzy, to ośrodki władzy dysponujące wprawdzie instytucjonalno-administracyjnymi uprawomocnieniami tracą jednak swe egzystencjalne uprawomocnienia, stając się władzą wyalienowaną ze względu na swój pierwotny status społecznej reprezentacji. Dlatego też każda władza, która kieruje się dobrem wspólnym

w projektowaniu zmian określonych obszarów kulturowo-społecznej *praxis*, rozumie, że wypracowanie najbardziej optymalnych rozwiązań, które w sposób rzeczywisty będą gwarancją konstruktywnych zmian, wymaga w mniejszym lub większym stopniu autentycznego rozpraszania swoich uprawomocnień, tak by dopełniać je i aktualizować współdziałaniem oddolnych punktów widzenia, które są zewnętrzne i dlatego pozbawione pokusy koniunkturalności i kunktatorstwa względem racjonalności władzy. „Cywilizacja – jak ujął to Jose Ortega y Gasset – jest zatem przede wszystkim wolą współżycia. Im mniej ktoś się liczy z innymi, tym mniej jest cywilizowany i tym bardziej barbarzyński” (Ortega y Gasset, 1995, s. 75). W tym też kontekście należy stwierdzić, że każdy organ instytucjonalno-administracyjny, reprezentowany przez podmioty sprawczo-decyzyjne władzy, która wyrasta z zasad legalizmu i praworządności form życia społecznego, na mocy swojego mandatu i prerogatyw nie musi wszak z nikim się konsultować czy negocjować. Niemniej władza, która chce potwierdzać swój status zarówno reprezentacji społecznej, jak i władzy cywilizowanej, zawsze czyni to w sposób nieupozorowany i pozbawiony fasadowości. Jeśli zatem określona reprezentacja społeczna wyrasta z władzy rozumu oraz z woli afirmacji dobra wspólnego, to przede wszystkim traktuje to jako sposób potwierdzenia własnych egzystencjalnych uprawomocnień, które zapisują się na kartach historii jako źródło godności i wielkości organów decyzyjnych reprezentujących władzę.

Podstawowe dymensje kryterium stopnia transparentności zmiany

Rozpatrując kryterium transparentności zmiany, należy wskazać na dwie zasadnicze antynomiczne możliwości z tym związane: jawności i przejrzystości oraz niejawności i nieprzejrzystości. Jawność i przejrzystość, podobnie jak niejawność i nieprzejrzystość wprowadzanych zmian, tworzą określoną atmosferę społeczną (zaufania lub nieufności, współuczestnictwa lub wyobcowania, spokoju lub nerwowości, współpracy lub kontestacji), która sprzyja lub nie sprzyja samym zmianom. Założyć należy zatem, że problem stopnia transparentności projektowania i wdrażania zmian stoi u podstaw zjawiska konstytuowania się społecznie konstruktywnej lub destruktywnej aury zmian, co też wyrażane jest w warstwie emocjonalnej, poznawczej i behawioralnej postaw osób żywo i zainteresowanych lub postronnych obserwatorów życia publicznego. Jawność i przejrzystość, oprócz wielu różnych korzyści dla form życia społecznego, przede wszystkim w sposób bezpośredni pozwala precyzować i uwyrażać to, czy sam sposób wdrażania określonych zmian jest kompatybilny z deklarowanymi celami lub artykułowaną służebnością, czy też nie. Jawność i przejrzystość tworzą klimat, w którym poszczególni aktorzy lub obserwatorzy sceny, na której rozgrywa się zmiana, mają poczucie uczestniczenia w czymś, co w warstwie informacyjnej jest rzetelne i odbywa się zgodnie z zasadami publicznej gry *fair play*. Pozwala to zatem nie tylko na zapoznanie się ze wszystkimi założeniami, ich przesłankami i argumentami, ale przede wszystkim zasadniczymi celami, strategiami oraz zgeneralizowanymi i skonkretyzowanymi postaciami zakładanej

służebności (prakseologiczno-utilitytarnej lub normatywno-ideologicznej) zmian. Tym samym jawność i przejrzystość uwypukla również problem warstwy światopoglądowej, w którą wpisany jest, w mniejszym lub większym stopniu, zamysł zmian. A mowa tu nie tylko o tych zmianach, które z założenia wywoływane są przez edukację w jej adresatach, ale i tych, które są zmianami dokonywanymi w samej edukacji przez jej projektodawców.

Światopoglądowe źródła dookreślania kierunku i celu zmian zawsze tak czy inaczej uwidaczniają się w polityce oświatowo-edukacyjnej. Co więcej, można przyjąć, że każdemu modelowi polityki oświatowo-edukacyjnej w sposób nieunikniony przyświeca jakaś warstwa przedzałożeniowości lub założeniowości światopoglądowej. Rzecz zatem w tym, by ową warstwę w sposób transparentny artykułować i poddawać osądowi z punktu widzenia zamierzeń, jakim zmiany w określonym obszarze kulturowo-społecznej *praxis* mają służyć. W ten sposób należy stwarzać możliwość podjęcia rzetelnej dyskusji wokół zasadności lub bezzasadności odnoszenia i aplikowania tak dookreślanych warstw i aspektów światopoglądowych do obszaru edukacyjnej *praxis*, zakładającej ufundowanie w pluralistycznie dookreślonej przestrzeni koegzystencji kulturowo-społecznej.

Przeciwieństwem jawności i przejrzystości projektowanych i wdrażanych zmian w edukacji jest więc pozostawianie w sposób metodyczny owych pryncypialnych treści światopoglądowych jako zawoalowanych, tzn. w przejściowej łunie latencji i zatajenia, aż do czasu sprzyjającego ich afirmacji, gdy od razu wyniesione zostają już do rangi powszechnie obowiązujących i nienaruszalnych. Z tego punktu widzenia niejawnosc i nieprzejrzystosc treści lub sposobów projektowanych i wdrażanych zmian z założenia tworzy atmosferę, i to niezależnie już czy zasadnie, czy bezzasadnie, nieufności i podejrzliwości zarówno względem projektodawców zmian, jak i samych zmian. Metodycznie uskuteczniane i celowo podtrzymywane braki transparentności zazwyczaj powodowane jest przekonaniem, że pełna jawność mogłaby pokrzyżować zdobycie pełnej legitymizacji środowiskowej lub społecznej dla tych aspektów zmian, które są wątpliwe. Może też wpłynąć na powstanie opozycji, a co za tym idzie, pociągać za sobą nieefektywność samego procesu wprowadzania rzeczonych zmian. Tak dookreślone priorytety działania są jednak, czy się tego chce, czy nie, odmianą swoiście pojmowanych cynicznych rozszczeń i uprawnień *homo politicus* oraz artykulacją jego kondycji, zgodnie z którą „tacy książęta dokonali wielkich rzeczy, którzy mało przywiązywali wagi do dotrzymywania wiary, i którzy chytrze potrafili usidlać mózgi ludzkie, a w końcu wzięli przewagę nad tymi, którzy zaufali ich lojalności” (Machiavelli, 1984, s. 86). Tak sformułowane przesłanki prowadzą zaś do uznania reguł gry, zgodnie z którymi „mądry pan nie może ani powinien dotrzymywać wiary, jeżeli takie dotrzymywanie przynosi mu szkodę i gdy zniknęły przyczyny, które spowodowały jego przyrzeczenie” (Machiavelli, 1984, s. 87). Czas rzeczonych „mądrych panów i książąt” zazwyczaj jednak ma swój nieunikniony kres, który nie daje podstaw do prostych form sukcesji, transmisji i kontynuacji. Nieprzejrzystość reguł gry, w którą włączani są w sposób bezalternatywny aktorzy sceny, wcześniej czy później rodzi bowiem swoje reakcje i perturbacje. Dzieje się tak w szczególności wtedy, gdy uwidaczniają się różne wstępnie maskowane postacie niekompatybilności skutków zmian w odniesieniu do deklarowanego zamysłu, celu czy służebności zmian.

Podstawowe dymensje kryterium perspektywiczności zmiany

Kryterium perspektywiczności zmiany odsyła nas do kwestii dwóch podstawowych optyk, mianowicie akcydentalności i dalekosiężności. Akcydentalność nakierowana jest na doraźne rozwiązania, wynikające z bieżącej konstelacji okoliczności oraz towarzyszących im presji, potrzeb i możliwości. Zgodnie z tą optyką edukacyjna *praxis* określana jest w swych prezentystycznych wymiarach i znaczeniach ekonomią krótkich, periodycznych interwałów działania oraz towarzyszących im planów i strategii. Akcydentalność myślenia i działania oparta jest na akceptacji i afirmacji tymczasowości i przechodniości rozwiązań programowych, strukturalnych, systemowych czy programowych. W tym znaczeniu pozbawiona jest ona odległej perspektywy realistycznie określanych strategii oraz planów, które obok doraźnej i funkcjonalnej służebności opierałyby swój projekt na antycypowaniu i oswajaniu przyszłości. Taka optyka, ujmując rzecz egzystencjalnie, prawie zawsze uwarunkowana jest brakiem gwarancji, nie tyle trwałości i niezmienności, ile względnej stabilizacji i przewidywalności w dłuższym horyzoncie czasowym instytucjonalno-administracyjnych ram odniesienia oraz towarzyszących im regulacji, które określają brzegowe warunki legalizmu i redystrybucji uprawnień czy gwarancji budżetowych. Każdy dalekosiężny projekt zmian, który wzmacnia i rozwija określony obszar kulturowo-społecznej *praxis*, w mniejszym lub większym stopniu wyrasta z egzystencjalnych uwarunkowań stabilizacji i przewidywalności lub też w nich ma istotne oparcie.

W odróżnieniu od tego dalekosiężność ma charakter prospektywny i polega na określaniu względnie odległego, ale i realistycznie skalkulowanego w swych sukcesyjno-transmisyjnych lub prorozwojowych intencjach, teleologicznego horyzontu dla obszaru edukacyjnej *praxis*. Wyraża się to zatem w programowo projektowanych strategiach, które w swej strategicznej antycypacji zakładają lub uwzględniają wzmacnianie i rozwój określonych elementów składowych praktyki, jej różnych płaszczyzn i aspektów, rozpatrywanych w kategoriach całościowego zamysłu, który zawsze sięga w przyszłość i ku jej wyzwaniom oraz możliwościom jest skierowany. Dlatego też dalekosiężność myślenia i działania oparta jest na dowartościowaniu oraz afirmacji procesów antycypacji. Programowa antycypacja zmusza jednak do rewizji sposobów postrzegania i rozumienia tego, co wyłania się z przeszłości i przynależy do terażniejszości; zmusza do rewizji wszystkiego, co ma charakter pryncypialny dla obszaru edukacyjnej *praxis*. Przygotowywanie warunków do nadejścia „godnej szacunku przyszłości” wymaga zatem autentycznego odniesienia się do *status quo* przeszłości (Ortega y Gasset, 1995, s. 79). W tym też kontekście redefiniowaniu powinny być poddawane hierarchiczne układy priorytetów i obszarów ważności, tak by w jednoznaczny sposób sprzyjały tworzeniu warunków do progresji zarówno poszczególnych składowych edukacyjnej *praxis*, jak i jej rozwoju jako względnie autonomicznego obszaru kulturowo-społecznej *praxis*. Tym samym optyka ta zakłada ujmowanie instytucjonalnie skodyfikowanych postaci edukacyjnej *praxis* przez pryzmat wymogów komplementarności, kompatybilności i koherentności jako złożonej i rozproszonej w swym potencjale całości, której rangi, pozycja i wpływowość w obrębie form życia zbiorowego zawsze są pochodną dookreślania jej w kategoriach projektów prospektywnych i dalekosiężnych.

Edukacyjna *praxis* jest w stanie nieustannego konstytuowania się, ponieważ z natury rzeczy jest odpowiedzią na strukturę i dynamikę zagrożeń, wyzwań i możliwości otaczającego świata. Optyka dalekosiężności zmian w edukacji wyrasta z takich założeń i takiego rozumowania. W tym nieustannym ewoluowaniu i konstytuowaniu się ujawnia się bowiem aproksymatywny charakter zarówno tego, co ma charakter edukacyjny, jak i tego, co określa samą edukacyjną *praxis*. Warunkiem sensowności aproksymacji jest jednak względna strategiczna określoność dalekosiężnego horyzontu edukacyjnej *praxis*. Akty aproksymacji wciąż na nowo otwierają nowe horyzonty antycypacji, ale antycypacja wzmacnia dalekosiężny, niedostępny od razu i wprost, sens aproksymatywnego wychylania się ku temu, co nowe – nieznanie i nieoswojone w doświadczeniu. Dlatego też optyka dalekosiężności, wyrażając się w perspektywności, spełnia się zarazem w egzystencjalnych aktach antycypacji, jak i aktach aproksymacji.

Podstawowe dymensje kryterium skutku zmiany

Kryterium skutku zmiany może być określane przez odwołanie się do procesów regresji, stagnacji lub progresji określonego obszaru kulturowo-społecznej *praxis*. Ten punkt widzenia skoncentrowany jest na problemie wywoływania i utrwalania zasadniczych tendencji, które wpływają na charakter edukacyjnych regulacji, rozwiązań i praktyk. Skutki zmiany można rozpatrywać również z punktu widzenia wartości dodawanej (wnoszonej) lub ujmowanej (znoszonej) w określonym obszarze kulturowo-społecznej *praxis*. Jest to punkt widzenia, który w jednoznaczny sposób eksponuje aksjologiczne kryterium oceny wdrożonych zmian, z perspektywy ich korzystnych lub niekorzystnych efektów w obszarze edukacyjnej *praxis* oraz związanych z tym środowiskowych lub społecznych następstw. W tym też względzie wyróżnić należy skutki konstruktywne, destruktywne lub względnie ambiwalentne. Na tym właśnie rozróżnieniu zasadniczo się skoncentruję, zakładając, że zawiera ono również pierwszy ze wskazanych sposobów różnicowania zagadnienia skutków zmiany.

Mówiąc o konstruktywnych skutkach zmian w edukacji, w większym lub mniejszym stopniu można abstrahować, w przyjętym tu znaczeniu, od: kierunku zmiany (pozytywnego lub negatywnego), celu zmiany (restaurowania, utrwalania, znoszenia, kreowania), strategii zmiany (etapowych lub skokowych) czy uprawnomocnień zmiany (opartych na umowie i konsensusie lub uprawnieniach i prerogatywach instytucjonalno-administracyjnych). W żadnej mierze nie można zaś abstrahować od kwestii: zamysłu zmiany (pozorności lub faktyczności), służebności zmiany (prakseologiczno-utilitytarnej lub normatywno-ideologicznej), racjonalności zmiany (wewnętrznej lub zewnętrznej względem samej racjonalności myślenia i działania pedagogicznego), stopnia transparentności zmiany (jawność i przejrzystość lub niejawność i nieprzejrzystość) czy perspektywiczności zmiany (akcydentalności lub dalekosiężności). Przyjąć należy bowiem, że różne aspekty i wymiary konstruktywności skutków zmiany określane są przez takie dymensje wyróżnionych kryteriów jak: zamysł faktyczności, służebność prakseologiczno-utilitytarna,

racjonalność właściwa myśleniu i działaniu pedagogicznemu (wewnętrzna), pełna jawność i przejrzystość oraz perspektywiczna dalekosiężność. Z kolei, w konstytuowaniu się destruktywnych skutków zmian w edukacji można wyróżniać wiele różnych konstelacji zmiennych i uwarunkowań, niemniej kwestie, które bez wątpienia należy tu wyeksponować, związane są z takimi dymensjami kryteriów zmiany jak: zamysł pozorności, służebność normatywno-ideologiczna, duży stopień niejawności i nieprzejrzystości czy dominacja akcydentalności.

Zgodnie z tym dookreślaniami konstruktywne skutki zmiany w edukacji nadają jej nie tylko nową jakość, ale również przyczyniają się do jej stabilizacji, efektywności oraz poszerzają jej horyzont perspektywiczności, ugruntowując sam etos edukacyjnej *praxis* oraz afirmując autoteliczną wartość fenomenu edukacji pośród innych obszarów kulturowo-społecznej *praxis*. W tym znaczeniu konstruktywne skutki zmiany pozwalają spełniać się edukacji w jej podstawowych funkcjach, zadaniach i celach, ale również optymalizować jej jakościowe wymiary. W odróżnieniu od tego destrukcyjne skutki zmiany pogarszają, komplikują lub destabilizują dotychczasową kondycję edukacyjnej *praxis*, pozbawiając tym samym edukację w jej wymiarach programowych, strukturalnych lub systemowych, w sposób bezpośredni lub odroczone, rudymentów przewidywalności i perspektywiczności. Destrukcyjne skutki zmiany redukują zatem systemowo, strukturalnie lub programowo wydolność edukacji w spełnianiu swych podstawowych funkcji, zadań i celów, zawężając jej aktualne możliwości operacyjne oraz ograniczając zdolność do prospektywnego myślenia i działania pedagogicznego w obszarze edukacyjnej *praxis*. W końcu mówiąc o ambiwalentnych skutkach zmian, założyć należy, że zasadniczo nie wpływają one ani na polepszenie, ani pogorszenie statusu edukacyjnej *praxis* w określonym czasie i miejscu. Nie oznacza to jednak, że są to skutki zupełnie neutralne dla przyszłości edukacyjnej *praxis*, a tylko tyle, że w sposób bezpośredni i doraźny nie rodzą one żadnych wymiernych jakości, które w rzeczywisty sposób zmieniają stopień systemowej wydolności, strukturalnej funkcjonalności czy programowej wartościowości w obszarze edukacyjnej *praxis*.

Niekoniunkturalne reflektowanie problemu zmiany w optyce „pedagogicznego *proprium*” i „wielkich pytań” pedagogiki

Odwołując się do optyki „pedagogicznego *proprium*” i „podstawowej struktury myślenia i działania pedagogicznego” (zob.: Benner, 2015, s. 11-15) oraz optyki „wielkich pytań” pedagogiki, tzn. pytań „pierwszego rzędu”, „zasadniczych” czy też „dotyczących spraw fundamentalnych” (zob.: Schulz, 2016, s. 56-66), można wskazać na kilka żywotnych kwestii implikowanych takimi pryncypialnymi nastawieniami poznawczymi.

Biorąc więc pod uwagę sformułowane kryteria rozpatrywania zmiany w edukacji oraz związane z tym rozróżnienia, dalszy tok rozumowania opierać będąc na założeniu co do paradoksalności zestawu pożądaných własności zmiany w edukacji jako wartości instrumentalnej oraz własności samej edukacji jako wartości autotelicznej (por.:

Gara, 2016a; 2017a). To, co określa bowiem pożądane własności zmiany w edukacji jako wartości instrumentalnej, określa też własności fenomenu edukacji, ze względu na które powinna być ona traktowana jako wartość autoteliczna. Ujmując rzecz inaczej, można powiedzieć, że to, co stanowi o edukacji jako wartości autotelicznej, stanowi też o zmianie w edukacji jako wartości instrumentalnej. Zmiana z założenia nie może być wartością samą w sobie, ponieważ jej sensowność wyraża się w urzeczywistnianiu stanów rzeczy, które ugruntowują i wzmacniają swoistość oraz specyfikę określonego obszaru kulturowo-społecznej *praxis*. Instrumentalna wartość zmiany w edukacji powinna być zatem nakierowana na afirmację autotelicznej wartości samej edukacji, jeśli tylko ma to być zmiana na jej rzecz i ze względu na nią samą.

W obszarze szeroko rozumianej kulturowo-społecznej *praxis* edukacja określana jest zarówno miarami wartości autotelicznej, jak i wartości instrumentalnej, choć jasno należy stwierdzić, że edukacja jako taka, *in abstracto*, zawsze jest swoistym typem działalności kulturowo-społecznej, nieredukowalnym do innych typów takiej działalności. A jej służebność lub użyteczność względem innych obszarów kulturowo-społecznej *praxis* wynika z jej własnej konstytutywnej, *sui generis* tożsamości, określanej specyficznymi i nieredukowalnymi postaciami intencjonalności oraz sprawczości. Koniunkturalna służebność lub użyteczność edukacji w przestrzeni kulturowo-społecznej ujmowana w parametryczne algorytmy nie może być zatem traktowana jako podstawowa miara wartości edukacji. I o ile formy życia społecznego wymagają tego, by raczej wyeksponować wartość instrumentalną edukacji, o tyle etos humanizacji egzystencji ludzkiej wymaga afirmacji edukacji jako wartości autotelicznej. Tym bardziej, że w dzisiejszych czasach edukacja w coraz większym stopniu poddana jest narastającej presji instrumentalizacji swych zadań, funkcji, celów oraz miejsca w kontekście innych obszarów kulturowo-społecznej *praxis*. Najbardziej prymarne i pryncypialne aspekty tożsamości edukacji przede wszystkim wymagają jednak, by postrzegać ją przez pryzmat wartości autotelicznej.

Afirmacja autotelicznej wartości edukacji zakłada tym samym dookreślenie roli i znaczenia kategorii zmiany w edukacji jako wartości czysto instrumentalnej. Przyjmując tę perspektywę, należy stwierdzić, że o ile edukacja w pierwszym rzędzie powinna być traktowana jako wartość autoteliczna, co wbrew pozorom nie wyklucza traktowania jej również w kontekście aktualnych potrzeb i konieczności kulturowo-społecznych jako wartości instrumentalnej, o tyle zmiana w edukacji powinna być traktowana tylko i wyłącznie jako wartość instrumentalna. Zmiana bezwarunkowo musi służyć czemuś innemu niż samej dramaturgii i teatralizacji wyłaniania oraz dookreślenia zwycięzców lub pokonanych we wprowadzaniu, ogłaszaniu i celebrowaniu samej zmiany. Zmiana w edukacji nigdy nie jest i nie może być wartością samą w sobie, *per se*, a jedynie instrumentem do wzmocnienia, ulepszenia lub optymalizacji tego, co określa immanentne sensy i tożsamość samej edukacji jako egzystencjalnie swoistej i nieredukowalnej działalności pośród innych typów działalności kulturowo-społecznej. Dlatego też zmiana w edukacji w pierwszym rzędzie musi służyć samej edukacji. Edukacja rozpatrywana *in abstracto* jest bowiem bezwarunkową dziejową drogą człowieka, wpisaną w niego samego jako historiozoficzna możliwość i zarazem konieczność. Edukacja w swym teleologicznym

horyzoncie to spełnianie i urzeczywistnianie się człowieka, a człowiek w swym teleologicznym horyzoncie to spełnianie i urzeczywistnianie się edukacji. Zmiana w edukacji musi zatem tworzyć warunki dla jej ugruntowania, ciągłości i perspektywiczności, ponieważ czyniąc to, czyni to dla człowieka, który w tej samej mierze musi być ujmowany w formule *homo sapiens*, co i w formule *homo educandus et educans* (por.: Śliwerski, 2007, s. 25). *Homo educandus et educans* to *homo sapiens*, a *homo sapiens* to *homo educandus et educans*. Te antropologicznie dookreślane statusy egzystencji człowieka są nierozłączne, ponieważ wzajemnie się warunkują i dopełniają. Każdy z tych antropologicznych statusów jest tym, co funduje, oraz tym, co jest ufundowane względem swego dopełniającego dookreślenia.

Afirmację autotelicznej wartości zmiany w edukacji należy traktować jako równoznaczną z redukowaniem autotelicznej wartości samej edukacji, jej autonomicznych sensów i znaczeń jako swoistej działalności w przestrzeni kulturowo-społecznej. W tym znaczeniu afirmacja autotelicznej wartości zmiany w edukacji jest pochodną uznania i promocji instrumentalnej wartości edukacji, podobnie jak afirmacja instrumentalnej wartości zmiany w edukacji jest pochodną uznania i promocji autotelicznej wartości samej edukacji. Uprawomocnieniem zmian w edukacji, które wykraczają poza koniunkturalizm sposobów rozumowania oraz ekonomię politycznych interesów władzy w jej zorientowaniu światopoglądowym, ideologicznym czy religijnym jest zatem tylko i wyłącznie rzetelna i wznosząca się ponad walkę i podziały, intersubiektywnie konstytuująca się władza racjonalności. Tak rozumiana władza racjonalności zmian w edukacji, zgodnie z analitycznie wyodrębnionymi ustaleniami, oparta jest zaś na: 1) afirmacji zamysłu faktyczności, 2) służebności prakseologiczno-uitylitarnej, 3) racjonalności właściwej myśleniu i działaniu pedagogicznemu, 4) pełnej jawności i przejrzystości, 5) perspektywicznej dalekosiężności, a co za tym idzie, 6) antycypacji konstruktywnych skutków projektowanych i wdrażanych zmian w edukacyjnej *praxis*.

Ponowoczesny dyskurs narracyjnych „gier językowych” a dyskurs zmiany w edukacji

Ponowoczesne doświadczenie świata życia codziennego zaciera jednoznaczne granice między figurą konserwatysty i liberała czy prawicowca i lewicowca. Poznając konserwatystę, wydaje się nam, że to liberał, a spotykając liberała, postrzegamy go jako konserwatystę. Widząc prawicowca, dostrzegamy w nim lewicowe zorientowania, a patrząc na styl życia lewicowca, nietrudno pomylić go z prawicowcem. Konserwatysta sięga po elementy światopoglądu liberalnego, a liberał sięga po elementy światopoglądu konserwatywnego, podobnie jak prawicowcy posługują się metodami i strategiami lewicowców, a lewicowcy nie dostrzegają zagrożeń w określonych politycznych przedsięwzięciach prawicowców, oswajając je sobie jako niesprzeczne z własnym światopoglądem. Trudno zatem nie ulec przekonaniu, że coraz częściej jedynym czynnikiem różnicującym owe tradycyjne dystynkcje reprezentacji światopoglądowych oraz wynikające z nich

implikacje dla kulturowych, społecznych czy politycznych form partycypacji, są ostatecznie odmienne narracyjne „gry językowe” i towarzysząca im swoiście pojęta ekonomia zabezpieczania żywotnych interesów własnego „przyrostu”. Świat ponowoczesny oswaja nas jednak z ową „mgławicą” redukującą wszystko do logiki różnorodnych „gier językowych”, w których liczy się tylko i wyłącznie, po pierwsze, „lepsze”, tzn. socjotechnicznie sprytniejsze i dlatego skuteczniejsze posunięcie oraz, po drugie, sama afirmacja tożsamości i statusu gracza, który poruszając się „w gąszczu możliwości”, ostatecznie w ten właśnie sposób zdobywa sobie miano zwycięzcy i herosa (Kowalska, 1997, s. 15-16). Owo miano zwycięzcy i herosa jest jednak tylko i wyłącznie lokalne i „prowincjonalne”, ponieważ są to zwycięzcy i herosi w obrębie własnych preferencji i rozstrzygnięć aksjologicznych – w obrębie własnych światopoglądów, własnych ideologii czy własnych religii. Poza tymi absolutyzowanymi enklawami tego, co odczuwane i podzielane jako własne, pryska jednak czar intersubiektywnie rozpoznawalnych i uznawanych zwycięzców i herosów jakichś egzystencjalnych preliminarów i pryncypialnych spraw, określanych kulturowo-społecznie niekwestionowanym dobrem wspólnym.

Dyskurs zmiany w edukacji, odnosząc się do postulatów praktycznych, nie może więc okazać się tylko i wyłącznie kolejną „grą językową”, analogiczną do innych „gier językowych”, które ostatecznie – jak dookreśla to w swojej diagnozie kondycji ponowoczesnej Jean-François Lyotard – znajdują swoje miary w doraźnym i chwilowym technologicznym przyroście i operacyjnej wydajności (por.: Lyotard, 1997, s. 21). Dyskurs ten nie może też być sprowadzony do samej ekonomii zmiany układu sił, która służy pozycjonowaniu i tworzeniu nowych stratyfikacji w przestrzeni kulturowo-społecznej, traktowanej jako *sensu stricto* arena graczy, choć sam typ gracza urasta tu wszak wręcz do rangi reprezentacji nowo powstającej klasy społecznej. Drogi przeciwnych sobie i obcych z punktu widzenia tożsamości narracyjnych „gier językowych” graczy ostatecznie krzyżują się bowiem w miejscach, gdzie są sobie bliscy i do siebie podobni, ponieważ określanii są wspólną ekonomią istnienia lub nieistnienia w swym egzystencjalnym statusie gracza. Pozostają tylko odmienne narracyjne „gry językowe”, które paradoksalnie i tak mogą być przekładane w sferze kulturowo-społecznej *praxis* na aplikacje i wdrożenia niekompatybilne i niekoherentne z samą deklaratywną warstwą aksjologii owych „gier językowych”. To jednak nikogo przecież już nie dziwi w świecie ponowoczesnym. Nawet jednak jeśli w dużym stopniu i tak ostatecznie chodzi tu o samą narracyjną „grę językową”, wyrażoną w ponowoczesnych regułach bez reguł, to i tak wciąż należy żywić nadzieję, że edukacja jako owa dziejowa zdobycz ludzkości, w swym nawarstwianiu i kumulacji doświadczenia, nawet jeśli będzie tu chodzić o doświadczenie zrywania z utrwalonymi skryptami i dyskontynuację (zob. Bauman, 2007, s. 140-143), zostanie jednak ocalona jako bezwzględna wartość autoteliczna, a projektowana i wdrażana zmiana w edukacji jako wartość instrumentalna dobrze się jej przysłuży.

Pozostaje również żywić nadzieję, chcąc czy nie chcąc, że wchodząc w ową „grę językową” dyskursu zmiany w edukacji, w sposób pryncypialny, mimo wszystko, toczy się ona o coś więcej niż tylko oswajanie i rozpoznawanie tego, w jaką narracyjną „grę językową” grają poszczególni gracze (Lyotard, 1997, s. 156), którzy pozycjonują się na stanowisku

zwolenników lub przeciwników, promotorów lub rewizjonistów zmiany w edukacji. Tak czy inaczej ostateczną, egzystencjalną miarą uprawomocnień zmiany w edukacji jest tylko i wyłącznie bezwzględne spełnianie przez nią kryterium konstruktywności skutków, w znaczeniu, w jakim mowa tu o tym, co konstruktywne. Projektowana lub wdrażana zmiana w edukacji, która pozbawiona jest waloru konstruktywności lub też walor jej konstruktywności jest wątpliwy, sama przez się znosi i unieważnia swoje egzystencjalne uprawomocnienia. I jest to zupełnie niezależne od tego, czy i jak długo na mocy aktualnej koniunktury (umocowanej w wynegocjowanej umowie lub w instytucjonalno-administracyjnych prerogatywach) uprawomocnienia takie w sposób formalny będą aktualne. W tym też kontekście, konkludując, raz jeszcze można się odwołać do myśli Michała Hellera, który stwierdził:

Wiara w racjonalność dostarcza bezpiecznego punktu wyjścia, ale nie chroni przed popełnianiem błędów; nie ma też nic wspólnego z *credo quia absurdum* – wierzę, ponieważ to jest absurd. Przeciwnie, ryzyko fałszywego kroku, metoda prób i błędów są częścią strategii racjonalności (Heller, 2015, s. 102).

Przyjmując jednak należy, że o ile samo ryzyko „fałszywych kroków” w sposób konstytutywny właściwe jest każdej reprezentacji narracyjnych „gier językowych”, o tyle racjonalna „strategia prób i błędów” właściwa jest tylko tym reprezentacjom narracyjnych „gier językowych”, które w ogóle dopuszczają odwoływanie się do takiej strategii. Uznać zasadność i zarazem potrzebę takiej strategii oznacza bowiem uznać swą własną egzystencjalną kondycję, której częścią jest nie tylko realna podatność, ale i nieuniknioność popełniania „kroków fałszywych”, wymagających korygującej lub rewizjonistycznej zmiany. Ludzie dużego formatu, niezależnie od tego, jakiej narracyjnej „gry językowej” są reprezentantami, nie wzbraniają się przed uznaniem własnych błędów i porażek w imię uznania władzy racjonalności oraz doniosłości antycypowanego dobra wspólnego, ludzie małostkowi do końca obstają zaś przy swoich błędach, a porażki za wszelką cenę skłonni są przedstawiać jako wiekopomne zwycięstwa.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (2007). Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności. W: M. Dudzikowa i M. Czerepniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 139-154.
- Benner, D. (2015). *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, tłum. D. Stępkowski. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Berger, P.L. (2010). *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Embree, L. (2006). *Analiza refleksyjna. Wprowadzenie do badań fenomenologicznych*, tłum. A. Łagodzka. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Gara, J. (2015). Fenomen epizodów codzienności jako źródło antycypacji przyszłości. *Studia z Teorii Wychowania*, VI, 3 (12), 29-48.

- Gara, J. (2016a). Egzystencjalne doświadczenie aporii sensu swojskości i zadomowienia w świecie życia codziennego. W: Z. Melosik i M.J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 123-151.
- Gara, J. (2016b). Husserlowski świat życia codziennego i jego znaczenie pedagogiczne. *Studia Edukacyjne*, 42, 131-154.
- Gara, J. (2017a). Egzystencjalna problematyka poszukiwania, poznawania i tworzenia samego siebie. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, w druku, 1-31.
- Gara, J. (2017b). Fenomenologiczna kategoria świata życia codziennego jako przesłanka eksplikacji sensów edukacji. *Forum Pedagogiczne*, 2, 145-167.
- Gara, J. (2018). Granice dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej. *Forum Pedagogiczne*, 1, w druku, 1-32.
- Goffman, E. (2008). *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Goffman, E. (2012). *Rytuał interakcyjny*, tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heller, M. (2014). *Granice nauki*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Heller, M. (2015). *Moralność myślenia*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Kępiński, A. (1978). *Poznanie chorego*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Machiavelli, N. (1984). *Książę. Rozważanie nad pierwszym dziesięcioksięciem historii Rzymu Liwiusza*, tłum. C. Nanke, K. Żaboklicki. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Ortega y Garsset, J. (1995). *Bunt mas*, tłum. P. Niklewicz. Warszawa: Muza SA.
- Rubacha, K. (2003). Budowanie teorii pedagogicznych. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 59-68.
- Schulz, A. (2016). *Szkice z pedagogiki ogólnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sokolowski, R. (2012). *Wprowadzenie do fenomenologii*, tłum. M. Rogalski. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Śliwerski, B. (2007). Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy. W: M. Dudzikowa i M. Czerepiak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 25-76.
- Tillich, P. (1994). *Męstwo bycia*, tłum. H. Bednarek. Poznań: Wydawnictwo REBIS.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>