

Autoreferat

1. Mariusz Dembiński

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe/artystyczne – z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytuł rozprawy doktorskiej.

- Podyplomowe Studium Dziennikarstwa, Instytut Nauk Politycznych i Dziennikarstwa W Poznaniu (UAM) – 1994 r.
- Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 10. 12. 2002 r.
- Tytuł rozprawy doktorskiej: *Szkoła, uczeń, nauczyciel: na przykładzie lekcji historii w szkołach średnich. Studia teoretyczno-empiryczne. Ujęcie etno- socjo- psychopedagogiczne*”.

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych.

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych (od 1. 02. 1994 r.).

4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. nr 65. Poz. 595 ze zm.):

4 a) omówienie osiągnięć naukowo–badawczych (artystycznych)

W 1993 r. obroniłem pracę magisterską w Zakładzie Historii Filozofii Współczesnej w Instytucie Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, kierowanym przez Profesora Bolesława Andrzejewskiego. W pracy zatytułowanej: *Transpozycja i język. Przyczynek do koncepcji kreacji kultury*, podjąłem próbę uniwersalizacji rzeczywistości poprzez przemieszczanie oznaczonych tradycją znaczeń na nowe obszary kultury zawarte w samym języku. Poruszane przeze mnie treści, a w szczególności sposób ich ujmowania, wskazują na pewne prawidłowości, które wprowadzają się w sposób mojego myślenia i postrzegania świata. Ich kontekstowy i syntetyczny wymiar wpisuje się w strukturę mojego głównego osiągnięcia naukowego, jakim jest książka: *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej*, (Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2013, ss. 442), toteż mając na uwadze całokształt mojego naukowego rozwoju oraz zrozumienie podłoża powstania wyróżnionej powyżej

monografii, wskazane wydaje się, omówienie w pierwszej kolejności pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych, a w następnej przedstawienie kluczowego osiągnięcia naukowego. Wprowadzenie powyższej struktury stanie się bardziej zrozumiałe, jeśli uwzględni się fakt, iż będąc pracownikiem Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, byłem zatrudniony w trzech różnych Zakładach na Wydziale Studiów Edukacyjnych i w każdym z nich podlegałem oddziaływaniom, które miały istotny wpływ na mój naukowy rozwój i poruszane treści we wskazanej tutaj książce habilitacyjnej. I jeżeli miałbym pogrupować oraz wymienić kluczowe kategorie wpisujące się w obszar moich zainteresowań naukowych, to wyróżniłbym ich trzy: rytuał, tożsamość, *homo paedagogicus*, - doszukując się w nich kumulującego się procesu, o własnościach osobowych, historycznych, ewolucyjnych i przestrzennych.

Do pierwszej z nich należy zaliczyć kategorię rytuał, który stał się źródłem powstania mojej książki podoktorskiej oraz kilku artykułów. Badaniem rytuałów szkolnych zająłem się będąc zatrudniony na stanowisku asystenta w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych UAM w Zakładzie Pedagogiki Szkolnej, którego kierownikiem była Prof. dr hab. Maria Dudzikowa. Zainteresowania naukowe i prace badawcze pracowników Zakładu koncentrowały się wokół tematu: „Szkoła, uczeń, nauczyciel – studia teoretyczno-empiryczne. Ujęcie etno-socjo-psychopedagogiczne”. W pierwszych latach pracy w Zakładzie pogłębiałem swoją wiedzę pedagogiczną i dydaktyczną, koncentrując swoje zainteresowania naukowo-badawcze, najpierw na kategorii obyczaju, a następnie na rytuale. W ich wyniku, w 2002 roku obroniłem rozprawę doktorską pt. *Rytuały nauczycieli w procesie lekcyjnym. Na przykładzie lekcji historii w szkole średniej* (s. 435). Recenzentami pracy byli: Prof. dr hab. Stanisław Dylak oraz Prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski.

Na bazie tej rozprawy, w 2005 roku ukazała się książka: *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne* (Wydawnictwo Impuls, 2005, s.170). Praca ta w pełni nie odzwierciedla założeń, które podjąłem w pracy doktorskiej i w znacznym stopniu różni się od niej – w szczególności dotyczy to ram teoretycznych oraz przykładów praktycznych. Starłem się w niej, położyć nacisk na zwięzły styl, konkretne wyrażanie myśli i wnioski stanowiące podsumowanie każdego podrozdziału. W każdym razie, w monografii położyłem nacisk na rytuał, czyniąc z niego kategorię badawczą, co uznaję za ważny wkład koncepcyjny i praktyczny w tym obszarze wiedzy naukowej. W książce tej stwierdziłem, iż: „... zamierzałem nie tylko uświadomić nauczającym i uczącym się wszechobecność rytuałów (subrytuałów) w szkołach (klasach), składających się w przypadku lekcji na szerszą strukturę, którą określam, jako mikrorytuał, ale także chciałem podać niezbędne „narzędzia” do zbadania i dookreślenia własnych (czytelnika) znaczeń w zrytualizowanym strukturach

szkolnego istnienia (s. 9). Cała praca obejmuje cztery rozdziały, składając się na typową strukturę prac empirycznych. Pierwszy z nich ma charakter teoretyczny, wprowadzający, w którym, bazując na wybranych koncepcjach socjologicznych, nawiązałem do rzeczywistości zinstytucjonalizowanej, dalej, już odnosząc się do antropologii kulturowej, skoncentrowałem się na omówieniu kwestii społecznego nadawania znaczeń, przyjmując za tzw. interakcjonizmem symbolicznym koncepcje działania, aby w jej osnowie usytuować kategorie rytuału, który – w ostateczności – uznałem za źródło paradygmatycznego zrytualizowania instytucji jaką jest szkoła. W drugim rozdziale książki, skupiłem uwagę na przybliżeniu sensu znaczenia rytuału, kładąc przy tym nacisk na jego organizację i opracowaną przeze mnie strukturę jawną i ukrytą rytuału oraz proces rytualizacji, co pozwoliło mi wykreować jego (rytuału) uniwersalny model. Kolejny rozdział studium ma charakter metodologiczny i skoncentrowałem się w nim na analizie metod badawczych oraz na technikach zbierania i interpretowania informacji na temat rytuału i zrytualizowanych działań oraz ich wykonań – praktycznych zastosowań. Wśród wyróżnionych metod, na uwagę zasługuje opracowana przeze mnie metoda badawcza, którą nazwałem „rytostrukcją”. Pozwala ona odnieść się do źródłowych elementów rytu, poznać ich sensy i znaczenia poprzez interpretację „rytualnych wykonań”. Metodę tę oparłem na strukturze jawnej rytuału i procesie rytualizacji, warunkowanego przez „społeczną dramę” i „rytuał przejścia”. Metoda „rytostrukcji” pozwala w konsekwencji analizować subrytuały (pojedyncze zdarzenia) w wielu płaszczyznach społeczno-kulturowych, jak i edukacyjnych. W ostatnim rozdziale książki, lekcję sprowadziłem do mikrorytuału, który posiada swoją formę o wykonawczym charakterze oraz społeczno-kulturowe i edukacyjne treści przedmiotowe. W tej części pracy podałem wytyczne dotyczące tego, jak zbadać własne mikrorytuały oraz omówiłem, w oparciu o swoje badania, trzy przykłady ich interpretacji.

Pojęcie rytuału pojawiło się jeszcze kilka razy w moich pisemnych wypowiedziach, w których poszukiwałem nowych ścieżek dla kategorii do niego przystających wraz z ich praktycznym zastosowaniem przez nauczycieli i uczniów w szkołach. I jeśli jeszcze artykuł: *Rytuał jako forma i narzędzie badania lekcji* (w: *Colloquia Communia* 2003 -2(75), ss. 179-196), stanowił merytoryczne i metodologiczne zestawienie kluczowych informacji na temat rytuału opracowanego w rozprawie doktorskiej, to już w rozprawie zatytułowanej: *O rytuałach zinstytucjonalizowanych – na przykładzie rytuałów szkolnego korytarza* (w: *Pedagogika kultury*, t. 2, Lublin 2006, ss. 211-224), wyszedłem poza rytuały klasy szkolnej, aby w nawiązaniu do rytuałów szkolnego korytarza, które zostały opracowane przez D. Ratcliffa, przyjrzeć się im bliżej, odwołując się do opracowanego przez siebie modelu rytuału.

Narzędziowy charakter tego modelu został przeze mnie wykorzystany w artykule: *Obrzędowy charakter lekcji* (w: Nowa Szkoła, nr 1, 2006, ss. 41-43.), do omówienia kilku subrytuałów lekcyjnych, którym nadałem obrzędowy wymiar.

Do najważniejszych osiągnięć naukowych w tym okresie mojej badawczej i teoretycznej działalności, należy zaliczyć oryginalne opracowanie struktury jawnej i ukrytej oraz procesu rytualizacji, których narzędziowy charakter pozwala przeanalizować i zinterpretować konkretne sytuacje społeczno-kulturowe w płaszczyźnie edukacyjnej. W ten sposób model opracowanego przeze mnie rytuału stał się również teoretyczną formą dla „rozpoznania” i opracowania zjawisk nie tylko edukacyjnych, ale również obyczajowych i kulturowych. Przykładowo, do rytuału odwołałem się zastanawiając się nad sensem terminu tolerancja w artykule: *Tożsamość podmiotowej tolerancji w ujęciu strukturacyjnym* (w: M. A. Patalon (red.), *Tolerancja a edukacja*, Gdańsk 2008, ss. 102-108).

Po przejściu do Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Pedagogicznych, w przestrzeni moich zainteresowań zaczęły pojawiać się nowe tematy. Kluczową kategorią dla moich poszukiwań naukowych okazała się tożsamość, której różne oblicza i tematyczne odniesienia doprowadziły mnie do napisania książki habilitacyjnej. Tekst: *Neokonstrukcjonistyczne ujęcie tożsamości na przykładzie wydarzeń szkolnych* (w: J. Gnitecki (red.), *Konstruowanie autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów w kształceniu szkolnym i pozaszkolnym*, Poznań 2006, ss. 61-74), należy traktować jako przełomowy, ponieważ swoje zainteresowania dotyczące tego, co dzieje się w „zrytualizowanej” klasie, zacząłem poszerzać o nowe wątki, kładąc w pierwszej kolejności nacisk na tematykę kształtowania własnej tożsamości poprzez doświadczenie, refleksywność, rozpoznanie i wykonanie. Do jednej z tych kategorii nawiązałem w kolejnym artykule, zatytułowanym: „*Rozpoznanie*” jako strategia rozwoju edukacji (w: J. Szempruch (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, Rzeszów 2006, ss. 147-152). W tej wypowiedzi przedstawiłem propozycję wykorzystania pojęcia „rozpoznania” w poznaniu i badaniu edukacyjnej tożsamości. Mając z kolei na uwadze takie rozprawy, jak: *Narracyjna tożsamość jako źródło i podłoże przedmiot pedagogiki* (w: E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Narracja – krytyka – zmiana*, Wrocław 2007, ss. 57-68) i *Tożsamość podmiotowej tolerancji w ujęciu strukturacyjnym* (w: M. A. Patalon (red.), *Tolerancja a edukacja*, Gdańsk 2008, ss. 102-108), można przyjąć, iż stanowią one zwieńczenie moich rozważań na temat tożsamości, co – jak się potem okazało - zbliżyło mnie do wytyczenia obszaru badań zawartych w książce: *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej*. W pierwszej z tych prac próbowałem w sposób odmienny od panujących w

literaturze przedmiotu podać definicję pedagogiki, sprowadzając sens jej istnienia do 'bycia prowadzeniem ucznia przez nauczyciela w kontekście paradygmatu narracyjnego'. Ostatecznie doszedłem do wniosku, który był zapowiedzią głównej tezy książki habilitacyjnej. W ostatnim zdaniu czytamy: „... prowadzone tutaj rozważania doprowadziły mnie to stwierdzenia, iż tylko i wyłącznie dzięki wychowankowi (nie nauczycielowi), gdy w byciu uczniem istotcy się jego tożsamość, „wyistacza” się pedagogika (s. 86). Natomiast w drugiej z wyróżnionych tutaj rozpraw, choć w swoim temacie dotyczyła kwestii tożsamości podmiotowej tolerancji, to bardziej znaczący okazał się kontekst, w którym umieściłem swoje przemyślenia, ponieważ wskazują one na przemiany w sposobie mojego myślenia i ujmowania interesujących mnie tematu. Proces, o którym piszę, przejawia się w wieloperspektywicznym, powiedziałbym synektycznym podejściu do badanych treści. We wspomnianym artykule tolerancję sprowadziłem do systemu o własnościach autopojetycznych. Dalej rozumienie tego systemu uzależniłem od społeczno-regulacyjnej koncepcji kultury w ujęciu Jerzego Kmity i teorii strukturacji, opracowanej przez Anthony Giddens'a. Tak ujęty system tolerancji, w dalszej kolejności odniosłem do kształtowania różnych jego kontekstów w przestrzeni między „ja toleruję - nie-ja (Inny)”. Na dalszym poziomie tej analizy uwzględniłem zinstytucjonalizowanie praktyk społecznych, które wyznaczają jednostkom miejsca, z perspektywy których stają się podmiotami wiedzy orzekającymi „coś” o tolerancji. Konkretne orzekanie czegoś na temat tolerancji uzależniłem od reguł, norm, zasobów i rozróżnień podległych strukturacji, a samo orzekanie uznałem za wyraz zdobytej w tym całym procesie tożsamości (tolerancji). Podobny schemat w ustrukturyzowaniu sprawczego kształtowania ludzkiego umysłu – oczywiście na bazie innych danych – zastosowałem w książce habilitacyjnej. W tym miejscu warto sięgnąć do innego mojego artykułu, który w sposób bardziej przekonywujący ujawnił stosowane przeze mnie schematy myślowe. Mam tutaj na myśli wypowiedź z 2014 roku, zatytułowaną: *Perkolacja, ideologia i systemy edukacji. Próba metanarracyjnego ich uwikłania* (w: K. Przyszczypkowski, T. Polak, I. Cytlak (red.), *Polityczne uwikłania systemów edukacyjnych. Badawczy problem społeczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Poznań 2013, ss. 267–286.). W tym artykule, jego tytuł został podporządkowany czterem wariantom jego rozumienia. Ich szczegółowa analiza doprowadził w swojej syntezie do sformułowań o charakterze uogólniającym, poznawczym, metanarracyjnym. I właśnie na ten aspekt formalnego, uogólniającego myślenia zwrócili uwagę Profesor Kazimierz Przyszczypkowski i Profesor Tomasz Polak, redaktorzy książki, w której pojawił się ten esej, pisząc: „Artykuł Mariusza

Demińskiego może być postrzegany także jako swoiste ramowe podsumowanie podjętych w książce rozważań” (s. 8).

Tematyka tożsamości, która stała się przedmiotem moich zainteresowań w tym okresie, okazała się wykładnią dla tożsamości mojego naukowego rozwoju, tożsamości przybliżającej moje dociekania do uściślenia formuły rozprawy habilitacyjnej. Tożsamość w moich rozważaniach stała się nie tylko formą dookreślającą sens istnienia edukacji czy pedagogiki, dla których poszukiwałem nowego czy też swoistego ich rozumienia, ale także narzędziem ich doświadczania, rozpoznania, różnicowania i refleksywności (zwrotnej pracy myśli). Tożsamość okazała się kategorią nacechowaną innowacją, re/de/konstrukcyjnym „przesunięciem” w nieznaną, kreując nowe syntezы myśli dla nowych ujęć ugruntowanych w tradycji nawykowej tematów, idei itp.

W trakcie choroby i po śmierci Profesora Janusza Gniteckiego moje zainteresowania zaczynają odnosić się do szeroko pojętej pedagogiki, w centrum której znajduje się kategoria *homo paedagogicus*. Jest to okres, w którym piszę artykuły okazjonalne, wydaję swoje przemyślenia w *Studiach z Teorii Wychowania* oraz napisałem książkę: *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej*

I tak, do tzw. wypowiedzi okazjonalnych zaliczam recenzje (*Recenzja książki Ewy Kobyleckiej: Rozpoznawanie wartości przez uczniów szkół średnich w procesie edukacji; Recenzja książki Janusza Gniteckiego, pt.: Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*), notę wspomnieniową o Januszu Gniteckim (*Pamięci prof. zw. dra hab. Janusza Gniteckiego*), a także recenzję książki Bogusława Śliwerskiego, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji, Inspiracje do badań polityki oświatowej*, której nadałem tytuł: *Komu rozgrzeszenie za stan polskiej edukacji?* (w: *Pedagogika Społeczna*, nr 3 (57) 2015, ss. 249-263). W przypadku ostatniej pozycji, zastosowana przeze mnie forma ujęcia tematu wraz z jego interpretacją, pozwala mi mówić o próbie innego podejścia do sposobu recenzowania książek, którą określam jako quasi recenzja. Jej istotą jest zwrócenie uwagi na ważkość podejmowanego tematu, odkrycie w recenzowanej książce jej ukrytych struktur, ograniczenie krytyki i poszukiwanie z jej autorem szerszych perspektyw oddziaływań na czytelnika. Na bazie tej formy, obecnie recenzuję książkę Marcina Wasilewskiego, *Protagoras z Abdery: sofista i wychowawca. Studium z historii filozofii wychowania*, w artykule: *Sofista wśród wychowawców w kontekście faktu historycznie ujętego*. A kolejną przeze mnie recenzowaną książką będzie praca Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej: *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*.

Za okazjonalny artykuł należy również uznać *Paradygmatyczne ujęcie pedagogiki – kreacyjne prolegomena do poglądów Janusza Gniteckiego na temat pedagogiki ogólnej*, który został umieszczony w książce pamiątkowej po śmierci Profesora (w: T. Frąckowiak, M. Kabat (red.), *Profesor Janusz Gnitecki – pedagog i filozof. Pamięć i wspomnienia*, Poznań 2009, ss. 256-268). W swoich rozważaniach zestawiam poglądy Janusza Gniteckiego. Idąc tropem jego dociekań na temat opracowanych przez niego: pedagogiki empirycznej, hermeneutycznej i prakseologicznej, wpisuje swoją propozycję pedagogiki *epimeteutyicznej*. Podobne przesłanki towarzyszyły mi przy pisaniu kolejnych tekstów. W studium napisanym wspólnie z Magister Edytą Szelejewską: *Edukacyjna misja bibliotekarza brokertutora w społeczeństwie informacyjnym, w kontekście komunikacji interpersonalnej* (w: W. Heller (red.), *Czy polska szkoła ceni dobrą rozmowę. Komunikacja interpersonalna w edukacji*, Poznań-Kalisz 2011, ss. 133-147), jest kreowana wizja przyszłych obowiązków w pracy zawodowej bibliotekarza, sprowadzona do postawy określonej przez autorów jako „brokertutor”. Tak pojęty zawód bibliotekarza jest tutaj, po pierwsze utożsamiany ze stanowiskiem menadżera instytucji oświatowych, a po drugie z edukatorem młodzieży w społeczeństwie wiedzy, dla którego biblioteki powinny być placówkami edukacyjnymi, instytucjami dystrybuującymi w sposób czynny wiedzę. Z kolei publikacja: *Edukacja jako przedmiot realistycznie ukształcanego habitusu w kontekście realizmu spekulatywnego. (Próba sprowadzenia edukacji do rzeczywistości składającej się wyłącznie z przedmiotów)* (w: *Studia z Teorii Wychowania*, t. 5, nr 2 (9), WNCHAT, Warszawa 2014, s. 53–88), tak jak wskazuje jej tytuł, jest swoistą przymiarką, opartą na koncepcji realizmu spekulatywnego, do możliwego traktowania edukacji jako formy tylko i wyłącznie uprzedmiotowionej w kontekście habitusu. W sumie jest to filozoficzno-fenomenologiczna etiuda na temat habitusu i edukacji sprowadzonych do przedmiotów, których ontycznym czynnikiem sprawczym uczyniłem ukształcalność (*Bildung, Bildungsamkeit*), czyli rzeczywisty przedmioty pedagogiki (w tradycji niemieckiej). Ponieważ przedmiotowe wymiary edukacji i *habitusu* mają związek z przedmiotami społeczno-kulturowego życia, które uprzedmiotawiają ludzką osobowość, toteż zaproponowana przeze mnie koncepcja uprzedmiotowienia edukacji i *habitusu*, pozwala bliżej przyjrzeć się związkom edukacji i *habitusu* na kształtowanie (pedagogizowanie) ludzkiej osobowości oraz zastanowić się, jakie czynniki (przedmioty) wpływają na kształtowanie ludzkich zdolności. Dlatego istotą tej propozycji jest ujawnienie różnic między tradycyjnym a realnie spekulatywnym oddziaływań edukacji i *habitusu* na kształtowanie ludzkiej osobowości. W innym tekście: *Paradygmatyczny „u(ś)cisk” wychowania. Zarys koncepcji ujęcia paradygmatu nauki jako widowiska kulturowego* (w: *Studia z Teorii*

Wychowania, t. 3, WNCHAT, Warszawa 2011, ss. 19-46), opracowałem procesualną koncepcję ujęcia paradygmatu jako widowiska (performansu) kulturowego, odnosząc ją do wychowanka. Celem czynionych w tym artykule rozważań było przybliżenie rozumienia paradygmatu wraz z omówieniem jego siedmiofazowego procesu, który podporządkowuje sobie, - uniezależnia od siebie ludzką świadomość, tj. sposoby myślenia, odczuwania i formy działań osób (uczonych, uczniów itp.) będących pod jego wpływem. Zależność ta ma charakter instrumentalny, technologiczny i zrytualizowany, co w kontekście praktyk społeczno-kulturowych pozwala doszukiwać się w paradygmatach naukowych scenariuszy gotowych do „wykonania” i ideologizacji społeczeństwa. Ich realizacja „pokazuje” między innymi, czym jest wychowanie, toteż w tej pracy czynię pogłębione rozważania na temat wychowania, odnosząc je metaforycznie i do „uścisku”, i do „ucisku”. W kolejnej publikacji: *O „autorytecie wsobnym” kreowanym przez „strażnika braku”. Przemyslenia na marginesie książki L. Witkowskiego „Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej”* (w: Studia z Teorii Wychowania, t. 2, WNCHAT, Warszawa 2011, ss. 36-52), promuję swoiste podejście do rozumienia autorytetu. Albowiem, nawiązując do książki Profesora Lecha Witkowskiego poświęconej autorytetowi, w której czyni pewne rozważania na temat „strażnika braku”, opracowuję w nawiązaniu do tej kategorii rozumienie tzw. „autorytetu wsobnego” – bycie samemu dla samego siebie wzorem. W artykule śledzę historyczne przemiany, jakim podlega autorytet oraz jej zależność od władzy i polityki, którą podporządkowałem „strażnikowi braku”. Jego zadaniem jest wdrażanie określonych wartości w te obszary życia społecznego, w których panuje ich deficyt, a także nie dopuszczać do sytuacji szkodzących jego rozwojowi. W swoich rozważaniach przyjąłem założenie, że każdy jest sam dla siebie autorytetem, albowiem wpisujący się w sens naszego istnienia i rozwoju „strażnik braku” przymusza do działania, staje się miarą osobistej prawdy, źródłem społecznego porządku i aktem prowadzącym do oczyszczenia, wyzwolenia. Co więcej, z moich rozważań wynika, że „autorytet wsobny” staje się miarą samopoznania w przezwycięzeniu własnych słabości, niedoskonałości. Zawarte w tej grupie moje pisemne wypowiedzi, stanowią zbiór różnych tematów, w których – w trosce o pedagogikę i człowieka - dążyłem do przedstawienia złożonego oblicza edukacji i pedagogiki, poszukując przy tym sensu istnienia człowieka, człowieczeństwa oraz świata, w którym przyszło ludziom żyć.

Ostatnia z napisanych przeze mnie prac, to monografia: *Ramy pedagogiki* (Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, ss. 142). Dążę w niej do realizacji kilku celów. Po pierwsze, jest to próba osadzenia myślenia i działania naukowego w strukturze mitu. Po drugie, jest to przymiarka do uniezależnienia pedagogiki od jej naukowego ujęcia na rzecz performatyki i w

tym celu omówiłem i opracowałem kilka kategorii, które dopełniają sens istnienia tej formy poznania i badania. Po trzecie, jest to propozycja podporządkowania pedagogiki naukowo znormalizowanej estetyce (poznaniu estetycznemu). I po czwarte, jest to projekt struktury pedagogiki ogólnej wraz z sugestią wskazania na ukształcalność jako przedmiotu pedagogiki, która jest nośnikiem zasad konstytutywnych pedagogiki, tj. myślenia i działania pedagogicznego. Wyróżnione cztery obszary tematyczne, w sensie metodologicznym, zespoliłem opracowaną przez siebie propozycją koncepcji „ramowania”, w której kluczową rolę odgrywa dyfrakcja.

Podsumowanie: Z powyższego jasno wynika, iż na rozwój i ewolucję moich zainteresowań naukowych niebagatelny wpływ miały moje doświadczenia zawodowe zdobyte w trakcie pracy w trzech różnych Zakładach na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ich procesualny przebieg miał i ma dla mnie symboliczny wymiar, albowiem odzwierciedla się w nim pewna prawidłowość, którą podporządkowałbym „rytuałowi przejścia”, składającego się z trzech faz. W pierwszej z nich, z uwagi na naukowo-badawczą tematykę Zakładu kierowanego przez Profesor Marię Dudzikową, dopełniało się przygotowanie mojego społeczno-kulturowego postrzegania treści pedagogiki w osnowie rytuału. W drugiej fazie, w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Pedagogicznych, pod naukowym kierunkiem Profesora Janusza Gniteckiego, tożsamość stała się przedmiotem moich studiów, zapośredniczając się w filozoficznych poszukiwaniach podstaw pedagogiki i edukacji. Z kolei w trzeciej fazie, w Zakładzie Metodologii Nauk o Edukacji, nadzorowanym przez Profesora Sławomira Banaszaka, tożsamość ta nabiera cech ambiwalentnych, by ostatecznie doprowadzić do wyłonienia się nowej perspektywy moich dociekań, dotyczących „człowieka pedagogicznego”, pedagogiki ogólnej, pedagogiki wiedzy oraz ram („ramowania”) pedagogiki.

* * *

Na mój dorobek naukowy składają się łącznie 32 publikacje (w tym jedna pozycja została przetłumaczona na język angielski). Wśród publikacji znajdują się trzy monografie, trzy recenzje i biograficzno-naukowa nota wspomnieniowa o profesorze Januszu Gniteckim. Ponadto kilka razy wypowiadałem się w *Życiu Uniwersyteckim* – miesięczniku wydawanym przez Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Uczestniczyłem w 3 projektach badawczych, w tym w jednym międzynarodowy. Wygłosiłem 23 referaty na konferencjach naukowych, wziąłem udział w 2 panelach. W jednym z projektów współpracowałem z Profesor Bogusławą Gołębiak i Profesorem Stanisławem Dylakiem, opracowując podstawy z fizyki klasycznej o podłożu filozoficznym dla grupy *Primary Science* w międzynarodowym projekcie Tempus Redesign JEP2245, kierowanym przez Profesor Annę Izabelę Brzezińską. W 2003 roku, jako adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Szkolnej brałem udział w projekcie Urzędu Miasta Poznania i Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, którym kierował Profesor Ryszard Cichocki, przygotowującym badania i raporty w ramach Badania Jakości Życia w Mieście (Oświata i Edukacja w Poznaniu). Zadaniem pracowników Zakładu Pedagogiki Szkolnej było opracowanie raportów o stanie edukacji przedszkolnej, podstawowej, gimnazjalnej i średniej w naszym mieście. W latach 1994 do 2003 roku czynnie uczestniczyłem w przygotowaniach Letnich Szkół Młodych Pedagogów organizowanych i kierowanych przez Profesor Marię Dudzikową. W latach od 2005 do 2008 aktywnie uczestniczyłem w corocznie organizowanych przez kierownika Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Pedagogicznych Prof. Janusza Gniteckiego Seminariach Pedagogiki Alternatywnej, które z czasem uzyskały statut konferencji naukowej. Ich głównym zadaniem było promowanie autorskich programów kształcenia.

Przygotowując się do napisania monografii wskazanej jako najważniejsze osiągnięcie naukowe, wziąłem udział w dwóch wyjazdach studyjnych do Rzymu i Paryża, których celem było przygotowanie kwerend bibliotecznych. Pierwszą z nich, między innymi docelowo realizowałem w Library of the Scientific Center of the Polish Academy of Sciences in Rome, (od 30.08.2010 do 03.09.2010 r.), natomiast drugą, głównie w Societe Historique et Litetereaire Polonaise Bibliotheque Polonaise de Paris i Academie Polonaise des Sciences Centre Scientifique a Paris (wrzesień 2011 r.). Ponadto we wrześniu w 2015 roku, przebywałem w Helsinki University Library, gdzie między innymi, w ramach kwerendy bibliotecznej, zbierałem materiały do napisania kolejnej monografii – wstępnie – przeze mnie zatytułowanej *Edukacjonalizm* (to zamysł sprowadzenia edukacji do ram systemu ekonomicznego, gospodarczego).

W 2013 roku (styczeń, kwiecień i maj) uczestniczyłem w cyklu seminariów naukowych dotyczących parametryzacji, prowadzonych przez Doktora Emenuela Kulczyckiego, pracownika Instytutu Filozofii Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W tym samym roku wziąłem udział w wyjeździe studyjnym: „*Biblioteki jako centra informacyjne i multimedialne na Węgrzech*”, do Budapesztu, biorąc między innymi udział w konferencji

„*Building and strengthening Talent Point network*”, organizowanej przez European Talent Centre Budapeszt (Budapesti – 16.09. 2013) w Baar-Madas Reformatus, Gimnazjum Konyvtara. Powyższy wyjazd jest wynikiem mojej współpracy ze środowiskiem bibliotekarskim, w której pełniąc funkcję konsultanta dziedzinowego/bibliotecznego wspomagam bibliotekarzy w klasyfikacji książek naukowych z zakresu nauk społecznych.

W pierwszych latach pracy zawodowej zajmowałem się prowadzeniem ćwiczeń z pedagogiki na kierunkach nauczycielskich Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W latach 2001-2003 byłem odpowiedzialny za prowadzenie zajęć z pedagogiki dla nauczycieli szkół średnich, w ramach Kursu Pedagogicznego, organizowanego przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli Uni-Terra w Poznaniu. W 2006 roku prowadziłem ćwiczenia i wykłady z dydaktyki przedmiotowej w ramach doradztwa zawodowego dla nauczycieli, organizowane przez Uniwersytet Zielonogórski w Poznaniu. W 2008 roku recenzowałem wnioski projektów badawczych, składanych do Wielkopolskiego Kuratorium Oświaty w Poznaniu. W trakcie pracy zawodowej nauczałem następujących przedmiotów (wykłady i ćwiczenia): pedagogikę, pedagogikę ogólną, metodologię badań w naukach pedagogicznych, metody badań pedagogicznych, metodologię badań społecznych, metody badań w pedagogice specjalnej, teorii wychowania, dydaktykę doradztwa zawodowego, etykę, etykę zawodową i etykę biznesu. Prowadziłem również seminaria licencjackie, promując około 50 osób.

Od 2011 roku współpracuję z założycielkami stowarzyszenia KIDDIE CO (*Dziecięca korporacja*), zajmującymi się działalnością ściśle związaną z aktywnością dydaktyczno-artystyczną dzieci i młodzieży (www.kiddieco.pl). Jestem osobą wspomagającą od strony merytorycznej projekty teatralne, spektakle, warsztaty artystyczne, a tym samym pomagam organizatorom w przygotowaniach np. scenografii, czy w opiece nad dziećmi w czasie wyjazdów plenerowych. W roku 2012 byłem współorganizatorem dwóch wystaw prac artystycznych Stowarzyszenia na Rzecz Osób Niepełnosprawnych ISKRA z Poznania i wystawy rzeźby pt. „Nieznajome”, autorstwa absolwentki ASP Magdaleny Szmigiel-Taube, prezentowanych w Bibliotece Wydziału Nauk Politycznych i Dziennikarstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Od 2004 roku pełnię funkcję Pełnomocnika Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, do spraw merytorycznych i organizacyjnych zespołu piłkarskiego „Orły Rektora”, zrzeszającego pracowników naukowych Uczelni. Organizacja działa czynnie przez cały rok, uczestnicząc w różnych rozgrywkach piłkarskich w Poznaniu, a także w Polsce i za granicą. Z mojej inicjatywy corocznie organizowane są rozgrywki piłkarskie o Puchar Rektorów Uczelni Publicznych Miasta Poznania, z udziałem VIP-ów miasta Poznania.

4. b) tytuł osiągnięcia naukowego/artystycznego:

Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej (Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2013, ss. 442).

Publikacje wchodzące w skład osiągnięcia naukowego:

1. *W poszukiwaniu „czystości” przedmiotu, jakim powinna być pedagogika*
[w:] S. Sztobryn (red.) *Pedagogika Filozoficzna on-line*, 2007 1 (2), ss. 7–16.
2. *Pedagogika, jako podstawa bycia człowiekiem i europejskiej cywilizacji*, [w:] *Studia z Teorii Wychowania*, t. 1, Warszawa – Zielona Góra 2010, s. 35-54.
3. „*Wyłanianie*” się podmiotu w autopojetycznie pojmowanej szkole, [w:] *Studia Edukacyjne* nr 12/2010, Poznań 2010, s. 95–112.
4. *Rola edukacji (edukacjologii) w ograniczaniu negatywnego wpływu nauki na kształtowanie osobowości wyłanianie się podmiotowości*, [w:] *Studia z Teorii Wychowania*, t. 4, Warszawa 2012, WNCHAT, s. 68-98.
5. *Struktura pedagogiki ogólnej w kontekście rozważań dotyczących przedmiotu i statusu naukowego pedagogiki*, [w:] *Ramy pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2015, ss. 87-118.

Książka *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej*, która składa się na moje osiągnięcie naukowe, mieści się w obszarze badań antropologii kulturowo-pedagogicznej i rozważań filozoficznych (metafizyka i fenomenologia), historyczno-literackich (metahistoria), psychologicznych (psychologia fenomenologiczna i poznawcza) oraz neuropsychologicznych (koneksjonizm), będących wyrazem, po pierwsze moich zainteresowań dotyczących tego, co w pedagogice jest uniwersalne, ogólne oraz źródłowe, po drugie troski o człowieczeństwo, którą uzależniłem od pedagogiki, tj. od idei *homo paedagogicusa* i po trzecie przemian społeczno-politycznych w Polsce po 1989 roku, które rozbudziły nadzieję na niezależne funkcjonowanie pedagogiki i to jako nauki humanistycznej, w ukształtowaniu której miała dopomóc na nowo kreująca się pedagogika ogólna. Zasadniczym celem moich rozważań jest podniesienie rangi pedagogiki w świadomości społecznej, toteż w mojej książce pedagogika została sprowadzona do formy kształtującej procesy myślowe ludzkiego umysłu, przekładające się na rozwój osobowości, wyłaniania podmiotowości i kreacji tego, co jest rzeczywiste w świecie, który istnieje. Ideę tę realizuję poprzez kreatywne rekonstruowanie istniejących koncepcji, sięgając do literatury pochodzącej z różnych dziedzin wiedzy, co

przełożyłem na autorską propozycję konstruowania przedsięwzięcia intelektualnego, złożonego z pojęć odnoszonych do ich źródłowo powstających znaczeń, których zespalanie w procesowo rozwijające się struktury, pozwala doszukiwać się w niej projektu budowania „metateorii”, którą sprowadziłem do opracowanej przez siebie koncepcji sprawstwa i „edukacyjnego wykonania”. Jej przedmiotem jest ustanawianie założeń ontologicznych, w które wpisuje się przystająca do niej i stworzona na jej zapotrzebowanie metoda poznania, która została przeze mnie określona jako *fenomenoagologia*. Projekt tej koncepcji ma w rezultacie służyć wykreowaniu nowej subdyscypliny pedagogiki, którą nazwałem pedagogiką wiedzy. Jej zadaniem byłoby rozpoznanie czynników sprawczych edukacyjnego wykonania, które okażą się „pedagogizującą” życie strukturą umysłu, a w konsekwencji badanie i analizowanie procesów, zjawisk czy faktów, które biorą udział w procesie sprawczego przekształcania ludzkiej osobowości, czyli pedagogicznego przeobrażania człowieka w istotę ludzką. Przekształcanie to ma dlatego wymiar pedagogiczny, ponieważ podstawowym założeniem przyjętym w tej pracy, jest stanowisko, z którego wynika, że człowiek u swoich źródeł jest stworzeniem pedagogicznym (*homo paedagogicusem*), o czym ma świadczyć powszechna i uniwersalna jego istota, która „daje możliwość”, czyli prowadzi do przekształcania się ludzkiej osobowości i przejawiania się podmiotowości. Tą istotą (meritum), swoistą dla idei stawania się istotą ludzką jest *prafenomen*. Łączy on bowiem istotę człowieka z ideą Pedagogiki (pisanej z wielkiej litery).

We wskazanej pracy habilitacyjnej przyjąłem dwa dla niej kluczowe założenia. Po pierwsze, że źródłem tego, co „dokonuje” się w człowieku i co za jego pośrednictwem przekłada się na to, co dzieje się w świecie, jest Pedagogika. A po drugie, że człowiek jest istotą niepowtarzalną, „niedokonaną”, obdarzoną brakami, a tym, co go różni od innych zjawisk jest *prafenomen* – idea i istota, które warunkują przemianę człowieka w istotę ludzką. Założenia te w ostateczności miały stać się źródłem wypracowania narzędzi pedagogicznego poznania procesu przemian, jakim podlega człowiek, bez naruszania dorobku pedagogiki naukowej, w której odzwierciedla się jej filozoficzność, historyczność, wieloparadygmatyczność, wielokierunkowy rozwój, złożoność strukturalna, ideologiczność, antynomiczność i złożoność metodologiczna. Toteż ich ontologiczne i metodologiczne podstawy próbowałem ugruntować w *fenomenoagologii*, przy pomocy której poszukiwałem sensu pedagogiki wiedzy, a i w konsekwencji idei pedagogiki ogólnej w ogóle. Pedagogika ogólna, w powszechnym przekonaniu, jest podstawowym narzędziem badawczym pedagogiki, decydując o jej statusie i rozwoju. Przy czym, z kolei, status metodologiczny i poznawczy samej pedagogiki ogólnej nie jest dookreślony i dlatego prowadzone przeze mnie

rozważania na temat pedagogiki wiedzy, *fenomenologii* i „edukacyjnego wykonania”, mają nie tylko stanowić propozycję poznania procesów kształtowania ludzkiej osobowości w oparciu o kategorie pedagogiczne, ale również i nade wszystko służyć stabilizacji metodologicznej i epistemologicznej pedagogiki ogólnej, przekładając się w swojej praktyce na rozwój pedagogiki w ogóle. W rezultacie, w tej książce dążyłem do udzielenia odpowiedzi na następujące pytania: Ku jakim ideom należy zwrócić się, aby wykreować *homo paedagogicus*, zapowiadającego zwrot w myśleniu o pedagogice, pedagogice ogólnej, człowieku i świecie?, Czy struktura umysłu oparta na „prowadzeniu” i warunkowane sprawstwem oraz „edukacyjnym wykonaniem”, może być źródłem istnienia i istoczenia się *homo paedagogicus*?, Jakimi narzędziami poznania należy posługiwać się, aby w ich obliczu dopełniał się „poręczny” wgląd w próbę stworzenia pedagogiki wiedzy?, Na ile, *fenomenologia* okaże się rzeczywistą metodą poznania ludzkiego umysłu? Jak należy rozumieć pedagogikę ogólną, aby w jej strukturze ujawniła się jej uniwersalna i powszechna forma myślenia i działania, a więc i koncepcja budowanej w książce „metateorii”?, Dlaczego struktura pedagogiki ogólnej jest niedokończonym projektem i jaki to może mieć związek z pedagogiką wiedzy? Udzielenie odpowiedzi na te pytania wymagało ode mnie sformułowanie wielu pośrednich pytań. Do najważniejszych należy zaliczyć następujące: Do jakich, metafizycznych kategorii należy się zwrócić, aby stały się podstawą substancji „prowadzenia”? Gdzie miało miejsce, kiedy się dokonało i kto sprawił, że pedagogiczne „prowadzenie” w swoim „edukacyjnym wykonaniu” uzyskało status racjonalny, kulturowy i społeczno-polityczny?, Jakie formy kulturowych oddziaływań w sposób sprawczy (dyskursywny) kształtowały „edukacyjne wykonanie”?, Jak należy rozumieć *paideię*?, W jaki sposób dokonują się „uksztalcalne” przemiany w ludzkim umyśle, które mają prowadzić do kreowania się *paidei* o charakterze praktycznym?, Jak w takim razie należy pojmować *praxis*?, Jaką rolę w kreacji *homo paedagogicus* pełni koncept światowości?, Czy rzeczywiście metoda *fenomenologiczna* umożliwia poznanie treści światowości?, Dlaczego pedagogika została zmarginalizowana przez wiedzę naukową?, Dlaczego dla zachowania idei *homo paedagogicus* człowiek musi być istotą „niedokonaną”?, Na czym polega kluczowa rola „*prafenomenu*” w procesie stawania się przez człowieka istotą ludzką, jak i sens wyłaniania się człowieczeństwa?, Czy rzeczywiście emocje powinny stanowić pierwotne źródło poznania w procesie kształtowania osobowości?, W jaki sposób dokonuje się „edukacyjne wykonanie” osobowości i na czym polega ujawnianie się podmiotowości?, Czy rozważania na temat metapedagogiki pedagogiki ogólnej przybliżają nas do koncepcji pedagogiki wiedzy?

Moim zasadniczym zamierzeniem przy pisaniu książki *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej*, było stworzenie konceptualnego i inkluzyjnego projektu rozumienia pedagogiki w wymiarze teoretycznym, formalnym, performatywnym i artystycznym. Mamy bowiem tutaj do czynienia z pracą, której już koncept okładki, będący fragmentem obrazu Ernsta Ludwiga Kirchnera *Toaleta*, stawia pytania o granice poznania, sugerując stanowiska epistemologicznego idealizmu immanentnego lub transcendentnego, z których wynika, że rzeczywistość nie musi być taka, jak ją człowiek postrzega i że w takim razie w jej kreowaniu zasadniczą rolę pełni ludzki umysł – jego sprawcza struktura. Podobnie, jak to ma miejsce w postmodernistycznej powieści, tekst tej pracy może być w trakcie czytania interpretowany w oparciu o liniowe odkrywanie intencji autora, a także/lub na bazie dostrzegania w niej narracji o kompozycji szkatułkowej. W pierwszym przypadku dochodzi do kumulacji przeczytanych informacji, natomiast w drugim, każdy z podrozdziałów może być traktowany jako niezależna całość, jako element innej części, a wszystkie, nie tyle uspójnia od strony teoretycznej idea stworzenia i opracowania struktury umysłowej *homo paedagogicusa*, ile strona treściowa, ponieważ treści te przenikają się, ponownie pojawiają się w kolejnych podrozdziałach, kreując inne/nowe ich rozumienie. W sensie performatywnym (wykonawczym i sprawczym) mamy tutaj do czynienia z grą o wiarygodność recepcji treści przez czytelnika, jako zadanie do wykonania, spełnienia. Albowiem w tym spełnieniu urzeczywistnia się nie tylko praca z tekstem nad tekstem, ale ucieleśnia wgląd w to, co w tekście jest poza tekstem.

Podstawowym i wyjściowym elementem koncepcji rozwijanej w mojej książce jest kategoria „prowadzenia”, etymologicznie powiązana ze źródłosłowem pojęcia pedagogika, łączącego dwa greckie słowa: *pais* i *ago* („prowadzić”). Przyjmuję, że „prowadzenie” jest wpisane w ludzki umysł, w *prafenomen* i jest siłą, która sprawczo podlega idei Pedagogiki, w której zawierają się wszystkie treści (jej logos) pedagogiki. To przesunięcie całego, dziejowego dorobku pedagogiki w obszar ludzkiego umysłu jest zabiegiem ontologiczno-epistemologicznym, gdzie Pedagogika na wzór istniejącego obiektywnie i autonomicznie trzeciego świata K. Poppera czy trzeciego królestwa G. Frege, staje się synonimem systemu kulturowego. Usytuowanie zatem systemu kulturowego w obszarze ludzkich myśli, staje się fundamentem dla przebiegu procesu „sprawstwa”, którego efektem jest *paideia*, z definicji pojmowana jako *kulturowe kształtowanie ludzkiej osobowości*. Przy tej okazji zostaje dopełnione oddzielenie systemu kulturowego od społecznego i sprowadzenie pedagogiki do wiedzy humanistycznej, kulturowej, osadzonej immanentnie w ludzkich strukturach umysłu – w kreowanej przeze mnie koncepcji „światowości”. W ten sposób *paideia*, w swojej pedagogicznej i zhumanizowanej kulturowo osnowie, okazuje się konkretnym i rzeczywistym



odzwierciedleniem sprawczych procesów o edukacyjnym wykonaniu (*performance*), stanowiąc granicę między człowiekiem a światem. Połączenie struktury z procesem sprawstwa, a więc tego, co jest stałe, z tym, co jest zmienne, może budzić pewne zastrzeżenia, ale mamy tutaj do czynienia z dynamicznym układem, w którym procesy poznawcze zachodzące w umyśle i ciele poprzedzają warstwę językową i społeczną – jest źródłem przemian dokonujących się w ludzkiej osobowości i wyłaniania się podmiotowości warunkując poczucie własnej – wirtualnej - tożsamości.

Połączenie procesu sprawczego przekształcania ludzkiej osobowości, tj. sprawstwa ze strukturą ludzkiego umysłu, nie zostało w sposób usystematyzowany wygenerowane z krytycznego ustosunkowanie się do istniejących teorii i paradygmatów nauk społecznych. Niemniej krytyka ta pojawia się w trakcie omawiania kluczowych idei dla tej koncepcji i jest ona stonowana, złagodzona z uwagi na możliwość zawierania się wszelkich teorii w kreowanej tutaj „metateorii”. To, co krytykuję, to uwarunkowania historyczne, które stały się źródłem obecnego rozumienia pedagogiki, jak i samą naukę, która zawłaszczyła pedagogikę, jej sprawstwo dla realizacji własnych i społecznych celów.

W moim przekonaniu, praca w wielu miejscach odsłania propozycje nowego podejścia do pedagogiki zależnej od idei *homo paedagogicus*, a stosowany przeze mnie „gęsty opis” przy wyjaśnianiu interesujących mnie kwestii, służy przywoływaniu różnych skojarzeń, które stają się dodatkowym źródłem dla możliwych interpretacji, a także jej modyfikacji. Wielotematyczność i wielowątkowość pracy uniemożliwia pełne zestawienie pomysłów, które pojawiały się w trakcie jej pisania.

Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej składa się zatem ze Wstępu, dwóch rozdziałów, Zakończenia oraz Aneksu. Każdy z rozdziałów ma charakter teoretyczny, a ich podrozdziały, od strony formalnej obejmują te same elementy zbiorów, a mianowicie wprowadzenie, streszczenie, sformułowanie pytań, a na końcu pojawia się podsumowanie, które pozwala przejść do kolejnego podrozdziału. Pierwszy rozdział ma charakter konceptualny, teoretyczny, ontologiczny, epistemologiczny i metodologiczny, w którym poznawcze rozważania są sprowadzone do ujęć metafizycznych, fenomenologicznych, hermeneutycznych, semantycznych i retorycznych, formalnie uspójnianych poprzez stosowanie metody archeologicznej i genealogicznej. Zasadniczym celem tego rozdziału było położenie nacisku na stworzenie narzędzi umożliwiających poznanie i opracowanie „metateoretycznej” koncepcji umysłu pedagogicznego wraz z próbą wykreowania podstaw pod pedagogikę wiedzy i metody poznania nazwanej przeze mnie *fenomenoagogią*. Z kolei w rozdziale drugim, dążyłem do znalezienia argumentów świadczących o tym, że pedagogika

jest podstawą sensu bycia człowieka, a przez to źródłem tego, co dzieje się w świecie. Kreując koncepcje *homo paedagogicusa*, głównie poprzez rozważania fenomenologiczne, koneksjonistyczne, antropologiczne, dążyłem do analizy tego, co dzieje się w świecie rzeczywistym i w strukturach umysłowych oraz cielesności człowieka poprzez zapośredniczenie tych treści w idei opracowanej przez siebie „światowości”. Istotne w tej części książki było wskazanie punktów zbieżnych między opracowaną przeze mnie koncepcją sprawstwa i „edukacyjnego wykonania”, a kształtowaniem się osobowości.

Pierwszy rozdział książki: *Wiedzotwórcze podstawy pedagogiki*, obejmuje jedenaście podrozdziałów. Pierwszy z nich nosi tytuł, *W kierunku stworzenia pedagogiki wiedzy*, - i pełni funkcję wprowadzającą w problematykę książki. Zastanawiam się tutaj nad rolą i znaczeniem pedagogiki, analizuję jej zależnościowe powiązania z nauką i czynię podstawą życia codziennego – wiedzy potocznej. Sugeruję, iż może warto na wzór socjologii wiedzy, czy filozofii wiedzy stworzyć pedagogikę wiedzy, która z uwagi na swój teoretyczny charakter podpadałaby pod pedagogikę ogólną. Stwierdzam, że pedagogika wiedzy służyłaby opracowaniu metapedagogiki pedagogiki ogólnej (co próbuję zrealizować w ostatnim rozdziale książki), a także zajmowałaby się procesami przekształcania człowieka w istotę ludzką w obrębie opracowanej przeze mnie koncepcji „światowości”. Odnosząc się poprzez metafizykę do ontologicznych i epistemologicznych źródeł pedagogiki, wykazuję w niej nieodłączny związek teorii z praktyką. Podstawą tego związku czynię kategorię „prowadzenia” i jest ona dla mnie pierwotnym przedmiotem pedagogiki, poprzedzającym wychowanie czy kształcenie. Zasadność tej tezy w pierwszym rzędzie odnoszę do biologicznych podstaw bycia człowiekiem. Swoje zatem rozważania ukierunkowałem na pierwotne, naturalne podłoże kumulacji wiedzy przez człowieka, w której kluczową rolę odgrywają emocje, jako reakcje bodźcowe na informacje zewnętrzne i wewnętrzne, zapośredniczające się w metabolizmie biologiczno-informacyjnym. Sens istnienia procesów zachodzących w tym metabolizmie ma charakter reaktywny, działaniowy i prowadzący, co z uwagi na konotacje „prowadzenia” z pedagogiką, pozwala doszukiwać się związków między procesami zachodzącymi w człowieku a pedagogiką. I jest to trop, którym również powinna zajmować się pedagogika wiedzy. W każdym razie związek między człowiekiem a pedagogiką w osnowie „prowadzenia” podporządkowałem „wykonaniu”, a konkretnie „edukacyjnemu wykonaniu”, a wskazując na pedagogiczne podstawy metabolizmu jako podłoże procesu stawania się istotą ludzką, odwołałem się do powstałej w antyku kategorii formowania człowieka, tj. *paidei*, jako przejawu czy obrazu dokonanej zmiany w ludzkiej osobowości. W końcu zastanawiając się nad tym, czym powinna zajmować się pedagogika

wiedzy, przestrzegam, przed jej odnoszeniem do dyscyplin nauk społecznych, albowiem dla jej ustalenia powinny służyć rozważania prowadzone w pierwszym rozdziale tej książki.

W drugim podrozdziale, „*Prowadzenie*” istotą pedagogiki, dokonałem rozróżnienia między pedagogiką, a Pedagogiką (pisaną z wielkiej litery), sięgnąłem do etymologii znaczeń *ago* („prowadzić”, „kierować”, „podejmować” itp.) i *agoge* („doprowadzić”), które od strony źródłowej wpisują się w powstanie pojęcia pedagogika i powinny oddziaływać na jej przedmiot czy też przedmioty. *Ago* zostało uznane za pierwotny, źródłowy i działaniowy w sensie siły czy energii element pedagogicznego sprawstwa o charakterze doprowadzającym (*agoge*), w którym spełnia się to co, edukacyjne, kulturowe i praktyczne, a ich wyrazem, czy efektem jest kształtowanie ludzkiej osobowości i *paidei*, poprzez którą wpływa się na praktyki życia społeczno-kulturowego. W tej części pracy nadałem „sprawstwu” charakter procesualny składający się z trzech etapów: *educere*, *edocere* i *educare*, których „edukacyjna ukształcalność” pozwala łączyć procesy i struktury, co przekłada się na sens istnienia i rozumienia w tej wykładni ludzkiej osobowości. W dalszej części rozważań na temat „prowadzenia” będącego istotą pedagogiki, położyłem nacisk na prowadzący charakter Pedagogiki, którą sprowadziłem do idei w sensie Platonskim, jako źródła kreacji ograniczonego do formy nie posiadającej konkretnych treści. Ten brak treści wymusza w Pedagogice „prowadzenie”, które w procesie „sprawstwa” przywołuje i konkretyzuje je, odzwierciedlając się w *paidei*, a przy tym stając się miarą i formą tworzonej i przekształcanej osobowości.

Trzeci podrozdział: *Kategorie dopełniające sens rozumienia pedagogicznego prowadzenia*, to pierwszy krok ku ontologicznej i metodologicznej konceptualizacji *homo paedagogicusa* w płaszczyźnie „metateorii”. W tym podrozdziale struktura ludzkiego umysłu została przeze mnie sprowadzona do idei „światowości”, w skład której wchodzi: Pedagogika, proces sprawstwa i *paideia*, a także zostały omówione kategorie wpisujące się w „prowadzenie”. Ich dobór ma charakter metafizyczny, ucieleśniający, wyposażający „prowadzenie” we własności, które nadają na przykład wychowaniu ruch, porządek, siłę do działania, możliwość, jedność, twórczość. Ponadto rozumienie „prowadzenia” nie ograniczyłem tylko do działań celowościowych i przyczynowych, ale również materialnych i formalnych, aby zachować związek tworzonej tutaj koncepcji umysłu z realnym światem i jego dziejami.

Kolejny rozdział, to *Wpływ sofistów na uspołecznienie paidei*, i jest on wyrazem moich poszukiwań dotyczących źródeł wychowania i kształcenia jako praktyki edukacyjnej w życiu społecznym. Poszukiwania te miały na celu wskazanie momentu w dziejach, w którym dokonało się „ukulturalnienie” *paidei* oraz wskazanie tej grupy społecznej, która – mówiąc

ściślej - przyczyniła się do „*paideizacji*” życia społecznego. Studiując pisma antyczne, mój wybór padł na sofistów żyjących w V w. pne. w Atenach. Analizując dwa pojęcia, z których wywodzi się nazwa sofista, a mianowicie *sophia* i *sophos*, dokonałem pewnych rozstrzygnięć dotyczących podstaw *techné*, *epistémé* i *doxa*, co pozwoliło uchwycić pozafilozoficzny moment racjonalizacji i „kulturalizacji” działań i myślenia w europejskiej cywilizacji, w którym mądrość staje się podstawą dla wszechstronnego rozwoju człowieka w oparciu o *paideię*, określanej w przestrzeni naukowej jako pedagogika.

Tytuł piątego podrozdziału, to *Dyskursywny charakter prowadzenia i jej zmitologizowane początki*. Zasadniczym celem realizowanym w tym podrozdziale było wykazanie, że interakcje między jednostkami, kreowanymi przez pedagogikę na bazie *paidei* zachodzą na poziomie dyskursu, który ma charakter „prowadzący” i że podlega on różnym formom kształtującym i że tą pierwotną i podstawową formą był i jest mit. W rozważaniach o charakterze archeologicznym położyłem nacisk na takie rozumienie dyskursu, który sytuuje się ponad wszelkimi praktykami społeczno-kulturowymi. Mówiąc inaczej, to dążyłem do wykazania, że interakcje między jednostkami warunkowane są sprawczym „prowadzeniem”, czyli tym, co dzieje się w ludzkich umysłach, a ich odzwierciedleniem jest kreowany przez nie dyskurs. W nim przejawiają się zindywidualizowane rzeczywistości *paideutyczną*, jako podstawa umożliwiająca komunikowanie. Dyskurs tłumaczony z języka łacińskiego, między innymi jako „działanie tam i z powrotem” jest ruchem (prowadzeniem) umożliwiającym podmiotowi pojawienie się „tam”, czyli w dyskursie, kiedy ma zajść komunikacja, a po jej zakończeniu powraca do siebie, czyli zanika. Istotą tak pojętego dyskursu jest to, że ma on – jak wskazuje H. White - trójfazowy przebieg (antologiczny, prelogiczny i dialektyczny), w wyniku którego staje się on zależny od biorących udział w komunikacji osobowości podmiotów. W ten sposób rozumienie dyskursu sprowadziłem do formy, w której przejawia się *paideutyczny* efekt edukacyjnego wykonania. Dyskurs reguluje zatem życie społeczne, a pojawiające się w jego obszarze informacje mogą stać się danymi dla procesu sprawstwa zachodzącego w ludzkim umyśle. Ponadto odwołując się do tzw. synkretyzmu kulturowego, przyjąłem, że forma dyskursu, a więc i „edukacyjnych wykonań” ewoluuje i że tą pierwotną formą był mit. Przywoływane w tekście informacje na temat mitu miały na celu pokazanie bogactwo tej formy komunikacji, która regulowała życie społeczne, a z uwagi na kulturowy wymiar ludzkiego umysłu, mit najpierw wpisywał się w kategorię prowadzenia, co sprawia, że ludzka osobowość i *paideia* mają charakter kulturowy, a w swojej dyskursywnej narracji edukacyjno-wykonawczy. Wskazałem również, że istotną rolę w tym procesie odgrywa rytuał i proces rytualizacji

Dopełnieniem tego podrozdziału jest jego podrozdział: *Literackie „ukorzenie” pedagogicznego prowadzenia*. Przyjąłem w nim stanowisko, że forma dyskursu ewoluuje, albowiem sprawczym przemianom może podlegać „edukacyjne wykonanie”. Wskazałem, że zmiany mają wymiar kulturowo-historyczny, retoryczny i tropiczny. Takie tropy jak: metafora, metonimia, synekdocha i ironia stają się nośnikami przemian, a za ich kulturową formę warunkującą zmiany, uznałem wypowiedzi literackie, które normalizowały słuszność (etyka) działań i gusta (estetyka) myśli i odczuć. W tym celu sięgnąłem do literatury antycznej. Przyjąłem, że po micie, kolejnymi formami kształtującymi ludzką osobowość były pojawiające się w dyskursie takie formy wypowiedzi, jak: epika, liryka, dramat, a w końcu proza. Ich kulturowe oddziaływania na Pedagogikę i kształtowanie przez „prowadzenie” sprawstwa, omówiłem sięgając do wydarzeń historycznych, jakie miały miejsce w antycznych Atenach, kładąc przy tym nacisk na edukację, obyczaje, literaturę, politykę i religie.

W szóstym podrozdział: *Dwa oblicza paidei: arete i arche*, położyłem nacisk na wyjaśnienie procesu humanizacji *paidei* (a więc i ludzkiej osobowości), kształtowanej przez formy „edukacyjnego wykonania” podległe idei *arche* i *arete*. Rzeczywistymi odpowiednikami tych ostatnich były formy edukacji realizowane w starożytnych Atenach. Za ich uniwersalne, a więc i współczesnymi komponentami w przypadku *arche*, uznałem: polityczność i historyczność, a w przypadku *arete*: estetyczność i etyczność. W tej części pracy przeanalizowałem z kilku perspektyw sens znaczenia *paidei*, jako wyrazu edukacyjnych przemian dokonujących się w ludzkim umyśle, których przebieg i efekty uzależniłem od indywidualnego odnoszenia się do wolnej woli podległej „prowadzeniu”, a także zastanawiam się, jak *arche* i *arete* poprzez polityczne nadzorowanie, historyczne współistnienie, etyczną normalizację i estetyczną harmonię humanizują ludzkiego ducha (osobowość).

Aby lepiej opisać sens granicznego (na linii tego, co w człowieku odnosi się do jego wnętrza i świata zewnętrznego) istnienia i funkcjonowania *paidei*, to w podrozdziale: *„Ukształcalna” funkcja prowadzenia*, analizuję „prowadzenie” od strony pedagogicznej, czyli nawiązuję do kategorii ukształcalność. W tym celu sięgnąłem do niemieckiego pojęcia *Bildung*, który nadaje pedagogice jej przedmiotową podstawę, a mianowicie wychowanie (wychowalność) i kształcenie (ukształcalność). Zgodnie z tradycją wychowanie jest zarezerwowane dla pedagogiki i dlatego w przypadku „prowadzenia” w kontekście idei Pedagogiki, zwróciłem się ku pojęciu „ukształcalność”, a nie wychowalność. Wydaje mi się, że ciekawym pomysłem było połączenie „ukształcalnego prowadzenia” z edukacją i dalej z edukacyjnym wykonaniem, który ma wymiar performatywny. Edukacyjnemu wykonaniu, dzięki procesowi sprawstwa, złożonego z *educere*, *educare* i *edocere* nadałem dodatkowo

sens performatywny, czyli techniczną sprawność, kulturową skuteczność i organizacyjną wydajnością, co w rezultacie nadaje „ukształcalności” praktyczną formę oddziaływań. W ten sposób *paideia* ma wymiar praktyczny – ma swoją *praxis*, poprzez którą „ukształca” rzeczywistość i formuje oraz przekształca człowieka w istotę ludzką - *paideutyczną*.

Sens rozumienia *praxis* rozwinąłem i pogłębiłem w kolejnym podrozdziale, tj.: *Praxis „ukształcalności”*. W tej części monografii omówiłem proces kreacji *paidei*, w nawiązaniu do „ukształcalności”, której praktyczną formą uczyniłem pojęcie *praxis*. Istota prowadzonych tutaj rozważań było zarysowanie koncepcji praktycznego kształtowania treści *paidei*, na które składają się indywidualnie przeżywane doświadczenia. Swoją projekt omówiłem, sięgając do treści wcześniej już opisanych, poprzez położenie nacisku na edukacyjne kształtowanie *arche* i *arete* oraz cztery mechanizmy, które w nie się wpisują (polityczność, historyczność, etyczność i estetyczność), i którym przyporządkowałem określone przyczyny (celowe, sprawcze, materialne i formalne). Zwróciłem też uwagę na podmiotowy charakter *praxis* i uobecnianie się „drugiego” (czynnik społeczny) w tym procesie, ale to uobecnienie jest tylko aktem kreacji podmiotu, a nie ukształcalności. O tej granicy może świadczyć analizowana przeze mnie różnica między tym, co kryje się za takimi pojęciami, jak: refleksja i refleksywność.

W kolejnych dwóch podrozdziałach: ósmym: *Światowość paidei*, i dziewiątym: *Logos światowości*, prowadziłem rozważania na poziomie „metateorii”, na temat przemian zachodzących w ludzkim umyśle sprowadzonych do idei światowości, na którą składają się: Pedagogika, sens bycia człowiekiem i *paidei*, a także wytwory natury, w których egzystuje człowiek. Przyjąłem, że siłą, która spaja na tym poziomie światowość jest *logos*, którego różne znaczenia ostatecznie sprowadziłem do wiedzy i w tym kontekście *logos* okazał się tym, co spaja, przekształca, ujednolica, nadaje tożsamość i rozumność, ma moc paradygmatyczną, jest słowem, dyskursem, byciem a także relacją i stosunkiem.

Przedostatni podrozdział: *Fenomenologiczne odsłanianie światowości*, jest projektem stworzenia na bazie fenomenologii metody poznania, powiązanej źródłowo z *ago* („prowadzić”), którą nazwałem *fenomenologią*. Swoiste dla tej propozycji poznania człowieka, jego dziejów czy światowości należy uznać to, że tak jak to ma miejsce w redukcji fenomenologicznej, gdzie dąży się poprzez refleksję do odkrycia tego, co nie jest w pełni uświadomione i co ma służyć wewnętrznej przemianie, tak tutaj „prowadzenie” z przypisanymi jemu kategoriami, ma stanowić podstawę dla refleksji, a konkretnie refleksywności (zwrotnej pracy myśli) wpisującej się w pedagogikę wiedzy, odsłaniającej sens i istotę tego, co poprzez „prowadzenie” jest rozpoznawane i badane.

Pierwszy rozdział kończy podrozdział: *Pedagogika wiedzy*, którego treści mają przybliżyć to, czym w rzeczy samej ma się ona zajmować i co ma być jej formą poznania. W tej pracy przyjąłem, że narzędziem poznania pedagogiki wiedzy ma być opracowana przeze mnie *fenomenologia*. A ponieważ wiedza ta nakierowana jest na procesy zachodzące w ludzkim umyśle sprowadzonym do koncepcji, to sens tego poznania powinien być również sprowadzony do tego, co człowiek intencjonalnie poznaje i dlatego za I Embree przyjąłem tzw. „analizę refleksyjną”, która ma stanowić siatkę analizy danych pojawiających się w ludzkim doświadczeniu i ustanawianiu tego, co jest napotykanie przez wartości, chcenie i przekonania. Zadaniem pedagogiki wiedzy byłoby kumulowanie, odkrywanie i rozwijanie wiedzy na temat procesów przetwarzania informacji w procesie sprawstwa, a także badanie kulturowo ustalonej w obszarze dyskursu – wiedzy praktycznej. Ostatecznie założyłem, że przyszłość tej wiedzy będzie zależna od rozwoju *fenomenologii*, jak i pedagogiki ogólnej.

Drugi rozdział: *Człowiek jako istota pedagogiczna*, obejmuje siedem podrozdziałów. Pierwszy z nich to: *Wychodząc poza margines „wydziedziczenia” pedagogiki*, i w nim przyjąłem tezę, że pedagogika jest pierwotną formą dla wszelkiego ludzkiego poznania, istoczenia się człowieczeństwa i usensawniania ludzkiego życia. Te predyspozycje pedagogiki są zawłaszczane i jednocześnie marginalizowane przez różne dziedziny nauk społecznych. Starłem się wykazać, że pedagogika poprzez kształcenie „ontologizuje”, przez nauczanie „epistemologizuje”, a przez wychowanie „aksjologizuje”, a więc wyposaża człowieka w filozoficzną mądrość, która pozwala mu być racjonalnym, kreatywnym, praktycznym. W tej części pracy wskazałem możliwe źródła procesu marginalizacji pedagogiki, edukacji przez filozofię, politykę i naukę.

W drugim podrozdziale zatytułowanym: *Człowiek jako istota „niedokonana”*, wyszedłem z dość oczywistego założenia, że człowiek jest istotą „niepełną”, „niedokonaną”, obdarzoną „brakami” i dlatego musi podlegać sprawstwu, „edukacyjnemu wykonaniu”. Zasadniczym celem prowadzonych tutaj rozważań było wskazanie kilkunastu „dookreśleń”, które wyróżniają człowieka spośród innych bytów żywych, a samo bycie istotą „niedokonaną” staje się jego egzystencjalną zaletą i też okazuje się miarą przekształcania się człowieka w istotę ludzką. W ten sposób dążyłem do wykazania zasadności opracowanej przeze mnie koncepcji sprawstwa i „edukacyjnego wykonania”.

Trzeci podrozdział, to: *Homo paedagogicus – cielesne spełnianie się istoty ludzkiej*, i dążyłem w nim do wykazania, iż cielesność człowieka jest tą formą, w której dokonuje się jego przekształcanie. Stwierdzam tutaj, że człowiek jest istotą cielesną, toteż jego osobowy, jak i podmiotowy rozwój dokonuje się za sprawą doznań, które kształtują jego temperament,

emocje i intelekt. Przy czym, sens tych doznań oparłem na fenomenologii i sprowadziłem do qualia, toteż emocje uczyniłem pierwotnym źródłem kreacji informacji w procesie poznania, których ucieleśnianie kształtuje ludzką osobowość. Potwierdzenie przyjętego przeze mnie stanowiska wymagało ode mnie krytycznego odniesienia się do wiedzy naukowej, dokonania fenomenologicznej różnicy między bytem, byciem, ciałem i cielesnością, ustalenia zbieżności między koncepcją „światowości” a światem rzeczywistym i wyjaśnienia, na czym polega sens wyłaniania się podmiotowości.

Kolejny podrozdział, to: „*Prafenomen*” jako miejsce wyłaniania się człowieczeństwa. Moim głównym celem, było wskazanie takiego uniwersalnego i powszechnego pierwiastka, który byłby wpisany w egzystencjalny sens bycia człowiekiem i przymuszał go do kształtowania swojej osobowości. Po długich poszukiwaniach w literaturze przedmiotu, wybór padł na *prafenomen*. Z uwagi na sens znaczenia *prafenomenu*, w tej części pracy ponownie skoncentrowałem swoją uwagę na omówieniu sensu istnienia i znaczenia fenomenologii oraz opisałem funkcje i zadania fenomenu, w kontekście fenomenologii i antropologii. Ponownie, ale już w kontekście edukacji, kładąc nacisk na związek cielesności ze światem. Podrozdział zakończyłem ogólnymi uwagami na temat związku *prafenomen* ze „światowością” i cielesnością, prowadzącego do przekształcania się człowieka w istotę ludzką.

Po rozważaniach dotyczących *prafenomenu*, w części zatytułowanej: *Emocjonalny wymiar prafenomenu*, uzależniłem sens ludzkich doznań zmysłowych i mentalnych od uczuć i ich idei. Swoje przemyślenia oparłem na stanowiskach przedstawicieli psychologii, kognitywistyki, koneksjonizmu i filozofii. Punktem wyjścia uczyniłem *prafenomen* i jego esencjonalne i egzystencjonalne powiązania z doznaniem i uczuciami. Wskazane przeze mnie ich odniesienia do bycia i bytu pozwalają w konsekwencji dookreślić związek między Pedagogiką a *paideią*, a same doznania uczynić podstawowym „budulcem” osobowości.

Szósty podrozdział nosi tytuł: *Edukacyjne „wykonanie” osobowości i ujawniania się podmiotowości*. Sens rozważań prowadzonych w poprzednim podrozdziale, w tym sprowadziłem do koncepcji sprawstwa i „edukacyjnego wykonania”, gdzie analizuję kategorię „wykonania” od strony *performansu*, ale też rytuału przejścia i procesu rytualizacji, które zestawiłem z formami poznania emocjonalnego i umysłowe (rozumowe i intelektualne), a w końcu powróciłem do ustaleń na temat osobowości, aby jeszcze z innej perspektywy ustosunkować się do sensu i istnienia podmiotowości. Ciekawszym pomysłem w tej części pracy, wydaje się być, ustanowienie dziejów podłożem edukacji, gdzie akt uhistorycznianie sprowadziłem do procesu mówienia i działania („wykonania”), który – i tutaj nawiązałem do

przemysłań H. Arendt – składa się z trzech następujących po sobie faz: *archein*, *energeia* i *pratein*. Rozważania na temat związku tych faz, w kontekście procesu sprawstwa i kształtowania osobowości, doprowadziły mnie do wniosku, że proces kształtujący ludzkie doświadczenia nie jest zdeterminowany przyczynowo, ponieważ między drugą a trzecią fazą pojawia się możliwość zaistnienia zdarzeń przypadkowych.

Ostatni rozdział książki, to: *Metapedagogika pedagogiki ogólnej*. W wielu miejscach tej pracy sugerowałem, że sens pedagogiki wiedzy powinien przystawać do pedagogiki ogólnej, która jest teoretyczną formą poznania i rozwoju pedagogiki. Sens istnienia takiego związku, miałby charakter przekładalny i dlatego rozważania na temat pedagogiki ogólnej powinny wnieść nowe przemyślenia do statusu pedagogiki wiedzy. Z tej to przyczyny, w tej części monografii analizowałem kilka podejść do pedagogiki ogólnej, poszukując przy tym takich podstaw myślenia i działania pedagogicznego, które wpisywałyby się w każde zjawisko edukacyjne oraz przymierzyłem się do stworzenia struktury pedagogiki ogólnej. Ostatniego zadania nie zrealizowałem w sposób mnie satysfakcjonujący, ale nakreśliłem wytyczne, które ostatecznie dopełniłem w rozdziale: *Struktura pedagogiki ogólnej w kontekście rozważań dotyczących przedmiotu i statusu naukowego pedagogiki*, książki *Ramy pedagogiki* (Wydawnictwo Naukowe UAM. Poznań 2015, ss. 87-118). Ponadto poszukując związku między pedagogiką wiedzy a pedagogiką ogólną, odwołałem się do propozycji J. Gniteckiego dotyczących pedagogiki ogólnej i jego przemyśleń na temat umysłu paradygmatycznego, narracyjnego i transwersalnego. Sens istnienia prafenomenu, pozwala w kontekście idei *homo paedagogicusa*, usytuować strukturę pedagogiki ogólnej w przestrzeń kształtowania umysłu, co przekładałoby się na wyposażenie ludzkiego umysłu w zdolności teoretyzowania i uogólniania. Oznacza to, że przemiany, jakie dokonują się w pedagogice, mają wpływ na kształtowanie umysłu, a *paideia*, która przez niego się przejawia, stawałaby się źródłem kreacji rzeczywistości.

Po Zakończeniu, w książce umieściłem Aneks, który zatytułowałem: *Edukacyjologiczne ukształtowanie sfery publicznej*. Moim zamiarem było sprawdzenie rozważań na temat sprawstwa w praktyce. W tym celu ponownie nawiązałem do procesu edukacyjnego wykonania i procesu działania opisanego przez H. Arendt, aby w nawiązaniu do wyróżnionych w książce kategorii zbudować metodologiczne rusztowanie, dzięki któremu możliwe stałoby się zbadanie – w tym przypadku - sfery publicznej. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, iż nie tylko wyznaczyłem różnicę między myśleniem a działaniem, ale wskazałem w procesie trzyetapowego działania miejsce, w którym efekty działań mogą być niepowiązane z ich przyczynami.

* * *

Z publikacją książki: *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej*, która stanowi ukoronowanie dotychczasowego dorobku, chciałbym powiązać pięć artykułów, choć w tych, które nie zostały przeze mnie tutaj uwzględnione, można znaleźć treściowe odniesienia, które w niej zaistniały. Zakres omawianych przeze mnie w niej treści stanowi podsumowanie wielu lat przemyśleń. W mojej książce podoktorskiej: *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne* (Wydawnictwo Impuls, Kraków 2005, s. 170), opracowałem wewnętrzną i zewnętrzną strukturę rytuału i opisałem proces rytualizacji. Te zagadnienia pojawiły się w mojej książce habilitacyjnej, ale pracy podoktorskiej nie włączam do tych wypowiedzi, które mają z nią bezpośredni związek, ponieważ treści tych dodatkowo w niej nie rozwijałem.

Spośród wyróżnionych przeze mnie tutaj pięciu artykułów, na szczególną uwagę zasługuje: *Pedagogika, jako podstawa bycia człowiekiem i europejskiej cywilizacji* (w: *Studia z Teorii Wychowania*, t. 1, Warszawa – Zielona Góra 2010, ss. 35-54), Artykuł ten został przetłumaczony na język angielski i umieszczony w repozytorium Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (na przełomie lat 2011 – 15 odnotowano 1600 pobrań). Jest to praca, w której konkretyzuję przestrzeń swoich zainteresowań, wyznaczam zarys celów i zadań do zrealizowania, które w konsekwencji przyczyniły się do napisania przeze mnie książki habilitacyjnej. Kluczową kategorią tej publikacji uczyniłem pojęcie: „prowadzenie”, na które zwróciłem uwagę już w 2007 roku, w tekście zatytułowanym: *W poszukiwaniu „czystości” przedmiotu, jakim powinna być pedagogika* (w: S. Sztobryn (red.) *Pedagogika Filozoficzna*, on-line, 2007, 1 (2), ss. 7–16), gdzie sens rozumianego przeze mnie „prowadzenia” został wpisany w strukturę sytuacji wychowawczej, którą sprowadziłem do formuły: „A prowadzi B”, gdzie „A”, to wychowawca, nauczyciel, a „B”, to wychowanek, uczeń. Analityczny ogląd tej struktury poprzez kategorie filozoficzne, takie, jak: bycie, istota czy istnienie, ukierunkowały moje postrzeganie i rozumienie pedagogiki, jako myślowego projektu, który *sprawczo* „wydarza” się w ludzkim umyśle.

Poruszane przez siebie zagadnienia kontynuowałem i rozwijałem w kolejnych dwóch artykułach, kładąc nacisk na omówieniu związku osobowości i podmiotowości z kształceniem i nauką. Pierwszy z nich, to *„Wylanianie” się podmiotu w autopojetycznie pojmowanej szkole* (w: *Studia Edukacyjne* nr 12/2010, Poznań 2010, ss. 95 – 112). Staram się w nim udowodnić, że poprzez pedagogiczne kształcenie dokonuje się rozwój osobowości, która staje się źródłem podmiotowości na bazie świadomości. Ideę tę odniosłem do praktyki edukacyjnej zależnej od działań społecznych, których dopełnienie dokonuje się poprzez ich zinstytucjonalizowane. Za

jej sformalizowaną strukturę można na przykład uznać szkołę, - i dlatego to, co dzieje się w klasie szkolnej sprowadziłem do systemu autopojetycznego (samoorganizującego, samowytwarzającego). To właśnie rozważania na temat autopojetyki przyczyniły się do tego, że w książce *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej*, odszedłem od uwarunkowań społecznych na rzecz indywidualnych, umysłowych, mentalnych, emocjonalnych – mówiąc ogólnie humanistyczno-kulturowych.

W podobnym duchu został napisany artykuł, zatytułowany: *Rola edukacji (edukacjologii) w ograniczaniu negatywnego wpływu nauki na kształtowanie osobowości i wyłanianie się podmiotowości* (w: *Studia z Teorii Wychowania*, t. 4, WNCHAT, Warszawa 2012, ss. 68-98). Tutaj należy zaznaczyć, iż został on napisany w tym samym czasie, co książka habilitacyjną, stąd niektóre fragmenty pokrywają się, co też zostało w stosownym podrozdziale mojej książki odnotowane. Przy czym, w tym artykule, położyłem większy nacisk, niż to czynię w książce, na praktykę edukacyjną sprowadzoną do *edukacjologii* (wiedzy edukacyjnej) kształtującej się poprzez ludzki umysł i w ludzkim umyśle. W tym miejscu tylko wspomnę, że idea *edukacjologii* jest prototypem rozważań dotyczących poszukiwań narzędzi wpisujących się w projekt stworzenia pedagogiki wiedzy. Również i w tej wypowiedzi nawiązałem do związku podmiotu z osobowością, ale tutaj z kolei udowadniam, że umysł jest tym „mechanizmem”, dzięki któremu zmysłowe doznania są normalizowane przez edukację, w wyniku czego pojawia się ludzka cielesność (nie ciało), dalej formowana jest osobowość i w końcu wyłania się podmiot, którego istnienie urzeczywistnia sens doznań zmysłowych i mentalnych. W publikacji tej założyłem, że nauka ma negatywny wpływ na kształtowanie ludzkiej osobowości i dlatego edukację sprowadziłem do narzędzia wykonawczego, przednaukowego.

Ostatni z zaproponowanych tutaj artykuł to: *Struktura pedagogiki ogólnej w kontekście rozważań dotyczących przedmiotu i statusu naukowego pedagogiki* (w: *Ramy pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe UAM. Poznań 2015, ss. 87-118), który należy traktować jako dopełnienie przedostatniego rozdziału książki habilitacyjnej. Zapowiadałem w niej dalsze badania nad strukturą pedagogiki ogólnej, co w ostateczności przełożyło się na opracowanie przedmiotu pedagogiki, sprowadzonego do „ukształcalności” oraz wypracowania struktury pedagogiki ogólnej, złożonej z mechanizmów i czynników kształtujących tożsamość pedagogiki. W tej wypowiedzi wyznaczyłem sobie dwa zadania: ustalenie przedmiotu pedagogiki i jej statusu naukowego oraz stworzenie struktury pedagogiki ogólnej. Realizację pierwszego oparłem na zestawieniu kilku poglądów na temat przedmiotu pedagogiki i jej naukowego charakteru, by ostatecznie zapośredniczyć jego przedmiot na znaczeniu

niemieckojęzycznego pojęcia *Bildung* (*Bildsamkeit*). Natomiast drugie, ugruntowałem na definicji pedagogiki ogólnej, którą można odnaleźć między innymi w Leksykonie PWN, *Pedagogika*¹, - a także poprzez nawiązanie do treści dotyczących rozumienia miejsca i roli pedagogiki w obszarze jej własnych zainteresowań i badań, które pozwalają dookreślić jej tożsamość, i które umożliwiają stworzenie propozycji struktury pedagogiki ogólnej, - która jest jej definicją. Zaproponowane w tym artykule rozważania, stanowią zbiór przemyśleń na temat rozumienia istoty i sensu pedagogiki ogólnej, które zostały podjęte przez polskich pedagogów po 1989 roku. Ponadto, w swojej propozycji wychodzę ponad tę strukturę i proponuję „wejście” – już na wyższym poziomie analizy – w nową przestrzeń kształtowania dyskursu dotyczącego pedagogiki ogólnej, a mianowicie w performatykę. Artykuł: *Performatyczne spojrzenie na pedagogikę naukowo ubezwłasnowolnioną* (w: *Ramy pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe UAM. Poznań 2015, ss. 33-58), zawiera między innymi ustalenia na temat rozumienia performatyczności, Performera, performatywności i performansu, które warto wykorzystać do analizy formy i treści pedagogiki ogólnej, - prawdopodobnie – w drodze do jej usytuowania w posthumanistyce².

Podsumowanie: W książce *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej*, dążyłem do wypracowania podstaw sprowadzających sens bycia człowiekiem do istoty pedagogicznej, do *homo paedagogica*, poprzez wyposażenie go w *prafenomen* o własnościach sprawczych i edukacyjnie wykonawczych. W tym celu sens istnienia pedagogiki i edukacji wprowadziłem w obszar umysłu i cielesności, stanowiących wykładnię pod kształtowanie ludzkiej osobowości i wyłanianie się podmiotowości. Podstawą ontologiczną dla tego projektu uczyniłem metateoretyczną koncepcję ludzkiego umysłu, w którą wpisałem w sensie epistemologicznym koncepcje sprawstwa i „edukacyjnego wykonania” oraz projekt pedagogiki wiedzy, a w sensie metodologicznym metodę *fenomenologiczną*.

Praca sama w sobie jest próbą nieco innego spojrzenia na człowieka, na pedagogikę, na jej relacje z nauką, z historią i światem, który staje się światem pedagogicznym. Wyznaczam w niej przestrzeń, która może pobudzić pedagogów do refleksji czy krytyki, - i dlatego być może, moje przemyślenia zainspirują pedagogów do pogłębienia zainicjowanych przeze mnie rozważań, co – również być może - będzie miało wpływ na rozwój myśli pedagogicznej.

¹Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika*, [w:] *Leksykon PWN*, PWN, Warszawa 2000.

²Zob. M. Bakke, *Bio-transfiguracje. Sztuka i estetyka posthumanizmu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012; F. Guattari, *Chaosmosis*, tłum. P. Bains, Univ. of Washington Press 2012; B. Latour, *Nadzieja Pandory*, tłum. K. Abriszewski, i inni, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.