

Alina Wróbel
Uniwersytet Łódzki

Codziennosc wychowania jako przestrzen symboliczna Między myśleniem a działaniem pedagogicznym czy inaczej między inter- a transdyscyplinarnością¹

Abstrakt

Niniejszy tekst stanowi efekt badań teoretycznych dotyczących codzienności wychowania, interpretowanej jako przestrzeń symboliczna. Prezentowane rozważania osadzone zostały w perspektywie paradygmatu interpretatywnego i odnoszą się do relacji istniejącej między teorią oraz praktyką pedagogiczną, mającej szczególne znaczenie dla rozumienia rzeczywistości społeczno-kulturowej, w tym codzienności wychowania. Codziennosc wychowania rozumiana jest tutaj jako taka przestrzeń, której właściwości są źródłem aktywności podejmowanych przez osoby w niej funkcjonujące oraz szczególnie fenomen, którego istota uobecnia się w myślach i działaniach człowieka. Jako taka jest ona źródłem wielorakich doświadczeń osadzonych w różnorodnych kontekstach ludzkiego funkcjonowania, także w różnorodnych perspektywach oglądu działalności pedagogicznej. Kategoria codzienności, w ten sposób rozumiana, niesie ze sobą określoną moc interpretacyjną, mającą szczególne znaczenie dla gromadzenia wiedzy o świecie życia codziennego (w tym o rzeczywistości wychowania) oraz dla realizacji badań zarówno inter-, jak i transdyscyplinarnych dotyczących tej przestrzeni.

Słowa kluczowe: codzienność wychowania, przestrzeń symboliczna, rzeczywistość społeczno-kulturowa, doświadczanie codzienności.

¹ Niniejszy tekst stanowi efekt badań teoretycznych zogniskowanych wokół „codziennosci wychowania” jako pojęcia nadrzędnego, a także trzech kategorii wyznaczających zakres i porządek zaprezentowanych rozważań. Trzy kategorie powyżej przywołane zostały zaczerpnięte z podtytułu I. Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej (Re)konstrukcje Codziennosci Wychowania, który brzmiał: „Codziennosc wychowania: pojęcie – koncepcje – teorie”. Konferencja zorganizowana została przez pracowników Katedry Teorii Wychowania UŁ w Łodzi, w dniu 5 marca 2015 roku.

The Everyday Reality of Education as a Symbolic Space Between Pedagogical Thinking and Practice or Between Inter- and Transdisciplinarity

Abstract

The presented paper is a result of theoretical research on the everyday reality of education, interpreted as a symbolic space. The reflection has been set in the perspective of interpretative paradigm and refers to the relation between pedagogical theory and practice that is especially important for the understanding of the social and cultural reality including the everyday reality of education. This concept is understood here as a space whose properties are the source of activities undertaken by people that function in it as well as a unique phenomenon the nature of which is manifested in human thoughts and actions. As such, it is a source of multiple experiences set in various contexts of human activity, also in different perspectives on pedagogical activity. The category of everyday reality, comprehended in this way, has particular interpretative power that is especially significant for gathering knowledge about the world of everyday life (including the reality of education) and for the implementation of research, both inter- and transdisciplinary, related to this space.

Keywords: everyday reality of education, symbolic space, social and cultural reality, experiencing the everyday life.

Uwagi wprowadzające

Prezentowane rozważania prowadzę w perspektywie paradygmatu interpretatywnego i odnoszę do relacji istniejącej między teorią i praktyką pedagogiczną, mającej szczególne znaczenie dla rozumienia rzeczywistości społeczno-kulturowej (także edukacyjnej), w tym codzienności wychowania. W tej perspektywie teoria powinna wskazywać różnorodne konteksty pozwalające tę rzeczywistość badać i rozumieć oraz powinna być systemem twierdzeń opisujących i uzasadniających codzienne praktyki wychowawcze. Badacz tworzący teorię powinien zaś stać się przewodnikiem i tłumaczem, którego zadaniem jest oprowadzanie po tekstach myśli pedagogicznej, wskazywanie różnorodnych kontekstów, w jakie praktyka jest uwikłana i różnorodnych sposobów ich interpretacji. Odwołanie się do tak rozumianej teorii i jej relacji z praktyką staje się podstawą urzeczywistniania jedności myślenia i działania pedagogicznego w osobie pedagoga (zarówno teoretyka, jak i praktyka wychowania). Przy czym ukierunkowanie pedagogicznej refleksji teoretycznej można określić na dwa sposoby. Danuta Urbaniak-Zajac wskazuje, że systematyzowanie wiedzy teoretycznej może zmierzać do zmiany, przekształcania istniejącej rzeczywistości wychowawczej albo może podążać w kierunku jej zrozumienia, opisanie i przygotowania określonej oferty interpretacyjnej².

² Szerzej na ten temat pisze Urbaniak-Zajac (2002: 231–233).

Biorąc pod uwagę przyjęte założenia, opowiadam się za drugim modelem, czyli pedagogiką hermeneutyczną, której uprawianie opiera się na tym, że refleksja ma zapoczątkować/inicjować rozumienie, będące tworzeniem sensów. W tej perspektywie teoria pedagogiczna o tyle zyskuje praktyczne znaczenie, o ile jest przedmiotem wewnętrznej recepcji praktyków wychowania i staje się inspiracją do podejmowania wysiłku rozumienia sytuacji, w jakiej przyszło im działać, staje się osnową, wokół której budują oni swoją samoświadomość. Działanie oparte na refleksji jest sposobem na odnalezienie się w świecie jako zmieniającej się rzeczywistości. Refleksyjność, jak podkreśla Paul Ricoeur, staje się tu cechą procedur interpretacyjnych i praktycznego rozumowania³. W takim przypadku praktyczność wiedzy rozumiana jest jako zdolność do budzenia w nas refleksji, zwłaszcza refleksji nad własnym działaniem. Jak zauważa Max van Manen, badanie przeżywanych doświadczeń (osadzone w perspektywie antropologicznej) jest sposobem uprawiania pedagogiki ukierunkowanej na działanie (Manen 1990: 154–155). Należy przy tym pamiętać, że myślenie może i powinno być przejawem codzienności, a działanie nie może zostać wyalienowane z myślenia, bo zagraża mu roszczenie użyteczności. Gdyby tak się stało, to sytuacja wychowawcza uległaby tak dalekiemu uproszczeniu, że trudno byłoby wskazać sens jej zaistnienia w rzeczywistości wychowawczej. W takim przypadku, jak podkreśla Rafał Godoń, „pominięte (...) w niej zostaje uprzednie wobec działania rozumienie, wynikające z myślenia, które urzeczywistnia się w szerokim horyzoncie rozumienia świata” (Godoń 2012: 44–45). To właśnie dzięki rozumieniu sensu własnego działania możliwe jest nadawanie znaczeń (Kubinowski 2006: 171–180). Tak określona interpretacja hermeneutyczna ściśle powiązana jest z fenomenologią, ale pamiętać należy, że „fenomenologia opisuje, jak ludzie orientują się w świecie doświadczenia życiowego, hermeneutyka natomiast opisuje, jak ludzie interpretują «teksty» historii tego przeżywania” (Kubinowski 2011: 28). Jeśli podejście hermeneutyczne wyróżnia dążenie do rozumienia badanej rzeczywistości, a nie dążenie do jej wyjaśniania lub zmiany, to ten ciągły proces poszukiwania sensu i odkrywania nowych znaczeń nie ma końca.

Teza

Przyjmując wyżej nakreśloną perspektywę badawczą, codzienność wychowania interpretuję jako przestrzeń symboliczną, a odwołując się do rozważań Ewy Marynowicz-Hetki⁴ zakładam, że jest to kategoria jakościowa, będąca strukturą trójwymiarową (w odróżnieniu od obszaru czy płaszczyzny), zawierającą elementy symboliczne, a jej podstawową zasadą jest relacyjne pojmowanie świata społeczno-kulturowego i jego procesualny charakter. Jak podkreśla Pierre Bourdieu (2009:

³ Zob. *Refleksja a interpretacja* (Ricoeur 2003: 123–127).

⁴ Zob. charakterystyka przestrzeni społecznej (Marynowicz-Hetka 2003: 168).

40–43), relacyjność tej przestrzeni jest źródłem aktywności podejmowanych przez osoby w niej funkcjonujące. Takie rozumienie przestrzeni symbolicznej bliskie jest określeniu przestrzeni jako duchowo przeżywanego miejsca, miejsca jako efektu procesu współistnienia człowieka ze światem (Maliszewski 2011: 33–41).

Parafrazując zaś znane pytanie Hilarego Putnama (1998: 93–100), a dalej Jerzego Kmity (1995) uważam, że codzienność wychowania jest przestrzenią, w której słowa łączą się ze światem (rozumianym jako rzeczywistość społeczno-kulturowa, jako kulturowo-komunikacyjna wspólnota), a tradycja myślowa, w perspektywie której możemy to rekonstruować, staje się formacją paradygmatyczną pozwalającą rozumieć codzienne przejawy życia, zaś ich interpretacja – zdaniem Hansa Lenka – jest powiązaniem słowa z czynem. Działająca istota, jaką jest człowiek, myśli interpretując, skazany jest on na tworzenie form i konstruktów wypełnionych znaczeniami (Lenk 1995: 9). Pamiętać przy tym należy, że – zdaniem Wilhelma Diltheya – reinterpretacja jest transformacją rozumienia codziennego, wymagającą zastosowania określonych kategorii. Najważniejszą z nich staje się w tym przypadku codzienność.

Rozwinięcie

Skoro, jak podkreśla Friedrich W. Kron, „pojęcia są narzędziami niezbędnymi do pracy naukowej i precyzyjnego wypowiedzania się na temat zjawisk świata życia (...)” (Kron 2012: 40) odwołam się w pierwszym rzędzie do podstawowej kategorii pojęciowej.

Pojęcie – czyli codzienność jako kategoria. Codzienność jako interdyscyplinarna kategoria, nacechowana wielością znaczeń, najczęściej odnoszona jest do rzeczywistości świata przeżywanego. Jako taka stanowić może punkt wyjścia dla wiedzy pedagogicznej, bo – jak podkreśla Krystyna Ablewicz – „(...) czas wychowania i kształcenia wypełnia się w codzienności, która dostarcza doświadczeń źródłowych. To z nich dopiero można wyprowadzać wiedzę oraz ją nadbudowywać” (Ablewicz 2008: 147). Przywołując zaś poglądy Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna mówiące, że życie codzienne to ludzka rzeczywistość, przedstawiająca się w formie spójnego świata, interpretowanego w ich (ludzi) życiowym, subiektywnie znaczącym postępowaniu, należy pamiętać, że jako taki powstaje on w ludzkich myślach oraz działaniach i dzięki temu trwa jako świat rzeczywisty (Berger, Luckmann 2010: 31–41).

Skoro rzeczywistość⁵ jest wytworem sposobu myślenia o niej, uważam, że konstruowanie sytuacji wychowawczych (jako elementu codzienności wychowa-

⁵ Rzeczywistość edukacyjna (inaczej wychowawcza) poddawana interpretacji nie ogranicza się jedynie do „rzeczy” dających się policzyć, zmierzyć i zmysłowo spostrzec. Zakres tego pojęcia obejmuje „ducha” czy inaczej – duchową sferę egzystencji człowieka. Zdaniem Krystyny Ablewicz w rzeczywistości

nia) zależne jest od jej rozumienia i relacji, w jakiej pozostają myślenie oraz działanie pedagogiczne, a inaczej – teoria i praktyka pedagogiczna.

Ponadto warto zauważyć, że pojęcie codzienności (w tym także codzienności wychowania) jest kategorią szczególnie wrażliwą na kontekst, co pozostaje w związku z myśleniem o niej oraz poznaniem i jego epistemologicznymi podstawami. Przykładem może tu być to, jakie sensy i znaczenia niesie ze sobą codzienność, kiedy interpretowana jest jako potoczność, zwyczajność np. potoczna teoria wychowania jako element codzienności wychowania czy też codzienna praktyka (albo rutyna), czy codzienny strój (jako *profanum*), a jakie, kiedy interpretowana jest jako źródło subiektywnych doświadczeń, często wysublimowanych, czasem nie-codziennych, żeby nie powiedzieć świątecznych (Zadrożyńska-Barącz 2010: 35–51; Tarkowska 2010: 75–92), czyli *sacrum*? Przykładem odniesienia się do tej wielowymiarowości przestrzeni codzienności mogą być analizy Norberta Eliasa (1978) i typologia przez niego zaproponowana. Codzienność jest więc związana z wielością ujęć i znaczeń, czasem nawet dychotomicznych.

Ta szczególna ambiwalencja, bycie pomiędzy, jest swego rodzaju holistyczną optyką oglądu tego wszystkiego, co może zawierać w sobie przestrzeń codzienności (także codzienności wychowania) (Pobojewska 2011: 106, 110–112). Bogactwo fenomenów i procesów, które ujmuje swoim zakresem kategoria codzienności (także codzienności wychowania), przekracza ramy tego tekstu, dlatego pragnę wskazać te, które wydają się najbardziej istotne w perspektywie tematyki określonej w tytule tekstu.

Koncepcje – czyli codzienność jako źródło doświadczeń albo doświadczanie codzienności. Jak wskazuje Roch Sulima (2003: 233–258), codzienność jest zawsze „czyjaś” (doświadczana w indywidualnej biografii) i jest zawsze przez coś uobecniania (Bochno, Nowosad, Szymański 2014; Łukasik, Nowosad, Szymański 2014). W tej perspektywie staje się ona źródłem doświadczeń rozumianych jako to, co stanowi zobiektywizowany wyraz duchowej aktywności człowieka (budującej świat ludzkiej kultury). Doświadczenie jest rozumianym przeżyciem. Zdaniem Marka Szulakiewicza (2004: 231–250) rozumienie otwiera drogę do wszystkiego, co może być dane w doświadczeniu, ale ma też zdolność „poszerzania” tego doświadczenia.

wychowawczej mamy głównie do czynienia z rozumieniem elementarnym, polegającym na rozumieniu gestów, zachowania, języka. Dopiero w refleksji nad nim nadbudowanej zostaje ono (rozumienie elementarne) wydobyte z otaczającej je przypadkowości i umieszczone w szerszym kontekście, dzięki czemu rozumienie z elementarnego może wznieść się na poziom rozumienia wyższego (nazywanego hermeneutycznym). Rozumienie rzeczywistości wychowawczej pozostaje w bezpośrednim związku z wysiłkami tworzenia teorii wychowania, a podstawą tego rozumienia i budowania teorii pedagogicznych jest refleksja nad sytuacją pedagogiczną. Stąd pedagogiczna teoria i praktyka pozostają ze sobą w związku. „Teoria rozjaśnia i prowadzi praktykę, a praktyka użycza teorii sensu”. Szerzej na ten temat pisze Ablewicz (1994: 46–49).

Takie podejście, poza fenomenologicznym opisem przeżytego doświadczenia danej osoby, wymaga hermeneutycznej refleksji nad jej i cudzym przeżyciem oraz krytycznego namysłu nad czasem i kontekstem, w którym to doświadczenie czyni ją taką, a nie inną osobą. Dlatego w rozpoznaniu rzeczywistości działający podmiot nie może odnosić się tylko do doświadczenia uprzedniego, ale – zgodnie z sugestią Jerome S. Brunera – musi wyjść poza to, co stanowi wiedzę nabytą i odwołać się do własnej aktywności i intuicji intelektualnej. Jest to podstawa do formułowania własnej koncepcji rozumienia rzeczywistości, a w tym przypadku rozumienia codzienności wychowania.

U podstaw poznania codzienności legło bowiem założenie, że jedynym uprawionym sposobem jej badania (według W. Jamesa) jest docieranie do bezpośredniego doświadczenia. W tej perspektywie doświadczanie świata życia codziennego staje się warunkiem rozumienia. Przy czym, zdaniem Alfreda Schütza, „świat życia codziennego ma dla ludzi żyjących, myślących i działających w nim (...) określony sens i strukturę istotności” (Schütz 1984: 140). Jako taki ma charakter intersubiektywny, co ma szczególne znaczenie dla rekonstrukcji codzienności wychowania jako tego typu praktyki społeczno-kulturowej, w której doświadczanie Innego, pozostaje w relacji z rozumieniem i interpretacją świata. To właśnie w tym świecie – zdaniem A. Schütza – każdy człowiek zajmuje w każdym momencie swojego codziennego życia określone miejsce, nie tylko to, które wyznaczone jest przez fizyczną przestrzeń i zewnętrzny czas czy status w systemie społecznym, ale znajduje się on w biograficznie zdeterminowanej sytuacji, w zdefiniowanym przez siebie fizycznym i społeczno-kulturowym środowisku (tamże: 145). Jest to miejsce w intersubiektywnym świecie kultury, który jest strukturą sensu. Należy ją interpretować, aby się w niej odnaleźć. Ludzkie bycie w świecie, jak to określił Martin Heidegger, ludzka egzystencja jest więc zanurzona w codzienności, a świat życia codziennego jest horyzontem wszystkich naszych działań. Jak zauważa Maria Szyszkowska (1985), każdy z nas tworzy własną codzienność, zmienia się ona w miarę jak my się zmieniamy i jak działamy, od nas zależy jej kształt. Nie sposób egzystować poza jej przestrzenią, a jak podkreślali P. Berger i T. Luckmann, świat codzienności konstryuuje się w świadomości każdego z nas.

Kontekstualność codzienności (wychowania), czyli perspektywy jej doświadczenia. Kontekstualny wymiar codzienności wychowania pragnę zobrazować, odwołując się do trzech perspektyw oglądu. Inspiracją była tutaj dla mnie klasyfikacja poziomów analizy zaproponowana przez Raymonda Boudon (Łuczewski 2009: XXI–XXX) oraz trzy płaszczyzny oglądu zjawisk pedagogicznych wskazane przez Friedricha W. Krona (2012: 32–34). Pierwsza to wymiar *makro*, czyli ta perspektywa, która jest najszerszym horyzontem, odwołującym się do świata życia codziennego jako przestrzeni społeczno-kulturowej, jak to określił Schütz, jako świata wspólnego dla wszystkich.

Druga to perspektywa *mezo*, czyli codzienność instytucjonalna, interpretowana np. w kontekście funkcjonowania podstawowych środowisk wychowawczych. Specyficzną cechą codzienności rekonstruowanej w tym kontekście jest to, że urzeczywistnia się ona zawsze w obecności innych, z innymi, a także dla innych. Przykładem mogą tu być badania Mirosławy Nowak-Dziemianowicz (2006), dotyczące życia rodzinnego jako źródła doświadczanej codzienności, badania szkoły jako przestrzeni doświadczania samego siebie i świata społecznego w interpretacji Jerome S. Brunera (2006), czy też szkolnej codzienności odnoszonej przez Marię Dudzikową i Marię Czerepaniak-Walczak (2010) do dwóch perspektyw: codzienności w szkole i szkoły w codzienności. W tym obszarze ważne miejsce zajmuje także pytanie o to, jak codzienność (np. polityczna) kształtuje funkcjonowanie instytucji edukacyjnych, przykładem mogą tu być badania Bogusława Śliwerskiego (2014: 29–41).

Trzecia perspektywa to skala *mikro*, najbliższa paradygmatowi hermeneutyczno-fenomenologicznemu, czyli codzienność jako intersubiektywny świat jej uczestników, np. uczestników sytuacji wychowawczych, codzienność także doświadczana z Innymi i w obecności Innych, ale w wymiarze osobistym postrzegana indywidualnie, przez pryzmat jednostkowych, własnych, wewnętrznych, jakby powiedział np. Heidegger, hermeneutycznych doświadczeń, które zawsze są czyjeś jako znaczące dla doświadczającego. Inny jako człowiek jest źródłem tych doświadczeń, jest traktowany jako partner, z którym obcowanie zmienia nasze doświadczenia. W tym przypadku otwartość doświadczenia polega na wsłuchaniu się w sens działań Innego, na przykład w sens badanych przekazów. Oznacza gotowość zmiany własnego rozumienia, na podstawie wiedzy dotyczącej warunków i możliwości codziennego rozumienia świata, w narracyjnie ujętej rzeczywistości.

Teorie i ich powstawanie, czyli między inter- a transdyscyplinarnością.

Dzięki kategorii codzienności i mocy interpretacyjnej, jaką ona ze sobą niesie, dokonuje się zwrot paradygmatyczny, dotyczący odczytywania świata życia codziennego. Wzbogaca ona nasze rozumienie fenomenów tego świata. Codzienność staje się synonimem synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy (zarówno potocznej, jak i naukowej), jaka z nich wpływa.

Zaistniałe przesunięcie paradygmatyczne to nie tylko epistemologiczna zmiana i efekty poznawcze, metateoretyczne z niej wpływające, lecz także zmiana interpretacyjna dokonująca się w zakresie rozumienia praktyki wychowania (w szerokim zakresie znaczeniowym tego pojęcia) i sensów, jakie się jej nadaje. To np. zwrot w zakresie interpretacji wiedzy potocznej i doświadczenia osobistego, potocznych teorii wychowania, czy też badań w działaniu, a nie tylko nad działaniem, jako źródeł wiedzy (czego dotyczył zwrot działaniowy). Wszystko to, co jest elementem przestrzeni życia codziennego/codzienności wychowania istnieje dzięki naszej w niej obecności, wszystko jest ważne, każdy jej element może być odbierany jako

„otwarty” tekst zachowań i doświadczeń człowieka (Sulima 2000: 13). To przestrzeń, w której każde słowo ma znaczenie, każde zdanie ma sens.

Postulat odwołania się do transdyscyplinarności w zakresie badań dotyczących codzienności wychowania wynika z tego, że jako kategoria (posiadająca interdyscyplinarny wymiar) niesie ona ze sobą szczególny sens „analityczny”. Jeśli przyjmiemy za M. Dudzikową i M. Czerepaniak-Walczak, że „refleksja nad codziennością jest warunkiem ochrony człowieka przed stawianiem się «ubocznym produktem własnego życia»” (Dudzikowa, Czerepaniak-Walczak 2010: 9), to skupienie uwagi na różnych wymiarach i przejawach codzienności (także codzienności wychowania) wymaga podejścia pozwalającego objąć tę wielość pojęć, procesów i kontekstów. Wielość „światów przeżywanych”, spotykanych w codziennym doświadczeniu, wymaga bogatej puli narzędzi intelektualnych/symbolicznych pozwalających rekonstruować tę przestrzeń. Jednocześnie zauważyć należy, że wyraźne wyodrębnienie pól badawczych dotyczących codzienności (wychowania), a pozostających w zakresie poszczególnych dziedzin nauki jest bardzo trudne. Dlatego możemy stwierdzić, że szeroko rozumiana humanistyka (w tym pedagogika), badając i opisując rzeczywistość (wychowania), powinna odwoływać się do różnorodnych źródeł i metod, prowadzić badania ponad granicami dyscyplin, opierając się na wspólnych przesłankach teoretycznych.

Nie chodzi o to, że pojedyncze dyscypliny zawodzą w badaniu różnych wymiarów czy obszarów codzienności (wychowania), ale o to, że tak powstająca wiedza dopełnia obraz codzienności (wychowania), uwzględniając jej wielowymiarowość i wieloznaczność. Zdaniem Mariana Nowaka ma to zasadnicze znaczenie dla nauk o wychowaniu jako teorii działalności wychowawczej i systemu wiedzy o wychowaniu. W tej perspektywie powstawać mogą modele (meta)teoretyczne będące źródłem kolejnych refleksji mających znaczenie dla rozumienia codzienności wychowania, dla jej rekonstrukcji (Nowak 2012: 228–257).

Odwołując się do rekonstrukcji codzienności wychowania, należy podkreślić, że nie chodzi tu przecież tylko o dialog między dyscyplinami, autentyczną wymianę wiedzy, której celem jest rozwiązanie jakiegoś problemu (co jest charakterystyczne dla podejścia interdyscyplinarnego). W moim przekonaniu rekonstrukcja codzienności wychowania to coś więcej, to rozwijanie specyficznego myślenia o wychowaniu, wynikającego z istoty tego fenomenu, z wieloznaczności tej przestrzeni symbolicznej.

Przykładem ponaddyscyplinarnych przesłanek teoretycznych funkcjonujących w tym zakresie jest wspólny kod kulturowy w postaci języka (jako zbioru symboli), jakim posługują się badacze zainteresowani codziennością wychowania. A skoro język (jako dziedzina kultury) jest jednocześnie narzędziem myśli, to odwołanie się do tego narzędzia jest już określonym sposobem funkcjonowania w przestrzeni symbolicznej.

Jeśli przyjąć, że przejście od inter- do transdyscyplinarności to pojawianie się kolejnych modeli podejść badawczych, to równocześnie jest to odwzorowanie

kolejnych poziomów (rozumianych opisowo, a nie waloryzująco) zaangażowania w zakresie wspólnoty poszukiwań badawczych. Moim zdaniem pozostawanie w zakresie tej kulturowo-komunikacyjnej wspólnoty może być szczególnie owocne dla badań dotyczących codzienności wychowania jako przestrzeni symbolicznej.

Jako osoba zainteresowana relacją istniejącą między teorią i praktyką pedagogiczną opowiadam się zarówno za inter-, jak i transdyscyplinarnością badań dotyczących codzienności wychowania. M. Nowak zauważa jednak, że „o ile interdyscyplinarność możemy postrzegać jako bardziej istotną w tworzeniu teorii, o tyle transdyscyplinarność staje się ważna na gruncie praktyki” (tamże: 256). Dodaje on jednocześnie, że

o transdyscyplinarności nauk o wychowaniu możemy mówić wówczas, gdy zdołamy wytworzyć funkcjonujące między nimi odpowiednie metody badań, kategorie, modele i koncepcje badanej rzeczywistości, przynoszące korzyść poszczególnym dyscyplinom a wielu naukom w ogóle, nade wszystko zaś praktycznej działalności (tamże).

Uważam, że w zakresie badań nad codziennością wychowania mamy do czynienia z taką wspólnotą narzędzi intelektualnych. Przekonującym dla mnie przykładem może tu być odwołanie się do rozumienia jako bycia-w-świecie czy doświadczeń biograficznych jako kategorii uniwersalnych lub czasu i przestrzeni jako elementarnych kategorii antropologicznych, stanowiących wyznacznik ludzkiej tożsamości (Clark 1998), posiadających równocześnie fundamentalne znaczenie dla interpretacji codzienności wychowania. Pisze o tym Anna Walczak, kiedy w czasoprzestrzeni wychowania osadza istnienie człowieka w świecie (Walczak 2011: 11). To w niej urzeczywistniają się wspólne doświadczenia osobowe, doświadczenia, których granicą jest Inny. Uważam, że podane przykłady pokazują, jak ważny w rekonstrukcji codzienności wychowania jest kontekst interpretacyjny, jaki dane kategorie pojęciowe ze sobą niosą, a ich stosowanie odtwarza wielość dróg poszukiwania sensu.

W tym ujęciu jedność teorii i praktyki staje się perspektywą pedagogicznego myślenia, a pamiętać należy, że myślenie – zmieniając perspektywę naszego rozumienia rzeczywistości (w tym codzienności wychowania) – zmienia nas samych działających w tej przestrzeni (Folkierska 1993). Zmiana ta dokonuje się procesualnie na drodze poszukiwania sensu. Uważam, że poszukiwanie to powinno się odnosić do możliwie szerokich horyzontów interpretacyjnych.

Jednocześnie, pamiętając słowa Leszka Koczanowicza, opowiadam się za dialogiem między dyscyplinami, pozwalającym poszerzać granice i wkraczać na takie obszary, których badanie staje się przestrzenią spotkania zarówno teoretyków, jak i praktyków wychowania, filozofów i empirycznych badaczy życia społeczno-kulturowego. Uczestniczenie w tej wspólnocie komunikacyjnej wzbogaca własną perspektywę poznawczą, a różnica perspektyw oglądu staje się wartością dodaną. Codzienność doświadczana z Innymi i w obecności Innych staje się pograniczem

stanów mentalnych i przestrzeni działania. Jak zauważa Leszek Koczanowicz, takie dialogowe podejście najbardziej zbliżone jest do hermeneutyki i pragmatyzmu (czy też neopragmatyzmu), czyli tych koncepcji filozoficznych, które w wyjątkowy dla siebie sposób określają relację istniejącą między życiem a jego ekspresją i doświadczeniem czy myśleniem i działaniem (Koczanowicz 2011: 35–42).

Uważam także, że codzienność jako kategoria będąca ważnym punktem orientacyjnym na topografiach różnych dyscyplin wiedzy (w tym subdyscyplin pedagogiki) staje się swego rodzaju ideogramem, pozwalającym integrować wiedzę i rekonstruować doświadczenie. Wiedza powstająca na tej drodze jest symbolizacją doświadczenia świata życia codziennego. Jako taka „(...) ma charakter kontekstowy, dla jej jakości liczy się zdolność poruszania się *między* wątkami, symbolami, poziomami argumentacji (*inter-tekstualność*)” (Maliszewski 2011: 39). Zdaniem Jerome Brunera tego typu wiedza warunkuje rozumienie jako „uchwycenie miejsca danej idei lub faktu w jakiejś bardziej ogólnej strukturze wiedzy” (Bruner 2006: 6).

Podsumowanie

Rekonstrukcja codzienności wychowania staje się więc takim polem aktywności, w którym dokonuje się pewien wysiłek intelektualny będący refleksyjnym namysłem. Służy on poszukiwaniu symbolicznych narzędzi wzbogacających kulturę pedagogiczną i rekonstrukcję wszelkich towarzyszących jej kontekstów. Mam nadzieję, że ponaddyscyplinarne tworzenie wiedzy będzie służyło rekonstrukcji codzienności wychowania. Jednocześnie jestem przekonana, że w procesie tym tkwi określony potencjał, ważny także dla praktyki pedagogicznej.

Bibliografia

Ablewicz K. (1994) *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Ablewicz K. (2008) *Potencjał badawczy antropologii pedagogicznej – przedmioty i konteksty badań w: Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 143–157.

Berger P. L., Luckmann T. (2010) *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bochno E., Nowosad I., Szymański M. J. (red.) (2014) *Codziennosc szkoły. Uczeń*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Boudon R. (2009) *Logika działania społecznego. Wstęp do analizy socjologicznej*, tłum. K. Kowalski, Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos.

- Bourdieu P. (2009) *Rozum praktyczny. O teorii działania*, tłum. J. Stryczyk, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bruner J. (2006) *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków, Universitas.
- Clark G. (1998) *Przestrzeń, czas i człowiek. Spojrzenie badacza prehistorii*, tłum. H. Turczyn-Zalewska, Warszawa, PIW.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (2010) *Codziennosc w szkole. Szkoła w codziennosci w: Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5: *Codziennosc w szkole. Szkoła w codziennosci*, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, s. 9–25.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.) (2010) *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5: *Codziennosc w szkole. Szkoła w codziennosci*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Elias N. (1978), *Zum Begriff des Alltags w: Materialien zur Soziologie des Alltags*, K. Hammerich, M. Klein (red.), „Zeitschrift für Soziologie und Sozpsychologie”, nr 20.
- Folkierska A. (1993) *Glosa do tekstu Christopha Wulfa „Paradygmaty nauki o wychowaniu. Powstanie nauki o wychowaniu w Niemczech”*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4.
- Godoń R. (2012) *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kmita J. (1995) *Jak słowa łączą się ze światem. Studium krytyczne neopragmatyzmu*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Koczanowicz L. (2011) *Interdyscyplinarność – między rabunkiem a dialogiem w: Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, R. Włodarczyk, W. Żłobicki (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 35–42.
- Kron W. F. (2012) *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia*, tłum. E. Cieślak, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kubinowski D. (2006) *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna w: Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 171–180.
- Kubinowski D. (2011) *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lenk H. (1995) *Filozofia pragmatycznego interpretacjonizmu. Filozofia pomiędzy nauką a praktyką*, tłum. Z. Zwoliński, Warszawa, Oficyna Naukowa.

Łuczewski M. (2009) *Wprowadzenie do teorii działania Raymonda Boudona* w: R. Boudon, *Logika działania społecznego. Wstęp do analizy socjologicznej*, tłum. K. Kowalski, Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos, s. XXI–XXX.

Łukasik J. M., Nowosad I., Szymański M. J. (red.) (2014) *Codziennność szkoły. Nauczyciel*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Maliszewski K. (2011) *Implozja przestrzeni uczenia się*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2 (65), s. 33–40.

Manen van M. (1990) *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*, London–Ontario, State University of New York Press.

Marynowicz-Hetka E. (2003) *Miejsce wartości w polu działania społecznego, czyli o aksjologicznym kryterium działania społecznego. Kilka refleksji od K. Kotłowskiego do L. Lavelle’a* w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), Seria „Pedagogika Filozoficzna”, t. 1, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 161–177.

Nowak M. (2012) *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Nowak-Dziemianowicz M. (2006) *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.

Pobojewska A. (2011) *Co to znaczy filozofować?*, „Analiza i Egzystencja”, nr 15.

Putnam H. (1998) *Wiele twarzy realizmu i inne eseje*, tłum. A. Grobler, Warszawa, PWN.

Ricoeur P. (2003) *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, wybór, opracowanie i wprowadzenie S. Cichowicz, Warszawa, Altaya, De Agostini, Instytut Wydawniczy PAX.

Schütz A. (1984) *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania w: Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, t. 1, E. Mokrzycki (red.), Warszawa, PIW.

Sulima R. (2000) *Antropologia codzienności*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Sulima R. (2003) *Znikająca codzienność w: Życie codzienne Polaków na przełomie XX i XXI wieku*, R. Sulima (red.), Łomża, Wydawnictwo Stopka, s. 233–258.

Szulakiewicz M. (2004) *Filozofia jako hermeneutyka*, Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Szyszkowska M. (1985) *Twórcze niepokoje codzienności*, Łódź, Wydawnictwo Łódzkie.

Śliwerski B. (2014) *Jak władze edukacyjne malują społeczeństwu PISA-nki w: Codzienność szkoły. Uczeń*, E. Bochno, I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 29–41.

Tarkowska E. (2010) *Życie codzienne jako kategoria interdyscyplinarna w: Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5: *Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności*, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, s. 75–92.

Urbaniak-Zajac D. (2002) *O stosowaniu teorii pedagogicznej w praktyce edukacyjnej w: Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, t. 1, J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac (red.), Łódź, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 223–234.

Walczak A. (2011) *Spotkanie z wychowankiem. Ku tożsamości ipse pedagoga*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Zadrożyńska-Barącz A. (2010) *Codziennosc – Niecodziennosc – Święto w: Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5: *Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności*, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, s. 35–51.