

Bogusław  
ŚLIWERSKI

---

PEDAGOGIKA  
HOLISTYCZNA

Studium  
z perspektywy  
metanauk  
społecznych

PEDAGOGIKA  
HOLISTYCZNA

*O doniosłości teoretyka stanowi to,  
że przekształca on pole rozważań w taki sposób,  
iż stare problemy ukazują się w nowym świetle,  
zmuszając do przemyślenia dotychczasowych sposobów  
stawiania pytań i udzielania odpowiedzi\* .*

---

\* M. Gdula, *Socjologia końca socjologii. O koncepcji teoretycznej Bruno Latoura*, „Kultura i Społeczeństwo”, 2009, nr 1, s. 15.

Bogusław  
ŚLIWERSKI

---

PEDAGOGIKA  
HOLISTYCZNA

Studium  
z perspektywy  
metanauk  
społecznych



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Recenzenci

*prof. dr hab. Józef Górniewicz*

*prof. dr hab. Zbyszko Melosik*

Projekt okładki

*Anna Gogolewska*

Ilustracja na okładce

*Attitudes1 | Dreamstime.com*

Redakcja

*Jolanta Świetlikowska*

Korekta

*Zespół*

Copyright © by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Warszawa 2020

ISBN 978-83-66010-68-0

# Spis treści

Wprowadzenie .....	7
Rozdział 1. Teoria/teorie wychowania a teoretyczne podstawy wychowania w czasach ortodoksji .....	17
Rozdział 2. Naukowe upełnomocnienie ortodoksyjnej teorii wychowania .....	24
Rozdział 3. Psychologiczne uzasadnienie ideologicznej teorii wychowania .....	33
Rozdział 4. Faza przejściowa między ortodoksją a heterodoksją teorii wychowania .....	38
Rozdział 5. Od operacjonalizacji do skuteczności wdrażania teorii wychowania socjalistycznego .....	43
Rozdział 6. Pierwsze próby rozliczeń z ortodoksyjną teorią wychowania .....	50
Rozdział 7. Odwrót od teorii wychowania socjalistycznego .....	101
Rozdział 8. Zarysy teorii wychowania, czyli po co i komu jest ona potrzebna? .....	107
Rozdział 9. Teleologiczna pułapka .....	128
Rozdział 10. Podejście holistyczne w naukach humanistycznych i społecznych .....	141
10.1. Holizm w myśli psychologicznej .....	150
10.2. Holizm w świetle metasocjologii .....	164
10.3. Holizm w naukach o polityce .....	174
10.4. Holistyczna jurydyzacja (w) edukacji .....	179
Rozdział 11. Metateorie a badania metateoretyczne .....	187

---

<b>Rozdział 12. Metapedagogika jako bezstronny mediator w pluralistycznej pedagogice</b> .....	193
<b>Rozdział 13. Postmodernistyczna perspektywa i uwarunkowania rozwoju metapedagogiki</b> .....	199
<b>Rozdział 14. Rodzaje pedagogiki holistycznej</b> .....	213
14.1. Paideia a współczesna polityka globalna .....	217
14.2. Tak zwana pedagogika holistyczna .....	220
14.3. W poszukiwaniu zagubionego holizmu .....	223
14.4. Holizm w metodologii badań jakościowych .....	232
14.5. Holizm w paradygmatach współczesnej dydaktyki .....	234
14.6. Holizm w pedagogice specjalnej .....	237
14.7. Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej .....	241
14.8. Ortodoksja i totalizm a perspektywa pedagogiki całościowej .....	258
<b>Rozdział 15. Metaanaliza wyników badań empirycznych</b> .....	261
<b>Zakończenie</b> .....	273
<b>Bibliografia</b> .....	276

# Wprowadzenie

Tytuł rozprawy zapowiada studium z pedagogiki holistycznej jako meta-teorii wychowania we współczesnej wiedzy pedagogicznej. Podejście całościowe do nauki przenika do teoretycznych podstaw każdej subdyscypliny pedagogiki, a więc pedagogiki ogólnej, pedagogiki społecznej, pedagogiki specjalnej, dydaktyki, andragogiki, historii wychowania, metodologii badań pedagogicznych itp. Pytanie o rolę metateorii ma dwa poziomy: jeden, dotyczący pedagogiki jako nauki, i drugi odnoszący się do pedagogów, a więc praktyków, profesjonalistów czy społeczników, którzy na co dzień podejmują działania wychowawcze. Odpowiedź z uwzględnieniem pierwszego poziomu analiz dotyczy wszystkich subdyscyplin naukowej pedagogiki. Nie ma zatem znaczenia, która z nich miałaby być przedmiotem naszego zainteresowania.

Każda z nauk pedagogicznych, a więc i jej subdyscyplin, powinna mieć swoje teorie, jeśli prowadzi się lub zamierza się prowadzić w niej badania naukowe. Samo wychowanie jako fenomen badawczy wymaga refleksji teoretycznej niezależnie od tego, kim jest wychowanek, w jakim rozwija się środowisku, instytucji oraz w jakim jest wieku. Na drugim zaś poziomie, który nie będzie przedmiotem niniejszych studiów, warto poszukiwać uzasadnień teoretycznych dla potrzeby czy konieczności posiadania wiedzy o wychowaniu przez szeroko rozumianych pedagogów, żeby mogli lub było im wolno podejmować względnie skutecznie oddziaływania wychowawcze. „Owa zgodność części (pojedynczego człowieka) z całością (światem, w którym żyjemy), tego, co czysto subiektywne i arbitralne, z tym, co obiektywne i zgodne z prawem, jest jednym z najważniejszych argumentów na rzecz pluralistycznej metodologii”<sup>1</sup>.

Rozprawę poprzedzają moje dwie monografie naukowe, z których pierwsza dotyczy metateoretycznej analizy współczesnych teorii i nurtów wy-

---

<sup>1</sup> P.F. Feyerabend, *Przeciw metodzie*, przeł. S. Wiertlewski, red. K. Zamiara, Wrocław: Siedmioróg 1996, s. 64.



chowania<sup>2</sup>, druga zaś jest studium badań syntetycznych współczesnej myśli pedagogicznej na świecie<sup>3</sup>. Obie mieszczą się w nurcie badań systemologicznych w pedagogice ogólnej. W Niemczech tego typu rozprawy są określane mianem pedagogiki systemowej<sup>4</sup>. Punktem wyjścia takich badań są jednak istniejące już w naukach teorii, których obecność i rozwój, bywa, że i aplikacja w praktyce, ale także ich czasowa nieobecność w debatach i publikacjach naukowych, wymagają przyjęcia metapoznawczej perspektywy. Nie warto bowiem formułować problemów badawczych, jeśli można je rozwiązać za pomocą już istniejącej wiedzy, gdyż stają się one pseudoproblemami skutkującymi reprodukcją tych samych treści w nowej konfiguracji narracyjnej i badawczej, ale bez rzeczywistego pożytku dla nauki. Wówczas pedagogika sytuuje się na peryferiach nauki, przyjmując w niej postawę obronną, bowiem musi „[...] odrzucać «przesadne» wymagania i kryteria poprawności, którymi posługują się w metropolii, i tworzyć własny, zamknięty i samoreprodukujący się cykl wymiany wtórnych, ułomnych myśli”<sup>5</sup>.

Nie jestem zwolennikiem stanowiska Krzysztofa Konarzewskiego, którego zdaniem statusu naukowego pedagogiki broni tylko jej pozytywistyczny paradygmat, a z jego zastosowania w badaniach w tej dyscyplinie wynikać powinno ustalenie empirycznych faktów i reguł syntetyzowania ich w teorii. Oczywiście i konieczne jest myślenie kategoriami nauki obiektywistycznej wpisującej się w nurt oświeceniowego postępu, którego wartość weryfikuje praktyka edukacyjna, ale i ona musi mieć swoje podłoże teoretyczne, jeżeli ma być efektywna i odpowiedzialnie prowadzona w powołanych do tego instytucjach czy środowiskach wychowawczych. Coraz częściej uczeni zwracają uwagę na to, jak bardzo spojrzenie na politykę edukacyjną jako na dyscyplinę teoretyczną jest przykładem oderwania teorii od praktyki. „Temu niekorzystnemu zjawisku może zapobiec integracja ogólnych teorii ze szczegółowymi egzemplifikacjami jej zastosowań, równoprawne traktowanie myśli teoretycznej z doświadczeniami i dobrymi edukacyjnymi praktykami”<sup>6</sup>.

---

<sup>2</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998.

<sup>3</sup> B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2009.

<sup>4</sup> R. Huschke-Rhein, *Systemische Pädagogik, Ein Lehr- und Studienbuch für Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Band III: Systemtheorien für die Pädagogik*, Köln: Rhein-Verlag 1989.

<sup>5</sup> K. Konarzewski, *Jakiej pedagogiki potrzebujemy?* „Rocznik Pedagogiczny” 1990, t. 12, s. 18.

<sup>6</sup> S.M. Kwiatkowski, *Polityka edukacyjna jako przedmiot badań – Wprowadzenie do dyskusji*, w: *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba” 2007, s. 547.

Z jednej strony mamy coraz większą świadomość, że wprowadzane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej reformy szkolne rzadko są następstwem płodności teorii pedagogicznych, gdyż polscy politycy oświatowi stoją na straży strategii top-down, dopuszczającej „eksperymentowanie” jedynie całym systemem szkolnym, aniżeli przyzwoleń w nim na indywidualne próby kreowania wysp edukacyjnej różnorodności pedagogicznej, których twórcy bazują na osiągnięciach naukowych<sup>7</sup>.

Z drugiej strony – na co wskazuje Andrzej Bronk – „Potraktowanie pedagogiki jako nauki na pierwszym miejscu teoretycznej nie przekreśla jej ważnej roli praktycznej jako sztuki (*praxis*): aplikacji wiedzy teoretycznej do konkretnych sytuacji wychowawczych. Przejście od teorii do praktyki nie jest jednoznaczne. Można spotkać pogląd, że wychowawca-praktyk, wykorzystując wiedzę zdobytą w trakcie własnej praktyki wychowawczej, może nie potrzebować pedagogiki rozumianej jako *theoria*”<sup>8</sup>. Upominam się zatem o prowadzenie badań teoretycznych nad stanem teorii wychowania w naszym kraju, by praktycy mogli pozyskiwać w nich potrzebną, wiarygodną, rzetelną, trafną i przekonującą wiedzę o wychowaniu.

---

<sup>7</sup> Jedynie w latach 1989–1995, a więc w krótkim okresie, nastąpiło wyjątkowe wydarzenie w dziejach współczesnej polityki oświatowej w Polsce, wyrażające się w odgórnie ustanowionym prawie do swobodnej, twórczej działalności innowacyjnej nauczycieli, którzy chcieliby pracować w ramach własnej, autorskiej szkoły, autorskiego programu kształcenia przedmiotowego, w ramach klasy lub szkoły autorskiej, szkoły lub klasy z niepowtarzalnym profilem programowym, organizacyjnym i/lub metodycznym. Zob. W. Śliwerska, B. Śliwerski, *Edukacja w wolności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1991 (wyd. 2 Kraków 1993); B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1993 (wyd. 2 2008); tenże, *Edukacja autorska*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1996 (wyd. 2 2008); tenże, *Jak zmieniać szkołę?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998 (wyd. 2 2008); tenże, *Edukacja pod prąd*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2001 (wyd. 2 2008); tenże, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa: WSiP 2001; tenże, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa: WAIp 2009; tenże, *Myśleć jak pedagog*, Sopot: GWP 2010; tenże, *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015; B. Śliwerski, R. Nowakowska-Siuta, *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015; B. Śliwerski, *Meblowanie szkolnej demokracji*, Warszawa: Wolters Kluwer 2017; K. Maliszewski, D. Stępkowski, B. Śliwerski, *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2019.

<sup>8</sup> A. Bronk, *Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne*, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wrocław: Wydawnictwo DSWE TWP 2005, s. 13.

Konarzewski nie lekceważy teoretycznych podstaw wychowania, ale po katastrofalnym ich zdegradowaniu w państwie totalitarnym uważał, że dalsze utrzymywanie tego stanu rzeczy szkodzi rozwojowi pedagogiki jako nauki. W czasie transformacji ustrojowej postulował uruchomienie metapedagogicznej refleksji o stanie wiedzy, by uświadomić pedagogom znaczenie konieczności konsekwentnego uprawiania badań empirycznych, które prowadziłyby do naukowo uzasadnionych zmian w rzeczywistości edukacyjnej. „Zadanie, jakie stoi przed metapedagogiką, polega więc na ufundowaniu takiego pojęcia prawdziwości, które jednocześnie wykluczałoby dogmatyzm i arbitralne utopie. Sądzę, że w swoim pedagogicznym sensie orzecznik «prawdziwy» mógłby znaczyć tyle, co «możliwy do urzeczywistnienia»<sup>9</sup>.

Pedagodzy powinni zatem głębiej sięgać do nauk pogranicza, do psychologii, socjologii, nauk o człowieku, by – niezależnie od prowadzenia własnych badań empirycznych – wydobywali z nich wiedzę, która będzie sprzyjać podejmowaniu działań innowacyjnych albo uruchamianiu oporu wobec nich, w zależności od rozpoznanych czynników zmian wychowawczych. „W pedagogice słuszne jest to, co zmierza do zaspokojenia społecznej potrzeby oświatowej, rozwiązuje realną trudność, usuwa dotykającą przeszkodę. Pedagogika związana z życiem w samym życiu winna szukać kryteriów słuszności swoich prac”<sup>10</sup>.

Natomiast przeciwny był w tym okresie eksponowaniu jako naukowej tylko pedagogiki empirycznej Bogdan Suchodolski, uważając, że wprowadzenie niezwykle ważne jest uzyskiwanie wyników empirycznych badań o edukacyjnej rzeczywistości, ale ona sama zmienia się, toteż i wiedza na temat człowieka i jego wychowania traci na tak ufundowanej bazie empirycznej swoją wartość. „Tymczasem w horyzontach badań empirycznych rzadko się mieści poszukiwanie tego, co jest i co manifestuje się jako gotowe i widoczne. Jest to utożsamienie mylące. Poznanie istniejącej rzeczywistości jest wówczas tylko pełne i pożyteczne, gdy uwzględnia to, co jest, i to, co się rodzi. [...] W tym sensie stwierdzamy, iż człowiek nie jest takim, jakim jest, lecz takim, jakim się staje”<sup>11</sup>. Potrzebne są także teorie, nawet utopijne konstrukty, by badać człowieka w aspektach jego powołania, dążenia do wartości czy także bycia twórcą wartości, w których realizacji pomocny jest pedagog. Tego typu teorie stanowią rodzaj pedagogicznej fikcji, zacierając dotychczasowe granice wiedzy oraz generując swoistego rodzaju atrakcyjność modeli kształcenia czy wychowania, które mogą inspirować praktykę edukacyjną, uruchamiać niespotykany optymizm czy namysł naukowców nad konstruowaniem nowych

<sup>9</sup> K. Konarzewski, dz. cyt., s. 21.

<sup>10</sup> Tamże, s. 24.

<sup>11</sup> B. Suchodolski, *Pedagogika jako nauka o człowieku*, „Rocznik Pedagogiczny” 1989, t. 12, s. 11.

modeli badań rozsadzających czy przemieszczających dotychczasowy stan wiedzy i myśli.

Podobnie Stefan Wołoszyn wyróżniał wzajemnie warunkujące się pedagogikę praktyczną (gromadzącą, opisującą i wyjaśniającą fakty) i pedagogikę teoretyczną (ogólną, filozoficzną), z których żadna nie zrywa więzi z filozofią, by móc orientować proces kształcenia i wychowania oraz badania nad nimi na określone wartości. Nie można doskonalić praktyki edukacyjnej bez odwołania się do teorii pedagogicznej. Musi być przecież kryterium oceny weryfikujące jej sensowność, trafność czy słuszność wprowadzanych zmian. Nie jest zatem słuszne „[...] dyskwalifikowanie pedagogiki normatywnej jako nauki z tego względu, że rzekomo nie można obiektywnie formułować i naukowo uprawomocniać ocen i dyrektyw. Dziedzina celów, wartości i norm (aksjologia) nie może być traktowana jako teren subiektywnych dowolności; dziedzina ta wymaga traktowania zgodnie z rygorami krytycznej i racjonalnej analizy naukowej (logika norm)”<sup>12</sup>.

W pedagogice porównawczej można odnaleźć typ badań, który sprowadza się do „rozszyfrowującej” analizy teorii i ideologii edukacyjnych pod kątem tego, w jakim stopniu kryją one w sobie bądź ujawniają wprost określone wartości, idee, a w jakim stają się nośnikami niejednokrotnie jedynie chwytliwych tez propagandowych. „Praktyczność pedagogiki w nieunikniony sposób rozbija ją na ideologiczne obozy i poddaje politycznym naciskom”<sup>13</sup>. Właściwe badanie miałyby zatem na celu przyjrzenie się przesłaniom różnych ideologii i ich zwolennikom z punktu widzenia przenoszenia ich do praktyki oświatowej. O ile dyskurs teoretyczny ma na celu przedstawianie świata, uprawomocnianie pewnego modelu obserwowalnych zjawisk, o tyle w przypadku ideologii edukacyjnych (wychowawczych) mielibyśmy do czynienia z ideami i poglądami profesjonalnych i nieprofesjonalnych grup społecznych, które dotyczą wychowania (edukacji) i wyznaczają w tej dziedzinie działania praktyczne. „Tak rozumiana ideologia stanowi klucz do interpretacji świata i wyjaśniania tego, co się w nim dzieje. Jest też podstawą różnorodnych działań praktycznych oraz wyznacznikiem określonych zachowań społecznych”<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> S. Wołoszyn, *Pedagogika ogólna i metodologia nauk pedagogicznych*, w: *Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych*, red. W. Okoń, Warszawa: PWN 1976, s. 91.

<sup>13</sup> K. Konarzewski, *Czy pedagogika wybić się może na naukowość?* w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1995, s. 127.

<sup>14</sup> M. Szymański, *Współczesne ideologie edukacyjne – egzemplifikacje amerykańskie*, w: *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1996*, red. K. Paćławska, Kraków: Universitas 1996, s. 152.

Ideologie w tym przypadku wyrażają interesy poszczególnych grup, klas czy narodów, zbiorowości ruchów politycznych czy religijnych, które dążą do narzucania swych partykularnych celów i interesów społeczeństwu czy do zdominowania innych ludzi. Są one nośnikami apriorycznie przyjmowanych przez ich wyznawców wartości, poglądów czy wyobrażeń o świecie i przekonaniach o możliwościach ich realizacji, co znaczy, że nie podlegają procesowi dowodzenia ani empirycznej weryfikacji. Albo je zatem ktoś akceptuje, albo odrzuca. Wyróżnia się tutaj trzy najważniejsze typy ideologii: konserwatyzm, liberalizm i lewicę (nurt radykalny)<sup>15</sup>. Zdaniem Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej te trzy zasadnicze ideologie edukacyjne ukształtowały się w świecie antycznym, ulegając w toku dziejów różnym modyfikacjom. „Nakładając na tak wyodrębnione ideologie szkoły typologię ideologii edukacyjnych dzisiaj wykorzystywaną, można by powiedzieć, że przykładem:

- ideologii konserwatywnej jest ideologia szkoły rzymskiej;
- ideologii liberalnej jest ideologia szkoły ateńskiej;
- ideologii radykalnej jest ideologia szkoły hellenistycznej”<sup>16</sup>.

W ostatecznym jednak kształcie przetrwały one do dziś<sup>17</sup>. Spróbujmy przyjrzeć się temu, jaki ślad we współczesnej pedagogice pozostawiła socjalistyczna teoria wychowania, by dociekając potrzeby konstruowania teorii oraz czynników sprzyjających temu zadaniu zwrócić uwagę na konieczność osadzenia problemu badawczego w teorii wychowania ze względu na związane z tym implikacje metodologiczne. Każda teoria jest konstruktem umysłowym, dzięki któremu można analizować przedmiot zainteresowań badawczych. Należy odrzucić postrzeganie teorii jako bezużytecznej spekulacji o jakiejś rzeczywistości, faktach, zjawiskach, jeśli składa się ona ze zbioru logicznie powiązanych ze sobą treści, dzięki czemu możliwe jest formułowanie problemów badawczych i – w przypadku ich zależności – także hipotez badawczych służących do ich weryfikacji lub falsyfikacji. Każda z nauk społecznych ma jednak własną specyfikę nie tylko doboru źródeł i metod tworzenia teorii, lecz także określania ich miejsca oraz roli w procesie badawczym. Inaczej bowiem powstają teorie w paradygmacie badań (meta-)teoretycznych, a inaczej – badań empirycznych. Te ostatnie pozba-

---

<sup>15</sup> Por. *Leksykon politologii*, red. A. Antoszewski, R. Herbut, Wrocław: Atlas 2 1997; A. Paciorek, *Spór nie ucichnie*, „Rzeczpospolita” 1997, nr 174; *Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*, red. R.E. Goodin, P. Petit, przeł. C. Cieśliński, M. Poręba, Warszawa: Książka i Wiedza 1998; P. Śpiewak, *Ideologie i obywatele*, Warszawa: Biblioteka Więzi 1991.

<sup>16</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*, Warszawa: Wydawnictwo '69 1997, s. 76.

<sup>17</sup> Szerzej zob.: B. Śliwerski, *Edukacja (w)polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015.

wione są wartości poznawczej, jeśli nie zostały wyprowadzone z wybranej przez badacza teorii.

Badania teoretyczne mogą być prowadzone tylko w obrębie istniejącej wiedzy o interesującym badacza zjawisku, teorii niekoniecznie wywiedzionej z wyników badań empirycznych. Pedagogika gromadzi wiedzę o takich zjawiskach, jak: wychowanie, kształcenie, opieka, terapia, resocjalizacja, integracja, inkulturacja, przystosowanie, opór, uczenie się, samowychowanie itp., by na ich podstawie wnioskować o istniejących prawidłowościach, mechanizmach czy warunkach ich przebiegu oraz o następstwach dla życia i rozwoju człowieka. Na każdym z etapów prowadzonych badań empirycznych ich uzyskiwanie i analiza danych są uzależnione od teoretycznych podstaw, założeń, a zarazem od teoretycznie zgodnego z nimi podejścia do badanej rzeczywistości. „Są dziedziny, w których dedukcyjne domysły odgrywają pozytywną rolę heurystyczną, oraz dziedziny, w których konieczne są indukcyjne uogólnienia. Złożona struktura nauki nie może jednak być podporządkowana albo indukcyjnej, albo dedukcyjnej filozofii nauki, ponieważ w badaniach naukowych elementy racjonalne i empiryczne wchodzi w interakcję z determinantami psychospołecznymi w sposób, który nie odpowiada żadnym wyidealizowanym zasadom uniwersalnym”<sup>18</sup>.

Proces wychowania nie może być opisywany, wyjaśniany i konstruowany bez wielostronnego, interdyscyplinarnego badania jego istoty, funkcji, zakresu, form, metod i następstw. Interesuje nas nie tylko dociekanie tego, czy(-m) jest wychowanie, lecz także jakim ono się staje lub jest przez nas kreowane, czemu i komu służy, a komu szkodzi i z jakich powodów. Istotne jest dociekanie jego zróżnicowanych uwarunkowań oraz możliwych do przewidzenia i zdiagnozowania efektów. Warto też poszukiwać odpowiedzi między innymi na pytania: Jakie są mierniki wychowania? Po czym możemy rozpoznać, że ów fenomen miał miejsce? Jakie są granice wychowania? Kto i w jakim zakresie jest sprawcą wychowania? Jak zmieniająca się sfera komunikacji globalnej rzutuje na wychowanie? Czy rzeczywiście upadek kategorii naukowej prawdy prowadzi do wniosku, że wyniki dotychczasowych badań naukowych nad wychowaniem – szczególnie dla wychowanków – mogą być niebezpieczne? Wprawdzie pozytywizm w naukach społecznych przyczynił się do lepszego poznania obiektywnego świata, ale doprowadził też do oddalenia od niego samego podmiotu, problematyzując jego istnienie. Nie da się dłużej utrzymywać owej nieobecności podmiotu w świecie. Doświadczanie subiektywnego istnienia nie jest „tylko subiektywne”, ale jest doświadczaniem jego istnienia z zewnątrz, stąd należałoby wzmocnić dotychczasowe

---

<sup>18</sup> J. Życiński, *Struktura rewolucji metanaukowej. Studium rozwoju współczesnej nauki*, wstęp M. Heller, przeł. M. Furman, Kraków: Copernicus Center Press 2013, s. 350–351.

diagnozy między innymi o dociekania fenomenologiczne czy badania etnograficzne.

W badaniach porównawczych teorii wychowania wykraczamy poza obszar własnego kraju dla uchwycenia zasięgu ich wpływów czy uniwersalizmu przesłanek, by badać wszystkie teorie bez względu na czas, w którym powstawały. Odwołujemy się do badań dzieł dla nich reprezentatywnych, o trwałych wartościach. Warto zweryfikować pojawiające się w ostatnich dekadach aporie i paradoksy wychowawcze, zbadać, czy rzeczywiście zaistniały w dyskursie naukowym oraz w debatach publicznych mity, idee, modele, orientacje czy kierunki wychowania znajdują swoje uzasadnienie.

Być może ze względu na dynamicznie rozwijające się badania antropologiczne, psychologiczne, socjologiczne czy filozoficzne należałoby ponownie sięgnąć do najbardziej kontrowersyjnych tez czy stanowisk dotyczących wychowania, a mianowicie: Czy istotnie jest jeszcze zasadna teza o przesunięciu socjalizacyjnym w kierunku popkultury? Czym skutkuje w teorii i praktyce teza antypedagogiki o niewychowywaniu? Dlaczego bywamy bezradni wobec niewychowanych osób? Paradoksalność wychowania oznacza przecież zaistnienie w nim czegoś, co jest nieoczekiwane, co nas zaskakuje, na pierwszy rzut oka jawi się jako coś bezmyślnego. Należałoby jednak sprawdzić, czy rację mają ci, którzy twierdzą, że dopóki sam wychowanek w sobie nie dokona zmiany, to do jego wychowania nie dojdzie, że tego zjawiska nie da się wywołać żadnymi, nawet najbardziej wyrafinowanymi sztuczkami.

W naukach o wychowaniu istnieje wiele paradygmatów i związanych z nimi prądów czy kierunków, które ścierają się ze sobą, w wyniku uwarunkowań społeczno-politycznych zaś coraz częściej rozpoznajemy presję różnego rodzaju władz na to, by czynnik najbliższy jej interesom został usytuowany w centrum jako obowiązujący i dominujący nad pozostałymi. To właśnie politycy zabiegają o to, by zgodne z ich orientacją nurt czy ideologia wychowania mogły stać się w społeczeństwie obowiązującą wykładnią tego fenomenu, stanowiąc zarazem punkt odniesienia dla praktyków, ustawodawców i naukowców. Ma to także niewątpliwy wpływ na proces badawczy, który podlega przecież nieustannym przemianom historycznym, społecznym, politycznym czy kulturowym.

Kluczowe dla teorii wychowania pojęcia powinny być, w świetle złożoności i zróżnicowania paradygmatycznego humanistyki, traktowane jako wieloznaczne. Nie powinno to rodzić przekonania, że w konsekwencji mamy do czynienia z ich dowolnością interpretacyjną. Nie od dzisiaj toczy się na całym świecie spór o zakres wolności światopoglądowej, o wolność słowa, rozwój nauki. Rodzi to oczywiste pytanie, czy w związku z tym pluralizm myśli humanistycznej, społecznej, w tym pedagogicznej jest przedmiotem uznania, zrozumienia i akceptacji dla jego obecnego stanu rozwoju i możliwej dalszej ewolucji, czy też kwestionuje się go dla doraźnych celów politycz-

nych (ideologicznych), lekceważąc wspomniane wolności. Czyż tak usilnie eksponowana co jakiś czas troska o przywrócenie monistycznego i zarazem obiektywnego porządku aksjonormatywnego nie jest efektem prób podporządkowywania przez władze państwowe tzw. nadbudowy nauk o wychowaniu i ostentacyjnego odrzucenia zasady neutralności moralnej i religijnej państwa, a tym samym zasady neutralności władzy wobec zróżnicowania światopoglądowego w społeczeństwie i upelnomocniającego go pluralizmu idei i wartości w zakresie wychowania?

Na jakiej podstawie usiłuje się z udziałem nauk pedagogicznych czy nauk pogranicza dokonywać kolejnej „rewolucji moralnej”, narzucając mu de facto jedynie słuszną orientację aksjologiczną (filozoficzną, psychologiczną) czy/i religijną? To, że wybrana demokratycznie władza ma za sobą poparcie społeczne, nie powinno naruszać zasady neutralności, a więc i wolności nauki. Tym samym powinna być gwarantowana ochrona przedstawicieli szczególnie tych prądów czy nurtów myśli, które nie zgadzają się z „prawdą” większości. Potrzebna jest nam refleksyjna teoria wychowania, która nie byłaby jedynie nauką stosowaną, sugerującą wskazania czy konkretne rozwiązania profilaktyczne lub naprawcze, ale także umożliwiałaby nam namysł nad tym, jak przyczyniać się współcześnie do wychowywania młodych pokoleń w określonych warunkach społeczno-kulturowych czy politycznych.

Pytania i wątpliwości można i trzeba nawet mnożyć, by zdać sobie sprawę z tego, jak jeszcze wiele jest do zbadania w pedagogice. Niniejsza rozprawa powstała w trosce o to, by nie zaniedbywać w pedagogice studiów syntetycznych, porównawczych, metateoretycznych współczesnej myśli i teorii, by ta dyscyplina nauki nie została wyeliminowana ani przez psychologię, ani socjologię czy filozofię, a tym bardziej, by nie wyparła jej czyjokolwiek skłonność do przywrócenia jednostronnej teorii wychowania. Wciąż potrzebujemy badań monograficznych nowych czy z różnych powodów nieobecnych podejść teoretycznych do wychowania, by zdać sobie sprawę z ich normatywnej istotności czy pragmatycznej efektywności niezależnie od oczekiwań reformatorskich, oświeceniowych, politycznych i tym podobnych.

Dziękuję władzom rektorskim Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie oraz Wydawnictwu tej wyjątkowej Uczelni za wyrażenie zgody na wydanie tej książki, recenzentom zaś, Profesorom Zbyszko Melosikowi oraz Józefowi Górniewiczowi, za uwagi i opinie, które utwierdziły mnie w przekonaniu, jak bardzo cenne są badania i poszukiwanie tożsamości dyscypliny naukowej pedagogiki w trzydzieści lat od transformacji ustrojowej i jej otwarcia się na nowe dyskursy, kierunki myśli oraz uniwersalia. Słowa szczególnej wdzięczności kieruję do pani dr Jolanty Świetlikowskiej, która, mimo własnych obowiązków w kierowanym przez siebie gdańskim wydawnictwie Oficynka, znalazła czas na podjęcie się redakcji tej książki.





## Rozdział 1

# Teoria/teorie wychowania a teoretyczne podstawy wychowania w czasach ortodoksji

W państwie totalitarnym, w zbiorowości/społeczności autorytarnej potrzebna, możliwa i dopuszczalna jest wyłącznie jedna, jedynie słuszna i „prawdziwa” teoria wychowania. W takim ustroju fundamentem oddziaływań pedagogicznych jest ideologia polityczna autorytarnej partii władzy. W przypadku Polski Rzeczypospolitej Ludowej ideologią determinującą status jedynej możliwej teorii wychowania była ideologia marksistowsko-leninowska narzucona polskiemu społeczeństwu przez stalinowski reżim. Wraz z transformacją ustrojową po II wojnie światowej nie była to zatem polska teoria wychowania, która nawiązywałaby do narodowej historii, tradycji, kultury i naukowych osiągnięć z okresu pierwszej demokracji, a więc II Rzeczypospolitej (1918–1939)<sup>19</sup>. Teorie wychowania z okresu międzywojennego zostały po 1948 r. usunięte z otwartego dostępu w bibliotekach uniwersyteckich, a ich przywoływanie w rozprawach naukowych było objęte cenzurą. Nie sposób zatem pisać o współczesnej metapedagogice bez uwzględnienia doby światopoglądowego fundamentalizmu, który wciąż jeszcze jest przechowywany przez jego uczniów.

Rewolucja ustrojowa sięga po naukę jako narzędzie do indoktrynacji młodych pokoleń i reorientacji światopoglądowej pozostałej części dorosłego społeczeństwa. Tymczasem teoria naukowa nie powinna być konstruowana na bazie jakiegokolwiek ideologii, gdyż wówczas ztraca swój naukowy charakter. Podobnie jest w przypadku tworzenia wiedzy o wychowaniu na podstawie wiedzy osobistej, subiektywnych przekonań osób, ich indywidualnych doświadczeń i przeżyć, gdyż służy to potocznemu przekazowi czyjejs

---

<sup>19</sup> K. Maliszewski, *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej*, Katowice: Wydawnictwo UŚ 2004; J. Sobczak, *Recepcja idei „Nowego Wychowania” w polskiej pedagogice okresu między wojnami*, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP 1979, cz. 1–2.

wiedzy<sup>20</sup>. Jak się okazuje, potoczność może być kategorią teoretyczną, ale jednak odnoszącą się do – w pewnym sensie spójnego – zbioru informacji na temat wychowania i samowychowania wychowawcy. Tak powstająca wiedza potoczna o wychowaniu nie jest wiedzą naukową.

Natomiast ideologia jako źródło teorii wychowania jest błędnie utożsamiana z naukową teorią wychowania, skoro podstawą uzasadnień dla jej przesłanek i ich uzasadnień staje się światopogląd odnoszony do kwestii politycznych, społecznych, gospodarczych i edukacyjnych w społeczeństwie, w którym władza wykorzystuje ideologię do panowania nad nim i prowadzenia walki ideowej z jej przeciwnikami. Współczesna definicja ideologii brzmi niewinnie w stosunku do tej, która legła u podstaw teorii wychowania socjalistycznego w PRL. „Ideologię często definiuje się jako charakterystyczny dla jakiejś grupy, oparty zazwyczaj na interpretacji jej przeszłości system przekonań, który dostarcza wytycznych do podejmowanych przez tę grupę działań”<sup>21</sup>. Jeśli jednak sięgniemy do kluczowych dla tamtego ustroju definicji teorii wychowania ufundowanej na ideologii politycznej, to przekonamy się, że bolszewickim nauczycielom akademickim nie chodziło o rozwój pedagogiki jako nauki i jej subdyscypliny – teorii wychowania – tylko o usankcjonowanie za pomocą ideologicznej teorii wychowania konkretnego układu sił politycznych w naszym państwie, izolując zarazem uczonych od wszelkich alternatyw i od nauki *sensu stricto*.

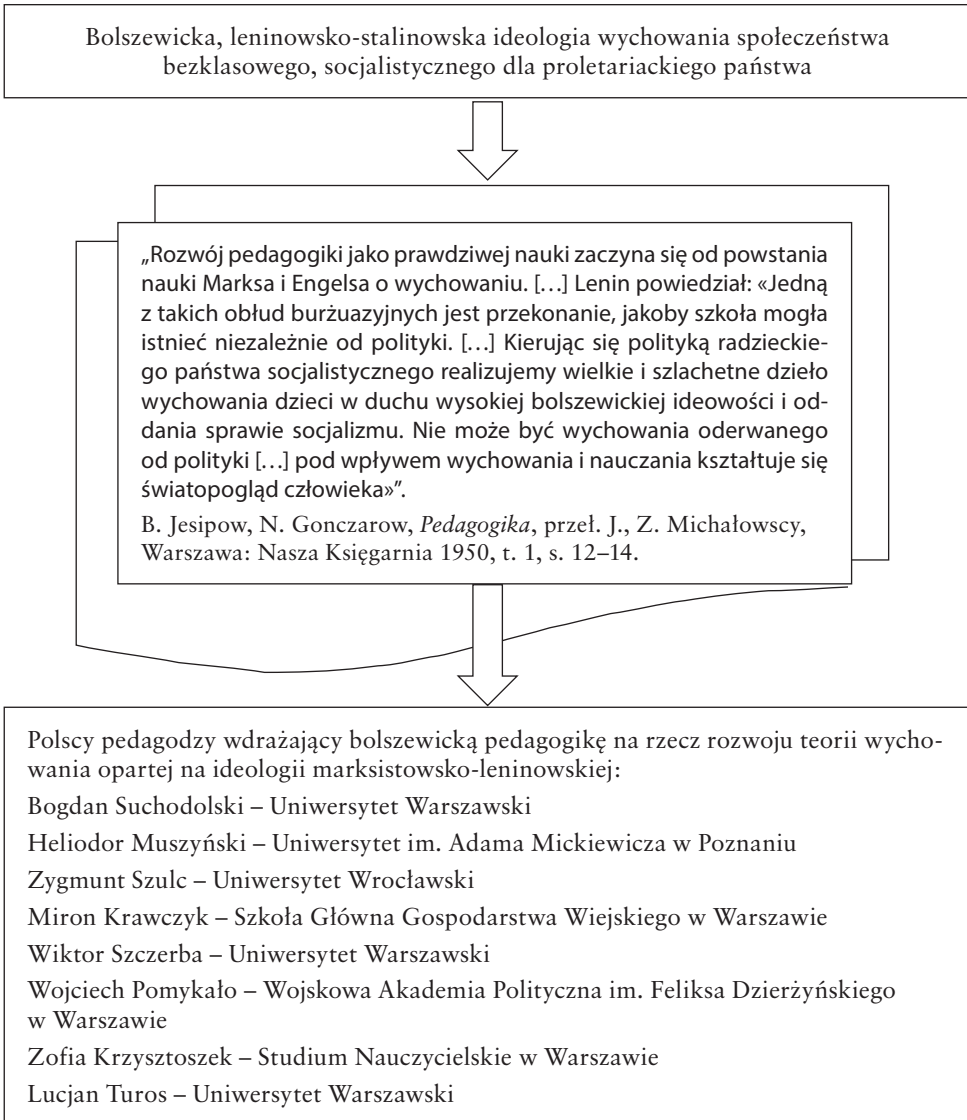
W tej perspektywie zasadne staje się pytanie Janusza Czernego, czy ideologia jest destrukcją<sup>22</sup>. Jest, jeśli służy niszczeniu nauki i naukowców, a za pośrednictwem metodyk wychowawczych także prowadzi do destrukcji postaw wśród dzieci i młodzieży. Mieliśmy z tym do czynienia w okresie PRL-u, z udziałem zresztą – jakże służalczych wobec ówczesnej formacji władzy – licznych (na szczęście nie w całym środowisku uniwersyteckim) naukowców, których określiłbym dla odróżnienia od naukowców prawdziwych mianem ideolotyków wychowania.

Polska myśl wychowawcza okresu międzywojennego została usunięta z pola możliwej kontynuacji badań humanistycznych i zastąpiona przykładami bolszewickiej ideologii wychowania. Ofensywa pedagogiki radzieckiej zaczęła się w 1948 r. na podstawie zatwierdzonych przez Ministerstwo Wyższego Wykształcenia ZSRR programów i podręczników, które stały się narzędziem ideologiczno-politycznej inwazji na polską pedagogikę, zastępując ją radziecką „[...] nauką o komunistycznym wychowaniu dorastających po-

<sup>20</sup> R. Leppert, *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP 1996.

<sup>21</sup> G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przeł. A. Kacmajor, A. Sulak, postłowie B. Śliwerski, Gdańsk: GWP 2003, s. 142.

<sup>22</sup> J. Czerny, *Zagrożenia wychowawcze we współczesnym świecie*, Katowice: Wydawnictwo „Śląsk” 1999, s. 20 i nast.



**RYCINA 1.1.** Źródła i podmioty konstruowania pseudonaukowej, ideologicznej teorii wychowania socjalistycznego

Źródło: opracowanie własne.

koleń w warunkach rozwoju społeczeństwa socjalistycznego”<sup>23</sup>. Nakłady sowieckich podręczników akademickich były bardzo duże. Na przykład nakład *Pedagogiki* pod redakcją Iwana Kairowa wynosił 170 tysięcy egzemplarzy, a wznawiano ją co dwa lata. Stała się ona obowiązkową lekturą i wykład-

<sup>23</sup> *Pedagogika*, red. I. Kairow, Warszawa: Nasza Księgarnia 1950, t. 1, s. 9.

nią dla kadr wszystkich instytucji opiekuńczo-wychowawczych, szkolnych i pozaszkolnych w Polsce. Jak pisał Kairow: „Władza radziecka będąca formą dyktatury proletariatu, formą nowego państwa robotniczo-chłopskiego, otwarcie stwierdziła już w pierwszej chwili swego istnienia, iż sprawę wychowania i kształcenia dorastających pokoleń zorganizuje w taki sposób, aby stały się one potężnym narzędziem walki z wyzyskiwaczami i narzędziem budowy nowego komunistycznego społeczeństwa”<sup>24</sup>.

Tym samym kierowniczej roli obcej, bo narzuconej polskiemu społeczeństwu sowieckiej partii komunistycznej, została podporządkowana kierownicza rola wychowania dzieci, młodzieży i... dorosłych w PRL. Pisano o tym wprost w nawiązaniu do tez Włodzimierza I. Lenina, że pedagogika wraz z jej teorią wychowania musi być nauką partyjną rozwijaną na fundamencie teorii marksizmu-leninizmu, by formować i wychowywać młode pokolenia w światopoglądzie komunistycznym. Jest on bowiem „[...] światopoglądem partii marksistowsko-leninowskiej, partii najbardziej postępowej klasy współczesnego społeczeństwa – klasy robotniczej. Pedagogika radziecka realizuje politykę tej czołowej postępowej klasy, politykę jej partii. Polityka ta ugruntowana jest na jedynie naukowym światopoglądzie – na materializmie dialektycznym”<sup>25</sup>.

Od 1948 r. zarówno Polska Zjednoczona Partia Robotnicza w okresie PRL, jak i współczesne partie lewicowe i prawicowe okresu III Rzeczypospolitej uczyniły z pedagogiki narzędzie wychowywania i kształcenia dorastających pokoleń w duchu polityki partii władzy<sup>26</sup>. W PRL dotyczyło to partii bolszewickiej, a po odzyskaniu przez Polskę w 1989 r. suwerenności, po zaledwie kilkuletnim, początkowym okresie pozostawienia polskiej pedagogice możliwości rozliczenia się z przeszłością i wykreowania nowych teorii i paradygmatów badawczych, powrócono do upartyjnięcia polityki oświatowej, w stosunku do której naukowa, akademicka pedagogika jest jeszcze w stanie częściowej opozycji. Powróćmy jednak do czasów PRL, w których sprowadzono myśl pedagogiczną do propagandowego wymiaru środka walki politycznej, mającej na celu zniszczenie naszego dziedzictwa narodowego, tradycji i kultury chrześcijańskiej oraz liberalnej, by instytucjonalne wychowanie i badania naukowe służyły upełnomocnieniu obcego władztwa także w sferach światopoglądowej i kulturowej.

Po likwidacji Polskiej Akademii Umiejętności i Towarzystwa Naukowego Warszawskiego powołana do życia w 1951 r. Polska Akademia Nauk stała się

<sup>24</sup> Tamże, s. 19.

<sup>25</sup> Tamże, s. 37.

<sup>26</sup> Por. B. Jesipow, N. Gonczarow, *Pedagogika*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1950, t. 1–2; A. Bazanow, *Pedagogika. Szkice z teorii i praktyki szkolenia i wychowania żołnierzy radzieckich*, Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej 1963.

faktycznie ośrodkiem realizacji przez polskich naukowców roszczeń władzy radzieckiej do przyspieszenia transformacji ustrojowej z wykorzystaniem nauki. Proces ten toczył się dwoma nurtami: jednym z nich były przekłady z języka rosyjskiego jedynie „słusznej i prawdziwej” literatury na temat wychowania, w co angażowali się także uniwersyteccy akademicy, drugim zaś było zaprzeczenie własnym osiągnięciom naukowym z okresu dwudziestolecia międzywojennego jako warunku zachowania akademickiego statusu i miejsca pracy oraz publikowanie rozpraw mających nadać teorii wychowania naukowy status. Tacy akademicy, jak: Bogdan Suchodolski, Wincenty Okoń, Wiktor Szczerba, Aleksander Lewin, Tadeusz Nowacki, Karol Kotłowski, Wojciech Pomykało, Heliodor Muszyński, Zofia Konaszkiewicz, Kazimierz Jaskot, Włodzimierz Szewczuk tworzyli teleologiczne, aksjologiczne, psychologiczne i pedagogiczne podstawy ówczesnej teorii wychowania. Ich teksty nasycone były odwołaniami do radzieckiej literatury pedagogicznej i politologicznej, gdyż pedagogika stawała się z biegiem lat przedłużonym ramieniem partii władzy. Podobnie działo się z socjologią i psychologią, które miały swój przedmiot równie ideologicznie zdegenerowanych badań<sup>27</sup>.

Współzałożyciel Polskiej Akademii Nauk i jej wieloletni wiceprezes w okresie realnego socjalizmu Suchodolski wydawał liczne rozprawy nasycone bolszewicką wersją pedagogiki w taki sposób, aby nie była ona odrzucana przez polskie społeczeństwo. Na bazie ideologii konstruowali teorię wychowania w czasach PRL wszyscy z wspomnianych pedagogów, zapewne także z tego powodu, iż ich los, jak i wchodzących do nauki kolejnych pokoleń naukowych, zależał od Suchodolskiego i Muszyńskiego. Ten pierwszy stał się wraz z Wincentym Okoniem, a potem także Muszyńskim liderem i ideologicznym przewodnikiem w zakresie narzucenia polskiej pedagogice, a zarazem szeroko pojmowanej oświacie i wychowaniu, pedagogiki socjalistycznej jako narzędzia do prowadzenia walki o utrzymanie władzy przez PZPR.

Jak pisał Suchodolski w 1957 r.: „Mówiąc najogólniej wstępujemy w okres, w którym wychowanie nowego człowieka stanowić będzie jeden z zasadniczych warunków i skutków społecznego postępu”<sup>28</sup>. Nieodrodny jego uczeń, Muszyński, stał się akademickim kreatorem najpierw teoretycznych podstaw<sup>29</sup>, a w latach 70. XX w. już autorskiej wersji teorii socjalistycznego wychowania<sup>30</sup>. Ubolewając nad nieuchwytnością badawczą procesu

<sup>27</sup> B. Śliwerski, *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015.

<sup>28</sup> B. Suchodolski, *Podstawowe problemy pedagogiki socjalistycznej*, w: *Problemy teorii wychowania*, wstęp i red. W. Szczerba, Warszawa: PZWS 1957, s. 23.

<sup>29</sup> Zob.: H. Muszyński, *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*, Warszawa: PZWS 1965; tenże, *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*, Warszawa: PZWS 1967; tenże, *Wychowanie moralne w zespole*, Warszawa: WSiP 1974.

<sup>30</sup> Tenże, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa: PWN 1977.

wychowania i jego skuteczności, poznański pedagog postanowił unaukować swoją teorię, wyrażając przekonanie, że „[...] prawdziwie efektywne i wartościowe wychowanie moralne musi być oparte o teorię. Ta więc powinna dostarczać praktykowi odpowiedzi na najbardziej doniosłe dlań pytania, musi dawać mu wiedzę ogólną pozwalającą zrozumieć istotę zjawisk i procesów, z którymi ma do czynienia, oraz rządzące nimi prawa”<sup>31</sup>.

Tworząc materialistyczną teorię wychowania, zachęcał zarazem psychologów do konstruowania takiej teorii osobowości, która dobrze służyłaby partii i społeczeństwu, formacji naukowego poglądu na świat i naukowego kierowania życiem, które należało wyzwolić z pęt burżuazyjnej, kapitalistycznej treści wychowania. Transponując na polską pedagogikę ideologię Marksa i Engelsa, podjął się zakwestionowania metafizycznej koncepcji człowieka, by jej nowa, materialistyczna wersja sprzyjała zerwaniu „[...] z więzami Kościoła i przewyższała religijne rozumienie ludzkiej natury, ale zachowywała zasadniczy tradycyjny tok rozumowania”<sup>32</sup>.

W Polskiej Akademii Nauk Suchodolski wydał krytykę pedagogiki burżuazyjnej<sup>33</sup>, uruchamiając w czasach stalinizmu i utrwalania władzy ludowej serie teoretycznych studiów pedagogicznych, które miały oczyścić pole przedwojennej nauki na rzecz utrwalenia socjalistycznej teorii wychowania. Były to obowiązkowe materiały do studiów pedagogicznych, które miały na celu wdrukowywanie znaczenia ideologii Marksa, Engelsa i Lenina oraz pedagogiki radzieckiej dla teorii i praktyki wychowania, a zarazem osadzały ją w naukach współdziałających z pedagogiką<sup>34</sup>. Suchodolski wyrażał zarazem głębokie przekonanie, „[...] iż współczesna myśl pedagogiczna wymaga zasadniczej przebudowy, ponieważ zasadniczej przemianie ulega dziś treść pracy oświatowej i wychowawczej, jak również jej społeczna rola. [...] Anali-

<sup>31</sup> Tenże, *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*, Warszawa: PZWS 1965, s. 4.

<sup>32</sup> B. Suchodolski, *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, Warszawa: PWN 1957, s. 340.

<sup>33</sup> *Krytyka pedagogiki burżuazyjnej*, red. B. Suchodolski, Wrocław–Kraków–Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN 1959.

<sup>34</sup> *Podstawy pedagogiki. Materiały do studiów*, wstęp i red. B. Suchodolski, Warszawa: PZWS 1957; *Studia nad pedagogiką XX wieku*, wstęp i red. W. Okoń, B. Suchodolski, Warszawa: PZWS 1962; *Z dziejów myśli pedagogicznej. Materiały do studiów*, wstęp i red. B. Suchodolski, W. Okoń, Warszawa: PZWS 1958; *Spoleczna funkcja wychowania. Materiały do studiów pedagogicznych*, wstęp i red. B. Suchodolski, W. Okoń, Warszawa: PZWS 1959; *Problemy teorii wychowania. Materiały do studiów*, wstęp i red. W. Szczerba, Warszawa: PZWS 1957; *Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałające z pedagogiką*, red. B. Suchodolski, Warszawa: Nasza Księgarnia 1966; *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, red. B. Suchodolski, Warszawa: Nasza Księgarnia 1966.

za sytuacji i roli wychowania w dobie dzisiejszej musi prowadzić do zupełnie nowego określenia jego treści<sup>35</sup>.

W okresie pierwszej „odwilży politycznej” w 1957 r. przyczyną powszechnie słabego zainteresowania pedagogiką Suchodolskiego przez nauczycieli był „[...] stalinizm i wynikające stąd hamowanie samodzielnej myśli w społeczeństwie, dogmatyzm w pedagogice radzieckiej, brak samodzielności naszej pedagogiki, zbyt wierne kopiowanie pedagogiki radzieckiej, ukryte niezadowolenie z istniejącego systemu, atmosfera niepewności, trudne warunki materialne nauczycieli do studiowania pedagogiki<sup>36</sup>. Stąd też nastąpił niemalże lawinowy przyrost literatury naukowej poświęconej właśnie wychowaniu. Dla młodzieży studiującej w średnich i wyższych szkołach rolniczych Miron Krawczyk opublikował zarys teorii wychowania moralnego, którą postanowił wzmocnić rozwój epoki „zwycięskich rewolucji socjalistycznych”.

Jak pisał ten pedagog: „Podstawowym celem każdej zatem szkoły polskiej, niezależnie od jej stopnia rozwojowego i typu, jest wychowanie dzieci i młodzieży w nowej, socjalistycznej moralności<sup>37</sup>. Teoria wychowania miała służyć praktyce rewolucyjnych przemian, przygotowując nie tylko młode pokolenie do życia w nowym ustroju<sup>38</sup>. Krawczyk opisuje najpierw jedność wychowania moralnego z życiem jednostek w społeczeństwie socjalistycznym, określa istotę procesu wychowania jako ciągu planowo zorganizowanych i ideologicznie ukierunkowanych oddziaływań na poszczególne osoby, by poddając krytyce wykluczającej sens istnienia trzech nurtów teoretycznych wychowania (naturalizm, socjologizm i pedagogika kultury), wprowadzić jako fundament nowej teorii wychowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości – ideologię socjalizmu. „Zgodnie z ogólnym stanowiskiem marksizmu-leninizmu do osiągnięć minionych pokoleń – proces wychowania socjalistycznego opiera się na teorii, która dziedziczy najbardziej wartościowe osiągnięcia dotychczasowej pedagogiki, łącznie z ciągle doskonalącą się pedagogiką socjalistyczną<sup>39</sup>”.

<sup>35</sup> B. Suchodolski, *O pedagogikę na miarę naszych czasów*, Warszawa: Książka i Wiedza 1959, s. 5.

<sup>36</sup> K. Kotłowski, *O pedagogice praktycznie*, „Nowa Szkoła” 1957, nr 3, s. 267.

<sup>37</sup> M. Krawczyk, *Zarys teorii wychowania moralnego*, Warszawa: Dział Wydawnictw SGGW 1967, s. 5.

<sup>38</sup> L. Turowski, *Andragogika. Zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych*, Warszawa: PWN 1978.

<sup>39</sup> Tamże, s. 51.



## Rozdział 2

# Naukowe upełnomocnienie ortodoksyjnej teorii wychowania

Teleologiczne podstawy teorii wychowania stworzył na podstawie behawioralnej teorii osobowości i socjalistycznej ideologii Muszyński<sup>40</sup>. Pomykało opracował zestaw celów wychowawczych dla edukacji szkolnej od strony ideologicznej, od strony aksjologii zaś uzasadnił możliwość tworzenia różnych teorii wychowania Kotłowski<sup>41</sup>. Psychologiczne podstawy zasad wychowania socjalistycznego sformułował psycholog Szewczuk<sup>42</sup>, a rekonstruował pograniczne psychologii osobowości i teorii wychowania Zbigniew Zaborowski<sup>43</sup>. Konieczne jeszcze było wypracowanie technologii wychowania socjalistycznego, której miały służyć teoretyczne podstawy kształtowania przekonań moralnych<sup>44</sup> oraz metodyki wychowania<sup>45</sup>. Rozwijająca się w latach 80.

---

<sup>40</sup> H. Muszyński, *Ideal i cele wychowania*, Warszawa: PZWS 1974.

<sup>41</sup> K. Kotłowski, *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Wrocław–Kraków–Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1968; tenże, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*, Wrocław–Kraków–Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1976.

<sup>42</sup> W. Szewczuk, *Psychologiczne podstawy zasad wychowania*, Warszawa: PZWS 1972.

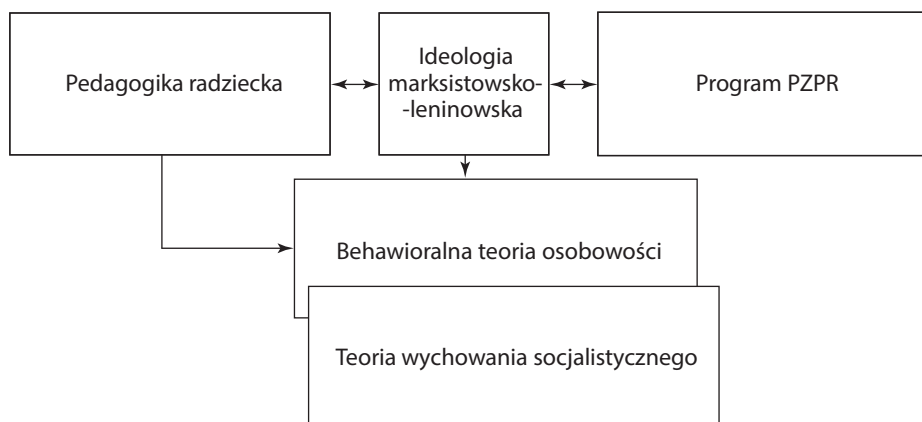
<sup>43</sup> Z. Zaborowski, *Podstawy wychowania zespołowego*, Warszawa: PWN 1967; tenże, *Psychospołeczne problemy wychowania*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1977.

<sup>44</sup> Z. Szulc, *Kształtowanie przekonań moralnych*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1969.

<sup>45</sup> I. Jundziłł, *Aktywizacja wychowawcza młodzieży*, Warszawa: WSiP 1974; A. Lewin, *Metodyka wychowania w zarysie*, Warszawa: PZWS 1966; H. Muszyński, *Wychowanie moralne w zespole*, Warszawa: WSiP 1974; T. Nowacki, *Wychowanie przez pracę*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1964; M. Kuchcińska, *Metoda zadaniowa w wychowaniu*, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP 1988; M. Dudzikowa, *Wychowanie w toku procesu lekcyjnego*, Warszawa: WSiP 1978; M. Łobocki, *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*, Warszawa: WSiP 1974; Z. Zaborowski, *Problemy wychowania społecznego w szkole*, Warszawa: PZWS 1960.

XX w. pedagogika szkoły wyższej akcentowała problematykę wychowania studentów w ramach obowiązujących w szkolnictwie wyższym celów wywiezionych z ideologii socjalistycznej<sup>46</sup>.

Teoria wychowania socjalistycznego została skonstruowana przez Muszyńskiego na obcej polskiej kulturze ideologii. Nadbudowę, czyli warstwę teleologiczno-aksjologiczną, stanowiły dla tego pedagoga trzy źródła: pedagogika radziecka, ideologia marksistowsko-leninowska i program Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej.



**RYCINA 2.1.** Źródła konstrukcji teorii wychowania socjalistycznego autorstwa Heliodora Muszyńskiego

Źródło: opracowanie własne.

Muszyński opracował metodologię stanowienia celów wychowania i ich operacjonalizacji, tak by można było na tej podstawie prowadzić badania empiryczne w paradygmacie ilościowym, mające na celu zdiagnozowanie skuteczności oddziaływań wychowawczych. Uważał, że „[...] nie można mówić ani o wykorzystaniu wiedzy pedagogicznej dla podniesienia skuteczności wychowania, ani też o dalszym rozwoju tej wiedzy bez jasnego zarysowania celów wychowania. W pedagogice marksistowskiej stajemy bowiem na stanowisku pełnego ideowego zaangażowania teorii i praktyki wychowania.

<sup>46</sup> D. Gielarowska, *Dom studencki jako środowisko wychowujące*, Warszawa: PWN 1981; K. Jaskot, *Aktywność społeczna studentów*, Szczecin: Wydawnictwo WSP 1978; *Teoria wychowania w akademickim kształceniu. Materiały z konferencji*, red. A. Denisiuk, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP 1988; A. Pfeiffer, H. Dylak, J. Sobański, *Wybrane zagadnienia z teorii wychowania*, Poznań: Wydawnictwo AR 1987; *Problemy modernizacji nauczania teorii wychowania*, red. M. Łobocki, Lublin: Wydawnictwo UMCS 1988.

I tylko na gruncie konsekwentnie oraz w pełni zarysowanego ideału wychowawczego można zagwarantować ich ścisły związek<sup>47</sup>.

Rolą pedagogów, także badaczy z tej dziedziny, nie było kwestionowanie naczelných celów wychowania czy ich poszukiwanie, gdyż te należało wyprowadzić z przyjęcia za obowiązującą ideologii socjalistycznej. „Nowy kształt życia społecznego, nowe cele oraz warunki stwarzają zapotrzebowanie na nowy typ człowieka, człowieka socjalistycznego. Nie wystarczają już obecnie ani oparte o tradycję i przyzwyczajenia praktyki wychowawcze, ani też ugruntowane w starym systemie społecznym ideały. Pedagogika, stojąca na usługach nowego wychowania, musi dać odpowiedź na pytanie, kogo chcemy wychować, a następnie przejść do gromadzenia oraz usystematyzowania wiedzy o tym, w jaki sposób ów nowy ideał wychowania należy realizować w praktyce<sup>48</sup>.”

Dla uniknięcia sporu o wywiedzione z ideologii wartości naczelne, bezdyskusyjne dla pedagogów cele wychowania, Muszyński osadza w psychologicznej teorii dyspozycji osobowościowych, które należy kształtować w procesie wychowawczym stopniowo, etapowo, systematycznie i konsekwentnie, przestrzegając określonych ogniw behawioralnie uzasadnionych oddziaływań na osobowość wychowanków, w zależności od ich poziomu i standardów rozwojowych (wiek życia). Koncentracja pedagogów na procedurze uszczegółowienia celów wychowania w procesie przechodzenia od celów naczelných przez kierunkowe, etapowe do operacyjnych ma służyć praktyce wychowawczej, w której toku można byłoby dokonywać empirycznych pomiarów świadomości, kompetencji redukcjonistycznych i umiejętności wprowadzania celów przez organizowanie pożądaných form aktywności w różnych dziedzinach życia wychowanków. „Cele wychowania są zawsze odbiciem i konsekwencją przyjętej ideologii społecznej i są budowane na jej podłożu. Toteż należy je traktować jako element składowy szeroko rozumianej ideologii. Innymi słowy, odpowiedź na pytanie, kogo wychowywać, jest zawsze wtórna w stosunku do odpowiedzi na pytanie o pożądaný obraz życia społecznego<sup>49</sup>.”

Teoria wychowania Muszyńskiego stała się dla wielu pokoleń strukturalnym wzorcem, od którego nie wolno było odstąpić. Obejmowała następujące elementy: (1) opis teorii wychowania jako dyscypliny pedagogicznej, (2) wyjaśnienie podstawowego pojęcia, jakim jest wychowanie jako społeczne zjawisko i jako społeczna działalność, (3) osobowość jako przedmiot i podmiot wychowania, (4) społeczne mechanizmy i czynniki kształtowania się oraz rozwoju osobowości, (5) ideał i cele wychowania, (6) główne dziedzi-

<sup>47</sup> H. Muszyński, *Ideał...*, dz. cyt., s. 10.

<sup>48</sup> Tamże, s. 42.

<sup>49</sup> Tamże, s. 53.

ny wychowania (ideowo-moralne, intelektualne, estetyczne, fizyczne), (7) procesy wychowania i ich organizację, (8) formy wychowania, (9) metody wychowania, (10) systemy wychowania oraz (11) sylwetkę nowoczesnego wychowawcy<sup>50</sup>.

Przywiązanie do tej struktury teorii wychowania jest widoczne w kolejnych próbach, które powstawały już w okresie transformacji ustrojowej, a więc w III Rzeczpospolitej. Potrzebę opracowania teorii wychowania zaspokoił Mieczysław Łobocki, wykorzystując swoje wcześniejsze studia z czasów PRL na temat wychowania szkolnego. Ujął w swojej teorii następujące komponenty: (1) teoria wychowania jako dyscyplina pedagogiczna, (2) pojęcie wychowania i jego cechy, (3) wychowanie w świetle koncepcji psychologicznych i pedagogicznych (behawiorystyczna, humanistyczna, psychospołeczna i pedagogiczna), (4) wartości źródłem wychowania, (5) cele wychowania, (6) psychospołeczne uwarunkowania skuteczności wychowania, (7) metody wychowania, (8) techniki oddziaływań wychowawczych, (9) dziedziny wychowania (moralne, estetyczne, seksualne, patriotyczne i inne), (10) podstawowe środowiska wychowawcze (rodzina, szkoła, klasa szkolna)<sup>51</sup>.

Rządy PRL przygotowywały społeczeństwo do zmian światopoglądowych. Jan Drewnowski wskazuje na skłonność wśród historyków do unikania interpretacji faktów dotyczących wydarzeń w kraju, które są postrzegane jako trudne, kontrowersyjne bądź zagrażające ich interesom, toteż niektóre rozprawy bardziej służą ich zaciemnianiu lub fałszowaniu. „Błędna interpretacja, bezkrytyczne powtarzanie przez dłuższy czas, do faktów przylega i z czasem może się stać «niekwestionowaną» oceną poszczególnych zdarzeń, a następnie i całych okresów historycznych. [...] Każda interpretacja faktów historycznych jest dyskusyjna. Ale żeby ta dyskusja była możliwa, trzeba sformułować jakąś interpretację i zerwać z niedopowiedzeniami. Tylko wtedy będziemy mogli wyciągnąć wnioski dla naszej polityki na przyszłość<sup>52</sup>.”

Warto dzisiaj zaprzeczać banalności tezy o końcu filozofii, na którą wyrok pierwsi wydali w okresie PRL pozytywiści, doktrynalni marksiści, oferując w zamian jakże wątpliwe i często nikczemne treści kształcenia czy wychowania młodych pokoleń. Pedagogika, która wyrosła z filozofii, wraz z dziejami jej rozpadu i atomizacji, stała się nie tylko „dzieckiem” niewdzięcznym i zaborczym owego *corpus philosophicum*, lecz także jałowym, miałkim wytworem cywilizacji techniczno-naukowej, poddając się bez reszty etatystycznej i zawładającej polityce totalitarnej, monopartyjnej władzy.

<sup>50</sup> H. Muszyński, *Zarys...*, dz. cyt.

<sup>51</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2003 (wyd. 5 2008).

<sup>52</sup> J. Drewnowski, *Władza i opozycja. Próba interpretacji historii politycznej Polski Ludowej*, Londyn: Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas 1979, s. 9.

Warto skonfrontować poglądy minionych pedagogów na temat roli prawdy w badaniach naukowych z indoktrynacyjnie pojmowaną w okresie PRL funkcją pedagogiki. Można tu przytoczyć w rekonstrukcji dzieł jakże znaczącą, a przecież w niezauważalny dla pedagogów sposób wyrażoną wprost w rozprawie Michała Klepacza pt. *Światopogląd naukowy a światopogląd religijny* w 1959 r., tezę, iż nauka nie powinna być wykorzystywana do tworzenia tzw. naukowego światopoglądu. „Rolą nauki nie jest bowiem wskazywanie naczelných wartości i celów ludzkiego życia czy określanie odpowiadających im środków ich realizacji, by nie sięgano wybiórczo do określonych rezultatów naukowych i nie wykorzystywano często wątpliwych uogólnień indukcyjnych czy spornych interpretacji jakiejś teorii naukowej”<sup>53</sup>.

Pozytywizm jako doktryna filozoficzna stał się siłą niszczycielską szerzącą spustoszenie intelektualne i moralne<sup>54</sup>. W PRL wychowanie miało „[...] służyć przekazywaniu ludziom tego wszystkiego, co panująca w danym społeczeństwie klasa uważa za najważniejsze dla siebie. A więc chodzi tu nie tylko o przekazywanie istniejącego dorobku, lecz także o wpojenie poglądów, kształtowanie postaw i ukierunkowywanie dążeń zgodnych z interesami tej właśnie klasy (czy tych klas). Dlatego mówimy, że wychowanie jako zjawisko społeczne na zawsze charakter klasowy”<sup>55</sup>. Tym samym pedagogika jako nauka miała służyć wychowaniu nowych pokoleń, które będą aktywnie uczestniczyć w realizacji programu określonego przez partię klasy robotniczej, programu budowy socjalizmu. Pedagogika jako nauka podporządkowana czynnikom politycznym i ideologicznym musiała być zatem powiązana z ideologią klasy panującej, wskazując, do czego i jak należy wychowywać. „Każdy pedagog i wychowawca bez względu na to, czy się do tego przyznaje, czy też temu zaprzecza – jest zawsze równocześnie ideologiem. Problem polega jedynie na tym, jakiej ideologii służy”<sup>56</sup>.

Każda teoria czy prąd pedagogiczny stanowią system uporządkowanych procedur na rzecz wytwarzania, regulowania, dystrybucji i działania określonych form prawdy. Nie będąc już odzwierciedleniem zewnętrznej wobec niej rzeczywistości, staje się praktyką społeczną, poprzez którą rzeczywistość nabiera nowych znaczeń i wartości. Nie ma też w tym kontekście kulturowym możliwości jej ostatecznego „odczytania” czy przeprowadzenia wobec

<sup>53</sup> Za: E. Wieczorek, *Działalność Biskupa Michała Klepacza w zakresie teorii i praktyki pedagogicznej (1893–1967)*, Łódź: Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ 2002 [niepublikowany maszynopis pracy doktorskiej napisanej pod kierunkiem prof. Tadeusza Jałmużny].

<sup>54</sup> M. Klepacz, *Materializm na... ławie oskarżonych*, „Przegląd Homiletyczny” 1936.

<sup>55</sup> Z. Krzysztosek, *Pedagogika. Zarys podręcznikowy dla studium nauczycielskiego*, Warszawa: PZWS 1968, s. 5.

<sup>56</sup> Tamże, s. 11.

niej ostatecznej krytyki, gdyż mają one charakter otwarty. Polska pedagogika okresu II RP dysponowała własną historią i dziedzictwem kulturowym, co Pierre Bourdieu nazywa habitusem myślenia i zachowania. Pozwalało to na bycie w centrum ogólnoswiatowej debaty o prądach i kierunkach wychowania. To, że istniała w okresie PRL symboliczna przemoc państwa i jego delegowanych biurokratów w walce o wytworzenie i narzucenie uprawnionej wizji świata społecznego poprzez między innymi oficjalny język jako narzędzie dominujących klasyfikacji i reprezentacji, wcale nie oznaczało braku oporu wobec niej czy wyczekiwania na obdarowanie nas wolnością. Pedagogika okresu PRL wbrew samym pedagogom zawiesiła metarefleksyjny dyskurs z okresu międzywojennego.

W świetle analiz historyków w okresie od lipca 1945 do lutego 1948 bolszewicki reżim w Polsce przygotowywał sobie grunt do sowietyzacji polskiego społeczeństwa, pozorując wielopartyjność i rzekomo demokratyczne wybory. Motywy wstępowania do PPR były w większości przypadków oportunistyczne. „Ludziom chodziło o uchronienie się od szykan, o otrzymanie pracy, o przywileje takie jak przydział mieszkania, prawo osiedlenia się i możliwość zapewnienia sobie jakiegoś takiego poziomu życia dla siebie i rodziny. Było to ugięcie się wyczerpanych moralnie i fizycznie ludzi przed warunkami, w jakich się znaleźli i dążenie do jakiejś normalizacji życia po okropnościach, jakie przeszli”<sup>57</sup>.

Zmiana ustroju politycznego państwa skutkowałą współpracą z reżimem, zapewnieniem sobie przez partię władzy bezpośredniego wpływu na społeczeństwo przez „[...] obsadzanie pewnej liczby kluczowych stanowisk swoimi ludźmi, kontrolowanie partii opozycyjnych. Jak radzono sobie z opozycją? Stosowano represje policyjne, zbiorowy i indywidualny terror, całkowicie podporządkowano pozostałe partie polityczne. Doprowadzono do terroru w okresie stalinizmu (marzec 1948–czerwiec 1956). Sowietyzm jako formacja społeczno-ekonomiczna był narzuconym Polsce [...] ustrojem totalitarnym, w którym dyktatorską władzę sprawuje we własnym interesie klasa partyjnych aparaczyków. Partia komunistyczna jest głównym organem sprawowania tej władzy”<sup>58</sup>.

Działania władz prowadziły do:

- niszczenia tradycji narodowej przez fałszowanie historii i niszczenie instytucji oraz ich form organizacyjnych. Doszło między innymi do podporządkowania nauki ideologii marksistowsko-leninowskiej oraz przeorganizowania na sposób sowiecki szkolnictwa wyższego – likwidacja uczelnianej autonomii, masowe wprowadzenie „zastępców pro-

<sup>57</sup> J. Drewnowski, *Władza i opozycja. Próba interpretacji historii politycznej Polski Ludowej*, Londyn: [b.d.], s. 18.

<sup>58</sup> Tamże, s. 25.

fesorów” i asystentów z awansu politycznego, usuwanie z kierownictw katedr dotychczasowych profesorów, całkowita likwidacja socjologii i sowietyzacja w wulgarnej sowieckiej formie psychologii, politologii, historii, filozofii czy pedagogiki;

- niszczenia ludzi, wytypowanych środowisk, autorytetów, by złamać i zmusić do uległości wobec reżimu osoby niezależnie myślące. Stosowanie terroru fizycznego, ekonomicznego i moralnych represji przeciwko ludziom opozycji, np. usuwanie z pracy, przenoszenie na niższe stanowiska, zakaz publikacji dla naukowców, pozbawianie prawa wyjazdu za granicę.

Drewnowski wyróżnił cztery kategorie obywateli w PRL ze względu na ich postawy wobec reżimowej władzy:

- **aparaczczyki** sowietyzmu, czyli funkcjonariusze partii, także na etatach aparatu PZPR, sprawujący władzę w administracji, wymiarze sprawiedliwości, bezpieczeństwa, w gospodarce, na uczelniach, w związkach twórczych i w prasie. „Mieli w swym ręku śmierć i życie, więzienie i wolność, awans i degradację, przywileje i szykany wobec zwykłych ludzi. Oni decydowali, kto ma mówić, a kto milczeć, a także o tym, co ma mówić”<sup>59</sup>;
- **aktywiści** to partyjni i bezpartyjni afirmatorzy reżimu, którzy „[...] mówili, pisali i robili wszystko, czego władza po nich oczekiwała, a nawet więcej. Pełnili gorliwie funkcje, na które zostali wyznaczeni, i nie odchylali się nigdy od linii polityki partii. Korzystali z wielu przywilejów i dochodzili do wysokich stanowisk”<sup>60</sup>;
- **pozytywni**, czyli członkowie masy partyjnej, ale i bezpartyjni, którzy bez zastrzeżeń, biernie ulegli, często ze strachu podporządkowywali się reżimowi. „Spełniali bez najmniejszego oporu wszystkie życzenia «aparaczczyków» i dawali się używać jako narzędzie partii otrzymując za to nędzne nagrody i żalosne przywileje”<sup>61</sup>;
- **zwykli ludzie**, których można nazwać **milczącą opozycją**, a więc zostali mieszkańcy kraju, zdezorientowani, zastraszeni konformiści, którzy „[...] wewnątrz nie uznali nigdy reżimu i nigdy mu się w pełni nie podporządkowali. Ustępowali pod naciskiem, ale tylko wtedy i tylko o tyle, o ile władza do tego wyraźnie zmuszała. Mieli zawsze poczucie, że uległość ta jest dla nich upokarzająca”<sup>62</sup>.

Taki podział społeczeństwa trwa po dzień dzisiejszy, chociaż na szczęście nie ma już reżimowej władzy, bo ta jest wyłaniana w wolnych, demokratycz-

<sup>59</sup> Tamże, s. 35.

<sup>60</sup> Tamże, s. 36.

<sup>61</sup> Tamże, s. 37.

<sup>62</sup> Tamże.

nych wyborach. Inną kwestią pozostaje reprodukcja przebiegu w środowiskach partii politycznych walk frakcyjnych, które trwają tylko do momentu zdobycia władzy, a interesy członków są częściowo zbieżne z interesami społeczeństwa. „Po objęciu władzy nowa ekipa przyznaje parę łatwych do cofnięcia koncesji, organizuje sobie wdzięczność narodu za przywrócenie porządku, wzywa do spokoju i do «wzmoczenia wysiłku». Spokój następuje, po czym nowa władza stopniowo wycofuje się z koncesji i wszystko wraca do poprzedniego stanu”<sup>63</sup>.

DLaczego nie mogło dojść w III RP do rzeczywistej reformy szkolnictwa? Powodem jest reprodukcja syndromu *homo sovieticus* przez kolejne formacje rządzące od 1993 r. Skutki kolejnych reform oświatowych, także tych ustrojowych, zawsze były ograniczone, gdyż – jak dowodzą trafne analizy Drenowskiego – „[...] prawdziwej poprawy sytuacji nie można osiągnąć bez podważenia podstaw ustroju”<sup>64</sup>. Władze centralistyczne stwarzają bowiem „[...] jedynie pozory rozwiązywania problemów, których w ramach ustroju rozwiązać nie można”<sup>65</sup>. Centralistyczne i upartyjnione zarządzanie szkolnictwem zawsze będzie kreować przeświadczenie, że nie tylko partia władzy może coś poprawić w edukacji. W istocie zaś „[p]artia nie ma zamiaru z nikim dzielić się władzą. Wszystkie ustępstwa, które czyni, są albo pozorne, albo nieistotne, a zawsze łatwe do cofnięcia”<sup>66</sup>. Opozycja w edukacji powinna zatem skoncentrować się na tym, aby znieść partyjny nadzór nad szkolnictwem i sprawić, że będzie ono pod kontrolą społeczną, obywatelską, samorządową i lokalną. Żadna partia polityczna nie uszanuje trudu i misji nauczycielskiej pracy, bo zawsze będzie chciała w takim ustroju manipulować tym środowiskiem dla własnych interesów, a często i w walce z opozycją polityczną.

Wydarzenia polityczne doby PRL muszą być punktem wyjścia analiz stanu polskiej pedagogiki i jej aplikacji w edukacji. Autorytarna władza, a z taką mamy po dziś dzień do czynienia, wydaje niebagatelne sumy na publikowanie wyników badań, które fałszowały oświatową rzeczywistość, a w każdym razie nie ujawniały społeczeństwu rzeczywistych powodów złego stanu kształcenia i wychowywania młodych pokoleń. Jak pisze Wit Mader: „Organizowano spotkania z nauczycielami, przedstawiając im dane zwarte w «Raporcie» i propozycje reform [...]. Znamienne dla sytuacji w Polsce: żaden z wariantów zaproponowanych przez naukowców nie został uwzględniony przy opracowaniu uchwały sejmowej o reformie systemu oświat”<sup>67</sup>. W PRL

<sup>63</sup> Tamże, s. 45.

<sup>64</sup> Tamże, s. 50.

<sup>65</sup> Tamże.

<sup>66</sup> Tamże, s. 79.

<sup>67</sup> W. Mader, *Walka „Solidarności” o społeczny kształt oświaty w Polsce*, Londyn: Polska Macierz Szkolna 1988, s. 9.



sprzyjała takim praktykom cenzura. „Szkolnictwo w PRL – z nauką, kulturą i służbą zdrowia, czyli tzw. w realsocjalizmie dziedzinami nieprodukcyjnymi – było wiecznie niedoinwestowane. Zgodnie z obowiązującą doktryną marksistowską źródło wartości dodatkowej stanowi praca robotnika, zaś nauczyciel, podobnie jak lekarz czy artysta, robotnikami nie są i żadnych użytecznych dóbr nie wytwarzają, nie wytwarzają zatem wartości dodatkowej czy raczej tzw. w socjalizmie «produktu dodatkowego»; zatem dziedziny, którymi się zajmuje, uważane są przez ideologów i władców za «mniej ważne». Państwo wdraża ideologię, a partia strzeże jej czystości. Nauczyciel i lekarz byli i są w tym ustroju najgorzej opłacani, a dziedziny ich działalności biedowały i biedują nadal”<sup>68</sup>.

Tworzenie w PRL gminnych szkół zbiorczych miało ukryty cel ideologiczny, gdyż ich celem było utrwalanie w świadomości dzieci i młodzieży nowego podziału administracyjnego kraju, który był przeprowadzany „[...] często wbrew naturalnym i tradycyjnym podziałom terytorialnym. Następnie nowa szkoła rzeczywiście odrywała dzieci od tradycyjnych ośrodków kultury wiejskiej, czyli domu rodzinnego i parafii”<sup>69</sup>. Jerzy Kuberski, jeden z ministrów oświaty, zabronił swoim podwładnym krytykowania reformy, a niezadowolonym groził nawet wyrzuceniem z pracy: „[...] deklarowało się, że szkoła ma służyć człowiekowi, a w gruncie rzeczy służyła zniewoleniu człowieka przez państwo. W rzeczywistości bowiem starano się ukształtować posłusznego, infantylnego osobnika [...]”<sup>70</sup>.

<sup>68</sup> Tamże, s. 9–10.

<sup>69</sup> Tamże, s. 18.

<sup>70</sup> Tamże, s. 20.

## Rozdział 3

# Psychologiczne uzasadnienie ideologicznej teorii wychowania

Psychologów wychowawczych zainteresowała nie tyle teoria wychowania poznańskiego pedagoga, ile problem jej skuteczności wychowawczej ze względu na realizowanie postulowanych celów wychowania. Psycholog wychowania Antonina Gurycka, która współpracowała z Muszyńskim w Ośrodku Badań Psychopedagogicznych Głównej Kwatery ZHP, wzbogaciła teorię tego pedagoga o uzasadnienia z psychologii radzieckiej dotyczącej badań nad rozwojem dzieci i efektywności procesu wychowania oraz o konieczność łączenia celów wychowania z psychologiczną teorią osobowości. Jej rozprawa o strukturze i dynamice procesu wychowawczego stanowi interesującą metaanalizę pedagogicznych teorii wychowania z perspektywy ówczesnej psychologii wychowawczej. Dokonała ona bowiem nie tylko krytycznego i porównawczego przeglądu pedagogicznych definicji wychowania, preferencji celów wychowania i roli sytuacji wychowawczej w procesie wychowawczym, lecz także wskazała potrzebę prowadzenia badań diagnostycznych nad tymi sytuacjami, opracowując własny model trójwymiarowości skutecznej sytuacji wychowawczej<sup>71</sup>.

Kontynuując teoretyczną analizę procesu wychowawczego, Gurycka zaproponowała niezwykle ważne, także dla współczesnej pedagogiki, studium psychologiczne błędów wychowawczych, o których istocie stanowi niespójność w procesie wychowawczym jego struktury i treści sytuacji wychowawczych oraz nienawiązanie lub zerwanie interakcji wychowawczej<sup>72</sup>. Problem zła i wszelkich patologii w życiu szkoły nie jest naukową spekulacją. Z perspektywy działania jest przede wszystkim czymś, co nie powinno się zdarzyć, co musi zatem być eliminowane. Jeśli jest mitem, to pod jego wpływem myśl spekulatywna powinna kierować się do tyłu, ku początkom, pytając,

---

<sup>71</sup> A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*, Warszawa: PWN 1979.

<sup>72</sup> Tamże, *Błąd w wychowaniu*, Warszawa: WSiP 1990.

jakie zło się dokonuje i skąd przychodzi. Szkoła powinna poszukiwać odpowiedzi na pytanie, jaki rodzaj zła w niej występuje i jak się mu sprzeciwić.

Błąd wychowawczy jest faktem zachodzącym w toku interakcji między wychowawcą a wychowankiem. Polega na dostarczaniu wychowankowi doświadczeń wadliwego funkcjonowania społecznego, pozbawianiu go wiary w siebie, wywoływaniu czy utrwalaniu w nim poczucia krzywdy, niesprawiedliwości lub wdrażaniu go do bierności, posłuszeństwa. Jest to takie zdarzenie w życiu wychowanka, które niesie ze sobą skutki niekorzystne dla jego rozwoju, a więc jest szkodliwe. Zależy on od właściwości oraz „historii”, biografii wychowawcy i wychowanka, od ich wzajemnych nastawień oraz od kontekstu społecznego interakcji. „Błąd wychowawczy to takie zachowanie wychowawcy, które stanowi realną przyczynę (lub ryzyko) powstania szkodliwych dla rozwoju wychowanka skutków, wpisując się na trwałe negatywnie w jego pamięć”<sup>73</sup>. Następstwem błędów wychowawczych są między innymi: wypaczenia osobowości, zaburzenia w rozwoju indywidualnym i społecznym, zerwanie więzi, interakcji, brak porozumienia i współdziałania, naruszenie harmonii wzajemnych relacji, obniżenie w oczach wychowanka oceny wychowawcy jako partnera interakcji. Eliminacja błędu wychowawczego wymaga dokonania wglądu w całość sytuacji, w której błąd wystąpił, oraz trafnego rozpoznania (zidentyfikowania) faktu, zdarzenia czy procesu jako błędu ze względu na jego efekt psychologiczny, społeczny czy normatywny.

Zespół pod kierunkiem Guryckiej prowadził w latach 80. XX w. psychologiczne badania węzłowe poświęcone skuteczności wychowania. Badaczka interesowała wychowawczą funkcją szkoły w kreowaniu podmiotowej orientacji młodzieży. Wyniki badań odsłaniały pozór takiego oddziaływania przez wychowawców na wychowanków, w którego wyniku można by było mówić o podmiotowości, autonomii jako ich rzeczywiście wykształconej postawie wobec siebie i innych<sup>74</sup>.

Koncentracja pedagogów na celach wychowania jako efektach oddziaływań lokowanych w sensie psychologicznym w teoretycznym konstrukcie psychicznej dyspozycji wychowanka, do której zaistnienia powinno przyczynić się jego wychowanie, była jakąś formą pozornej ucieczki od ideologii. Projektowane cechy były hipotetycznymi właściwościami, konstruktami myślowymi, o których względnie trwałym istnieniu miano wnioskować na

<sup>73</sup> Tamże, *O sztuce wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo CODN 1997, s. 75.

<sup>74</sup> *Wychowanek jako podmiot działań*, red. M. Kofta, w: *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, red. A. Gurycka, Warszawa: Wydawnictwa UW 1989; *Wychowanek jako podmiot doświadczeń*, red. A. Gołąb, w: tamże; *Źródło doświadczeń – szkolne środowisko wychowawcze*, red. P. Jurczyk, w: tamże.

podstawie obserwacji zachowań czy zarejestrowania symptomów przeżyć i sposobów postępowania wychowanka<sup>75</sup>. W zależności od przyjętego przez wychowawcę sposobu rozumienia pożądanego stanu rozwoju podopiecznych cel wychowania dotyczył w tej orientacji:

- zmiany ilościowej różnych właściwości czy funkcji psychofizycznych;
- zmiany proporcji pomiędzy poszczególnymi komponentami czy dynamizmami osobowości, zainteresowań i zamiłowań;
- zanikania starych właściwości;
- nabywania nowych właściwości.

Ze względu na warunki niezbędne do realizacji celu wychowania mogły one przyjąć następującą formę:

- kreatywną – wywołać, ukształtować, wzbudzić;
- optymalizującą – zwiększyć, wzmóc, poszerzyć;
- minimalizującą – osłabić, zredukować, ograniczyć;
- korekcyjną – przekształcić, zmienić<sup>76</sup>.

Gurycka zwracała uwagę nie tylko teoretykom wychowania, lecz także praktykom oraz prowadzącym badania w tym zakresie, że w procesie wychowania pedagogzy realizują dwie kategorie celów:

- cele osobiste, czyli postulowane (założone) projekty osobowości wychowanka(-ów), będące wytworem myślenia i przeżywania przez wychowawcę wizji człowieka takiego, jakim ma się stać wychowanek (Chcę wychować człowieka...; Człowiek, którego chcę wychować, musi być...; Pragnę, aby moi wychowankowie byli...);
- cele oficjalne instytucji czy środowiska wychowawczego, czyli przyjęte w nich standardy postępowania (projekty osobowościowe), które wyznaczają organizację publicznej (instytucjonalnej) działalności wychowawczej<sup>77</sup>.

Jak wynika z badań psychologicznych, wychowawcy kształtują osobowość dzieci w duchu takiej ideologii, jaką sami preferują i jakiej są nosicielami, stąd w praktyce wychowawczej można dostrzec pewną rozbieżność między celami oficjalnymi, obowiązującymi w publicznej lub niepublicznej instytucji wychowawczej czy w środowisku wychowawczym a celami przez nich realizowanymi. Także ocenianie procesu wychowania w szkole przez ewaluatorów zależy od wyznawanej przez nich ideologii. Do konfliktów dochodzi wówczas, kiedy oceniający szkołę, a zarazem (jawny lub ukryty) zwolennik ideologii transmisji kulturowej bada zachodzące w niej procesy wbrew intencjom nauczycieli tej placówki, którzy akurat są nie tylko zwolennikami, lecz

<sup>75</sup> W. Brezinka, *Filozofické základy výchovy*, Praha: Zvon, České Katolické Nakladatelství 1996.

<sup>76</sup> A. Gurycka, *Struktura i dynamika...*, dz. cyt., s. 163 i nast.

<sup>77</sup> Tamże, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa: PWN 1979.

także wdrażającymi w niej np. ideologię romantyczną<sup>78</sup>. Czy i na ile wychowanie oraz jego ewaluacja są procesami „włączania” wychowanka i instytucji w strukturę JA wychowawcy lub ewaluatora?

Zofia Miałkowska-Rejmer z Uniwersytetu Warszawskiego przeprowadziła badania mające na celu uchwycenie czynników wyznaczających preferencje celów wychowawczych, od których to w istocie zależy stopień zaangażowania się w ich realizację. Zbadano 135 nauczycielek i 105 matek na okoliczność poznania ich preferencji teleologicznych, by zobaczyć, czy i w jakim zakresie są one izomorficzne do postulowanej przez Muszyńskiego taksonomii celów wychowania<sup>79</sup>. Jak się okazało: „[...] wychowawcy realizują różne cele wychowawcze, nie zawsze izomorficzne do celów określonych przez ideologię społeczną”<sup>80</sup>. Preferowane przez wychowawców osobiste cele wychowania zależą od<sup>81</sup>:

- wartości stanowionych celów;
- prawdopodobieństwa osiągnięcia celów;
- indywidualności wychowawców, w tym
  - a) ich osobistego systemu wartości,
  - b) poziomu samoakceptacji,
  - c) obrazu wychowanka, czyli oceny odległości dzielącej wychowanka od celu wychowawczego,
  - d) funkcjonującego w świadomości wychowawcy modelu kobiety i mężczyzny,
  - e) wiedzy o aktualnym stanie fazy rozwojowej wychowanka,
  - f) pełnionej przez wychowawcę roli społecznej – rodzica, prawnego opiekuna lub nauczyciela.

Jak wykazały badania Miałkowskiej-Rejmer, preferencja celu wychowania jest decyzją wychowawcy, a tym samym funkcją oceny wartości i oceny prawdopodobieństwa jego realizacji. System wartości wychowawcy determinuje preferencję celów wychowawczych. Wychowawca realizuje te spośród oficjalnych celów wychowania, które są związane z jego osobistym systemem wartości, a więc są przez niego zinternalizowane. Rodzice i nauczyciele kształtują osobowość dzieci (często nieświadomie) w duchu ideologii, jakiej sami są nosicielami. Można w związku z tym postawić pytanie: Czy i na ile postulowany lub obowiązujący system wartości oraz pożądany w społeczeń-

<sup>78</sup> Por. A. Nalaskowski, *Ideologiczny gen oceny*, „Nowe w Szkole” 1999–2000, nr 5; tenże, *Ideologiczny gen oceny*, „Nowe w Szkole” 1999–2000, nr 6.

<sup>79</sup> Z. Miałkowska-Rejmer, *Preferencja celów wychowawczych. Przesłanki psychologiczne*, Warszawa: Wydawnictwa UW 1981.

<sup>80</sup> Tamże, s. 147.

<sup>81</sup> Tamże, s. 141–147.

stwie czy w danej placówce edukacyjnej ideał człowieka wchodzi w zakres systemu wartości wychowawcy?

Kolejnym czynnikiem w doborze i realizacji założonych celów wychowania jest wysoki poziom samoakceptacji u wychowawcy, który podnosi ocenę subiektywnego prawdopodobieństwa realizacji tych celów. To, jak postrzega siebie wychowawca, przesądza o tym, jakich zadań się podejmuje wobec swoich wychowanków. Samoakceptacja wychowawcy determinuje ocenę prawdopodobieństwa realizacji celu wychowawczego, to znaczy, że im wyższa jest samoakceptacja, tym bardziej optymistyczna jest ocena szans sukcesu w działalności wychowawczej. Samoakceptacja wychowawcy stanowi zatem istotną przesłankę oceny wychowanka. Jeśli wychowawca wykazuje niską samoakceptację, to wykazuje zarazem tendencję do negatywnej oceny wychowanka i odwrotnie. Wychowawca pod wpływem własnego systemu wartości tworzy swój idealny obraz wychowanka.

Miałkowska-Rejmer badała także to, które wartości lub cechy osobiste wychowawcy wpływają na ich preferencje i dobór w procesie wychowywania innych. Okazało się, że do takich należą cechy ipsocentryczne, a więc związane z kierowaniem się przez jednostkę swoim dobrem, obejmujące stosunek jednostki do siebie samej, do swoich spraw. Natomiast występujące u wychowawców niezadowolenie z siebie jako humanisty wiązało się z odrzuceniem celów humanistycznych w wychowaniu. Im wyższa była samoakceptacja wychowawcy, tym wyżej oceniał on wychowanków. Wyższa ocena wychowanków sprzyjała zarazem wyższej ocenie szans sukcesu pracy wychowawczej.

Nie bez znaczenia w formułowaniu celów wychowania jest płeć wychowanków. Funkcjonujące w danym środowisku odrębne wzory zachowania dla osobników różnej płci są zarazem standardami ukierunkowującymi proces wychowania (np. siła i odwaga są uznawane za atrybuty męskości, a opiekuńczość, prospołeczność, obowiązkowość za atrybuty kobiecości). W przywołanych badaniach okazało się, że w swoich relacjach z dziewczętami i chłopcami inne cele preferują wychowawczynie, a inne wychowawcy.

Wychowawcom przyświecają różne, często sprzeczne ze sobą czy szkodliwe społecznie lub jednostkowo wzory osobowe. Cele wychowania zależą od warunków, w jakich wychowawca oddziałuje na dziecko. Spostrzeganie wychowanka jako posiadającego jakąś cechę prowadzi do odrzucenia tej cechy jako celu wychowawczego. Obraz wychowanka sprzyja zatem zanegowaniu pewnych celów jako najbardziej wartościowych dla niego, nie jest jednak wyznacznikiem wyboru celów wychowawczych najbardziej wartościowych dla wychowanka. Rodzice preferują cele wychowawcze treściowo inne niż nauczyciele oraz oceniają prawdopodobieństwo realizacji celów wychowawczych wyżej niż nauczyciele. Wychowawcy realizują różne cele wychowawcze, które nie zawsze są izomorficzne do celów określanych przez cele założone w danej instytucji czy przez dominującą ideologię społeczną.

## Rozdział 4

### Faza przejściowa między ortodoksją a heterodoksją teorii wychowania

Zróznicowana wiedza o wychowaniu stanowiła o przedmiocie, celach i zakresie badań empirycznych, których autorzy weryfikowali niektóre z teoretycznych założeń. Jedynie Muszyński konsekwentnie wprowadził na podstawie eksperymentu szkolnego teorię wychowania społeczno-moralnego, która stała się dla partii władzy obowiązковым w duchu ideologii socjalistycznej modelem szkoły wychowującej<sup>82</sup>, prowadząc zresztą do jego krytyki, upadku i wycofania z polityki reform oświatowych, ale dopiero wraz z końcem realnego socjalizmu. W czasach PRL krytyka teorii wychowania tego pedagoga oraz jego eksperymentu nie była dobrze widziana<sup>83</sup>. Niektórzy naukowcy byli z tego powodu usuwani z uczelni lub przenoszani na stanowiska wykładowców, a więc bez możliwości i częściowo także bez prawa prowadzenia badań naukowych, do czego wystarczył fakt uniemożliwienia im uzyskania stopnia naukowego doktora habilitowanego<sup>84</sup>.

W okresie od połowy lat 60. do końca lat 80. XX w. rozpoczęła się faza heterodoksji w teorii wychowania, zmierzająca ku powrotowi do pedagogiki ogólnej<sup>85</sup>. Sprzyjało temu uwolnienie przez cenzurę wydań niektórych roz-

---

<sup>82</sup> *System wychowawczy szkoły podstawowej. Założenia teoretyczne. Próby stosowania. Pierwsze wyniki*, red. H. Muszyński, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie 1970.

<sup>83</sup> *Perypetie teoretyka wychowania*, w: H. Kopiec, *Rozumiejący wgląd w wychowanie*, Katowice: Herbert Kopiec 1998.

<sup>84</sup> Zob. T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (Geneza i stan)*, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP 1989; też, *Zarys historii wychowania (1944–1989). Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP 1996; też, *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*, Warszawa: Wydawnictwo '69 1997.

<sup>85</sup> Zob. B. Śliwowski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998; tenże, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasy-*

praw naukowych z okresu II RP, jak i aktualnych rozpraw o wychowaniu autorstwa tak znakomitych pedagogów, jak Sergiusz Hessen<sup>86</sup>, Bogdan Nawroczyński<sup>87</sup> czy Zygmunt Mysłakowski<sup>88</sup>. Wraz z chyleniem się socjalizmu ku upadkowi zmieniały się też reguły sterowania nauką, stwarzając pedagogom możliwości do publikowania własnych teoretycznych studiów wychowania. Pojawiły się zatem zupełnie nowe podejścia do wychowania, dla których źródłem nie była już ideologia socjalizmu, ale: psychologia behawioralna w autorskiej koncepcji Krzysztofa Konarzewskiego<sup>89</sup>, psychologia wychowawcza Anny-Marii Tausch, Reinharda Tauscha i Charlesa Schaefera w adaptacji Stanisława Kuczkowskiego<sup>90</sup>, psychologia osobowości Hanny Świdy<sup>91</sup>, pedagogika ogólna Romany Miller<sup>92</sup>, pedagogika ogólna Romana Schulza<sup>93</sup>, integralna pedagogika Stefana Kunowskiego<sup>94</sup>, pedagogika integralna Kazimierza Sośnickiego<sup>95</sup>, antro- i aksjologiczna teoria wychowania Władysława Cichonia<sup>96</sup>, filozofia fenomenologiczna Stanisława Rucińskiego<sup>97</sup>, filo-

*fikacje. Badania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2009; tenże, *Teorie wychowania*, w: *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: WN PWN 2019.

<sup>86</sup> S. Hessen, *Filozofia. Kultura. Wychowanie*, wstęp T. Nowacki, wybór i oprac. M. Hessenowa, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN 1973.

<sup>87</sup> B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, wybór, przedmowa i wstęp A. Mońka-Stanikowa, Warszawa: WSiP 1987, t. 1–2; tenże, *O wychowaniu i wychowawcach*, Warszawa: PWN 1968.

<sup>88</sup> Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*, Warszawa: Książka i Wiedza 1964; tenże, *Proces kształcenia i jego wyznaczniki*, Warszawa: PZWS 1970; tenże, *Pisma wybrane*, wybór T. Nowacki, Warszawa: PZWS 1971.

<sup>89</sup> K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa: PWN 1982; zob. także A. Folkierska, *Koncepcja człowieka i wychowania zawarta w „Podstawach teorii oddziaływań wychowawczych” K. Konarzewskiego*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 2.

<sup>90</sup> S. Kuczkowski, *Strategie wychowawcze*, Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy 1985.

<sup>91</sup> H. Świda, *Osobowość jako problem pedagogiki*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN 1970.

<sup>92</sup> R. Miller, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa: PWN 1981.

<sup>93</sup> R. Schulz, *Nauka a wartości wychowawcze*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN 1974.

<sup>94</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź: Wydawnictwo Salezjańskie 1981.

<sup>95</sup> K. Sośnicki, *Teoria środków wychowania*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1973.

<sup>96</sup> W. Cichoń, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania*, Kraków: Wydawnictwo UJ 1980.

<sup>97</sup> S. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Warszawa: Wydawnictwa UW 1988, wyd. 2 zmienione.



zofia krytyczna Andrei Folkierskiej<sup>98</sup> oraz Roberta Kwaśnicy<sup>99</sup>. Każdy z tych autorów stworzył własną, alternatywną wobec teorii Muszyńskiego teorię wychowania lub przeprowadził teoretyczną analizę tego fenomenu.

Powstające w latach 1948–1989 rozprawy z teorii wychowania miały charakter wtórny zarówno do stanowiącej je ideologii, jak i niektórych autorów. Powielano bowiem poglądy Suchodolskiego i Muszyńskiego, wykorzystując je w procesie kształcenia studentów pedagogiki i nauczycieli i projektując badania ukierunkowane na wycinek czy wybrane ogniwa procesu wychowawczego z pominięciem teleologii, aksjologii i antropologii pedagogicznej. Te bowiem były bezwzględnie osadzone w politycznej ideologii socjalizmu. Jednym z kontynuatorów potrzeby opracowania teorii wychowania był lubelski pedagog Łobocki. Uniknął on lokowania celów wychowania w ideologii socjalizmu, ale też nie poradził sobie z tym komponentem teorii, pisząc, iż jest to w państwie pluralistycznym jedno z najsłabiej opracowanych zagadnień. „Przyczyną takiego stanu – zauważał – są z pewnością różnego rodzaju poglądy na tematy celów wychowania, stanowionych i formułowanych w zależności od prezentowanej orientacji filozoficznej, światopoglądowej lub religijnej osób zajmujących się nimi profesjonalnie, ale nie tylko. Należą tu również orientacje rodziców, wychowawców i nauczycieli, a także filozofów, etyków, teologów i przedstawicieli wszystkich niemal dyscyplin naukowych o profilu społeczno-humanistycznym”<sup>100</sup>. Skoro nie ma już teleologicznej ortodoksji, to jedynie słusznym rozwiązaniem jest uzasadnianie celów wychowania ich zgodnością z wartościami uniwersalnymi, ponadczasowymi, a zogniskowanymi wokół transcendentalnej triady: prawdy, dobra i piękna.

Łobocki nie był przekonany co do tego, „[...] kto lub jakie gremia czy społeczności powinny ponosić główną odpowiedzialność za stanowienie i formułowanie celów wychowawczych. Można zapytać więc, czy nauka, państwo lub społeczeństwo są w wystarczającej mierze upoważnione i kompetentne, żeby je ustalać i zobowiązywać innych do ich realizacji, czy też – być może – odpowiedzialnymi za nie są także religie lub uznawane powszechnie autorytety moralne. [...] Trzeba jednak się zgodzić, że do jednego z naczelných celów wychowania należy bezsprzecznie poszanowanie godności dzieci i młodzieży oraz zapewnienie im niezbywalnych praw, jak np. prawo do bezpieczeństwa, szacunku, wolności, własności, samoaktualizacji.

<sup>98</sup> A. Folkierska, *Marksizm a neopozytywizm. Kilka uwag związanych z teorią wychowania H. Muszyńskiego*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1981, nr 4; też, *O naukowej teorii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 2; też, *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa: Wydawnictwa UW 1990.

<sup>99</sup> R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław: Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego w Warszawie, Oddział Doskonalenia we Wrocławiu 1987.

<sup>100</sup> M. Łobocki, *Teoria...*, s. 123.

Nie ma też wątpliwości, iż wszelkie cele wychowania nie mogą pozostawać w sprzeczności z wartościami ogólnoludzkimi; muszą być im podporządkowane bądź też są w pełni z nimi tożsame<sup>101</sup>.

Swoistego rodzaju ucieczka od socjalistycznej ideologii wychowania była jednak możliwa w tym ustroju dzięki lokowaniu teoretycznego modelu wychowania w psychologicznych podstawach procesu wychowawczego. Jak pisał Zaborowski: „Proces wychowawczy z jednej strony «zakotwiczony» jest w celach wychowawczych i wzorcach, które realizują w sposób mniej lub bardziej intencjonalny różne grupy i agendy wychowawcze. Z drugiej strony jego adresatem jest osobowość dziecka. Oddziaływanie na osobowość przebiega na podłożu określonych stosunków społecznych oraz za pomocą określonych form i metod wychowawczych. [...] proces wychowawczy nie działa w sposób mechaniczny, lecz że jego treści i elementy są wybiórczo asymilowane i przetwarzane przez mechanizmy osobowościowe<sup>102</sup>. Psycholog społeczny odwracał uwagę pedagogów od ideologicznych źródeł teleologii wychowania na rzecz umiejscawiania ich w psychologii osobowości i psychologii społecznej, głównie oddziaływań grup społecznych. „W wychowaniu występuje niekiedy sytuacja, gdy dziecko, jego potrzeby i skłonności traktuje się jako główny wyznacznik rozwoju. Czynniki składające się na proces wychowawczy redukuje się do roli warunków sprzyjających swobodnemu wzrostowi i rozwojowi dziecka<sup>103</sup>”.

Nie znajdziemy zatem w teorii wychowania tego psychologa przesłanek ideowych, gdyż nauczyciel, pedagog miał koncentrować się na określonych kategoriach psychologicznych zachowań i postaw wychowanków. Rolą teorii było umożliwienie wyjaśniania zachowań osób ze względu na trojaki rodzaj czynników: (1) aktualne przeżycia poznawcze, emocjonalne, motywacyjne, np. myśli, uczucia, pragnienia; (2) percepcję działających bodźców, ogólnie otaczającej rzeczywistości, (3) dyspozycje psychiczne, np. inteligencję, potrzeby, postawy<sup>104</sup>. Pedagog praktyk, jak i badacz powinni formułować problemy na podstawie potencjalnych związków zachodzących między tymi czynnikami jako zmiennymi wzajemnie się dopełniających, równoważących lub wykluczających.

Zaborowski był zwolennikiem analizy funkcjonalnej, zmierzającej do określenia, które zmienne wchodzi z sobą w związek ze względu na korzystne lub niekorzystne dla jednostki skutki rozwojowe. „[...] różne wartości zmiennej mogą być mniej lub bardziej funkcjonalne lub dysfunkcjonalne dla

<sup>101</sup> Tamże, s. 143–144.

<sup>102</sup> Z. Zaborowski, *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1973, s. 119.

<sup>103</sup> Tamże, s. 120.

<sup>104</sup> Tamże, s. 31.

konkretnego układu. Na przykład pilność w nauce jest funkcjonalna w klasie szkolnej, brak pilności – dysfunkcjonalna”<sup>105</sup>. Teoretyk wychowania powinien zatem odkryć i uzasadnić występowanie najważniejszych dla związków funkcjonalnych między zmiennymi czynników, które służą wychowaniu jako procesowi kształtowania osobowości. Autor ten opracował teoretyczny model efektywnego procesu wychowania jako organizowania całokształtu osobowości, docierania do głębszych jej warstw, wyzwiania w samym wychowanku dynamicznych sił sprzyjających jego aktywizacji i rozbudzeniu tendencji do samorealizacji zgodnie z systemem wartości i wzorami osobowymi a firmowanymi przez społeczeństwo<sup>106</sup>. Nie wnikał w to, jakie to mają być wartości i wzorce oraz jakim miałyby być społeczeństwo. Dostrzegał jako równie cenny repertuar środków wychowawczych stosowanych w wychowaniu zespołowym przez tak różnych pedagogów, jak Antoni Makarenko czy Janusz Korczak, ale nie rozwijał tych kwestii.

Dla Zaborowskiego efekty procesu wychowawczego (E) można było ująć jako funkcję dwóch zmiennych globalnych, jakimi są proces wychowawczy (P) i osobowość wychowanka (O), co wyrażał wzorem:  $E = f(P \times O)$ <sup>107</sup>. W podręczniku do metodologii badań pedagogicznych przechytrył cenzurę, skoro udało mu się odnotować pod tym wzorem: „Zależności między procesem wychowawczym a osobowością mogą być różnorodne: w pewnych przypadkach zachowanie dziecka bywa determinowane przez proces wychowawczy, który może majoryzować indywidualność i nie liczyć się z nią. W ustrojach totalitarnych występuje tego rodzaju sytuacja. Czynnikiem majoryzującymi osobowość dziecka, jego potrzeby, zainteresowania może być autokratyczny wychowawca, grupa absolutyzująca swoje zadania i cele, sztywne dekalogi obyczajowe itp.”<sup>108</sup>.

---

<sup>105</sup> Tamże, s. 32.

<sup>106</sup> Tamże, s. 117.

<sup>107</sup> Tamże, s. 119.

<sup>108</sup> Tamże, s. 119–120.

## Rozdział 5

### Od operacjonalizacji do skuteczności wdrażania teorii wychowania socjalistycznego

Po teorii wychowania Muszyńskiego spójną i metodologicznie uzasadnioną teorię oddziaływań wychowawczych opracował Konarzewski, który całkowicie odciął się od nadbudowy, czyli ideologicznie stanowionej teleologii i aksjologii wychowania, na rzecz oparcia nauki o wychowaniu na behawioralnej psychologii wywoływania zmian w psychice ludzkiej. Autor ten uważał, że teoria wychowania musi być aksjologicznie neutralna, jeśli chce być teorią w pełni naukową i sprzyjać prowadzeniu naukowych badań empirycznych dotyczących skuteczności stosowania jej w praktyce. „Zadaniem teorii wychowania jest dostarczenie uporządkowanej wiedzy o sposobach wywoływania zmian w człowieku”<sup>109</sup>. Składa się ona według niego z usystematyzowanego zespołu psychologicznie uzasadnionych twierdzeń na temat oddziaływań zmianotwórczych.

Spośród dwóch rodzajów wywoływanych zmian, jakimi są modyfikowanie środowiska wychowawczego dziecka i wywoływanie zmian psychicznych w strukturach regulacyjnych jednostki (właściwości temperamentu, stadium rozwoju poznawczego, struktura motywacji i preferencji oraz czynniki sytuacyjne w środowisku wychowawczym), tylko tę ostatnią uznaje Konarzewski za przedmiot zainteresowań teorii wychowania. Pedagog operujący niniejszą teorią wychowania dąży do maksymalizacji prawdopodobieństwa wywołania zmian psychicznych u wychowanków „[...] poprzez coraz staranniejszą kontrolę międzyosobniczej zmienności [...]”<sup>110</sup>. Tak usystematyzowana wiedza może zatem służyć pedagogom afirmującym teorię wychowania w zależności od tego, jakie cele i wartości zamierza się w ich ramach osiągać. Może zatem ona służyć ideologiom wychowawczym, filozofiom wychowawczym, socjologicznym czy psychologicznym koncepcjom wychowania w zależności

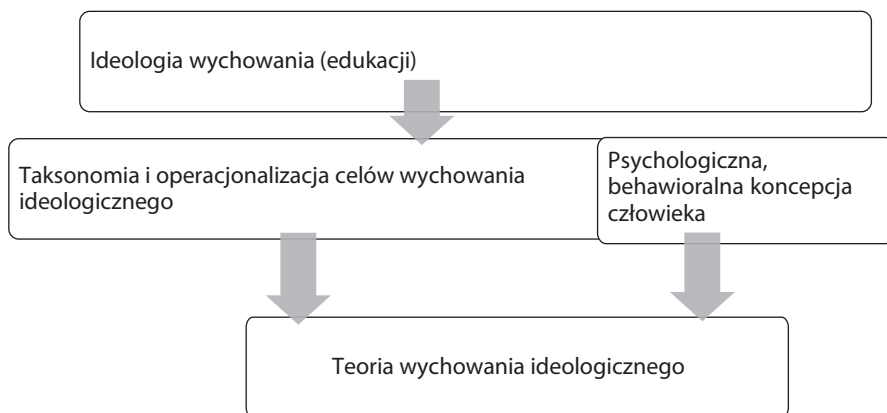
---

<sup>109</sup> K. Konarzewski, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 9.

<sup>110</sup> Tamże, s. 13.

od orientacji ich autora na wybrane źródła i zgodną z nimi taksonomię celów wychowania.

Metodologiczne podstawy teleologii wychowania Muszyńskiego i zoperacjonalizowania stanowionych celów wychowania mogą być wykorzystywane w teleologii każdego wychowania ideologicznego do konstruowania kolejnych modeli teoretycznych, dla których źródłem celów będzie dowolna ideologia wychowania wdrażana przez władze państwowe do systemu powszechnej, obowiązkowej edukacji szkolnej z zastosowaniem strategii *top-down*, a więc odgórnie, z wykorzystaniem przemocy strukturalnej, środków pedagogicznego i politycznego władztwa, co ilustruje rycina 5.1. Model ten może być stosowany zatem nie tylko do ideologicznej teorii wychowania marksistowskiego, lecz także do budowania teorii wychowania liberalnego, konserwatywnego, lewicowego, nacjonalistycznego, etnonacjonalistycznego, totalitarnego czy utopijnego<sup>111</sup>.



**RYCINA 5.1.** Schemat procesu konstruowania teorii wychowania wywodzącej się z dowolnej ideologii politycznej, społecznej

Źródło: opracowanie własne.

W 1988 r. Muszyński opublikował artykuł na temat dorobku teorii wychowania w czterdziestoleciu PRL<sup>112</sup>. Źródłami odniesienia do tej, wydawaloby się, już historycznej analizy stały się tylko jego teksty i monografia Konarzewskiego, którą on sam recenzował i wypromował jako rozprawę habilitacyjną. Warto zatem w tym świetle zauważyć, jak dalece posunięta była

<sup>111</sup> G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przeł. A. Kacmator, A. Sulak, posłowie B. Śliwerski, Gdańsk: GWP 2003.

<sup>112</sup> Tenże, *Dorobek teorii wychowania w 40-leciu PRL*, w: *Teoria wychowania w akademickim kształceniu nauczycieli. Materiały z konferencji*, red. A. Denisiuk, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP 1988, s. 10–24.

akademicka cenzura, nie tylko polityczna, lecz także autocenzura u tego pedagoga, który pominął wiele przebijających się do środowisk akademickich i oświatowych odmiennych teorii wychowania. To właśnie Muszyński jako członek ówczesnej Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów był cenzorem odmawiającym w PRL nadania stopnia doktora habilitowanego Folkierskiej i Stanisławowi Rucińskiemu. Zapewne takich akademików było więcej, bowiem treści ich rozpraw nie powieły bezrefleksyjnie, bezkrytycznie jedynie słusznych i jedynie naukowych teorii Muszyńskiego czy Konarzewskiego.

Nie sposób w tym miejscu nie przywołać najnowszej monografii Muszyńskiego na temat metodologii badań pedagogicznych, którą wydał po ponadczterdziestoletniej nieobecności w naukach pedagogicznych<sup>113</sup>. Stanowi ona swoistego rodzaju przewodnik nie tylko dla studentów, lecz także dla każdego, kto chce zaprojektować i przeprowadzić rzetelne naukowo badania pedagogiczne w paradygmacie badań empirycznych. Ostatni raz znaczącą monografię z metodologii badań pedagogicznych wydał Muszyński w okresie PRL<sup>114</sup>. O ile najnowsze vademecum nie wnosi niczego nowego w warstwie filozoficznej (aksjonormatywnej i antropologicznej kulturowo), o tyle jednak opisane w nim procedury postępowania badawczego są uniwersalne, ponadczasowe. Na całym świecie tak właśnie prowadzi się badania pozytywistyczne w paradygmacie ilościowym.

Słusznie zatem ten pedagog postanowił wydać książkę, która nie była już powrotem do upadłej filozoficznie metodologii pedagogiki okresu quasi-totalitarnego, ale stanie się przewodnikiem dla czytelników. We wstępie autor tak zwraca się do nich bezpośrednio: „[...] po trudnej drodze, jaką obrałeś/obrałaś, drodze samodzielnego badacza pedagoga, niezależnie od tego, czy efektem Twego wysiłku ma być praca licencjacka, magisterska, doktorska, habilitacyjna lub też autorskie studium badawcze, publikacja, doniesienie czy raport. Nie twierdzę, że jest to droga łatwiejsza. Być może mogłabyś/mógłbyś osiągnąć swój cel mniejszym wysiłkiem, nie stawiając sobie zbyt wysokich wymagań. Wybór należy do Ciebie”<sup>115</sup>.

Rozprawa Muszyńskiego nie jest przypadkowym powrotem do problematyki, która – jak wynika także z moich analiz patologii w naukach społecznych – jest koniecznym „kołem ratunkowym” dla wszystkich tych, którym wydaje się, że coś zbadali, coś udowodnili, bo przecież tyle się napracowali, nachodzili, najeździli, rozdali setki, a może i tysiące kwestionariuszy, ankiet i uzyskali na zawarte w nich pytania jakieś odpowiedzi. W gronie członków komisji habilitacyjnych czy ekspertów Narodowego Centrum Nauki bardzo

<sup>113</sup> Tenże, *Metodologiczne vademecum badacza pedagoga*, Poznań: WN UAM 2018.

<sup>114</sup> Tenże, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa: PWN 1970.

<sup>115</sup> Tenże, *Metodologiczne vademecum...*, dz. cyt., s. 9–10.

często stwierdzamy, że poziom planowania, wykonania i przygotowania raportu z badań do upowszechnienia ich wyników pozostaje poniżej wszelkich norm naukowych. Wiedza naukowa musi wychodzić poza czyjąś potoczność. Jak pisze Muszyński: „[...] wiedzę naukową tworzy się na podstawie najważniejszych założeń, a zarazem danego nam przez doświadczenie pewnika, że otaczający nas świat jest uporządkowany, a więc, że jego zjawiska występują z jakąś dającą się ustalić regularnością. Właśnie ta wszechogarniająca nas regularność nadaje sens uprawianiu nauki. Gdyby w świecie panował chaos, nauka nie byłaby możliwa”<sup>116</sup>.

W poglądach poznańskiego pedagoga nic się nie zmieniło, jeśli chodzi o sposób rozumienia badań pedagogicznych. To, jak pisze o metodyce badań pedagogicznych w paradygmacie obiektywistycznym, zasługuje na uznanie i staje się znaczącym wkładem w kształcenie kolejnych pokoleń badaczy. Niestety trzeba przyznać jednocześnie, że autor ten nie wykorzystał czasu transformacji, skoro od kilkudziesięciu lat nie wyobraża sobie innego podejścia badawczego w pedagogice niż pozytywistyczne. Jego monografia dezawuuje paradygmat badań jakościowych, co – z przykrością stwierdzam – jest poddyktowane ignorancją i apodyktyzmem metodologicznym, wykluczającymi badania stricte filozoficzne w naukach o wychowaniu. Zdumiewające jest przywoływanie poglądów Antoniego B. Dobrowolskiego jako wciąż aktualnych w XXI w. w badaniach ilościowych, skoro te są opatrzone ideologicznymi argumentami z lat 60. XX w. Muszyński z uporem twierdzi, że od pół wieku w naukach pedagogicznych nie dokonała się zmiana, gdyż są one nadal uprawiane „na modłę filozoficzną”<sup>117</sup>. To niesłychane, że można na końcu drugiej dekady XXI w. publikować tego typu ideologiczne, a zarazem potoczne już argumenty. Manipulacja polega na przywołaniu rzeczywiście niskiej wartości, bo równie ideologicznej książeczki Mieczysława Sawickiego<sup>118</sup>. Z takim jednak podejściem do naukowości pedagogiki musielibyśmy powrócić do czasów jedynie słusznej ortodoksji.

Okres ortodoksji i heterodoksji w naukach pedagogicznych, ale i naukach pogranicza, skutkowało podjęciem pierwszych debat na temat teoretyczności i metateoretycznych podstaw pedagogiki. W drugiej połowie lat 80. XX w. Stanisław Palka postulował zbudowanie pedagogiki teoretycznej, która stałaby się:

- „metateorią wychowania, kształcenia, samokształcenia człowieka, zatem powinna poddawać analizie teoretycznej różne teorie procesów pe-

<sup>116</sup> Tamże, s. 18.

<sup>117</sup> Tamże, s. 27.

<sup>118</sup> M. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper 1996.

dagogicznych oraz różne odmiany pedagogik systematycznych, prądów i kierunków pedagogicznych;

- dyscypliną odkrywającą i systematyzującą prawidłowości i niezmienniki wychowania, kształcenia i samokształcenia człowieka – względnie nieograniczone czasowo (występujące nie tylko współcześnie, lecz także w różnych okresach w przeszłości) i względnie nieograniczone przestrzennie (występujące nie tylko w Polsce, lecz także w innych krajach, innych kręgach kulturowych i cywilizacyjnych);
- dyscypliną analizującą i porządkującą dorobek naukowy pedagogik praktycznie zorientowanych [...], projektującą kierunki głównych badań pedagogicznych i wyrażającą stanowisko pedagogów w ważnych kwestiach społecznych (społeczna funkcja);
- dyscypliną względnie niezależną od doraźnych sytuacji światopoglądowych, kulturowych, ideologicznych, od których uzależniane bywają: praktyka pedagogiczna i pedagogiki praktycznie zorientowane”<sup>119</sup>.

Tak rozumiana metateoria wychowania miała zatem stać się subdyscypliną pedagogiki, która wyprowadziłaby ją z panującego chaosu badawczego i nadała jej jednolity charakter naukowy. „Jej zbudowanie służyłoby zarówno podniesieniu pedagogiki na wyższy poziom naukowy, uczynieniu z niej dyscypliny równorzędnej innym naukom humanistyczno-społecznym, jak i służyłoby praktyce, dając jej szerszy – w wymiarze przestrzennym i czasowym – wgląd w zjawiska wychowania, kształcenia i samokształcenia człowieka”<sup>120</sup>. W tym sensie unaukowiona pedagogika miała potencjał zawłaszczania rozwijanych w jej obrębie teorii, bowiem sugerowała, że dzięki metateoretyczności pedagogika wraz ze swoimi dziełami teoretycznymi byłaby tak samo uprawiana i rozumiana przez wszystkich jej adeptów. Autor ten zdefiniował metateorię wychowania poprzez określenie przedmiotu jej badań i funkcji intra- i interdyscyplinarnych, jakie miałyby ona pełnić w pedagogice, implicite sytuując w istocie swoje stanowisko w perspektywie pozytywistycznych kryteriów naukowości. Arbitralnie przyjęty – nie tylko przez badacza – metodologiczny model naukowości pedagogiki był pochodną diagnozy o scjentystycznym jej zacofaniu w rozwoju w stosunku do nauk przyrodniczych czy lepiej rozwiniętych nauk społecznych.

Wówczas nie było pewności, że kiedykolwiek dojdzie do tak radykalnej transformacji, do odzyskania przez kraj, a więc i naukę suwerenności. Już wówczas poszukiwano jednak rozwiązań, które humanizowałyby ówczesne stosunki społeczne i sprzyjały pluralizmowi badań naukowych. Kie-

<sup>119</sup> S. Palka, *Kierunki rozwoju pedagogiki i ich metodologiczne konsekwencje*, w: *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, red. S. Palka, Kraków: Wydawnictwo UJ 1987, s. 21–22.

<sup>120</sup> Tamże, s. 22.



dy zbyt szybko zachłyśnięto się wolnością, jaką przyniósł nam rok 1980, Lech Witkowski ostrzegał: „Skupienie się jednak zwłaszcza dzisiaj, w kilka miesięcy po Sierpniu’80, na kontekście wewnętrznym edukacji w Polsce jest o tyle trudne, że odbudowa systemu edukacyjnego musi jednocześnie zbiegać się systemowo – przynajmniej w okresie przejściowym – z odbudową kontekstu otoczenia edukacji, i to nie w sensie infrastruktury instytucjonalnokadrowej, lecz przede wszystkim w sensie występujących na skalę masową pewnych zapotrzebowań, wynikających ze zniszczenia swoistych zaworów bezpieczeństwa, swoistych regulatorów aspiracji i dążeń społecznych, wyznaczających pożądane kulturowo ramy procesu edukacyjnego. Funkcja terapeutyczna i prewencyjna edukacji jest tu szczególnie doniosła, gdyż istnieje potrzeba [...] przywrócenia społeczeństwu polskiemu zdolności samoorganizacji i samorozwoju, wyzwolonej z pęt frustracji, szoku, kontestacji według schematu «białe-czarne», zagubienia jedynych wartości i emocjonalnego nadużywania innych, lokalnej dominacji postaw autorytarnych i wszelkich innych zjawisk, przesądzających na dziś o swoistej groźbie «ucieczki od wolności»”<sup>121</sup>.

Jak przekonywał Witkowski, żadne czytanie tekstu tak naprawdę nie jest niewinne, obiektywne, wolne od subiektywnych doznań, przesądów czy emocji. W istocie przekazujemy sobie w tym procesie indywidualne sposoby jego odczytania, rozumienia, przeżywania, odczuwania i namysłu. Krytyk literatury humanistycznej jest przygodnym uczestnikiem debaty pedagogicznej podsycanej przez autorów różnych teorii, a wygaszanych przez czynniki obiektywne i subiektywne. Krytyk włącza się do tej dyskusji, w której wszystkie role – gospodarza, arbitra, oskarżyciela, obrońcy, tłumacza, moderatora – są nieostateczne, doraźne, uwikłane w zakres oczekiwań i naukowych kryteriów ich oceny. To właśnie krytyka naukowa powinna ułatwiać czytelnikom dzieł pedagogicznych ich samodzielne czytanie, wyposażać ich w narzędzie wglądu, interpretacji, możliwego zdystansowania wobec tekstu. Tymczasem wciąż przeważa w polskiej recepcji obcych dyskursów prosta alternatywa: albo ten – albo inny, albo konwencja, albo innowacja, albo państwowe, albo prywatne itp. Budowanie pedagogiki na opozycyjnych sądach jest zbyt technicznym angażowaniem się w mit o idealnym podejściu wychowawczym i przeciwstawnym mu, a bezwartościowym, przekonaniu o jego zaprzeczeniu czy przeciwieństwie. Posługiwanie się binarnym językiem: „dobro” – „zło”, wyklucza dostrzeżenie niuansów, odcieni różnic, sprawia, że myśl pedagogiczna zastyga i staje się nieelastyczna i głucha na postępowanie wiedzy<sup>122</sup>.

<sup>121</sup> L. Witkowski, *Problem edukacji antyfundamentalnej (w warunkach odbudowy edukacji w Polsce)*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania IV, Nauki Humanistyczno-Społeczne” 1982, z. 135, s. 26.

<sup>122</sup> Tamże.

W tej dwoistości najwyraźniej przejawia się walka między klasami politycznymi, panującymi i opozycyjnymi, ostrość zaś tych przeciwieństw zostaje zróżnicowana w zależności od przedmiotu sporu. Bywa ona inna w przypadku analiz ustroju szkolnego, a inna w odniesieniu do kwestii programów kształcenia i wychowania, roli religii w edukacji, nierówności społecznych w szkołach itp. W związku z tym, że przedstawiciele różnych, ale tu przeciwstawnych do władzy, nurtów wychowania mają w stosunku do każdej z głównych kwestii często inne zdanie, częściowo nawet zbliżone do stanowiska władzy (np. problem przemocy i agresji w szkołach), to zdezorientowane tym społeczeństwo nie może się zorientować, dlaczego wśród ekspertów w świecie nauk pedagogicznych pojawia się tak silna polaryzacja stanowisk, dlaczego ktoś jest przeciw, chociaż w jakiejś sprawie jest „za”.

## Rozdział 6

# Pierwsze próby rozliczeń z ortodoksyjną teorią wychowania

Zdecydowanie większa część akademickich pedagogów nie była w stanie lub nie chciała wyjść z bierno-poddańczych zachowań wobec ortodoksji, rozstać się z własnymi tekstami, afirmowaniem przez siebie socjalistycznej pedagogiki, by zrozumieć i zaakceptować uwolnioną wreszcie przestrzeń dla badań naukowych. Wymagało to jednak albo całkowitej rezygnacji z pracy akademickiej, albo – w momencie pozostania na uczelniach – samorozliczenia się z środowiskiem i zadośćuczynienia mu włączeniem własnych kompetencji do naprawy teoretycznych i metodologicznych podstaw pedagogiki. Tymczasem zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego: „[...] znaczna część naszych środowisk tkwi w przedteoretycznym instrumentalizmie i uprawia pedagogikę przystosowaną do nieistniejących już ram systemowych, a próby nowych przystosowań odznaczają się często znaczną bezradnością” [podkreślenie Z.K.]<sup>123</sup>.

Z tym samym problemem zmagali się uczeni innych państw postsocjalistycznych. Enerdowski pedagog Oskar Anweiler opublikował w 1991 r. tekst o trzecim już w Europie Wschodniej politycznym przełomie (1918, 1945, 1989) związanym tym razem z koniecznością zerwania z „pedagogiką komenderowania” w „koszmarnym socjalizmie” w wyniku zmagania się ze skutkami stalinizmu w wychowaniu<sup>124</sup>. Na terenach byłej NRD można było rozwiązać w uniwersytetach wszystkie katedry i instytuty pedagogiczne, socjologiczne, psychologiczne i politologiczne, by przeprowadzić weryfikację kadr naukowych i sukcesywnie powoływać nowe jednostki, na których czele stanęli uczeni z Niemiec Zachodnich. W Polsce, w Bułgarii, Czechosłowacji, Rumunii czy na Węgrzech było to niemożliwe, gdyż nie byłoby kim zastąpić kadr profesorskich socjalistycznej pedagogiki. „W rezultacie najważniejszym skutkiem radykalnych zmian politycznych dla pedagogiki – ale nie tylko dla

<sup>123</sup> Z. Kwieciński, *Mimikra czy...*, dz. cyt., s. 24.

<sup>124</sup> O. Anweiler, *Polityczny przełom a pedagogika w Europie Wschodniej*, przeł. C. Kupisiewicz, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1991, nr 1, s. 3–11.

niej – wywołanym przez II wojnę światową jest to, co kiedyś nazwałem «radzieckokomunistycznym przeciążeniem (*Überlagerung*) narodowych kultur i tradycji edukacyjnych wskutek zwycięstwa ZSRR», określanym najczęściej mianem «sowieetyzacji»<sup>125</sup>. Uczni z tych państw musieli zatem niemalże od zera nawiązywać zerwane kontakty międzynarodowe z światem nauki rozwijanej w krajach demokratycznych.

W pierwszych latach transformacji ustrojowej Zaborowski opublikował krytyczny tekst wobec pedagogiki minionego ustroju jako nauki na ogół prowincjonalnej i zaściankowej, odciętej od żywych nurtów współczesnej nauki, co sprawiało, że była traktowana przez socjologię i psychologię z góry, lekceważąco. „Fałszywa w pedagogice socjalistycznej była teoria ról społecznych i idea przygotowania do przyszłych ról zawodowych i społecznych. [...] wychowanie nie jest procesem tworzenia ściśle zaprogramowanej i wykończonej osobowości, lecz zakładaniem podstaw pod rozwój dziecka i proces samorealizacji. [...] Upadek realnego socjalizmu i rodzący się dzięki kapitalizm wytworzyły niebezpieczną sytuację pod względem ideowym i wychowawczym. Grozi nam nihilizm moralny, nasilanie postaw egoistycznych i konsumpcyjnych, znieczulica społeczna. Szkoła nasza powinna tym tendencjom społecznym przeciwstawić nową ideologię poszanowania praw człowieka, indywidualności oraz zasady humanizmu i racjonalizacji stosunków międzyludzkich. Naprawa społeczeństwa jest procesem długotrwałym, tworzenie nowej jakości życia społecznego można zacząć od kształtowania, na zasadzie wyspowej w różnych szkołach, ośrodków nowego, demokratycznego społeczeństwa. Należy zapalić zielone światło dla oddolnych autorskich prób w tym zakresie i próbować je opisać i naukowo wzmacniać”<sup>126</sup>.

Był to okres likwidowania czterech resortowych instytutów naukowych: Instytutu Programów Szkolnych, Instytutu Kształcenia Zawodowego, Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Instytutu Badań nad Młodzieżą. Krytycznie oceniono poziom badań naukowych, ale zmiana szyldu okazała się jedynie kosmetyczna, bowiem powołany do życia jako rzekomo nowy Instytut Badań Edukacyjnych „[...] według opinii wybitnego metodologa jest «skansenem socjalistycznej pedagogiki i ośrodkiem tradycyjnej, resortowej nauki». Pracują w nim na ogół przypadkowi uczeni, którzy w okresie realnego socjalizmu bardziej czynni byli «przy nauce» (instytut obsługiwał problem węzłowy) niż w nauce. «Nowa» koncepcja naukowa instytutu jest zlepkiem przypadkowych, często tradycyjnych tematów i haseł niepodporządkowanych żadnym ideom przewodnim. Problematyka naukowa jest wadliwie pod względem teoretycznym i metodologicznym skonstruowana, w niczym nie przypomina współczesnych ścisłych i specjalistycznych problemów nauko-

<sup>125</sup> Tamże, s. 6.

<sup>126</sup> Z. Zaborowski, *Chore zaplecze*, „Głos Nauczycielski” 1991, nr 22, s. 3.

wych (oczywiście są tu pewne wyjątki)”<sup>127</sup>. Rzeczywiście, degradacja naukowa Instytutu Badań Edukacyjnych stała się faktem w pierwszych latach XXI w., kiedy to został on pozbawiony przez Centralną Komisję do Spraw Stopni i Tytułów uprawnień do przeprowadzania przewodów doktorskich na skutek rażących metodologicznie patologii w obronionych tam dysertacjach. Liczni wypromowani tam doktorzy nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki wyjeżdżali na Słowację, by tam, przy radykalnie obniżonych standardach naukowych, habilitować się, także w nieuczciwy sposób, np. na podstawie pracy doktorskiej<sup>128</sup>.

Pokolenie transformacji ustrojowej liczyło na rozliczenie się środowiska akademickiej pedagogiki z jej częściowo niechlubną przeszłością w czasie wspomnianego I Zjazdu Pedagogicznego w Rembertowie w lutym 1993 r. Przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Zbigniew Kwieciński, otwierając obrady, mówił o dramacie polskiej pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego właśnie w odniesieniu do teorii pedagogicznych, które wymagały koniecznej zmiany paradygmatycznej. Sformułował w swoim inauguracyjnym wykładzie pytanie o to, czy pedagogika i edukacja jako praktyka mogą wspomagać rozwój Polski i Polaków. Czy może skazane są na dryfowanie i wyczekiwanie na ponowne ustabilizowanie systemu? Pedagogika miała przecież za sobą już trzyletni okres możliwego zareagowania na rozliczenie się z przeszłością. Niestety, to nie nastąpiło. „Pedagogika jest dzieckiem czasu i systemu. Przez ostatnich około 60 lat przystosowywania się do służebności autorytarnemu państwu, do wypracowywania narzędzi skutecznego urabiania umysłów, światopoglądów i kompetencji odpowiednich dla zmian oświatowych i wychowawczych określanych poza nią, z zewnątrz. Przełom formacyjny początku lat dziewięćdziesiątych zastał Polaków źle przygotowanych do podjęcia jego wyzwań budowy nowego ładu demokracji oraz gospodarki nowoczesnej, wydajnej i tworzonej przez ludzi samych, a nie przez struktury polityczne”<sup>129</sup>.

Zdaniem ówczesnego przewodniczącego PTP Polacy nie byli przygotowani do podjęcia nowych wyzwań, do obywatelskiego, oddolnego, samodzielnego, a nie sterowanego przez struktury władzy politycznej, zaangażowania w tworzenie nowego demokratycznego ładu społecznego-gospodarczego. Potrzebna była radykalna odnowa nie tylko w instytucjach edukacyjnych, ale może przede wszystkim zmiana mentalna, kulturowa, intrapsychiczna każdego obywatela, w której kluczową, wspomagającą rolę powinni odegrać

<sup>127</sup> Tamże, s. 4.

<sup>128</sup> B. Śliwerski, *Turystyka habilitacyjna...*, dz. cyt.

<sup>129</sup> Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa: PTP 1994, s. 15–16.

samodzielnie myślący, refleksyjni i kreatywni nauczyciele oraz akademicy, intelektualiści zaangażowani na rzecz demokratycznych i efektywnych gospodarczo przemian, sami będący przykładem, nośnikami mądrości i kompetencji zmiany świata społecznego.

Podstawowe pytania dla badaczy zmieniającej się rzeczywistości wyznaczały zarazem obszar do rekonstruowania nieobecnych wciąż w naszym w kraju teorii i paradygmatów pedagogicznych, a także animowania oddolnego ruchu edukacyjnego, który by przywrócił pedagogice odwagę i powagę uczestnictwa w rozwoju własnego społeczeństwa i zapobiegał dryfowaniu przezeń w niebezpieczne strefy regresów i zastoju: Czy szkoła i inne instytucje kształcące i wychowujące powinny odzwierciedlać świat i przystosowywać do społeczeństwa takiego, jakim jest, czy powinna zmieniać je przez kształtowanie nastawień i kompetencji do zmiany (do jakiej tedy zmiany)? Czy przygotowywać jednostki dla ich lepszego życia w danych ramach kulturowych i realiach społecznych, czy dla lepszego społeczeństwa z udziałem każdej jednostki? Co jest najważniejsze: edukacja dla demokracji, edukacja w demokracji czy demokracja w edukacji?<sup>130</sup>

Ówczesna wypowiedź Kwiecińskiego była zarazem dość bolesną diagnozą złego stanu wykształcenia pokoleń doby realnego socjalizmu. Stan ten cechowały: „fragmentaryzacja rozumu przez przestarzałe, ale rozrosłe «przedmioty nauczania», ciasnota horyzontów humanistycznych, wąskie profile wczesnego przygotowania zawodowego, nie pozwalającego obecnie elastycznie zachowywać się na kształtującym się rynku pracy, niedobór kompetencji komunikacyjnych i informatycznych, brak systemu instytucji ustawicznego kształcenia, wielkie zróżnicowanie w poziomie funkcjonowania szkół, ogromne strefy ubóstwa kulturowego, w tym funkcjonalnego analfabetyzmu w sytuacji, gdy liberałowie i zwolennicy wolnej gry rynkowej skłonni są odrzucać zasadę równych szans w oświacie”<sup>131</sup>.

Była to też kwestia podstawowych braków w wychowaniu i jego kulturowym kontekście, takich jak: powszechne nierespektowanie prawa, postawy roszczeniowe, bezinteresowna zawiść wobec każdego, kto odnosi sukces lub posiada więcej, konserwatyzm formalny i niechęć do uczestnictwa w organicznym tworzeniu zmian, lokowanie przyczyn własnej depriwacji poza sobą, poczucie obcości i bezsilności politycznej, brak spójnych norm i życie poza wartościami, deklaratywność i rytualność religii, rozbite więzi społeczne i brak kulturowego spoiwa dla ich ponownego spajania, nieprzejrzystość perspektyw dla młodzieży, poczucie niezawinionej krzywdy i oczekiwanie szybkiego jej naprawienia przez jakieś siły zewnętrzne<sup>132</sup>.

<sup>130</sup> Tamże, s. 19.

<sup>131</sup> Tamże, s. 20.

<sup>132</sup> Tamże.

Zupełnie nowy wątek relacji między zaangażowanymi w politykę oświatową naukowcami a władzą polityczną i państwową pojawił się w poglądach lidera formacji socjalistycznej pedagogiki, Muszyńskiego, który podjął problem sprzeciwu wobec budowania tożsamości polskiej edukacji w nowym ustroju na całkowitej negacji dokonań oświaty w okresie PRL i jej głównych aktorów, uważając, iż nie należy ani radykalnie formułować ocen kondycji polskiego społeczeństwa i jego elit, ani godzić się na przerwanie ciągłości między odchodzącym i wyłaniającym się nowym ustrojem. „Przerwanie związku pomiędzy przeszłością a teraz właśnie kształtowaną przyszłością oznaczałoby zasadnicze przesilenie tożsamościowe, a więc znalezienie się w punkcie, w którym historia zaczyna się «od początku», zaś przeszłość zasługuje jedynie na wymazanie”<sup>133</sup>.

Pojawił się zatem w debacie akademickiej wątek jego sprzeciwu wobec oczekiwanych w środowisku postaw na rzecz rozliczeń z socjalistyczną przeszłością polskiej pedagogiki i edukacji, a nawet odsunięcia od pracy w szkolnictwie wyższym przedstawicieli nauk pedagogicznych minionego okresu, wśród których – zdaniem Muszyńskiego – byli „[...] zarówno aktywiści koniunkturaliści i cyniczni słuźalcy, gotowi dla przywilejów, apanaży i stanowisk wykonywać każde polecenie i spełniać każde oczekiwanie władzy, byli także ludzie tej władzy oddani, byli zastraszeni oportuniści pozorujący uległość i deklarujący zaangażowanie, byli wreszcie ludzie ideowi, zorientowani, jakby powiedział Kohlberg, na «ogólnoobowiązujące zasady etyczne»”<sup>134</sup>. Według niego nie należało stosować w ocenie liderów reform edukacyjnych w okresie PRL zbiorowej odpowiedzialności i wszystkich obciążać winą za indoktrynację młodego pokolenia, konformizm młodzieży czy słuźalczność wobec ówczesnej władzy, gdyż trzeba uwzględnić w tym podejściu zróżnicowanie postaw wobec totalitarnego systemu każdego z nich z osobna. Nie bez znaczenia były między innymi motywy rzeczywistego zaangażowania się niektórych profesorów w tworzenie nowych modeli czy systemów edukacyjnych oraz we wdrażanie ich do praktyki. W sferze edukacji pojawił się zatem nowy problem: W jakim stopniu pedagog-nauczyciel ponosi odpowiedzialność za lojalistyczny, a często słuźalczy stosunek do władzy? Czy aby postawy oporu wobec ubezwłasnowolniającej społeczeństwo władzy nie są na tyle zakorzenione w tradycji i mentalności Polaków, że mogą stać się zasadniczym kryterium do rozróżniania swoich i obcych także w nowych realiach ustrojowych?

Zdaniem Muszyńskiego wprowadzony przez polską opozycję przymus wyboru mieszczącego się w obrębie alternatywy: totalny i bezwyjątkowy opór

<sup>133</sup> H. Muszyński, *Pedagogika polska na przełomie dwóch formacji społecznych*, w: *Ewolucja tożsamości...*, dz. cyt., s. 36.

<sup>134</sup> Tamże, s. 38.

albo kolaboracja, miał tragiczne konsekwencje dla procesów kształtowania się tożsamości społeczeństwa, zwłaszcza ludzi orientacji lewicowej, na pozycje „obcych” lub „wrogów” w toczącej się walce przeciwko totalitarnemu zniewoleniu. Obowiązujący zerojedynkowy model udziału w tej walce, w myśl którego każdy brak totalnej odmowy wobec władzy jest współpraca z nią, przyniósł w efekcie niezасłużone społecznie napiętnowanie (lub choćby tylko poczucie takiego napiętnowania) tysiącom ludzi, którzy całkowicie identyfikowali się z ruchem oporu przeciw działaniom maszyny totalitarnego zniewolenia, ale czynili to w inny sposób niż globalna odmowa, a często także z pobudek innych ideologii niż te, które znajdowały akceptację na gruncie tego ruchu<sup>135</sup>.

Niewątpliwie problem obrachunków z przeszłością został tu wyartykułowany przez naukowca, który był czołowym przedstawicielem pedagogiki socjalistycznej, a zarazem jest współodpowiedzialny za zaistnienie w polskim systemie oświatowym modelu jednolitej szkoły wychowującej, a w istocie indoktrynującej młode pokolenie w duchu marksizmu-leninizmu. Stawiając pytanie o tożsamość polskiej pedagogiki i zachodzących w niej przemian, Muszyński bronił zarazem własnej tożsamości, nie godząc się na wpisywanie jego dokonań do wstydlivej karty w dziejach polskiej edukacji (w czasie „hańby domowej”) jako kolaboranta reżimu. Był to bowiem okres dramatycznych wyborów moralnych, przed którymi stali także polscy nauczyciele. „Dla wielu z nich system edukacyjny, a zwłaszcza szkoła, był nie tyle aparatem duchowego władztwa reżimu nad społeczeństwem, ile terenem realizacji ważnych społecznie potrzeb i walki o społeczną emancypację. Wierzyli oni, że państwo totalitarne kiedyś upadnie, ale dzieło szkoły jako instytucji społecznej musi pozostać i owocować w nowych czasach. Wierzyli, że codzienna praca nauczyciela nie przestaje służyć dziecku i społeczeństwu przez sam fakt, że szkoła ta nazywa się socjalistyczną. Przeciwwstawiali się przekonaniu, że troska o jakość edukacji służy reżimowi, a nie społeczeństwu”<sup>136</sup>.

Kwestia obrachunku z przeszłością socjalistycznej pedagogiki i edukacji na I Zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego pojawiła się na tym forum ostatni raz. Na przedstawioną wówczas przez Muszyńskiego wersję niejako pożegnania się z tym niechlubnym dziedzictwem w tak bezrefleksyjny i rozmywający odpowiedzialność sposób nie godził się w toku dyskusji Kwaśnica, uważając, że ta pedagogika i charakterystyczny dla niej typ racjonalności może powrócić. Dlatego konieczne było „[...] podjęcie tego zadania, w dziwny sposób zapomnianego, w dziwny sposób odłożonego. Jest to krytyczne zrozumienie tej figury myślowej, jaką była pedagogika komunistyczna”<sup>137</sup>.

<sup>135</sup> Tamże, s. 41–42.

<sup>136</sup> Tamże, s. 46.

<sup>137</sup> Za: L. Witkowski, H. Kwiatkowska, *Pytania o pedagogikę. Płaszczyzny sporu (zapis dyskusji panelowej)*, w: *Ewolucja tożsamości...*, dz. cyt., s. 58.



Kwaśnica sformułował niezwykle istotną dla zrozumienia owego syndromu zaangażowania pedagogów i nauczycieli w umacnianie reżimu totalitarnego z udziałem pedagogiki jako nauki i z wykorzystaniem do tego systemu oświatowego tezę, a dotyczyła ona konieczności uświadomienia sobie faktu, że i w Polsce, i w innych krajach totalitarnych czy posttotalitarnych zostali oni niejako dotknięci (zarażeni) swoistym rodzajem myślenia o sobie i własnej roli społeczno-zawodowej. „Otóż, wszędzie tam, gdzie pojawia się rozumienie **wychowania jako sprawowanie władzy**, wszędzie tam, gdzie pada znak równości – wychowanie równa się sprawowaniu władzy, mamy do czynienia z powrotem myślenia typowego dla pedagogiki komunistycznej. W ślad za takim stwierdzeniem – wychowanie jest sprawowaniem władzy, kryją się dwa milczące założenia. Mianowicie takie, że jest jedna prawda fundamentalna, i drugie założenie, że są ludzie, którzy mają uprzywilejowany dostęp do tej prawdy, obojętne czy to będzie filozof, uczony, ideolog, rodzic, nauczyciel”<sup>138</sup>.

Wrocławski pedagog postawił bardzo czytelną tezę, która stała się wyzwaniem dla kolejnych pokoleń nauczycielskich i akademickich, gdyż dotyczyła niebezpieczeństwa możliwego odradzenia się pedagogiki totalitarnej w umysłach i zamysłach władzy oraz jej wykonawców w sferze edukacyjnej, kiedy przypisują oni sobie prawo do wyłącznego narzucania społeczeństwu fundamentalnej pewności, jaki powinien być człowiek, a więc kogo i jak należy wychowywać. W ślad za tym bowiem uruchamiane są procesy formacyjne, edukacyjne przyznające określonej grupie osób prawo do zawładnięcia innymi, traktowania uczniów, wychowanków jak przedmiot, jak materiał do obróbki, z wyłączeniem czy ograniczeniem jego podmiotowości. Ten nurt myślenia o edukacji generuje w kolejnych latach wiele niezwykle ważnych dylematów dotyczących funkcji wychowawczych szkoły czy funkcji formacyjnych szeroko rozumianej edukacji.

Nawiązał też do tego problemu Kazimierz Kossak-Główczewski, kiedy zastanawiał się, gdzie szukać społecznych pól oparcia dla pedagogiki nakierowanej nie na strukturę społeczną, nie na kolonializm i imperializm edukacyjny, ale na wyzwalenie człowieka, na upodmiotowienie wychowanków. Przeciwwagą dla pedagogiki przeciw człowiekowi powinna być pedagogika i edukacja regionalna pojmowana nie tyle jako kategoria geograficzna, przestrzenna, ile jako kategoria ogólnoludzka, globalna, w której wyraża się specyficzny typ myślenia antycentralistycznego. Regionalizm jest tu filozofią „[...] ujmowania rzeczywistości społecznej z perspektywy możliwych kontekstów i komunikacji w obrębie społeczności lokalnych i globalnych”<sup>139</sup>.

<sup>138</sup> Tamże.

<sup>139</sup> K. Kossak-Główczewski, *Region, regionalność, edukacja regionalna – jednym z wyzwań dla pedagogiki?*, w: *Ewolucja tożsamości...*, dz. cyt., s. 72.

Marian Nowak zaproponował, by nie popełniać błędów przeszłości polegających na redukowaniu człowieka do jakiejś ostatecznej koncepcji i nie rezygnować z poszukiwania czy ustalania w nowej rzeczywistości obrazu człowieka z uwzględnieniem następujących kryteriów:

- w człowieku (jednostce czy grupie) najbardziej uderza złożoność w „być” i „działać”, ponadto jedność i ciągłość bogata w formy. Z tego wydaje się wypływać podstawowe przekonanie (postulat), aby w mówieniu o człowieku lub wyobrażaniu go sobie zwracać uwagę na tę złożoność, wielorakość aspektów, jednolitość itp.;
- ta złożoność nie może być odbierana przez redukcjonizmy. Jeśli jest prawdą, że obraz człowieka odbija się w koncepcjach wychowania, jest też prawdą, że obraz ogołocony, redukcjonistyczny będzie prowadził do redukcjonistycznego wychowania;
- to domaga się potwierdzenia prawomocności owego pluralizmu i globalności w modelach antropologicznych człowieka, zawsze otwartych na krytykę i weryfikację słownych stwierdzeń<sup>140</sup>.

Odpowiedzią na edukację totalitarną miałyby być edukacja personalistyczna, integralna, budowana na koncepcji antropologicznej, której model nie jest jakimś dziełem ukończonym, bezpośrednio dającym się zastosować w wychowaniu. „Taki model musi z jednej strony przejść proces przystosowywania się do możliwości indywidualnych wychowanka, uwarunkowanych rozwojem (fazy, okresy rozwoju), jak też różnymi poziomami egzystencji (np. na poziomie biopsychicznym, społeczno-kulturalnym, materialno-duchowym, etycznym i religijnym). Z drugiej jednak strony trzeba widzieć również konkretne wymagania i okoliczności społecznego rozwoju człowieka”<sup>141</sup>.

Edukacja nie może wyzwolić się od dylematu zaangażowania nauczycieli i pedagogów w wychowanie młodych pokoleń dla i do wyboru wartości. Podejście personalistyczne do procesu kształcenia wychowującego nie wyklucza przecież w żadnej mierze suwerenności nauczycieli w kreowaniu własnych czy wybieraniu przez siebie z określonej oferty programów wychowawczych, nie może także pozbawiać wychowanków rozwijania u nich świadomości wartości i konsekwencji różnego ich hierarchizowania, budzenia potrzeby wartościowania i uzasadniania własnych sądów, ćwiczenia wyrażania postaw, zachowań asertywnych czy rozwijania poczucia sprawstwa i odpowiedzialności. Zdaniem Katarzyny Olbrycht „pluralizm wychowawczy powinien być osiągany przez tworzenie odpowiednio zróżnicowanej sieci instytucji o możliwie wyrazistym profilu, ograniczanych w swych orientacjach

<sup>140</sup> M. Nowak, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: *Ewolucja tożsamości...*, dz. cyt., s. 131.

<sup>141</sup> Tamże, s. 133.

programowych jedynie racjonalną decyzją społeczną, określającą programy zdecydowanie społecznie szkodliwe”<sup>142</sup>.

Konarzewski wskazał na niezwykle ważną dla edukacji rolę pedagogiki jako nauki, która powinna odwrócić dominującą – jego zdaniem – strukturę problemów badawczych z metateoretycznych, normatywnych na rzecz podejmowania badań wyjaśniających. Badacze w obszarze nauk o wychowaniu winni ograniczyć czy zredukować swoje zainteresowania z tych, które miałyby służyć angażowaniu się pedagogów w kolejne projekty budowania lepszego świata, bycia po jedynie słusznej stronie barykady czy opowiadania się po stronie prawdziwych wartości, na prowadzenie badań empirycznych, służących wyjaśnianiu rzeczywistości edukacyjnej. „Ja uważam, że to właśnie jest źródłem naszej słabości, bo podstawowe zaangażowanie pedagogiki to jest zaangażowanie w wyjaśnianie świata, nie w zmienianie świata. To nie o to chodzi, aby zmieniać świat. Chodzi o to, żeby go zrozumieć. Jak długo pedagogika nie będzie wiązać się tym zobowiązaniem ze światem, tak długo kryzys tożsamości będzie trwał”<sup>143</sup>.

Pedagogika naukowa nie potrafi – zdaniem Konarzewskiego – odpowiedzieć na podstawowe pytania praktyki oświatowej, gdyż nie dysponuje rzetelnie przeprowadzonymi badaniami, których wartość miałyby charakter względnie generalizacyjny. Nie ulega jednak wątpliwości, że postawił słuszne pytanie: „Jakie konsekwencje powoduje taka lub inna innowacja wprowadzana na poziomie ministerstwa?”<sup>144</sup>. Postawiona została zatem kwestia nie tylko uzasadnień dla promowanych czy wdrażanych innowacji pedagogicznych lub reform oświatowych w polskiej edukacji, lecz także weryfikowania w sposób empiryczny ich rzeczywistych funkcji.

Tomasz Szkuclarek wskazał w czasie zjazdu na brak poczucia sensu własnej działalności edukacyjnej wśród setek tysięcy nauczycieli sektora państwowego, którzy wraz ze zmianą ustroju i wyłączeniem się władz resortu edukacji z narzucania i centralistycznego sterowania procesami w oświacie w duchu jej decentralizacji, demokratyzacji i deideologizacji musieli samodzielnie zatroszczyć się o własną tożsamość zawodową. „O ile bowiem nauczyciele szkół społecznych mogą wręcz kąpać się w ideologiach uprawomocniających ich działanie (w rodzaju „szkoły bez stresu”), promowania przedsiębiorczości, wychowania dla liberalnej demokracji, naprawy kolektywistycznych wypaczeń socjalizmu i tym podobne), to jak mogą «zalegalizować» swoje działanie nauczyciele szkół państwowych? Tym, że nie wszystkie dzieci mogą się

<sup>142</sup> K. Olbrycht, *Nauczyciel wobec koncepcji „wychowania dla” i wychowania do wyboru wartości*, w: *Ewolucja tożsamości...*, dz. cyt., s. 148.

<sup>143</sup> Za: L. Witkowski, H. Kwiatkowska, *Pytania o pedagogikę. Płaszczyzny sporu (zapis dyskusji panelowej)*, w: *Ewolucja tożsamości...*, dz. cyt., s. 55.

<sup>144</sup> Tamże, s. 63.

uczyć w płatnych szkołach? Że nie wszystkie mieszczą się w piętnastoosobowych klasach? Że nie każdy nauczyciel zdolny jest do podporządkowania się woli rodziców, często postępujących wedle zasady «płacę i wymagam»? Są to przecież wyłącznie negatywne argumenty, i trudno się spodziewać, że komuś uda się w oparciu o nie zbudować «pozytywną» tożsamość zawodową. Do usprawiedliwienia sensu istnienia szkoły publicznej i do poczucia pełnej wartości bycia nauczycielem takiej szkoły trzeba bowiem ideologii, o którą współcześnie bardzo trudno: ideologii o lewicowej proveniencji. Konkretnie – trzeba poczucia służby wartościom społecznej równości<sup>145</sup>.

Uruchomił zatem potrzebę prowadzenia sporu o kształt i jakość edukacji w państwie demokratycznym, w którym skompromitowana ideologia i praktyka oświatowa socjalistycznej lewicy powinny mieć w jakiejś mierze prawo do swojej rewitalizacji i konsekwentnego zaangażowania, by przedstawiciele także tej opcji ideowej nie byli wykluczani czy marginalizowani w następstwie przypisywania im zbiorowej odpowiedzialności oraz winy za odchodzący już ze sceny politycznej i społeczno-ustrojowej świat. „Pytania o «winę» zadawane są niezmiernie rzadko, co może wskazywać na powszechność obronnego mechanizmu wyparcia. Nie jest to przy tym rzecz najważniejsza, bowiem nie o określenie winy tutaj chodzi. Powinniśmy raczej zrozumieć, jak to się dzieje, że pozytywne wartości przekształcają się we własne karykatury; że założeniowe myślenie o ich realizacji tworzy pozorną, przemieszczoną realność, społeczną fikcję uprawomocnianą przez autorytety tak długo i tak intensywnie, aż fikcja urośnie do poziomu niekwestionowanej rzeczywistości, «bardziej prawdziwej» od realności doświadczenia społecznego”<sup>146</sup>.

Widać z tego, jak trudno było pokonać akademickim pedagogom barierę rozliczenia się z przeszłością, skoro dopiero w okresie odzyskania wolności naukowej i braku cenzury politycznej zaczęli publikować własne rozprawy z teorii wychowania. Jednym z takich pedagogów był Łobocki z UMCS w Lublinie. Środowisko kujawsko-pomorskich pedagogów – z ówczesnej WSP w Bydgoszczy (obecnie Uniwersytet Kazimierza Wielkiego) i Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu – podjęło prace studyjne w zakresie teorii wychowania. Katedra Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej WSP w Bydgoszczy zorganizowała w dniach 2–21 maja 1991 r. w Zaciszu konferencję poświęconą metodologicznej problematyce teorii wychowania, w której czasie doszło do dwóch spektakularnych wystąpień, a mianowicie – Łobockiego, który mówiąc o sposobach uprawiania teorii wychowania w czasach PRL stwierdził między innymi: „Nie sposób jednak zgodzić się, iż

<sup>145</sup> T. Szkudlarek, *Pedagogika: pytania pierwsze. Zapis dyskusji panelowej*, w: *Ewolucja tożsamości...*, dz. cyt., s. 65–66.

<sup>146</sup> Tamże, s. 66.

w teorii wychowania należy rozpocząć wszystko niejako od nowa. Żądanie takie brzmi demagogicznie i byłoby z pewnością niemożliwe do spełnienia. Przyniosłoby więcej szkody niż pożytku. Niemniej nadszedł już chyba najwyższy czas, aby poddać kontroli naukowej przynajmniej niektóre starannie dotychczas strzeżone założenia teorii wychowania. Siła nośna bowiem teorii wychowania w znaczeniu naukowym (poznawczym) i jako dziedziny przydatnej praktyce pedagogicznej leży nie w jednorodności i nienaruszalności głoszonych przez nią twierdzeń, lecz w ukazywaniu różnorodnych poglądów i stanowisk na temat wychowania w świetle zarówno aktualnego stanu wiedzy w tym zakresie, jak również własnych doświadczeń i badań<sup>147</sup>. Swoje wystąpienie profesor zakończył przeproszeniem młodych naukowców za peerelowską krucjatę polskiej pedagogiki przeciwko naukowej prawdzie o wychowaniu i jego teoriach.

W materiałach pokonferencyjnych nie ukazał się natomiast referat Muszyńskiego, który bronił swojego partyjnego i politycznego zaangażowania w naukę w okresie PRL, starając się przekonać zgromadzonych, że jako uczoney traktował socjalistyczną pedagogikę zgodnie z rodzinnymi korzeniami lewicy socjalistycznej, a „jeśli ktoś uważa, że «się ześwinił», to był w dobrym towarzystwie, bo jak kardynał Stefan Wyszyński współpracował z ówczesnym reżimem”. Pamięć społeczna tak skandalicznego wystąpienia i próby obrony własnej osoby i naukowego statusu przez nieuprawnione porównanie z sytuacją więzionego przecież przez bolszewicki, stalinowski reżim PRL Prymasa Tysiąclecia spotkała się z moją krytyką. Nie wolno było pozostawić takiego wystąpienia bez przeciwstawienia się zakłamywaniu rzeczywistości, której doświadczyliśmy w tamtym ustroju jako młodzi naukowcy, cenzurowani i wykluczani za podejmowanie badań metateoretycznych, analityczno-filozoficznych, aksjologicznych właśnie z teorii wychowania.

Ówczesny spór o nieprawość niektórych naukowców, niszczenie nauki przez podporządkowanie jej ideologii marksistowsko-leninowskiej, by służyć wpisaniu się w strategię niszczenia polskiej kultury i dziedzictwa naukowego, znalazło jeszcze tylko raz swoje odzwierciedlenie w czasie I Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Rembertowie w lutym 1993 r., kiedy kolejnej próbie Muszyńskiego udawania rzekomej troski o naukowy status pedagogiki przeciwstawił się Kwaśnica. W plenarnym referacie Muszyński mówił bowiem jakby nie o sobie, ale o jakichś innych naukowcach, o konieczności zachowania ciągłości własnego istnienia, twierdząc, że dokonując rachunku sumienia, nowe pokolenie nie powinno angażować się w potępienie socjalistycznych pedagogów czy obciążanie ich odpowiedzialnością za

<sup>147</sup> M. Łobocki, *Sposoby uprawiania teorii wychowania*, w: *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP 1992, s. 35.

błędy i stawianie ich pod pręgierzem społecznego potępienia. Nie wszystko przecież jest do potępienia. Jak mówił: „[...] pedagogika jest bodaj jedyną dyscypliną naukową, którą w całości obciąża się zarzutem sprzeniewierzenia się społecznym dążeniom do wyzwolenia się spod komunistycznego totalitaryzmu. Obraz pedagogiki tego okresu, jaki ukształtowany został w większości środowisk opiniotwórczych, w tym w szczególności w kręgach nowej elity decydentów oświatowych, jest dość jednolity: oto dyscyplina ta spełniała służebną, a nawet wręcz służalczą rolę w stosunku do reżimu. To ona jest w znacznej mierze odpowiedzialna za pozbawianie społeczeństwa podmiotowości i poczucia tożsamości zarówno przez to, że sama bezkrytycznie głosiła obcą nam ideologię, jak przez to, że wspierała w takich działaniach szkołę. Jej przedstawiciele, kierując się najczęściej niskim koniunkturalizmem, gorliwie budowali «naukę», której instrumentalna funkcja wobec reżimu była aż nadto widoczna»<sup>148</sup>.

Z tekstu poznańskiego pedagoga miałyby wynikać, że był on ofiarą reżimu jako kontestujący i oporujący przeciwko ówczesnej władzy. Być może chciał dokonać zatarcia wielu lat własnej pracy akademickiej na rzecz wspierania władz państwa socjalistycznego w indoktrynacji marksistowsko-leninowskiej i dezawuowaniu pedagogiki humanistycznej. Mówił, a następnie opublikował swój referat w wersji, która jakby w ogóle nie dotyczyła jego sprawstwa na rzecz reżimowej pedagogiki i teorii wychowania. „Rzeczywiście, wielu przedstawicieli nauk pedagogicznych w swej zawodowej działalności nie wychodziło poza wiernopoddańczą służbę politycznym mocodawcom. [...] znaleźli się w obrębie tej dyscypliny zarówno aktywni koniunkturaliści i cyniczni służalcy, gotowi dla przywilejów, apanaży i stanowisk wykonywać każde polecenie i spełniać każde oczekiwanie władzy, byli także ludzie tej władzy oddani, byli zastraszeni oportuniści pozorujący uległość i deklarujący zaangażowanie, byli wreszcie ludzie ideowi, zorientowani, jakby powiedział Kohlberg, na «obowiązujące zasady etyczne». To właśnie ci ostatni brali udział w zorganizowanym ruchu oporu (dotyczy to końcowych lat Polski Ludowej)»<sup>149</sup>. W ten sposób Muszyński kreował siebie na jednego z kontestatorów w PRL, afirmując siebie jako nauczyciela akademickiego kształcącego studentów w zakresie krytycznego myślenia, wpajając im „[...] ideały demokracji i nadając właściwy sens zawłaszczanych przez urzędowych propagandzistów słowom»<sup>150</sup>.

W czasach PRL obóz państw socjalistycznych znajdował się w stadium permanentnej konfrontacji z obozem krajów kapitalistycznych, podejmu-

<sup>148</sup> H. Muszyński, *Pedagogika polska na przelomach dwóch formacji społecznych*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, dz. cyt., s. 37.

<sup>149</sup> Tamże, s. 38.

<sup>150</sup> Tamże, s. 45.

jąc rywalizację w dziedzinie gospodarki, techniki, nauki i oświaty. Istniał ścisły związek między polityką partii władzy a reformą szkolną odwołującą się do koncepcji Muszyńskiego. Zgodnie z tym, co pisał na temat wprowadzania w społeczeństwie zmian społeczno-ekonomicznych Okoń, obowiązywała leninowska zasada uruchamiania równoległe do tych zmian pożądaney, z punktu widzenia władzy politycznej, rewolucji kulturalnej, która miała skutkować zmianą stosunków społecznych „[...] wraz z jej długoletnimi procesami oświatowo-wychowawczymi, mającymi kształtować ludzi stosownie do zmieniających się potrzeb nowego życia, nowego społeczeństwa, nowego narodu”<sup>151</sup>. Postęp pedagogiczny miał niwelować dysproporcje między postępem ekonomicznym i technicznym w kraju, w którym wprowadzano ustrój mający przecież odpowiadać pożądanemu przez władze stanowi świadomości społecznej obywateli. Na szczęście o postępie pedagogicznym decydują nauczyciele, zakres ich swobody zawodowej, wykształcenie, pasja, gotowość do twórczego myślenia i działania, ich ustawiczne samokształcenie, a przede wszystkim wysokość dochodów z tytułu wykonywanej pracy. Jak pisał w latach 70. XX w. Okoń, swoboda nauczycieli była bardzo ograniczona ze względu na ustanowioną podstawę programową kształcenia ogólnego i wychowania w szkołach, a także przez „[...] warunki ustalone przez państwo, które sprawuje opiekę nad wychowaniem i za pomocą ustaw, zarządzeń, programów, podręczników i aparatu kontroli reguluje te warunki oraz sprawdza, w jakim stopniu nauczyciele się im podporządkowują”<sup>152</sup>.

Polska pedagogika, a szczególnie teoria wychowania, po gwałtownym i radykalnie odcinającym się od socjalistycznej przeszłości formacyjnym przesileniu, stanęła zatem przed niezwykle trudnym zadaniem włączenia się nie tylko w zmianę społeczno-polityczną w kraju w jej wymiarze praktycznym, oświatowo-wychowawczym i pedeutologicznym (emancypacyjne kształcenie nauczycieli, reorientacja wiedzy na pluralizm, otwarte społeczeństwo, demokrację), ale przede wszystkim musiała zaangażować się w naukowe rozliczenie z dotychczasowymi teoriami wychowania, a nie teoretykami, oraz w otwarcie na nieobecne dyskursy, teorie, paradygmaty. Teoretycy wychowania zaczęli wydobywać z dotychczas zamkniętych dla nich lub przez nich szuflad materiały, wyniki badań i nowe projekty teoretyczne, aby stworzyć przestrzeń dla rozwoju teorii wychowania w liczbie mnogiej. Niektórzy, jak Piotr Petrykowski, uważali, że nie wystarczy stwierdzenie, „[...]” kto związany był z poprzednią epoką. Trzeba także odpowiedzieć, co warto zachować z tamtych czasów w oparciu o merytoryczną, a nie ideologiczną argumenta-

<sup>151</sup> W. Okoń, *O postępie pedagogicznym*, Warszawa: Książka i Wiedza 1970, s. 7.

<sup>152</sup> Tamże, s. 255–256.

cję”<sup>153</sup>. Pedagog ten wyraził stanowisko, w którego świetle teorie wychowania (edukacji) mogą być pochodną zagranicznej rzeczywistości społecznej, politycznej i ekonomicznej, toteż warto naśladować rozwiązania duńskiego systemu oświatowego i duńskiej teorii wychowania. Wprawdzie nie wyłożył tej teorii ani nie wskazał na kluczowego w tym kraju teoretyka wychowania, ale zafascynowany wizytą w tym państwie dostrzegł walory demokratyzacji we wszystkich sferach i na wszystkich poziomach życia społecznego jako mających rzekomy wpływ także na przebieg wychowania.

Kwieciński pisał wówczas o konieczności wejścia na drogę radykalnego zerwania z moralną zapaścią poprzedniego systemu autorytarnego etatyzmu, by polska pedagogika włączyła się w kształtowanie nowej formacji społeczeństwa obywatelskiego. Sugerował trzy strategie rozwoju teorii i badań edukacyjnych:

- „sporządzanie map współczesnych teorii pedagogicznych w świecie i wspieranie pluralizmu w odradzaniu się wszystkich podstawowych paradygmatów, teorii i «białych plam» problemowych;
- rekonstrukcja najbardziej zaawansowanych w świecie metadyskursów krytycznych;
- poszukiwanie – w poprzek tradycyjnych podziałów akademickich i w całym świecie – najtrafniejszych teorii zrodzonych wobec podobnych, jak obecnie w Polsce, sytuacji i wyzwań głębokiego kryzysu i zasadniczego przełomu.

Tym trzem dopełniającym się drogom powinien towarzyszyć powrót zarówno do współczesnych nauk podstawowych, ich teorii i metodologii, jak i próby postawienia i nieustannego ponawiania pytań pierwszych [...]”<sup>154</sup>.

Konieczne było oczyszczenie podstaw teoretycznych wychowania z wpływów ideologii socjalistycznej, marksistowsko-leninowskiej, która przez 40 lat służyła fałszowaniu, mistyfikowaniu świadomości kilku pokoleń<sup>155</sup>. Potrzebne stało się odczytywanie mechanizmów władztwa w rozprawach za-

<sup>153</sup> P. Petrykowski, *Nowa rzeczywistość – nowe problemy teorii wychowania*, w: *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*, red. J. Górniewicz, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 1993, s. 145.

<sup>154</sup> Z. Kwieciński, *Między ortodoksją a heterogenicznością teorii pedagogicznych. Ku strategiom pokonywania polskiego „opóźnienia”*, w: *Stare i nowe...*, dz. cyt., s. 10.

<sup>155</sup> Zob.: W.J. Chmielewski, *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Warszawa: Wydawnictwo Neriton 2006; tenże, *Zwalczanie wychowania religijnego w szkołach w latach 1944–1950*, Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie 2017; R. Grzybowski, *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2013; T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika socjalistyczna*, w: *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: WN PWN 2019, s. 191–201.



angażowanych w konstruowanie twierdzeń, teorii określających warunki realizowania ideologii reżimowej władzy. Nic nie usprawiedliwia narzucania polskiemu społeczeństwu ustroju totalitarnego z udziałem pedagogów, skoro jako naukowcy włączyli się w tak głęboko przenikającą do życia publicznego ideę, na rzecz nie tylko kształcenia w szkolnictwie publicznym<sup>156</sup>, lecz także społecznym<sup>157</sup>, niszczenia ruchów społecznych<sup>158</sup>, wyznaniowych<sup>159</sup>, Kościoła katolickiego, organizacji harcerskich<sup>160</sup> w naszym kraju. Ideologia socjalizmu stała się dzięki naukowej systematyzacji i uczynienia z niej jedynie słusznej i prawdziwej pedagogiki elementarnym narzędziem władzy w niszczeniu polskiej kultury, nauki i oświaty.

Ontologia socjalistycznej teorii wychowania miała swoich klasyków, a zarazem częściowych destruktorów polskiej pedagogiki. Sprzyjali oni realizacji służebnej wobec władzy ideologicznej funkcji nauki, tworzyli dla socjalistycznej praktyki oświatowej pseudonaukowo-ideologiczną bazę uspoijniania wewnętrznej struktury argumentacji oraz wpływali na zwiększanie trwałości i zasięgu oddziaływania ideologii w społeczeństwie. Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego zainicjował nawet wydawanie Biblioteki Samokształcenia Nauczycieli, by umożliwić im korzystanie z literatury naukowej w dziedzinie pedagogicznej wiedzy. W okresie odzyskania przez postkomunistyczne siły polityczne władzy w III RP ministrem edukacji został czołowy ideolog marksistowsko-leninowski Jerzy Wiatr, który tak pisał do nauczycieli w czasach słusnie minionych: „[...] praca na gruncie ideału socjalistycznego traktowana jest nie jako środek zdobycia określonej ilości dóbr materialnych, lecz również, a może nade wszystko, jako cel w sobie, jako sposób doskonalenia się człowieka [...]. Sfera walki ideologicznej, walki o panowanie nad umysłami ludzi w drodze przyswajania im określonego

---

<sup>156</sup> Ks. A. Orczyk, *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2008; *Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, red. R. Grzybowski, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2013; J.W. Wołoszyn, *Szkola jako instrument politycznej legitymizacji władzy partii komunistycznej w Polsce (1944–1989)*, Lublin: IPN 2015.

<sup>157</sup> *Wychowanie – ale jakie?* red. E.J. Kryńska, ks. A. Skreczka, Białystok: Trans Humana 2007.

<sup>158</sup> *Terror i konspiracja. Młodzież wobec indoktrynacji komunistycznej 1945–1956*, red. E.J. Kryńska, Białystok: Trans Humana 2004.

<sup>159</sup> J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*, Kraków: Wydawnictwo WAM 2005.

<sup>160</sup> Zob.: B. Śliwerski, *Przyrzeczenie harcerskie. Historia. Metodyka. Manipulacje*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012; tenże, *Przyrzeczenie wierności sprawie socjalizmu... – czyli jak ZHP stało się organizacją wychowania socjalistycznego w świetle doktryny pedagogicznej po 1944 roku*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2019.

systemu poglądów i ocen związanych z działalnością i walką tej czy innej siły społecznej – jest jedną z tych płaszczyzn, i to jedną z ważniejszych”<sup>161</sup>.

Nie można pomijać wkładu tak kreujących teorie wychowania socjalistycznego naukowców w bezpośrednie lub pośrednie, jawne lub ukryte kontrolowanie przez nich refleksji nad prawdą naukową. Wiedza naukowa jest przecież upelnomocniana instytucjonalnie w wyniku akceptacji przez grupę uczonych. Jeśli zatem ci nawet pośrednio przyczynili się do usunięcia z uniwersytetów nieprawomyślnych naukowców czy do nieukazania się niektórych publikacji jako odmiennych od obowiązującej ideologii i polityki władzy, to skryształizowali wokół siebie jedynie teoretyków ortodoksyjnego wychowania, wychowania ideologicznego, świeckiego, wbrew polskiej kulturze i uznawanym w społeczeństwie wartościom. Nie ma usprawiedliwienia dla powiązania poznania naukowego z perspektywą ideologiczną, gdyż ta porządkowała różne płaszczyzny ideologicznego uwikłania pedagogiki jako nauki o wychowaniu, rzutując na czynniki motywacyjne, organizacyjne i awansowe w akademickim środowisku.

Zdaniem Wiatra: „[...] tendencje do uwolnienia nauki od ideologii, choć nierealne i w określonym sensie szkodliwe, bo zaciemniające perspektywę tworzenia nauki wyposażonej w najlepsze perspektywy poznawcze, nie są wyrazem tylko i wyłącznie mylnych koncepcji teoretycznych. Przeciwnie – same te koncepcje odzwierciedlają pewne właściwości społeczne-ego usytuowania intelektualistów i zniknąć mogą nie po prostu w wyniku przewyciężenia ich w naukowej dyspucie, lecz w wyniku zmiany sytuacji społecznej [...]”<sup>162</sup>. Na szczęście dla nauki, a pedagogiki w szczególności, doszło do niej w 1989 r.

W połowie lat 60. XX w. w następstwie pojawienia się w obszarze nauk o wychowaniu pedagogiki krytycznej nauki pedagogiczne weszły w fazę heterogenicznego rozwoju, który wyrażał się w interdyscyplinarnych i wielostronnych analizach zjawisk, przekraczających tradycyjne podziały między naukami pomocniczymi pedagogiki. Dyskusja wokół pedagogiki ogólnej skupiła się zatem na jej relacjach z całością nauk o wychowaniu oraz z ich pojedynczymi subdyscyplinami. Uważano, że powinna obejmować swoim zakresem podstawowe problemy antropologiczne oraz stanowić naukowo-teoretyczne przesłanki dla pozostałych dyscyplin pedagogicznych (dyskurs w zakresie filozofii kształcenia, definiowanie pojęć itp.). Pedagogika jest nauką humanistyczną i powinna humanistycznie kształcić przyszłych adeptów tego zawodu.

<sup>161</sup> J. Wiatr, *Ideologia a wychowanie*, Warszawa: Książka i Wiedza 1965, s. 65–66.

<sup>162</sup> Tamże, s. 75.

Odbywający się w Toruniu II Zjazd Pedagogiczny akademickiego środowiska naukowego obradował w okresie konfrontacji zachodniej ponowoczesności z ideologią lewicy postsocjalistycznej, która powróciła do władzy w 1993 r. Toczące się w UMK na przełomie sierpnia i września 1995 r., a więc już w połowie okresu trwania zmiany formacji rządzącej w naszym kraju, obrady pedagogów z całego kraju dotyczyły kwestii oświaty, kształcenia i wychowania wobec demokracji oraz nowatorskiej praktyki edukacyjnej w Polsce po przełomie politycznym. Przewodniczący PTP pytał: „Czyż nie jesteśmy w kondycji ponowoczesnej? Czy prosocjalizm jest «ostatnim bastionem nowoczesności»? (Zygmunt Bauman), czy jest tylko POSTEM (B. Baran), głodem niespełnionej nowoczesności? Odkąd zacząć wędrówkę do owej nowoczesności? Czy od powrotu do kultury ją poprzedzającej?”<sup>163</sup>. Ład solidarnościowy postrzegany był bowiem jako postsocjalistyczny, tworząc fundamentalną niepewność, ambiwalencję, niosąc z sobą zagrożenie, jak i nadzieje na zmiany. Restaurowanie kraju, którego kolejne postkomunistyczne ekipy posługiwały się postmodernistyczną retoryką zaprzeczania jego dotychczasowej tożsamości tworzyło obawy o przyszłość.

W Polsce postsocjalistycznej, ale przecież nie postindustrialnej, nie postnowoczesnej, zaistniały przesłanki do postmodernistycznego przełomu legitymizującego tożsamość społeczną na antykomunizmie, „solidarnościowym” rodowodzie oraz więziach z Kościołem katolickim. Nie umiała się w tym przełomowym momencie odnaleźć polska pedagogika, by włączyć się w budowę państwa demokratycznego z nowoczesną gospodarką, bo „[...] społeczeństwo polskie nie miało kiedy uczyć się demokracji, z wyjątkiem kilku lat po odzyskaniu niepodległości po I wojnie światowej. Po zaborach, wojnach, okupacjach, po nieudanej próbie zrealizowania obcego projektu przyspieszonej modernizacji znaleźliśmy się w punkcie wyjścia: w biedzie, chaosie strukturalnym, prawnym, gospodarczym, normatywnym i kulturowym, w państwie postkolonialnym w środku Europy, w społeczeństwie spragnionym wolności, nowoczesności, bezpieczeństwa i dobrobytu, ale zarazem z wielkimi deficytami i głodami”<sup>164</sup>.

Kwieciński nakreślił we wprowadzeniu do debaty stan polskiej edukacji w okresie „przesilenia i bezpowrotnego przejścia ku całkowicie nieprzejrzy-

<sup>163</sup> Z. Kwieciński, *Edukacja wobec wyzwań demokracji (Wystąpienie na otwarciu II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego)*, w: *Demokracja a oświata. Kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń: PTP 1996, s. 19.

<sup>164</sup> H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, *Słowo wstępne do wyboru referatów*, w: *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń: PTP, Wydawnictwo Edytor 1996, s. 7.

stej przyszłości i bez gwarancji pomyślnego wyjścia z zapaści”<sup>165</sup>. Postawił przed pedagogami, naukowcami i nauczycielami zadanie refleksyjnego włączenia się w proces społeczny i kulturowy krytycyzmu, by pomóc społeczeństwu zrozumieć rzeczywistość, uwrażliwić je na potrzeby rozwojowe ludzi oraz wspomóc w nabywaniu kompetencji do działań na rzecz osobistego i społeczno-kulturowego rozwoju. Odwołując się do diagnoz socjologów i psychologów, wskazywał na potrzebę wykorzystania przez Polaków wielkiej historycznej szansy na wielką transformację w kierunku pełnej demokracji, przebudowy ładu politycznego, gospodarczego, moralnego, kulturowego i społecznego kraju oraz mentalnego wyzwolenia się z dziedzictwa długotrwałego treningu autorytarnego dzięki odmienionej edukacji publicznej dzieci, młodzieży i dorosłych.

Spojrzenie na system oświaty z perspektywy teorii krytycznej miało uświadomić społeczeństwu, że jest to nie tylko system organizowania „procesów uczenia się”, włącznie z selekcyjnym weryfikowaniem osiągnięć szkolnych, ale także przestrzeń międzyludzkich relacji w procesie kształcenia. Ekonomizacja, biurokratyzacja i masowa kultura zniekształcają system oświaty, ograniczając i tak już labilną wolność pedagogiczną kolegialnych organów szkolnych. Pedagodzy mieli koncentrować się zarówno na kształceniu jednostek do dojrzałości, autonomii, jak i uwzględniać w tym procesie dojrzałość społeczeństwa do samourzeczywistniania i uspołecznienia. Szeroko pojęta edukacja miała służyć nabywaniu kompetencji poznawczo-technicznych, w tym językowych, interakcyjnych i emancypacyjnych, stając się podstawowym intermedium pomiędzy rozwojem jednostki a rozwojem społecznym. Ważnym zatem postulatem dla krytycznych nauk o wychowaniu było obnażanie wszelkich barier instytucjonalnych blokujących jednostce, grupom społecznym bądź całemu społeczeństwu możliwości budowania tożsamości na poziomie postkonwencjonalnym, by edukacja stawała się czynnikiem czy instrumentem samoregulacji społecznej, sprzyjającym rozwojowi systemu społecznego i rozwojowi ludzi.

Edukacja może „[...] wspierać taką czy inną próbę nowego monopolu politycznego i ideologicznego, może uczyć krytycznego budowania własnej etyczności i polityczności, może czynić obojętnymi na głosy w sferze publicznej i na działania w niej poprzez koncentrację na własnej osobistej szczęśliwości lub/i specjalistycznym profesjonalizmie czy prywatności, może też próbować rozumienia «tekstów» kultury i ich dekonstrukcji, zadawania im własnych pytań”<sup>166</sup>. Dlatego Kwieciński sformułował w odniesieniu do pro-

<sup>165</sup> Z. Kwieciński, *Edukacja wobec wyzwań demokracji (Wystąpienie na otwarciu II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego)*, w: *Demokracja a oświata...*, dz. cyt., s. 13.

<sup>166</sup> Z. Kwieciński, *Edukacja wobec...*, dz. cyt., s. 18.

blematyki edukacyjnej szereg pytań, na jakie mieli odpowiedzieć uczestnicy II Zjazdu: „Czy kształtować osobę to to samo, co kształtować osobowość i indywidualność, co wspierać – stawanie się aktywnym podmiotem, samosterownym, sprawczym wobec kultury, polityki i historii? Czy personalizizm nie jest przywracaniem premodernistycznego dyskursu pedagogicznego? Czy pedagogika emancypacyjna nie jest podstępny przywracaniem marksizmu do dominującego nurtu myślenia pedagogicznego? Czy pedagogika powinna opowiadać się za konserwatywnym, liberalnym, lewicowo-liberalnym bądź krytyczno-emancypacyjnym multikulturalizmem? [...]

O jaką demokrację walczyliśmy, jaką mamy, w jakim stanie są kompetencje i działania obywatelskie? Czy wychowywać do jakichś gotowych wzorów demokracji i do jakich tedy? Czy dla jakiejś nowej formuły demokracji i jakiej? Czy może wbrew «demokracji» obrzucania się obelgami i kamieniami, wbrew «demokracji» kręctw prawnych? A może przeciw demokracji? [...] Czy lgnięcie do Europy jest rzeczywistą potrzebą młodych Polaków? Czy nie zagraża to utratą naszej tożsamości i nowym kolonializmem? [...] Czy sami mamy już jasność, jak rozwijać system oświaty? Co zrobiono po roku 1989, czego nie zrobiono, co zepsuto, co jest do zrobienia? [...] Czy szkolnictwo niepubliczne jest nową ofertą czy aferą oświatową? Czy stało się ono wykorzystaną szansą dla innowacji i wyzwaniem dla oświaty masowej, czy tylko modą i bezwiedną praktyką kształcenia dla bogatszych lub tylko przestraszonych brakiem dyplomów? [...] Czy pedagogika dysponuje nowymi propozycjami dydaktycznymi? Czy synektykę i pedagogikę wyzwalającą może stosować każdy nauczyciel?

Kto ma zająć się odnową kompetencji dydaktycznych nauczycieli? [...] Czy potrafimy korzystać z nowych technologii kształcenia? [...] Czy nauczyciele mogą być podmiotem zmiany, czy tylko przekazicielami wiedzy i wartości, których kanony nie oni ustanawiają, a tym bardziej w ich układaniu nie biorą udziału rodzice i młodzież? [...] Czy uczeń może być aktywnym współpodmiotem sytuacji dydaktycznych i wychowawczych, partnerem w studiowaniu i poszukiwaniu rozwiązań problemów? [...] Co oferować można uczniowi zdolnemu? Cóż zostało z pompatycznej zapowiedzi E. Key, że wiek dwudziesty będzie «stuleciem dziecka»?»<sup>167</sup>.

Szkoły jako instytucje publiczne miały zmieniać społeczeństwo, chociaż same były lustrzanym odbiciem jego postaw i przekonań. Pojawiły się przy tym przeciwstawne orientacje co do celów edukacji szkolnej, ponieważ część obywateli opowiadała się za przystosowywaniem przez szkoły dzieci i młodzieży do akceptacji świata, z jego wszystkimi regułami, przymusami, ograniczeniami i przesądami na temat istniejącej kultury, natomiast pozostała część oczekiwała od szkół, by kształciły krytyczne umysły, wychowywały

<sup>167</sup> Tamże, s. 18–21.

uczniów do niezależności i samodzielności z dala od konwencjonalnych klisz minionej epoki i z wystarczającą mocą do społecznych przemian. W debacie publicznej pojawiła się też perspektywa pedagogiki krytycznej ukierunkowanej na nauczycieli, uczniów, rodziców i inne osoby doświadczające (rozpoznające) w rzeczywistości dydaktycznej opresji jako sprzeczności z funkcją założoną szkoły, o której przyczyny należałoby pytać. Takie podejście w pedagogice obejmowało sferę interakcji międzyludzkich ukierunkowanych na uwolnienie jednostek spod panujących w placówkach edukacyjnych stosunków dominacji, mechanizmów selekcji i panowania, ograniczeń rozwojowych czy samorealizacyjnych z perspektywy obecnej w nich przemocy i nieuzasadnionej władzy.

Powróciła też w czasie obrad II Zjazdu kwestia pozostawiania pedagogiki i edukacji pod silnym wpływem polityki i ideologii. Ówczesny przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN Tadeusz Lewowicki niejako usprawiedliwiał ten stan rzeczy, mówiąc o tym, jak dochodziło do instrumentalnego wykorzystywania przez polityków pedagogiki i edukacji szkolnej do celów indoktrynacyjnych w każdym ustroju państwowym. Wielu pedagogów wykazywało niemałą podatność na koniunkturalne legitymizowanie własnej działalności oświatowej czy naukowej przez współdziałanie z władzą. „Skutki owego uzależnienia (uzależniania się) są – ogólnie rzecz biorąc – niekorzystne”<sup>168</sup>. Niesłusznie – zdaniem tego pedagoga – obarczano winą za liczne niepowodzenia oświaty jedynie pedagogikę, a przede wszystkim szkolnictwa publicznego, skoro do kryzysów przyczyniali się także politycy kolejno pojawiających się w resorcie edukacji formacji ideowych. Byli oni outsiderami czy przeciwnikami naukowej pedagogiki, ignorantami czy samozwańczymi ekspertami o niskich kompetencjach specjalistycznych, chociażby w zakresie polityki makrooświatowej. Podobnie Czesław Banach, podejmując kwestię relacji ciągłości i zmiany w systemie edukacji, zwrócił uwagę, że resortem edukacji kieruje od początku transformacji już szósty minister. Trudno jest zatem mówić o racjonalności, stabilności czy efektywności pracy tego resortu, skoro kolejni ministrowie wymieniają część kadr kierowniczych, nie kontynuują ani opracowanych przez poprzedników perspektywicznych programów reformowania systemu oświatowego, ani nie przyjmują do wiadomości opracowanych wcześniej diagnoz<sup>169</sup>.

Pesymistyczną prognozę funkcjonowania w Polsce szkoły zarysował Tadeusz Pilch, pisząc, że nie powinna ona wyłączać z zakresu swoich zadań i funkcji procesów wychowawczych i społeczno-opiekuńczych. „Nie wol-

<sup>168</sup> T. Lewowicki, *Pedagogika a demokracja – refleksje nad kondycją pedagogiki*, w: *Demokracja a oświata...*, dz. cyt., s. 30.

<sup>169</sup> Cz. Banach, *Stan i perspektywy reformy edukacji w Polsce*, w: *Demokracja a oświata...*, dz. cyt., s. 71.

no bezkarnie eliminować ze struktury prac szkoły – ani idei wychowania, ani elementów, które są jej głównymi nośnikami – zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych”<sup>170</sup>. Konieczne są także reformy programowe, przygotowujące młode pokolenia do pełnienia ról społecznych, między innymi poprzez wzbogacenie treści kształcenia ogólnego o kluczowe dla przeżycia cywilizacji problemy ekologiczne, kształtowanie symbiotycznych postaw u człowieka, sztuki życia w rodzinie, kształtowanie postaw i umiejętności obywatelskich, postaw prospołecznych czy rozwijanie wiedzy na temat tolerancji i wdrażanie do jej przejawiania na co dzień.

Natomiast podjęto w czasie obrad sekcji poświęconej aksjologii i etyce w edukacji debatę na temat demokracji jako wartości i wartości wychowania do demokracji. Nowak omówił zakres współczesnej myśli humanistycznej ze względu na normatywne podejście do rozumienia istoty demokracji z pozycji katolickich, przeciwstawiając demokrację chrześcijańską demokracji amerykańskiej. Nie może ta pierwsza być upowszechniona w kraju ze względu na brak akceptacji przez wszystkich obywateli, w tym rodziców i nauczycieli czy wychowawców. „W ujęciu chrześcijańskim demokracja posiada swój autorytet, który musi być osadzony w transcendencji, jeśli ma ona być nie tylko jakąś instytucją ubezpieczeniową czy rodzajem biura podróży. Za swoje działanie człowiek jest odpowiedzialny nie tylko wobec narodu czy parlamentu, lecz także wobec transcendencji. Państwo demokratyczne powinno czuć się złączone w swoim działaniu z dobrem, prawem i z honorem. Wspólnota polityczna, która chce realizować demokrację, musi uwzględniać także takie wartości, jak: ład, autorytet, posłuszeństwo i wolność. Są to zarazem podstawowe treści złączone z chrześcijańskim rozumieniem demokracji”<sup>171</sup>.

Można było dostrzec, jak niewielkie są w Polsce szanse na wychowanie do demokracji i w demokracji. Z jednej strony pojawił się bogaty przekaz wiedzy z filozofii, teorii wychowania i kształcenia, z ideologii, religii, tradycji itp., a z drugiej strony okazało się, że właściwą demokracją i autentycznie demokratyczną edukacją jest tylko taka, która nie odwołuje się do wartości uniwersalistycznych, ale wartości transcendentnych<sup>172</sup>. Jakąś szansą wyjścia

<sup>170</sup> T. Pilch, *Programowy i organizacyjny kształt przyszłej szkoły*, w: *Demokracja a oświata...*, dz. cyt., s. 75.

<sup>171</sup> M. Nowak, *Demokracja jako wartość – wartość wychowania do demokracji*, w: *Demokracja a oświata...*, dz. cyt., s. 323.

<sup>172</sup> Szerzej o pedagogice transcendentnej i pedagogice bez transcendencji piszę w: B. Śliwerski, *Pedagogika bez transcendencji*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu. Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*, red. W. Pasierbek, Kraków: WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM 2008. Przyjęcie w tym sporze perspektywy personalistycznej także natrafi na problem wyboru, która z filozofii i pedagogii personalistycznych jest właściwa.

z tego nierozstrzygalnego sporu mogło być odwołanie się do pojmowania za Janem Pawłem II edukacji do demokracji jako wartości, o ile wychodzi ona „[...] od podstawowej wartości, jaką jest człowiek. Dopiero też tak realizowana edukacja do demokracji będzie odsłaniała swoją prawdziwą wartość. Tak jak stwierdził papież, że człowiek jest drogą Kościoła, może być też **drogą demokracji europejskiej**”<sup>173</sup>.

Problematyka wychowania została podjęta w czasie IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Olsztynie jesienią 2001 r. Polska pedagogika musiała odnaleźć się nie tylko w nowym stuleciu, ale także w polu konfrontacji otoczenia edukacji, procesów integracji europejskiej, globalizacji, narastającego w świecie terroryzmu czy odradzających się fundamentalizmów i konfliktów na tle narodowościowym, wyznaniowym lub ekonomicznym z sytuacją wypierania języków narodowych, powiększania się rozmiarów nędzy i bezrobocia, niebezpiecznej eksploatacji środowiska naturalnego czy ekonomicznej racjonalizacji różnych sektorów życia społecznego, w tym także oświatowego. We wprowadzeniu do debaty odnotowano: „Wejście Polski do Europy i wejście Europy do Polski rodzi całą grę kontrowersji i emocji: zarówno w kontekście politycznym, ekonomicznym, jak i kulturowym czy edukacyjnym. Powracają dawne dyskusje na temat tożsamości Polaka (niekiedy obsesyjnie wraca się do idei «prawdziwego Polaka»), wyrażane są obawy dotyczące zachowania tradycji i kultury polskiej – w obliczu konfrontacji z wartościami i stylami życia innych narodów. Odzywają dawne mity («Polska mesjaszem narodów») i kompleksy («Polska prowincją Europy»). Stawia się też bardzo często – głęboko pedagogiczne w swojej istocie – pytania: co Polska może Europie zaoferować? Czego Polacy mogą się od Europy nauczyć? Jak wejść do wspólnoty i jednocześnie zachować swoją odmienność? Jak wychowywać nowe pokolenie? Jak wychować człowieka globalnego? [...]»

Ekspansja grup tożsamościowych stawia przed pedagogiką problem «oswojenia» różnorodności. Pojawia się bowiem pytanie, na ile integracja obywatelska ludzi z różnych kontekstów kulturowych da się pogodzić z dezintegracją czy dyferencjacją kulturową, czyli zachowaniem własnych kanonów. Czy możliwe jest dzięki edukacji międzykulturowej uczynienie ludzi równymi w sensie obywatelskim, bez uczynienia ich podobnymi kulturowo? Pedagogiczny kontekst zarysowanych wyżej zjawisk i problemów jest oczywisty. Pedagogika nie może pozostać wobec nich obojętna, jeśli pragnie posiadać realny wpływ na rzeczywistość społeczną i tożsamość młodego pokolenia. Rezygnacja z podjęcia debaty i aktywnego uczestnictwa w zmianie jest równoznaczna ze zgodą na wejście (po raz kolejny w historii) w rolę «pasa

<sup>173</sup> Tamże, s. 330.



transmisyjnego» wartości narzucanych przez elity polityczne i ekonomiczne lobby”<sup>174</sup>.

Wdrażana już w życie reforma oświaty nie mogła umknąć krytycznej analizie naukowców. Pojawiły się pytania, które potwierdzały wcześniejsze diagnozy o stanie złych relacji między władz oświatowych a nauczycielami i środowiskiem akademickim: „Czym jest reforma systemu oświaty: projektem teleologiczno-racjonalnym czy raczej zbiorem zakłóceń wytrącających system z dotychczasowego stanu równowagi w nadziei, że osiągnie nowy stan, bliższy społecznym celom? [...] Czyja jest reforma: rządu czy społeczeństwa? Na kim spoczywa odpowiedzialność za możliwe niepowodzenie? Czy rząd powinien opracować bezbłędny projekt, dostarczyć środków, przekonać ludzi do nowej praktyki i pokonać opór nieprzekonanych, czy raczej zarysować nowe pole gry, usuwając ideologiczne i biurokratyczne bariery pętające ludzką pomysłowość, i pozwolić ludziom tchnąć nowego ducha w proces kształcenia i wychowania?”<sup>175</sup>. Wyraźnie dało się rozpoznać opór na wdrażanie reformy oświatowej w wyniku zastosowania przez władze strategii sterowania nią odgórnie, w sposób technokratyczny i ograniczający autonomię czy twórczość nauczycieli oraz pomijający procesy interwencji społecznej, samorządnościowej głównych podmiotów edukacji szkolnej (rada szkoły, rada rodziców, samorząd uczniowski, rada pedagogiczna). Konarzewski odsonił też to, o czym wcześniej pisał i mówił Kwieciński, a mianowicie manipulowanie przez niektórych naukowców wynikami badań tak, by uzasadniały z góry przyjętą tezę, lekceważenie przez niektórych naukowców wyników analiz statystycznych czy danych sondażowych i eksperckich, niepodjęcie przez nich własnych, starannie zaplanowanych i dających się powtarzać badań empirycznych. „Wierność wyznawanej ideologii jest w pedagogice ważniejsza niż rachunki przyziemne”<sup>176</sup>.

Wprawdzie nie pojawiła się nowa teoria wychowania, ale po raz pierwszy zaistniała w czasie ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego niezwykle ważna społecznie i politycznie sekcja poświęcona problematyce wychowania religijnego. Do tej pory było ono przedmiotem sporów politycznych, potyczek dziennikarskich i publicystycznych w kontekście podejmowanych przez kolejne władze resortu edukacji rozstrzygnięć prawno-programowych, które sytuowały

<sup>174</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, w: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2002, s. 12–13.

<sup>175</sup> K. Konarzewski, *Sprawozdanie z obrad sekcji VII – „Główne kierunki reform oświatowych w Polsce i na świecie”*, w: *Pedagogika i edukacja wobec nowych...*, dz. cyt., s. 363.

<sup>176</sup> Tamże, s. 366.

tę sferę wychowania w oficjalnym programie kształcenia dzieci i młodzieży. Po przeszło dziesięciu latach polskiej transformacji problematykę wychowania religijnego uczyniono przedmiotem naukowej i zarazem oświatowej debaty, zarówno w kontekście zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej, jak i dotychczasowych doświadczeń związanych z katechizacją uczniów. „Ukazywanie humanistycznych aspektów wychowania religijnego wzmacnia bardzo wyraźnie przekonanie pedagogów, że wychowanie religijne tylko wtedy ma sens, gdy jest diakonią – służbą człowiekowi. Wiara religijna ma bowiem do wypełnienia ważną humanizującą rolę. Daje ona podstawę do budowania postawy dialogu i tolerancji. Postawy takie można i należy kształtować. I tu ważną rolę do wypełnienia ma wychowanie religijne, w rodzinie, na lekcjach religii, we wspólnotach kościelnych, przez media kościelne”<sup>177</sup>.

Zjazd stał się ważnym forum dla umocnienia w systemie oświatowym i akademickim pedagogiki religii, pedagogiki chrześcijańskiej, a nawet pedagogiki ekumenicznej, których interdyscyplinarny rozwój zaczął służyć nie tylko nauce, ale także praktyce edukacyjnej i polityce szkolnej. W obszarze nauk o wychowaniu wyłoniło się nowe środowisko badawcze, które ze względu na swój międzywyznaniowy charakter staje się niezwykle cennym źródłem wiedzy i ekspertyz dotyczących życia religijnego, teorii i praktyki edukacji religijnej. Jak pisał Bogusław Milerski „[...] analiza celów edukacji religijnej ma charakter wieloaspektowy. Skupiają się w niej bowiem najprzeróżniejsze kwestie, na przykład: (1) przyjętej koncepcji szkoły, (2) ideałów etycznych, (3) interesów polityczno-społecznych, często dopiero demistyfikowanych przez tzw. pedagogikę krytyczną, (4) uwarunkowań psychospołecznych i rozwojowych, (5) pamięci historycznej oraz czynników kulturowych, a wreszcie, co już jest swoiste dla celów edukacji religijnej: (7) rodzaju relacji państwo – Kościół, (8) sposobu samorozumienia danej społeczności religijnej, (9) przesłanek teologicznych i liturgicznych czy wreszcie (10) modelu pracy pastoralnej, preferowanej przez dany Kościół”<sup>178</sup>. Przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN powstał odrębny zespół naukowców zajmujących się badaniami w zakresie wychowania chrześcijańskiego. To środowisko mogło kompetentnie reagować na wszelkie projekty reform programowych w systemie edukacji, które obejmują także sferę życia religijnego, oraz stawać się dla władz oświatowych źródłem wiedzy sprzyjającej rozwiązywaniu problemów, jakie pojawiają się w związku z wychowaniem religijnym w edukacji przedszkolnej i nauczaniem religii w polskich szkołach.

<sup>177</sup> J. Bagrowicz, *Sprawozdanie z prac sekcji XI – „Wychowanie religijne w społeczeństwach pluralistycznych”*, w: *Pedagogika i edukacja wobec nowych...*, dz. cyt., s. 479.

<sup>178</sup> B. Milerski, *Cele edukacji religijnej w kontekście pluralizmu*, w: *Pedagogika i edukacja wobec nowych...*, dz. cyt., s. 483–484.

W 2004 r. nastąpił kolejny etap przeglądu stanu badań naukowych w Polsce w ramach odbywającego się we Wrocławiu V Zjazdu Pedagogicznego, którego tematem było „Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania”. Tym razem zostały więc podjęte przez środowiska akademickie kwestie powinności edukacji wobec coraz częściej pojawiających się zagrożeń rozwojowych dla młodego pokolenia. Po piętnastu latach polskich przemian posocjalistycznych nastąpiła – zdaniem Kwiecińskiego – „dekompozycja i redukcja państwa jako depozytariusza troski o dobro wspólne i erupcja darwinizmu moralnego w wyścigu o dobra i pozycje, przesłaniająca zakres o głębię społecznego wykluczenia i nędzy. Nasze państwo zaczyna dziś zagrażać własnym obywatelom, zabija nadzieje młodzieży na przyszłość. Zmarginalizowane, upokorzone i odczuwające degradację rozległe grupy mają postawy roszczeniowe, wzmacniane przez ich liczne środowiska, przez populistycznych polityków i kaznodziejów, nieodpowiedzialne mass media”<sup>179</sup>.

Istotne stało się pytanie o odpowiedzialność sfery publicznej edukacji za los młodzieży, która była coraz bardziej sfrustrowana, emigrowała i wyłączała się z tworzenia własnych dziejów. Dramatyczny apel o ratowanie polskiej młodzieży i upomnienie się o etos naukowej pedagogiki znalazł swoje odniesienie w debacie zjazdowej. Jak stwierdził przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN Tadeusz Lewowicki: „Słabością badań pedagogicznych jest ich (nadmierna) wycinkowość, atomizacja i indywidualna forma realizacji. Przeważają badania sondażowe, ale prowadzone na grupach niespełniających wymogu reprezentatywności. Atomizacja i indywidualne wykonawstwo spowodowane są między innymi niewielkimi nakładami na badania, lecz także nieufnością do badań zespołowych przy awansach naukowych, a zapewne również pewnego rodzaju wygodnictwem badaczy, którzy spostrzegają przyzwolenie na obniżenie wymagań”<sup>180</sup>. Odnotował zatem brak w środowisku akademickim zmian, które mogłyby przyczynić się do odbudowania autorytetu nauk pedagogicznych na scenie publicznej, a zarazem wzmocnić racjonalność nie tylko techniczną, lecz także komunikacyjną podejmowanych reform oświatowych.

Nie mógł zostać niezauważony problem uwikłania się kolejnych ministrów edukacji, a w tym okresie była u władzy opcja lewicowa, w samoogranicza-

<sup>179</sup> Z. Kwieciński, *Przyszłość edukacji i pedagogiki w świecie bez przyszłości. Ratujmy naszą młodzież*, w: *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Dziemianowicz, B.D. Gołębiak, R. Kwaśnica, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP 2005, s. 16.

<sup>180</sup> T. Lewowicki, *Pedagogika – dziesięć lat później (1994–2004) – szkic o kondycji dyscypliny naukowej oraz próbach sprostania potrzebom społecznym*, w: *Przetrwanie i rozwój...*, dz. cyt., s. 33–34.

nie działań na rzecz rzeczywistego reformowania polskiego szkolnictwa ze względu na bycie „zakładnikami” programów i interesów zwycięskiej partii politycznej. Prowadziło to do tego, że rozpoczęta przez jedną opcję polityczną reforma ustrojowa oświaty została częściowo zahamowana i przeorientowana przez następną opcję polityczną, prowadząc w przebudowie szkolnictwa do generowania niespójnych, chaotycznych i pełnych wewnętrznych sprzeczności rozwiązań organizacyjno-programowych, zamiast do zintensyfikowania działań na rzecz uzyskiwania większej efektywności kształcenia i wychowania. „Koncepcja reformy szkolnictwa pozostaje podobnie jak dotąd bardzo eklektyczna, nie jest oparta na żadnej całościowej podbudowie teoretycznej ani na jakiegokolwiek konsekwentnej ideologii”<sup>181</sup>.

Zdaniem Mirosława J. Szymańskiego nie wykorzystano w podejmowanych reformach centrum doświadczeń rodzimego ruchu nowatorstwa pedagogicznego, tylko sięgnięto fragmentarycznie i bezkrytycznie do rozwiązań zagranicznych, głównie brytyjskich i amerykańskich. „Taki rodowód mają wszakże między innymi obecne rozwiązania strukturalne w szkolnictwie, koncepcje podstaw programowych, pomiaru jakości kształcenia i egzaminów zewnętrznych, plany rozwoju szkół i nauczycieli, ujmowania pracy nauczyciela w kategoriach jego kompetencji. Ten nurt «zapożyczeń» nie uwzględnia istnienia specyfiki narodowej systemów szkolnych działających w odmiennych warunkach historycznych i zdecydowanie różnej sytuacji społecznej i gospodarczej. Pomija wzory i wartościowe rozwiązania, które istnieją w krajach bliższych nam zarówno ze względu na aktualną sytuację gospodarczą, jak i warunki społeczno-kulturowe”<sup>182</sup>. Była to jednak zbyt uproszczona ocena ówczesnej sytuacji reformatorskiej, gdyż nie uwzględniała faktu, iż początek lat 90. minionego wieku sprzyjał wdrażaniu, upowszechnianiu czy przywoływaniu w edukacji szkolnej innowacji i eksperymentów pedagogicznych także o rodzimych korzeniach, ale ruch ten został zahamowany przez lewicowe władze resortu edukacji i przez lewicowy ZNP odpowiednimi zmianami legislacyjnymi i działaniami nadzoru pedagogicznego.

W Polsce, podobnie jak w innych wysoko rozwiniętych gospodarczo krajach świata, odstąpiono od modelu państwa opiekuńczego na rzecz państwa zdominowanego przez mechanizmy wolnego rynku, także w sferze społecznej i oświatowej. A rynek – jak pisała Eugenia Potulicka „[...] jest amoralny, nie zna kryteriów dobra i zła, kieruje się zasadą zysku. Dzieje się tak między innymi dlatego, że wartości rynkowe są wymierne i policzalne, a ich wspólny mianownik stanowi pieniądź. Jest to jednak forma demokratycznego anal-

<sup>181</sup> M. Szymański, *Edukacja we współczesnej debacie publicznej. Wzrost znaczenia edukacji w życiu publicznym*, w: *Przetrwanie i rozwój...*, dz. cyt., s. 69.

<sup>182</sup> Tamże, s. 73.

fabetyzmu”<sup>183</sup>. Jeśli edukacja staje się rynkiem, to jest nie tylko procesem uruchamiającym mechanizm reprodukcji społecznej, ale przyczynia się do powiększania nierówności społecznych oraz w dostępie do dóbr kultury i wartości materialnych. „Edukacja poddaje się specyficznej logice, która zachęca klasy uprzywilejowane do lokowania swoich dzieci w «dobrych szkołach», «dobrych liceach», «dobrych uniwersytetach». Edukacji państwowej powierza się zadanie zarządzania niepowodzeniami szkolnymi i rozdawnictwa świadectw zdevaluowanych na rynku pracy”<sup>184</sup>.

W kontekście krytycznie oceniających potencjalne i realne zagrożenia, jakie niosły z sobą dla edukacji globalizacja oraz wolny rynek, pojawiły się propozycje rozwiązywania trudnych problemów społecznych z udziałem szkoły. Zdaniem Tomasza Szkudlarka pedagoga powinni między innymi przygotowywać młodych ludzi do życia bez zatrudnienia, do sensownego życia poza obszarem etatowej pracy, do życia poza rynkiem pracy, by potrafili oni racjonalnie się samoorganizować, tworzyć grupy społecznej emancypacji, włączać się w życie innych wspólnot, w służbę pomocową, wolontariacką. „Sądzę, że środowiska edukacyjne powinny – i mają szansę – rozpocząć szeroką publiczną debatę na temat prawnych warunków funkcjonowania banków czasu i innych systemów wymiany pracy i doprowadzić do jednoznacznej wykładni prawnej umożliwiającej bezpieczną pracę animacyjną”<sup>185</sup>.

Kluczowym przesłaniem V Zjazdu było jednak odniesienie się do powinności wychowania jako tego procesu, który został w ostatnich latach wyraźnie zaniedbany. Do tej kwestii odniósł się Nowak, pytając o to, czy problematyka wartości dotyczy także współczesnych problemów wychowawczych. Nie było bowiem bez znaczenia to, jakie miejsce zajmują wartości w myśli pedagogicznej i w praktyce edukacyjnej. „Wartości stanowiły i nadal stanowią stały problem wychowania. Cały bowiem przebieg procesu wychowania, przy założeniu faktu wychowalności/wykształcalności człowieka (*die Bildsamkeit* – jak to postulował Johann Fredrich Herbart), jest zależny od wartości, przez nie jest on niejako naznaczony i wydaje się, że najbardziej właśnie przez wartości i przez wyłaniającą się w tym kontekście intencjonalność, może być on analizowany”<sup>186</sup>.

Traktując wychowanie jako wprowadzanie w kulturę, jako niepowtarzalny proces doświadczania jej sensów, trzeba dostrzec, że przyjęty przez peda-

<sup>183</sup> E. Potulicka, *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, w: *Przetrawanie...*, dz. cyt., s. 217.

<sup>184</sup> Tamże, s. 221.

<sup>185</sup> T. Szkudlarek, „*Koniec pracy*” czy koniec zatrudnienia? *Edukacja wobec presji światowego rynku*, w: *Przetrawanie...*, dz. cyt., s. 274.

<sup>186</sup> M. Nowak, *Normatywność tradycyjna i współczesna względność w wychowaniu. Problemy aksjologiczne*, w: *Przetrawanie...*, dz. cyt., s. 99.

gogów sposób wychowywania, będący – w bardzo uproszczonym podejściu Nowaka – wyborem między zostawieniem wychowanka samemu sobie (*laissez-faire*) a indoktrynacją, sam również miał istotną wartość. „Znaczy on coś dlatego, że wskazuje i stawia na wartości. Z tej racji wychowanie domaga się również poświęcenia, gdyż to, co ma znaczenie, należy dopiero zdobyć. [...] Humanizm staje się podstawą sensu szkoły, treścią jej nauczania i pracy oraz swoistą pedagogią szkoły. Do zadań szkoły i edukacji należy przekazywanie i prowadzenie do nabywania wartości uniwersalnych i określonego dziedzictwa kulturowego”<sup>187</sup>.

W polu działania środowisk wychowawczych społeczeństwa pluralistycznego, otwartego są różne systemy wartości, płynne i zmienne, toteż proces wychowania powinien ułatwiać dzieciom i młodzieży świadome ich wybieranie, przeżywanie oraz weryfikowanie ich następstw. Nauczyciele stawali po wielekroć przed dylematem, czy wychowywać w zgodzie z koncepcją istnienia wartości obiektywnych, do jakich zalicza się wartości chrześcijańskie, czy może w zgodzie z ideą pluralizmu, która – zdaniem Nowaka – oznaczała dla wielu współczesnych życie w laickości i w demokracji. „Przejście do społeczeństwa postnowożytnego łączy się także z przejściem szkoły z pozycji nauczającej i przekazującej do szkoły budzącej niepewność, otwierającej się na względność, na procesy emancypacyjne i na wartości dość płynne i zmienne. Postuluje się rozumienie wychowania nie tyle jako uzdalniania wychowanka do dokonywania wyboru pewnego światopoglądu, pewnej etyki, lecz do zauważenia problemu i jego racjonalnego rozwiązania, nawet czasami z podejściem wręcz technicznym”<sup>188</sup>.

Nie było zatem możliwości uzgodnienia w przestrzeni publicznej wspólnych wychowawczo wartości w sytuacji, gdy pedagodzy, nauczyciele i rodzice reprezentują różne światopoglądy, preferują też różne, często sprzeczne systemy wartości. Zapewne jakimś rozwiązaniem tej aporii jest świadomość tego, iż wychowuje się innych nie dla nich samych, nie dla społeczeństwa, nie dla jakiejś ideologii, ale dla człowieczeństwa. Może więc zatroszczyć się o *humanum*, łącząc wszystkich w ich formacyjnej służbie wobec innych. Każdy pedagog musi osobiście podejmować decyzje w tym zakresie i rozstrzygać o tym, w jakich wartości świat należy wprowadzać wychowanków, a oni i tak sami zdecydują o ich interioryzacji lub odrzuceniu. „Wybierane zatem wartości i cele wychowania przede wszystkim zależne są więc od osoby wychowywanego człowieka, wychowanka, a następnie dopiero mogą być uwarunkowane duchem epoki, z uwzględnieniem jej tendencji społecznych oraz politycznych. Ujmują i wyrażają one nasze racjo-

<sup>187</sup> Tamże, s. 101.

<sup>188</sup> Tamże, s. 102–103.

nalne przemyślenia, ale także idealne pojęcia na temat przyszłości oraz na temat kształtowania ludzkiego życia”<sup>189</sup>.

Z perspektywy *gender study* wyłoniły się w pedagogice zupełnie nowe hipotezy, dotyczące tego, czy kryzys wychowania i kryzys autorytetu pedagogicznego nie są następstwem bardzo wysokiego współczynnika feminizacji zawodu nauczycielskiego? Czy koedukacja nie staje się czynnikiem osłabiającym możliwości samorealizacyjne i rozwojowe uczennic zdominowanych przez chłopców? Czy wiedza w podręcznikach szkolnych nie ma charakteru opresyjnego wobec tzw. płci słabszej? Czy w relacjach nauczycielsko-uczniowskich nie pojawia się seksizm? Czy nauczycielki nie tłumią pewnych dyspozycji swoich uczniów (np. nie wyszydzą męskości i nie dezawuuują podstaw męskiego autorytetu)? Lucyna Kopciwicz przywołała za Bourdieu tezę, że „[...] szkoła odtwarza – za pomocą systemu dyspozycji wykorzystywanych w pracy pedagogicznej – instytucjonalne warunki braku wiedzy na temat przemocy, jaką sama stosuje, reprodukując nierówności związane z płcią/rodzajem”<sup>190</sup>.

Problematykę tę wspomniana badaczka podejmowała wielokrotnie w swoich rozprawach, analizując nauczycielski *habitus* oraz pewne typy relacji zachodzących między chłopcami i dziewczętami, kobietami i mężczyznami w polu społecznym szkolnej edukacji, by wykazać, że to zdroworozsądkowe przekonania nauczycieli co do natury płci w ogóle wpływają na nierówny sposób traktowania uczniów, a szkoła, jako instytucja mająca na celu równe traktowanie wszystkich uczniów, jest naznaczona androcentrycznym piętnem. Jak pisała: „Chciałam pokazać, że pryncypia męskiej dominacji i władzy, zarazem rozproszonej i konkretnej, symbolicznej i dosłownej, wyłaniają się z określonej logiki i lokalnego mikropola, tworząc pewien «niezmiennik» – mediację pola edukacji w stosunku do pola władzy (rozumianej jako nierówny układ sił, hierarchia, pomiędzy rodzajami). Szkoła jako przestrzeń, w której pewne grupy otrzymują legitymację własnej «obcości», inne zaś – potwierdzenie «famierności» w sferze publicznej, jest wciąż jedną z głównych płaszczyzn odtwarzania kryzysu tej sfery i podtrzymywaniem jej chorobowego stanu – «prawem milczenia» jednostek pracowitych i kompetentnych oraz «prawem mówienia» rezerwowanym dla jednostek zorientowanych autokreacyjnie, choć niekoniecznie kompetentnych”<sup>191</sup>.

Obradujący w 2007 r. w Lublinie VI Zjazd Pedagogiczny podjął problem rozwijania wiedzy o edukacji z uwzględnieniem zróżnicowanych podejść

<sup>189</sup> Tamże, s. 104–105.

<sup>190</sup> Tamże, s. 159.

<sup>191</sup> L. Kopciwicz, *Rodzaj i edukacja – feministyczne interpretacje fenomenu „zadomowienia” i „obcości” nauczycieli i uczniów w przestrzeni szkolnej liceum ogólnokształcącego*, w: *Przetrwanie...*, dz. cyt., s. 168.

teoretycznych oraz praktyki oświatowej. Trudno było o względnie racjonalną debatę, skoro dyskutowano po dwuletniej atmosferze niezwykle silnych napięć politycznych związanych z dojściem w 2005 r. do władzy, także w resorcie edukacji i strukturach instytucjonalnego doskonalenia nauczycieli, radykalnie prawicowej formacji politycznej. Nie bez powodu temat przewodni zjazdu brzmiał: „Edukacja. Moralność. Sfera publiczna”. W liście skierowanym przez przewodniczącego PTP Zbigniewa Kwiecińskiego do uczestników obrad znalazła się jakże znamienita dla tego okresu konstatacja: „Sfera publiczna to przestrzeń swobodnej wymiany poglądów, to prawo każdego do wyrażania swoich poglądów i do wysłuchania, to nieodłączny składnik demokracji. Jest ona ograniczana zawsze wtedy, kiedy dominujące siły polityczne stronnictwo i interesownie narzucają innym swoje racje z użyciem podporządkowanych sobie mediów, gdy zasady kapitalizmu podporządkowują sobie zasady demokracji z nim sprzęgniętej oraz gdy większość uczestników życia publicznego nie jest zdolna do refleksyjnej, krytycznej i aktywnej postawy kreowania własnej przestrzeni i historii życia. Wówczas demokracja staje się chora i odwraca się przeciwko wspólnemu dobru. [...] Jeżeli współczesna sfera publiczna – z udziałem edukacji wyższych szczebli – demoralizuje ludzi, blokuje rozwój jednostek, społeczeństwo i kulturę masową czyni systemami antywychowawczymi, to nie możemy nie podjąć pytania, czy i jak edukacja może pomóc uczynić sferę publiczną bardziej etyczną, a jej uczestników ludźmi bardziej kooperatywnymi, tolerancyjnymi, samorefleksyjnymi i racjonalnymi?”<sup>192</sup>.

Po raz pierwszy zjazd wypracował i przyjął *Stanowisko w sprawie stanu i perspektyw rozwoju edukacji w Polsce*<sup>193</sup>, które stało się niezwykle krytyczną diagnozą zarówno zachodzących przemian, jak i rozczarowań w związku z wdrażaną od ponad ośmiu lat reformą oświaty.

Kwieciński twierdząco odpowiedział na pytanie, czy edukacja religijna może być ważnym i aktywnym uczestnikiem alfabetyzacji krytycznej i wychowania do refleksyjnej mądrości, wskazując zarazem, że musi ona przebiegać w warunkach postrzegania i traktowania zajęć z religii jako okazji do kształtowania wiedzy o religiach świata, a wśród nich o naszej religii i wyznaniu. Zdaniem Kwiecińskiego nadchodził czas na nową edukację: „O przyszłości narodów nie będzie decydować rozpamiętywanie ich heroicznych dziejów, lecz zdolność do ukształtowania w jak największej liczbie jed-

<sup>192</sup> *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba” 2007, s. 10–11.

<sup>193</sup> *Stanowisko uczestników VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w sprawie stanu i perspektyw rozwoju edukacji w Polsce*, w: *Edukacja, moralność...*, dz. cyt.



nostek kompetencji do refleksyjności, do krytycznego deliberowania świata, kultury i własnego człowieczeństwa, do ciągłego uczenia się i do współdziałania z innymi”<sup>194</sup>. Te oczekiwania rozwiął jednak w swoim tekście ks. Jarosław Michalski, dla którego sens edukacji religijnej, choć sprowadza się także do poszukiwania odpowiedzi na pytania o tożsamość człowieka, o rozumienie samego siebie i doświadczanego przezeń świata, w pierwszej kolejności musi jednak podjąć pytanie o Boga, a następnie zachować równowagę pomiędzy dwoma zasadami naczelnymi: pierwiastkiem boskim i pierwiastkiem ludzkim w edukacji, by możliwe było przeżywanie w toku tych zajęć wiary i własnej religijności.

Polskiej młodzieży, którą – jak wykazywały badania – cechuje katolicyzm „nawykowy”, potrzebna była nowa ewangelizacja, która byłaby zwrócona „[...] ku wartościom ewangelicznym, wartościom wobec Chrystusa i jego Kościoła”<sup>195</sup>. Także dokonana przez Ewę Zamojską analiza podręczników szkolnych jako tekstów kultury w edukacji gimnazjalnej potwierdziła, że religia i religijność są w nich dwojako prezentowane: jako zobiektywizowana wiedza o religii i jako sacrum w życiu człowieka<sup>196</sup>.

Lewowicki, jako już ustępujący przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, odniósł się do tytułowych dla tematyki VI Zjazdu kategorii, które były istotne nie tylko dla tej debaty, ale także wyznaczały na przyszłość ekspercki, a przy tym głęboko humanistyczny punkt widzenia na kwestie istotne dla polskiej edukacji. Oświata jest jednym z wielu obszarów sfery publicznej, które zostały powołane do troski o człowieka, a zarazem do zabezpieczenia w społeczeństwie określonych wartości materialnych i duchowych. Nie może być zatem obojętne, jak funkcjonują w tej sferze wszystkie związane z oświatą podmioty i instytucje edukacyjne oraz czy realizują one w niej pożądane społecznie powinności i oczekiwania. Jednak w odróżnieniu od sugestii aksjonormatywnych w tym zakresie (lokowanych w systemie wartości chrześcijańskich), jakie na II Zjeździe Pedagogicznym proponował Nowak, spojrzenie na sferę publiczną i jej moralność wymaga kierowania się wartościami i normami uniwersalnymi, w których centrum w istocie będzie człowiek, jego życie, rozwój, wolność, samorealizacja. „Spory o źródła i swą przynależność w danej kulturze, religii, grupie nie są w tym przypadku istotne. Istotne jest to, że w wielu zespołach norm i uznawanych wartości powtarzają się te same lub zbliżone sformułowania, że ich sens pozostaje taki

<sup>194</sup> Tamże, s. 32.

<sup>195</sup> J. Michalski, *Znaczenie edukacji religijnej dla kształtowania tożsamości jednostki oraz wspólnoty życia społecznego*, w: *Edukacja, moralność...*, dz. cyt., s. 169.

<sup>196</sup> E. Zamojska, *Obraz narodu i relacji międzyetnicznych w podręcznikach szkolnych (analiza treści podręczników gimnazjalnych do kształcenia literackiego i kulturowego)*, w: *Edukacja, moralność...*, dz. cyt., s. 175.

sam. Dekalog, normy prawa, akceptowane społecznie sposoby zachowań zawierają niemal powszechnie akceptowany katalog humanistycznych wartości i opartych na nich norm. I właśnie one stanowią płaszczyznę odniesienia przy orzekaniu, czy postępowanie ludzi jest (czy nie jest) moralne<sup>197</sup>.

Podjęta zatem została próba utworzenia – w sensie symbolicznym – wspólnego mianownika dla działań pedagogów i ich sojuszników o różnych światopoglądach tak, by możliwe było budowanie szkoły jako wspólnoty wokół nich – solidarnej i skupionej na zaangażowaniu w czynienie dobra, na przekazywaniu wiedzy i kształtowaniu umiejętności w zakresie sztuki godziwego życia. Przed pedagogiką i edukacją naukowcy postawili cztery ważne zadania: (1) zaangażowanie na rzecz szeroko pojmowanej edukacji społecznej, sprzyjającej budowaniu społeczeństwa obywatelskiego, (2) podnoszenie kwalifikacji, kompetencji zawodowych nauczycieli, by mogli lepiej przyczynić się do kształtowania państwa demokratycznego i społeczeństwa obywatelskiego, (3) zwiększenie determinacji w prowadzeniu badań i podejmowaniu zadań czy funkcji eksperckich ułatwiających politykom i administracji oświatowej właściwe decydowanie, (4) wspieranie ludzi w ich godnym i moralnym funkcjonowaniu w świecie poprzez udział w różnych formach społecznego komunikowania<sup>198</sup>. Widać wyraźnie, jak pedagogika była coraz silniej niejako wtapiana w naukę praktyczną, zorientowaną na rozwiązywanie codziennych problemów życiowych.

Andrzej Szostek mówił o wychowaniu moralnym, które jest realizowane we wszystkich typach szkół, na każdym etapie edukacji, choć „[...] z różnym oczywiście skutkiem, zależnie od atmosfery panującej w szkole, od składu kadry nauczycielskiej i od szeregu innych okoliczności – ale jakoś realizowana jest wszędzie, bo po prostu nie sposób wyrugować elementu pedagogicznego z całego procesu dydaktycznego”<sup>199</sup>. Przypominając istniejące od lat w szkolnej edukacji różne formy wychowania moralnego, które wpisują się w zajęcia dydaktyczne, pozalekcyjne i pozaszkolne (np. godziny wychowawcze, lekcje z przedmiotów humanistycznych, religia, etyka lub zajęcia z przygotowania do życia w rodzinie, harcerstwo, współpraca z rodzicami, samorządność uczniowska itp.), zachęcał do ich podtrzymywania i rozwijania w praktyce edukacyjnej.

W czasie tego zjazdu pogłębiony został dyskurs feministyczny. Kopiciewicz podjęła wątek jakości treningu socjalizacyjnego i praktyk pedagogicznych nauczycieli wobec dziewcząt i chłopców, w których wyniku różnice

<sup>197</sup> T. Lewowicki, *Pedagogika wobec (nie)moralności sfery publicznej*, w: *Edukacja, moralność...*, dz. cyt., s. 37.

<sup>198</sup> Tamże, s. 40.

<sup>199</sup> A. Szostek, *Edukacja moralna w szkole: klucz do programu wychowania dojrzałego obywatela*, w: *Edukacja, moralność...*, dz. cyt., s. 64.

statusu uczniów się pogłębiają. Według niej utwierdzał się przedmiotowy status dziewcząt, a zarazem zwiększały, w sposób nie zawsze jawny, nierówności w prawie i możliwościach zabierania przez nie głosu. Przejawami tych procesów i praktyk było: stosowanie głównie przez nauczycielki podwójnych standardów ocen, represjonowanie wyglądu zewnętrznego, strategiczne umiejscawianie w klasie szkolnej dziewcząt względem chłopców, przyczynianie się do powstawania różnic kompetencji intelektualnych i społecznych uczniów obu płci<sup>200</sup>.

W materiałach VI Zjazdu wprawdzie przeważały rozważania filozoficzne, socjologiczne i normatywno-pedagogiczne, które niewątpliwie pełnią rolę wiedzy opisującej czy wyjaśniającej problemy współczesnego wychowania, głównie w kontekście jego funkcjonowania w sferze publicznej i kwestionowania przez władze innych modeli wychowania od preferowanych przez rząd, to jednak nie doprowadziły do odsłony nowych teorii wychowania. Pedagogom pozostała rola komentatorów zachodzących zmian i włączania się w nie z własnymi projektami badawczymi czy wdrożeniowymi, choć dostarczali zarówno doświadczeń z dziedzictwa myśli i teorii pedagogicznej, jak i najnowszej wiedzy.

Kolejne zjazdy pedagogiczne wpisały się w pałące problemy społeczeństwa polskiego i oświaty, która poddawana kolejnym procesom zmian, stawała się coraz bardziej bezradna wobec arogancji polityków. Przewodnie hasło obradującego na UMK w Toruniu w trzeciej dekadzie września 2010 r. VII Zjazdu Pedagogicznego brzmiało: „Demokracja: bierność i zaangażowanie”. Kwieciński zwrócił uwagę na to, że pedagogika współczesna „straciła tradycyjną rolę powierniczką jedynie słusznej utopii społecznej i ideału człowieka, dla realizacji których proponuje i wdraża trafne i niezmiennie instrumentarium”<sup>201</sup>. Wraz z początkiem transformacji ustrojowej w 1989 r. pedagogika zaangażowała się na rzecz państwa demokratycznego, a część naukowego środowiska włączyła się w uspołecznienie edukacji. Wzmocnienie praw społeczności lokalnych do nadzoru i interweniowania w funkcjonowanie szkół stało się w okresie III RP jednym z najbardziej kontrowersyjnych projektów demokratyzowania także tego obszaru codziennego życia oraz pełnienia ról społecznych przez uczniów, ich rodziców i nauczycieli. Po dwudziestu latach budowania zrębów państwa prawa już tylko oświata opierała się jego procesom. Wydawało się to wręcz nieprawdopodobne, że instytucje powszechne-

<sup>200</sup> L. Kopciwicz, *Udział szkoły w wytwarzaniu kapitałów rodzajowych uczennic i uczniów*, w: *Edukacja, moralność...*, dz. cyt.

<sup>201</sup> Z. Kwieciński, *Wystąpienie na otwarcie VII Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Toruniu*, w: *„Po życie sięgać nowe...”. Teoria a praktyka edukacyjna*, red. M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2012.

go kształcenia, które powinny być przysłowiowym kołem napędowym przemian społeczno-ustrojowych i kulturowych, stały się inhibitorami zmian.

Także Aleksander Nalaskowski jako gospodarz zjazdu wyraził niepokój, że pedagogika „[...] dryfuje w kierunku nauki stawiającej pytania, na które nie sposób udzielić odpowiedzi”<sup>202</sup>. Z głównych referatów przebijała krytyka neoliberalnej polityki państwa wobec edukacji i nauki, które coraz silniej były poddawane mechanizmom rynkowej rywalizacji, niszcząc zarazem kulturowe dziedzictwo minionych pokoleń oraz redukując człowieka do tego, co jest wymierne, niemalże natychmiastowo skutkujące policzalnymi efektami. Witkowski upomniał się o to, by pedagodzy mówili o pełni szans na istnienie i rozwój człowieka wbrew politycznej destrukcji, zgnędniałemu konsumeryzmowi „otępiałyh narcyzów liberalnego świata, obnoszących się ze swoją upadłą i zdławioną witalnością ducha jako normą świata tolerującego nawet własny upadek w świetle jupiterów i kamer telewizyjnych”<sup>203</sup>. Był to także głos krytyki wobec fałszywie pojmowanej lojalności w środowisku akademickiej pedagogiki i „przedsiębiorczości” polegającej na awansowaniu w pedagogice niedouczonej adiunktów i doktorów habilitowanych.

Zapomniano o schedzie po socjalistycznej pedagogice, która była w dalszym ciągu reprodukowana pod nieco innym szyldem, toteż Astrid Męczkowska-Christiansen podjęła problem koniecznego namysłu nad rolą intelektualistów w pedagogice pozbawianej alternatyw przez polityków i część środowiska naukowego. Uważała, że pedagogika znalazła się na bezdrożu w wyniku sprzeczności etycznych wyzwań i zewnętrznych oczekiwań oraz ciasnoty i oczywistości „[...] neoliberalnej wizji «świata bez alternatyw», kolonizującej rzeczywistość społeczną i kulturową. [...] Pedagogika to nie tylko dyscyplina wiedzy, ale i praktyka społeczna naznaczona etycznym zaangażowaniem, wyrażanym w formie polityczności wychowania, pojmowanej jako «zaangażowanie [wychowania] w nadawaniu określonego kształtu rzeczywistości społecznej»”<sup>204</sup>. Przywrócony został problem zaangażowania się naukowców w centralistyczne reformy edukacyjne w sytuacji, gdy idee władzy państwowej zaprzeczały istocie zaangażowania się pedagogów w emancypacyjne wychowanie młodych pokoleń, które nie powinno być traktowane instrumentalnie, mechanicznie. Sprowadzanie przez rządzących świata do mechanizmów rynkowych, pomnażania zysków ekonomicznych przez globalne koncerny kosztem kształtowania wielostronnego osobowości dzieci

<sup>202</sup> A. Nalaskowski, *Organizacja zjazdu jako element pedagogicznej metodyki*, w: „*Po życie sięgać nowe...*”..., dz. cyt., s. 35.

<sup>203</sup> L. Witkowski, *W obronie życiodajności edukacji*, w: „*Po życie sięgać nowe...*”..., dz. cyt., s. 41.

<sup>204</sup> A. Męczkowska-Christiansen, *Pedagogia bezdroża w „świecie bez alternatywy”*, w: „*Po życie sięgać nowe...*”..., dz. cyt., s. 50.

i młodzieży wzmacniane było wprowadzaniem procedur ewaluacyjnych nie tylko do powszechnego szkolnictwa, ale także nauki i szkolnictwa wyższego.

Musiało to skutkować wykluczeniem pedagogiki i pedagogów o orientacji humanistycznej, holistycznej z prawa do zaangażowania w społeczeństwie, które stawało się coraz bardziej antyobywatelskie, eliminujące troskę o kulturę debaty publicznej, dialogu i poszanowania człowieka jako aktora własnego rozwoju. Trafnie zaproponowała Męczkowska-Christiansen budowanie pedagogiki na przekór tej rzeczywistości, określając ją mianem pedagogiki bezdroża, która stanie się nauką „[...] uparcie poszukującą i tworzącą projekty edukacyjne, alternatywne wobec dominującego ładu. [...] pedagogią «wyczekującą możliwości», przekuwającą poczucie bezdrożności na gotowość na zmianę [...]»<sup>205</sup>.

W moim przekonaniu okres dwudziestolecia III RP nie został zmarnowany przez środowisko pedagogiczne, gdyż to właśnie w nim powstały znakomite rozprawy, wyjaśniające czy konstytuujące kluczowe dla rozumienia i doskonalenia procesów kształcenia oraz wychowania idee, a w ślad za nimi wspomagające je teorie:

- oporu (buntu, kontestacji) i emancypacji<sup>206</sup>;
- odpowiedzialności<sup>207</sup>;
- inności (innowacyjności, alternatyw, różnicy ontologicznej i rodzajowej)<sup>208</sup>;

<sup>205</sup> Tamże, s. 61.

<sup>206</sup> Zob.: T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1992, wyd. 2; T. Szkudlarek, L. Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty – postacie – pojęcia – próby. Odpowiedź na Księgę Jubileuszową*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2009; E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu. Studium socjopedagogiczne*, Słupsk: Pomorska Akademia Pedagogiczna 2000 (wyd. 2 Kraków 2006); M. Czerepaniak-Walczak, B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1993; H. Zielińska, *Ivan Illich między romantyzmem a anarchizmem pedagogicznym*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 1996; K. Przyszczypkowski, *Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji*, Poznań: Wydawnictwo UAM 1993.

<sup>207</sup> *Edukacja aksjologiczna. T. 2: Odpowiedzialność pedagoga*, red. K. Olbrycht, Katowice: Wydawnictwo UŚ 1995; A. Folkierska, *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Warszawa: Wydawnictwa UW 2005; J.M. Michalak, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa: IBE 2003; S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2003; *Poczucie odpowiedzialności moralnej jako aspekt podmiotowy*, red. M. Nowicka-Kozioł, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2000.

<sup>208</sup> *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 1990; *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza...*,

- kultury i międzykulturowości<sup>209</sup>;
- twórczości<sup>210</sup>;

red. T. Szkudlarek, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1995; R. Schulz, *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 1996; Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998; *Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów*, red. Z. Kwieciński, Warszawa: IBE 2000; *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1995; *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998; A. Krause, *Integracyjne złudzenia ponowoczesności (sytuacja ludzi niepełnosprawnych)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2000; tenże, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010; A. Gromkowska, *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań: Wydawnictwo Wolumin 2002; L. Kopciwicz, *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2003; D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe. Pedagogika gender*, Gdańsk: GWP 2005.

<sup>209</sup> J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok: Trans Humana 1995; tenże, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk: GWP 2005; *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Białystok: Trans Humana 1995; *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, współudział: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Katowice: Wydawnictwo UŚ 2000; *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, red. M.T. Michalewska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1999; M.S. Szymański, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa: WSiP 1987; A. Ciążela, *Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku*, Warszawa: Wydawnictwo APS 2010; P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2008; Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998; Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2007; *Natura. Edukacja. Kultura. Pedagogia źródeł*, red. B. Przyborowska, Toruń–Olsztyn: Wydawnictwo Naukowe UMK, WSiE TWP 2006; *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia. Współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej. Perspektywy rozwoju*, red. J. Gajda, Lublin: Wydawnictwo UMCS 1998; B. Stańkowski, *Wychowanie w duchu wielokulturowości*, Kraków: Wydawnictwo WAM 2007.

<sup>210</sup> W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 1994; tenże, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 1996; A. Nalaskowski, *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Warszawa: WSiP 1998, wyd. 2; K. Szmidt, *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2001; tenże, *Szkice do pedagogiki twórczości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2001; M.S. Szymański, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa: WSiP 1987; R. Schulz, *Nauczyciel jako innowator*, Warszawa: WSiP 1989; R. Schulz, *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa: PWN 1990; tenże, *Twórczość*

- dialogu<sup>211</sup>;
- tożsamości<sup>212</sup>;
- uspołecznienia (solidarności, altruizmu, demokracji)<sup>213</sup>;
- równości i stratyfikacji społecznej w edukacji<sup>214</sup>;
- ambiwalencji<sup>215</sup>;
- cielesności<sup>216</sup>;

*pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa: IBE 1994; tenże, *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 1996.

<sup>211</sup> J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Warszawa: Wydawnictwo ATK 1993; M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Kraków: WN PAT 2001; tenże, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP 2005; J. Gara, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków: Wydawnictwo WAM 2008.

<sup>212</sup> Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza: teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań–Toruń: Wydawnictwo Edytor 1996; T. Hejnicka-Bezwińska, *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*, Warszawa: Wydawnictwo '69 1997; L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 1989.

<sup>213</sup> J. Radzewicz, *Szkoła uspołeczniona i uspołeczniająca*, Warszawa: Wydawnictwo Społeczne Kos 1989; B. Śliwerski, *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1996; *Demokracja a oświata. Kształcenie i wychowanie, Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń: PTP 1996; M. Mendel, *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2001.

<sup>214</sup> Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Warszawa: PAN, PWN 1990; tenże, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa–Toruń: Edytor 1992; tenże, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Toruń: Wydawnictwo Edytor 2000; tenże, *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami szkolnymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2002; tenże, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń–Olsztyn: Wydawnictwo Naukowe UMK 2002; tenże, *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi, wydanie drugie poprawione i rozszerzone*, Toruń: Edytor 2002; M.J. Szymański, *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa: PWN 1988; tenże, *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, Warszawa: IBE 1996; *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Poznań: Wydawnictwo Wolumin 2003; B. Dyrda, *Syndrom nieadekwatnych osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2000.

<sup>215</sup> L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa: IBE 1998; tenże, *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego (z aneksem o Sergiuszu Hessenie)*, Kraków: Instytut Spraw Publicznych UJ 2001.

<sup>216</sup> *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, red. Z. Melosik, Toruń: Edytor 1999; M. Dziewiecki, *Cielesność, płciowość, seksualność*, Kielce: Jedność 2000;

- autonomii, wolności<sup>217</sup>;
- utopii i dystopii<sup>218</sup>;
- pomocy i wsparcia społecznego<sup>219</sup>;
- miejsca i przestrzeni<sup>220</sup>;
- wymierności<sup>221</sup>;
- przymusu i dyscypliny<sup>222</sup>;

A. Pawłucki, *Osoba w pedagogice ciała*, Olsztyn: OSW 2001; tenże, *Pedagogika wartości ciała*, Gdańsk: AWF 1996; tenże, *Wychowanie jako kulturowa rzeczywistość. Na przykładzie wychowania do wartości ciała*, Gdańsk AWF 1992.

<sup>217</sup> J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Olsztyn: WSP 1997; T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1993; B. Śliwerski, *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Łódź: AUL. Folia Paedagogica et Psychologica 1992; W. Śliwerska, B. Śliwerski, *Edukacja w wolności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1991; B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1996; *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, Bydgoszcz: Wydawnictwo WERS 1999; *Podmiotowość w wychowaniu między ideą a rzeczywistością*, red. E. Kubiak-Szyborska, Bydgoszcz: Wydawnictwo Wers 1999.

<sup>218</sup> A. Drózd, *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP 2000; M. Głazewski, *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii i systemów autopojezytycznych Niklasa Luhmanna*, Zielona Góra: Wydawnictwo UZ 2010.

<sup>219</sup> *Wychowanie jako pomoc. Dialogi pedagogiczne*, red. J. Placha, Warszawa: ATK 1992, t. 2; M. Łobocki, *Altruizm a wychowanie*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 1998; E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Warszawa: WN PWN 2006, t. 1.

<sup>220</sup> A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2002; *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław: WN DSW TWP 2006.

<sup>221</sup> B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Warszawa: WN PWN 2009.

<sup>222</sup> S. Mieszalski, *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa: WSiP 1997; J. Bińczycka, *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1997; E. Muszyńska, *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach dziecko – dorosły*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 1997; S. Sławiński, *Spór o wychowanie w posłuszeństwie*, Warszawa: TFD 1991 (IW PAX 1994); J. Pyżalski, *Nauczyciel – uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2007; J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Warszawa: CMPP-P 2000; K. Borzucka-Sitkiewicz, *Środowiskowe uwarunkowania agresywnych zachowań młodzieży*, Katowice: Wydawnictwo UŚ 2010.



- autorytetu<sup>223</sup>;
- autorytaryzmu i manipulacji<sup>224</sup>;
- etyczności pedagogicznej<sup>225</sup>.

Pedagogika jako *praxis* miała ogromny wkład w tworzenie tradycji, zachowanie ciągłości kultury właśnie poprzez edukację, poprzez język, kształtowanie nawyków społecznych, rozwijanie myślenia pojęciowego, rozpoznawanie oraz rozwijanie zdolności i potrzeby uczenia się itd. Być może stan zapóźnienia czy niechęci do rozwijania badań porównawczych myśli pedagogicznej jest następstwem nieuświadomienia sobie przez część pedagogów wysokiego poziomu rozwoju metateoretycznego nauk społecznych, w tym także nauk o wychowaniu, na skutek rozproszenia i skupienia własnych badań na wąsko rozumianych problemach społeczno-wychowawczych, edukacyjnych czy historycznych oraz usprawiedliwiania ich ateoretyczności stanem panującego chaosu teoretycznego. A z teorii chaosu – jak wskazuje Otto Speck – „[...] nie można i nie powinno się wyprowadzać żadnych wniosków pedagogicznych”<sup>226</sup>. Pedagogika jako nauka mogła poszczyścić się już takimi metodami badań porównawczych myśli pedagogicznej, dzięki którym było możliwe usytuowanie teorii, prądów czy nurtów myśli o charakterze deterministycznym czy indeterministycznym, lokujących się w horyzoncie silniejszego lub słabszego naturalizmu czy subiektywizmu (nieokreśloności, bezzałożeniowości) oraz sytuujących się na osi pozytywizmu czy obiektywizmu (konieczności, teleologiczności)<sup>227</sup>.

VIII Zjazd Pedagogiczny odbywał się na Uniwersytecie Gdańskim we wrześniu 2013 r. pod hasłem „Różnice. Edukacja. Inkluzja”, koncentrując uwagę licznie przybyłych z wszystkich ośrodków akademickich pedagogów na kwestiach reprodukcji nierówności społecznych z udziałem edukacji, zamiast jej

<sup>223</sup> L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2009.

<sup>224</sup> M. Kosiorek, *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2007; A. Wróbel, *Wychowanie a manipulacja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006.

<sup>225</sup> J. Gajda, *Honor, godność, człowieczeństwo*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2000; W. Starnawski, *Prawda jako zasada wychowawcza*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW 2008.

<sup>226</sup> O. Speck, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, przeł. E. Cieślik, Gdańsk: GWP 2005, s. 22.

<sup>227</sup> B. Milerski, *Poszukiwanie nowego paradygmatu: wprowadzenie w problematykę sesji*, w: „Po życie sięgać nowe...”, dz. cyt., s. 359–363; B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2009; tenże, *Współczesna myśl pedagogiczna w poszukiwaniu nowych idei i teorii*, w: „Po życie sięgać nowe...”, dz. cyt., s. 63–84.

przeciwdziałaniu. Był to ewidentny zwrot w kierunku pedagogiki pozytywnej, postulujący, by naukowcy bardziej zaangażowali się na rzecz integracji osób niepełnosprawnych, inkluzji z różnych powodów wykluczanych młodych i dorosłych ludzi z instytucji opiekuńczo-wychowawczych czy szkolnych. Kwieciński podkreślił znaczącą rolę znakomicie rozwijającej się w naszym kraju pedagogiki krytycznej, w której ramach prowadzone są rzetelne i głębokie diagnozy nierówności społecznych z udziałem instytucji edukacyjnych. Przywołał psychologiczny model integralnej wizji funkcjonowania umysłu ludzkiego i rozwoju poziomów świadomości Kena Wilbera, którego recepcji i adaptacji myśli dla pedagogiki podjęła się Marzanna B. Kielar<sup>228</sup>.

Był to niewątpliwie kolejny zjazd, którego uczestnicy odwoływali się do pedagogiki humanistycznej. Chociaż pojęcie różnicy i inkluzji zdają się sugerować przeciwstawną odmienną znaczeniową, to jednak pedagogika jako nauka powinna była przyczyniać się do ich zespolenia, uczynienia dwu-jednią. Szkudlarek wykazał w swoim referacie, w jakim stopniu tendencja do decentralizacji i demontażu praktyk korygowania różnorodności i polityk ich uzgadniania w wymiarze kulturowym, a nie tylko ekonomicznym czy socjalnym, napotykała na świecie, w tym także w III RP na przeszkodę. „Mówiąc krótko, różnice i ich koordynowanie w postaci określonych parametrów równości (szansa na starcie, minimum socjalne, kryteria oceniania, treść kształcenia, prawo, procedury, parytety reprezentacji, formy własności etc.) są stałym elementem historycznie zmiennych procesów tworzenia społecznych struktur. W każdej ich formie to, co różne, musi być poddane jakiejś logice koordynacji i scalania. To, co logice koordynacji się nie poddaje, musi być z kolei albo wyeliminowane, albo uzasadnione (legitymizowane), co w tym drugim wypadku zwykle oznacza, iż przedstawiane jest jako «równe inaczej»”<sup>229</sup>. Kiedy składam tę książkę do druku, w Polsce trwa prezydencka kampania wyborcza, w której trakcie politycy popierający urzędującego prezydenta wyostrzyli kategorię różnic ludzi ze względu na ich orientację seksualną (LGBTQ) jako wykluczającą ich ze wspólnoty narodowej, społecznej<sup>230</sup>.

W czasie zjazdu mówiłem zaś o tym, jak pedagogika przestała być nauką uczestniczącą w modernizacji kraju i społeczeństwa, gdyż albo władze nie

<sup>228</sup> M.B. Kielar, *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo APS 2012.

<sup>229</sup> T. Szkudlarek, *Różnice, równość i edukacja: polityka inkluzji i ignorancja*, w: *Różnice. Edukacja. Inkluzja*, red. A. Komorowska-Zielony, T. Szkudlarek, Gdańsk: Wydawnictwo UG 2015, s. 61.

<sup>230</sup> D. Wielowieyska, *Dlaczego PiS stawia na wojnę religijną. Odpowiedź jest w sondażach*, [online:] <https://wyborcza.pl/7,75968,26029225,dlaczego-pis-stawia-na-wojne-religijna-odpowiedz-jest-w.html#S.koronawirus-K.C-B.1-L.1.duze> [dostęp: 14.06.2020].

były nią zainteresowane, obawiając się merytokracji, albo/i sami nie byliśmy w stanie nadążyć z rozpoznaniem i wyjaśnieniem zachodzących zmian, które całkowicie wymknęły się spod intencjonalnych wpływów edukacyjnych<sup>231</sup>. Nawet te, które były poddawane przez pedagogów animacji i ocenie, częstoć redukowano w diagnozie do nielicznej grupy zmiennych. Wcale nie pomagali pedagogom w tym zakresie ani psycholodzy, ani socjolodzy, bo- wiem każda z tych nauk realizuje własne, bardzo wycinkowe badania, które niezwykle rzadko zbiegają się w tym samym miejscu. Nie ma badań interdyscyplinarnych psychologiczno-pedagogicznych, a te, które są realizowane w kraju ze środków UE, zostały zamknięte w obrębie poszczególnych dyscyplin, obniżając w ten sposób poziom badań do gorszego, niż ten w Polsce w okresie międzywojennym. Wówczas psycholodzy nie tylko czytali rozprawy pedagogów i publikowali wyniki swoich badań w czasopismach pedagogicznych, ale i wspólnie z nimi realizowali projekty badawcze. Weryfikowanie przez socjologów czy psychologów rzekomego wzrostu poziomu jakości wykształcenia dzieci na podstawie sondażu opinii rodziców skutkowało tym, że rząd dostrajał do nich swoją politykę. Diagnostyka edukacyjna sprawdzana była coraz częściej do sondaży opinii, które nie są przecież potwierdzeniem faktów, poza „fotografią” ukierunkowanych przez autora narzędzia czyichś subiektywnych sądów lub odczuć. Wnioskowanie na ich podstawie o dobrostanie dziecka nie najlepiej świadczyło o naukowcach, chociaż niewątpliwie dowartościowało polityków jako zleceniodawców diagnoz.

Administracyjne, bo przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, ulokowanie pedagogiki jako dyscypliny naukowej – od zarania i na wskroś humanistycznej – w naukach społecznych, a więc związanych z inżynierią społeczną, rozpoczęło proces przekształcania jej w naukę szybkiej i płynnej (bez-)użyteczności. Wytwory bowiem tak uprawianej pedagogiki, bo na zamówienie władzy czy rynku, jako nauki społecznej, jeśli są pozbawione humanistycznej refleksji, wystarczą do czyjegóż codziennego użytku, a spełniwszy swoje przeznaczenie, zanikają, powiększając często w różnym stopniu i zakresie grono ich ofiar lub/i beneficjentów. Pedagogika jako nauka i praktyka społeczna znalazła się w szczególnej sytuacji, bo funkcjonowała w stanie ustawicznego zagrożenia i niepewności. Jako nauka nigdy nie miała bezwzględного spokoju, bezpieczeństwa i komfortu wolności od krytyki. Sama nieustannie rozwija w sobie nurt krytyczny i samokrytyczny. Jednakże to nie jacyś INNI są powodem dystrybucji negatywnej opinii o pedagogice, także w jej środowisku akademickim są sprawcy tego procesu<sup>232</sup>.

<sup>231</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika na zakręcie*, w: *Różnice. Edukacja. Inkluzja...*, dz. cyt., s. 33–52.

<sup>232</sup> Z. Bauman, *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, przeł. J. Margański, Kraków: Wydawnictwo Literackie 2001.

Globalizacja w sferze nauki destabilizuje narodowe osiągnięcia poszczególnych państw i środowisk naukowych, które były przyzwyczajane do reprodukcji i kontynuowania własnych szkół badawczych. Wymusza zatem na badaczach wychodzenie poza obszar wiedzy przykrawanej do interesów własnego kraju i jeszcze większe wykorzystywanie dokonań naukowców z innych państw oraz upowszechnianie w świecie własnych wyników badań. Polska pedagogika wciąż nadrabia zaległości z czasów PRL, okresu cenzury wewnątrzpaństwowej i żelaznej kurtyny w relacjach ze światem nauk państw kapitalistycznych, toteż nic dziwnego, że wielu z nas zafascynowanych rozpoznaniem nieznanych dotychczas nurtów i teorii uczestniczy w sposób mimetyczny w ich aplikowaniu do polskiej pedagogiki i praktyki wychowawczej czy dydaktycznej. Niewątpliwie utrudnia to prowadzenie badań syntetycznych oraz przeprowadzenie swoistego rodzaju inwentaryzacji stanu rozwoju nauk pedagogicznych w sytuacji asymetrii racjonalności i poszukiwania odniesień do coraz bardziej rozwijających się subdyscyplin, których część przedstawicieli chaotycznie miota się w odkrywaniu istotnych w nich i dla nich problemów badawczych.

Nie tylko pedagogika wchodziła w tym czasie w naturalny społecznie konflikt międzypokoleniowy, który pogłębiała nieograniczona dostępność młodych kadr naukowych do konkurencyjnej wiedzy i autorytetów w kraju, gdyż narastał on także w innych dyscyplinach naukowych oraz poza granicami kraju w szeroko rozumianych naukach o edukacji. Warto było zastanowić się nad tym, czy istnieje jeszcze szansa na to, by wyłoniła się w sensie weberowskim „wspólnota interesów” pedagogów, która dałaby odpór nierzetelnym i nienaukowym ocenom, a zarazem zatroszczyła się także o strukturalne i symboliczne warunki jednoczenia się, celem podnoszenia na jak najwyższy poziom pedagogiki jako nauki i praktyki społeczno-humanistycznej. Nie ma przecież już żadnych politycznych ograniczeń czy sił nacisków, które uniemożliwiałyby naszemu środowisku akademickiemu odbudowywanie i wzmacnianie własnej tożsamości naukowej.

W ponowoczesnym społeczeństwie suwerenności pedagogiki jako nauki nie osłabia ani nie wyklucza fakt przekraczania jej granic przez przedstawicieli innych nauk, czego najlepszym przykładem są chociażby historycy, którzy prowadzą badania w zakresie dziejów oświaty i wychowania, komparatyści czy filozofowie badający diachronicznie i synchronicznie ewolucję myśli pedagogicznej w kraju czy na świecie. Za sprawą globalnej komunikacji idee przekraczają granice tak samo szybko i dynamicznie, jak wyniki badań w społecznościach, w których one zaistniały w praktyce pedagogicznej i teoriach naukowych. Transcendowanie wiedzy w naukach jest czymś naturalnym, a nawet sprzyja pojawianiu się nowych utopii lub wskrzeszaniu starych, blokowanie tego procesu zaś staje się oznaką patologiczności tych, którzy tak czynią. Niezależnie od tego przesłanką symetrycznego (dialogicz-

nego) współżycia pedagogów wśród innych nauk i z ich twórcami jest utrzymywanie własnego rozwoju na wysokim poziomie, by przeciwstawiać się tyranii wścibskich i despotycznych wobec pedagogiki przedstawicieli nauk współdziałających, uważających się za pedagogicznych *besserwisserów*. Jak pisał Bauman: „Niczego w tym świecie nie wie się na pewno, ale wie się, że o wszystkim, o czym się wie, wiedzieć można w zgoła odmienny sposób – a każda wiedza jest tyle samo warta, co inna, nie lepsza ani nie gorsza, a już z pewnością nie mniej od innych tymczasowa i ulotna”<sup>233</sup>.

Pedagogika akademicka powinna służyć społeczeństwu, narodowej kulturze, a nie polityko-techno-biurokratycznej działalności władzy, która usiłuje nas zamknąć w pułapce dostosowywania się nauki do instrumentalnych celów rządzącej partii politycznej. Nie chodzi tu o lekceważenie władzy, polityki i polityków, gdyż świat nauki istnieje i rozwija się także dzięki stwarzanym przez nich warunkom makroekonomicznym, ale nie można rezygnować z tego powodu z tendencji emancypacyjnych wobec świata instytucji, by służyć krótkotrwałym koalicjom czy ruchom politycznym, zamiast ludzkości. „Uniwersytet jest [...] szczególną formą zaangażowania w świat «przeciwko światu», w którym człowiek działa i pracuje. Tworzyć świat w rozumny sposób można jedynie, uzyskując należyty od/do niego dystans, i uniwersytet jest miejscem takiego dystansowania się”<sup>234</sup>. Jeśli bowiem to, co rytualne, jest zastępowane tym, co polityczne, to uniwersytet „[...] podporządkowany jest władzy politycznej, decydującej w rzeczywistości o tym, który aspekt rozumu i wolności może być urzeczywistniony”<sup>235</sup>.

Powrót do aksjologii pedagogicznej zapowiadał IX Zjazd Pedagogiczny w Białymstoku, który obradował we wrześniu 2016 r. pod przewodnim hasłem: „Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki”. Mimo że zaplanowany był dwa lata wcześniej, to jednak wyraźnie środowisko pedagogiczne postanowiło wrócić do filozoficznych podstaw wychowania w sytuacji narastającego kryzysu w neoliberalnych społeczeństwach, nasilającego się terroryzmu, zanikającej tolerancji wobec obcokrajowców i spodziewanej w kraju fali imigracji. Podobnie jak poprzednie, tak i ten zjazd otwierał Kwieciński, który tematem wystąpienia podkreślił kluczową kategorię *humanum* w wychowaniu młodych pokoleń. Stwierdził on: „Warto nam skupić się na wychowaniu do pewnego uniwersalnego minimum stanowiącego człowieczeństwo, wspólnego dla wszystkich orientacji światopoglądowych, religijnych i etycznych. Dla wielu mędrców sprowadza się ono do przestrzegania zasad przyzwoitości i miłości, to znaczy bezwarunkowej

<sup>233</sup> Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa: Wydawnictwo Sic! 2000, s. 49.

<sup>234</sup> T. Sławek, *Uniwersytet – pożytki i powinności*, „Nauka” 2013, nr 2, s. 11, 15.

<sup>235</sup> Tamże.

życzliwości wobec innych, a zarazem wyzbywania się uczuć negatywnych i egoizmu (W. Bartoszewski, T. Kotarbiński, K. Wojtyła, M. Nussbaum, A. Margaret, M. Archer, J. Tischner), ale zarazem owo minimum człowieczeństwa wymaga zewnętrznych warunków urzeczywistniania naszych potencjalnych zdolności dobrego współżycia, jako składnika jednostkowego życia udanego i sensownego<sup>236</sup>.

Renesans aksjologii pedagogicznej jest o tyle zrozumiała, że do świata wartości zawsze powraca się w społeczeństwach dotkniętych głębokim kryzysem egzystencjalnym, społecznym i politycznym. Filozofia wartości wyznacza fundamenty etycznej, ale i prawnej, socjologicznej, ekonomicznej, politycznej czy psychologicznej refleksji o kształceniu i wychowaniu. Każda z nich ma swoje ujęcia subiektywistyczne, a więc utożsamiające wartości z apulsywnym postrzeganiem dowolnych obiektów, a antywartości z repulsywnym stanem świadomości<sup>237</sup>, albo ujęcie obiektywistyczne, w którego świetle wartości istnieją niezależnie od ujmującego je podmiotu. Pedagogika jest jedna, ale źródeł, perspektyw czy orientacji teoretycznych w niej jest wiele, toteż każdy ma prawo dokonywać wyborów w taki sposób, by nie być posłusznym wobec prób narzucania przez innych dogmatyzacji myślenia. W społeczeństwie pluralistycznym, otwartym, społeczeństwie wiedzy nie musimy godzić się z tym, że sprawujący władzę chcą za uczonych, najlepiej z udziałem oddanych jej adiutantów, rozstrzygać o tym, co jest prawdą, dobrem i pięknem.

Warto odnotować, że w czasie omawianego zjazdu przywołałem w swoim wystąpieniu sprzeciw socjologa Stanisława Ossowskiego na upartyjnianie nauki, bowiem mimo rządów liberałów mieliśmy w kraju w tym okresie wzrastający poziom centralizmu, autorytaryzmu i etatyzmu władz oświatowych oraz resortu szkolnictwa wyższego<sup>238</sup>. Już zapomniano, jak to było w okresie PRL, toteż trzeba było przypomnieć fundamentalną rolę uczonego w świecie wartości toksycznych dla obywateli. „Pracownik naukowy to taki człowiek, do którego zawodowych obowiązków należy brak posłuszeństwa w myśleniu. Na tym polega jego służba społeczna, aby pełniąc swe zawodowe czynności, nie był w myśleniu posłuszny. Pod tym względem nie wolno mu być posłusznym ani synodowi, ani komitetowi, ani ministrowi, ani cesa-

<sup>236</sup> Z. Kwieciński, *Wychowanie do człowieczeństwa. Uwagi po Nicei*, w: *Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki*, red. M. Czerepaniak-Walczak, J. Madalińska-Michalak, B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2018, t. 1, s. 26.

<sup>237</sup> K. Pałeczki, *Redukcja aksjologiczna jako sposób objaśniania porządku społecznego*, w: *Aksjologiczny wymiar prawa*, red. M. Dudek, M. Stępień, Kraków: Nomos 2015.

<sup>238</sup> B. Śliwerski, *(Nie)widzialność pedagogiki naukowej i praktycznej*, w: *Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki*, dz. cyt., s. 51–74.

rzowi, ani Panu Bogu. Jeżeli jest posłuszny, jeżeli poglądy swoje zmienia na rozkaz albo jeżeli myśl jego nie jest w zgodzie z jego słowami, sprzeniewierza się swoim obowiązkom [...]”<sup>239</sup>.

W polskiej pedagogice uwikłanie w wartości stanowiło dla zwolenników pozytywistycznego myślenia podstawę do ekskluzji jej jako nauki. W 1982 r., a więc w okresie stanu wojennego, Konarzewski opublikował w swoim podręczniku do teoretycznych podstaw wychowania stanowisko, w którego świetle pedagogika będzie wyłącznie wówczas nauką, kiedy – jak psychologia czy nauki przyrodnicze – wyzbędzie się wartości, usunie je poza obszar własnych badań<sup>240</sup>. Tej fałszywej tezie zaprzeczyła – wprawdzie dopiero po 1989 r. – nie tylko psychologia, która rzekomo jest nauką bardziej pozytywistyczną niż pedagogika, ale także nie wyłączają wartości ze swoich paradygmatów nauki przyrodnicze, medyczne, a nawet ścisłe.

Być może była to ze strony Konarzewskiego próba przeciwstawienia się ortodoksyjnym marksistom, socjalistom, licznym pracom byłych funkcjonariuszy PZPR, jak Suchodolski, Muszyński czy Jaskot, którzy jednoznacznie podporządkowywali nauki pedagogiczne ideologii marksistowsko-leninowskiej jako bezdyskusyjnej podstawy budowania rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego. Ideologie zaś są obłudnymi parawanami ideowymi, które zasłaniają egoistyczne interesy klasowe. Mają one ściśle określoną strukturę wewnętrzną, założone funkcje społeczne oraz charakterystyczne dla epok formy historyczne. Ideologie wiążą każdego, kto przyjął ich założenia i wdraża je w życie osobiste i/lub społeczno-zawodowe. Wtórnymi zjawiskami tych procesów stawali się wyznawcy pozorni lub niekonsekwentni dominującej i jedynie słusznej ideologii, którzy posługiwali się nią dla własnej kariery jak wywieszka czy parawanem. Kiedy mówimy o kimś, że jego działania mają tendencyjny charakter, to dyskwalifikujemy je jako uzależnione od wpływów ideologicznych.

Ze względu na swoje właściwości system ów wywierał szkodliwy wpływ na podmioty edukacyjne, powodując niekorzystne skutki dla ich rozwoju lub stanu pożądanego współdziałania. Proces „zatrucia” polegał na „zasiewaniu” w osobach mentalnych i emocjonalnych ziaren: strachu, poczucia winy, uzależnienia, poczucia znieważenia (poniżenia) godności czy własnej wartości. Miało miejsce także tłumienie, zaniedbywanie potrzeb, aspiracji i zainteresowań edukacyjnych. Ówczesne rozwiązania pedagogiczne nie sprzyjały realizacji dobra, a wręcz odwrotnie – naruszały je czy wchodziły z nim w konflikt i faktycznie sprzyjały celom dokładnie przeciwnym,

<sup>239</sup> J. Karpiński, *Nie być w myśleniu posłusznym. Ossowscy, socjologia, filozofia*, London: Polonia 1980, s. 5.

<sup>240</sup> K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa: PWN 1982.

bowiem „[...] pod hasłem rozwoju – blokują go, pod hasłem uczenia – oduczają, pod hasłem moralności – demoralizują, chcąc uczyć jednego – de facto uczą czegoś zupełnie innego, a czasami zabijają samą chęć do uczenia się czegokolwiek”<sup>241</sup>.

Etatystyczna strategia reformowania oświaty istniała w PRL i nadal świetnie się rozwijała w III RP. Nie można było zatem nie dostrzegać jej toksycznego wymiaru dla procesu kształcenia i wychowania. Ten totalitarny, centralistyczny system zarządzania i nadzoru oświaty sprowadzał się do narzucania przez władze państwowe (decydentów politycznych, partyjnych, ideologicznych, biurokratycznych), często z udziałem powołanych i finansowanych przez nie ekspertów, określonej koncepcji zmian, które służyć miały wąsko pojmowanym interesom państwa lub grup rządzących. Strategia taka miała nie zawsze jawne dla społeczeństwa cele. „Etatystyczna, odgórnie zaprojektowana i realizowana reforma przybiera charakter epidemii sterowanej: przez oświeconych władców, przez oświeconych lub przez władców”<sup>242</sup>. Ten typ odgórnego reformowania oświaty nie służył celom artykułowanym przez społeczeństwo, blokując i kanalizując jego aspiracje oraz dążenia społeczne.

Nie przypominam sobie po 1989 r. jakiegokolwiek debaty wśród psychologów, politologów czy socjologów, w której przeprosiliby polskie społeczeństwo za niszczenie nauk empirycznych, społecznych i humanistycznych transmisją radzieckiej psychologii i nauk przyrodniczych do nauk humanistycznych, pogardliwie określanych mianem burżuazyjnych. Kto pamięta cytaty w referatach i publikacjach polskich psychologów tego okresu wypełnionych poglądami z rzekomych dzieł Józefa Stalina, Bolesława Bieruta czy Włodzimierza Lenina? To ich rozprawy – nie tylko z lat 50. XX w. – zaprzeczały dokonaniom polskich psychologów i pedagogów z okresu II RP, wpisując się w indoktrynację i kształtowanie fałszywej świadomości w naszym narodzie. Podobnie było z przedstawicielami nauk medycznych, czego najlepszym przykładem było eksponowanie jako jedynie słusznej naukowo leninowskiej teorii poznania i badań fizjologa Pawłowa między innymi na Kongresie Nauki w Krynicy na przełomie 1951 i 1952 r.<sup>243</sup>

Niezaprzeczalnie mieliśmy do czynienia w ostatnich 27 latach transformacji z „grubą kreską” nie tylko w polityce, lecz także w nauce. Historyk i politolog Jan Kofman zwraca uwagę na to, że przeszłości nie udaje się na

<sup>241</sup> Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa: Edytor 1992, s. 49.

<sup>242</sup> Tenże, *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne pomiędzy sierpniem a grudniem*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania IV” 1982, z. 135, s. 122.

<sup>243</sup> *Konferencja Naukowa Poświęcona Nauce Pawłowa. Krynica, 27.XII.1951–1.I.1952. Sprawozdanie Stenograficzne*, Warszawa: PZWL 1952.



ogół pokonać, ale to nie oznacza, że nie należy dokonać z nią uczciwego i w miarę pełnego rozrachunku, także z dziejami pedagogiki w czasach PRL. Współczesny antykomunizm, „[...] który skupia się na kształtowaniu pamięci zbiorowej i świadomości historycznej, jest oparty na klarownej aksjologii, intelektualnie otwarty i sprawny. Który nie jest manifestacją faktycznej bezsilności, nie przemienia się w bezmyślną agresję, nie popada w manię wielkości, w rytualne zaklęcia i potępienia przeszłości peerelowskiej oraz ludzi wywodzących z niej swój rodowód. Chodzi o antykomunizm, który zawierał będzie refleksję teoretyczną, intelektualną i moralną; który poszukiwać będzie nadal odpowiedzi na pytania o winę, karę i grzech zaniechania, o odpowiedzialność za przeszłość, o wrażliwość i niepokój moralny w wymiarze jednostkowym i społecznym”<sup>244</sup>.

Proces ten powinien bazować na wyzwoleniu się elit z pragnienia rewanzu, z poczucia nienawiści, gdyż te nie służą nauce, a jedynie ich zwolennikom. Wolność wyrasta z prawdy, toteż unikać należy łatwych uogólnień, za pomocą których można tę prawdę fałszować. Wciąż nasze społeczeństwo nie chce przyjąć do wiadomości, że stanowione w państwach demokratycznych prawo nie jest aksjologicznie neutralne, a dochodząca do władzy nowa formacja polityczna będzie dążyć do bardziej preferowanej przez siebie i swoich popleczników zmiany stosunków społecznych. Niestety, ten kierunek koniecznych studiów nad pozostałościami i reprodukcją pedagogiki i nauk społecznych minionego ustroju nie został podjęty. Skupiono się bowiem na problemach najbardziej zapalnych i kontrowersyjnych w debatach publicznych w naszym kraju ze względu na zmianę ideowo-polityczną w strukturach władzy z liberalnej na prawicową, konserwatywno-populistyczną, a mianowicie na kwestii hipotetycznych zagrożeń na skutek migracji ludności z Afryki do Europy, migracyjnego exodusu i dramatów dzieci uchodźców oraz problemu pogarszających się warunków życia polskich dzieci zagrożonych wykluczeniem społecznym<sup>245</sup>. Jak zawsze w sytuacjach kryzysowych okazuje się, że nie można mówić o kryzysie wartości, ale o kryzysie moralnym i epistemologicznym w odniesieniu do wartości. Nowak wyraził przekonanie, „[...] że współcześnie wartości nie są w kryzysie; wprost przeciwnie, toczą ostrą walkę, i to w wymiarze proporcjonalnym do tego braku jasności sytuacji, w której wszyscy wprawdzie wydają się akceptować wartości, lecz jedynie nieliczni przejmują odpowiedzialność za uzasadnianie ich obecności w życiu. Dzisiaj brakuje bowiem

<sup>244</sup> J. Kofman, *Antykomunizm po komunizmie*, „Tygodnik Powszechny” 2000, nr 50, s. 6.

<sup>245</sup> *Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki*, red. W. Danilewicz, J. Nikitorowicz, M. Sobiecki, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2018, t. 2, s. 26.

**osób wartościowych**, tzn. takich, których życie przesycone byłoby wartościami i którzy te wartości chcieliby realizować”<sup>246</sup>.

W 2019 r. odbył się we wrześniu w Warszawie (UW i APS) X Zjazd Pedagogiczny, którego temat nawiązywał do poprzedniego, bowiem brzmiał: „Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii”. Jeszcze nie ukazały się materiały z tego wydarzenia. Obrady otworzył Honorowy Przewodniczący PTP Zbigniew Kwieciński, który znakomicie oddał w swoim wystąpieniu istotę problemów polskiej pedagogiki po czterech latach kontrrewolucji ideowej w Polsce. Jak mówił: „Istnieje zagrożenie, że jeden totalitaryzm może się zamienić w drugi totalitaryzm, tylko o odwróconych znakach matematycznych. Niebezpieczni dla kraju są ludzie, którzy są przekonani, że posiadli prawdę absolutną”<sup>247</sup>. Do tego dochodzi rozwarstwienie szkół państwowych, niezwykle nisko finansowanych i szkół prywatnych, które stać na wysoki poziom i nowoczesne nauczania przy podwójnym finansowaniu przez państwo i rodziców. W ruinę zapada się zasada równości społecznej. Państwo nie tylko wycofało się z wielu powszechnie dostępnych przywilejów socjalnych (opieka zdrowotna w szkołach, bezpłatne wczasy pracownicze, tanie mieszkania), ale zarazem w błyskawicznym tempie robią kariery finansowe ludzie sprytni i cyniczni, demonstrujący swoje bogactwo w postaci luksusowych willi, aut, wystawnych uczt.

„[...] Czy jednak ta nowa formacja zapewniła ciągłość z wielkimi osiągnięciami pedagogiki polskiej z pierwszych czterech dekad XX wieku? Czy miała skuteczny wpływ na politykę oświatową i odnowę praktyk edukacyjnych? Czy okazała się zdolna do wspólnego zaprojektowania nowoczesnego, specyficznego dla naszego kraju systemu oświaty i wychowania? Czy mogła i może mieć wpływ na odrodzenie się porządnego społeczeństwa, zdolnego do powszechnego wychowywania swoich dzieci na ludzi przyzwoitych? Zapewne nasz jubileuszowy zjazd przyczyni się do odpowiedzi na te pytania”<sup>248</sup>.

Jedną z kluczowych kategorii debat było zaufanie rozumiane przeze mnie jako fakt społeczny, którego nie można zredukować do zjawiska dotyczącego jednostki, skoro jest pochodną stosunków międzyludzkich, wpisując się w nasze działania i codzienność. Wyraziłem zatem przekonanie, że nie dotyczy ono tylko akademickiej pedagogiki, skoro w innych naukach społecznych można spotkać się z podobnymi zjawiskami. Miały bowiem miejsce w środowiskach uniwersyteckich wydarzenia świadczące o braku zaufania, a zatem i spadku kapitału społecznego wśród naukowców tej samej jednostki

<sup>246</sup> Ks. M. Nowak, *Kryzys wartości czy kryzys człowieka XXI wieku?* w: *Ku życiu wartościowemu...*, dz. cyt., t. 1, s. 99.

<sup>247</sup> Z. Kwieciński, *Włeczemy za sobą ogon nieprzewycięzionej przeszłości* [nieopublikowany referat wstępny, w druku].

<sup>248</sup> Tamże.

akademickiej. Władze UMK w Toruniu zawiesiły bowiem prawo wybitnego uczonego Nalaskowskiego do prowadzenia zajęć ze studentami oraz uczestniczenia w konferencjach naukowych ze względu na felieton, który opublikował on w jednym z prawicowych tygodników społeczno-politycznych. Skrytykował w nim odbywającą się paradę osób LGBTQ w Białymstoku jako nieestetyczną i naruszającą jego wartości światopoglądowe.

Polityka i odkrywane przez samych zainteresowanych różnice światopoglądowe, które są rozwarstwione między innymi na „swoich” i „obcych”, „lojalnych” i „zdrajców”, „lewoskrętnych” i „prawoskrętnych”, „wierzących” i „niewierzących”, a wśród nich „hetero- i homoseksualnych”, afirmantów partii władzy i opozycyjnych wobec niej, sprawiają, że w aktywności naukowej i dydaktycznej to one zaczynają ważyć. Nauka ułatwia taki sposób uwikłania pedagogiki w politykę, kiedy wskazuje na pedagogikę jako światopogląd. Tak rozumiana pedagogika jako „nauka” światopoglądowa może być wykorzystywana do aplikacji myśli społecznej (religijnej, ideologii społecznej, doktryny politycznej, manifestu opinii publicznej) w praktyce rządzenia. „Pedagogika światopoglądowa to taki typ dyskursu (stawiania pytań i udzielania na nie odpowiedzi), który polega na formułowaniu ideowych założeń, podstaw światopoglądowych: ontologicznych, epistemologicznych i aksjologicznych dla bezpośredniej praktyki edukacyjnej oraz dla działań nadbudowujących się nad nią, tzn. dla kierowania edukacją, dla poznawania jej, dla rozwijania jej itp.”<sup>249</sup>.

Polityka i odkrywane przez samych zainteresowanych różnice światopoglądowe, ich własne preferencje ideologiczne czy polityczne dzielą akademików, stając się powodem zróżnicowania pedagogicznej społeczności, która – jak z tego wynika – nigdy nie była i nie będzie wspólnotą tych samych celów i ideałów, a tym samym otwartej, pluralistycznej wizji kształcenia i wychowywania młodych pokoleń. Zawsze bliższa będzie ciału koszula, a więc dbałość o własny interes. „Ludzie robią to, co przynosi im największe korzyści jak najmniejszym kosztem”<sup>250</sup>. Pedagogia bywa podporządkowywana interesom władzy państwowej i włączana w działania związane ze zdobywaniem przez określoną formację polityczną władzy, a następnie z jej sprawowaniem w dziedzinie między innymi kształcenia, opieki i wychowania. Sferą polityki jest sfera walki, rywalizacji, ścierania się celów, wartości, dążeń i wysiłków. Ale w określonych okolicznościach jest ona także sferą współdziałania, współpracy, uzgadniania i kojarzenia postaw i wysiłków. O tym, czy mamy do czynienia z walką, czy ze współpracą w sferze polityki, decyduje zgod-

<sup>249</sup> R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2003, t. 1, s. 66.

<sup>250</sup> J. Haidt, *Prawy umysł. Dlaczego dobrych ludzi dzieli religia i polityka?*, przeł. A. Nowak-Młynikowska, Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa 2012, s. 177.

ność bądź sprzeczność interesów, reprezentowanych przez określone siły społeczne.

Walka i rywalizacja w sferze polityki mają swoje źródło w tym, że nie wszystkie interesy i dążenia mogą być zaspokojone, że występują antagoni- styczne wobec siebie interesy i dążenia<sup>251</sup>. Im bardziej naukowcy angażują się w swoim osobistym życiu w upełnomocnienie elektoratu partii rządzącej lub partii opozycyjnych, tym trudniej jest o zaufanie do nich jako kierujących się wyłącznie standardami badań naukowych, a nie politycznymi więziami, ukrytymi lub jawnymi zobowiązaniami czy podejmowaniem przez nich aktywności stricte partyjnej. Po publicystycznej, także w internetowej sieci, obecności nauczycieli akademickich można usytuować ich na mapie politycz- nych wspólnot, z którymi się identyfikują i promują ich wartości.

Od 1992 r. nie udało się naszemu środowisku przeprowadzenie poważ- nej debaty naukowej na temat minionego uwikłania nauk pedagogicznych zarówno w dobre, jak i – niestety w dużej mierze – patologiczne współ- działanie naukowców i nauczycieli z ówczesną władzą. Jak słusznie pisze we wstępie do jednej ze swoich książek Romuald Grzybowski: „Dorobek składający się na treść dziedzictwa kulturowego może być wysoko ocenio- ny lub odrzucony, nobilitowany lub kontestowany. Dziedzictwo kulturowe posiada bowiem zdolność «trwania w czasie». Oznacza to, że poszczególne jego elementy posiadają zdolność odradzania się po okresach krytyki czy wręcz negacji ich wartości przez przedstawicieli społeczeństwa (części elit) w danej epoce. Warto tę rozprawę przeczytać, by włączyć się tak w reinter- pretację i nowe, także krytyczne odczytanie minionego dorobku przedsta- wicieli nauk o wychowaniu, jak i w kontynuowanie badań tego okresu oraz by wykorzystać źródła historyczne czasu PRL dla zrozumienia edukacyjnej współczesności”<sup>252</sup>.

Nauka znalazła się w labiryncie bez wyjścia, w jakiejś ślepej uliczce, pust- ce, a może i samoświadomości własnego „odchodzenia” z obszaru i dziedzin nauk. Pedagogika staje się nauką bez nadziei w państwie totalitarnym, gdyż jednostka i społeczeństwo, w tym prowadzący badania naukowe i aplikujący ich wyniki w praktyce, muszą w nim dostosowywać swoje postawy i wiedzę do narzuconej im władzy (ideologii, struktur itp.). Jeśli tego nie czynią, to są wykluczani z przestrzeni publicznej, a więc z nauki, kultury i edukacji, a często też prześladowani. Ten typ pedagogiki należy do nauki funkcjonu- jącej w państwie totalitarnym, gdzie cenzura polityczna i przemoc (także

<sup>251</sup> A. Łopatka, *Nauki polityczne a pedagogika*, w: *Pedagogika. Podręcznik akade- micki*, red. M. Godlewski, Warszawa: PWN 1978, s. 172.

<sup>252</sup> R. Grzybowski, *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń: Wy- dawnictwo Adam Marszałek 2013.

fizyczna) wobec naukowców niszczyła jej podstawy teoretyczne, praktyczne i zasoby ludzkie, gdzie mieliśmy do czynienia z tendencją do zduszania wszelkich różnic w obszarze humanistyki i nauk społecznych, jeśli nie wykazywały one bezwzględnej zbieżności z doktryną marksistowsko-leninowską i wspierającą je filozofią pozytywistyczną. W takiej przestrzeni politycznej stosowana była logika dwuwartościowa typu: albo jedno, albo drugie w ocenie przydatności, prawdziwości czy słuszności określonych dokonań w nauce. Swoisty „kanibalizm” naukowy mający na celu tępienie odmiennej pedagogiki, filozofii wychowania i kształcenia, niszczenia autorytetów lub zmuszania części z nich do wyrzeczenia się własnych dokonań w imię egzystencjalnego przetrwania, wzmacniany był także w Polsce, w okresie PRL, usuwaniem z kraju, z uniwersytetów pedagogów posługujących się innym językiem, innymi przesłankami od tych narzucanych przez władzę. Dzisiaj też to ma miejsce, tyle tylko, że w nieco innym wymiarze i kontekście.

## Rozdział 7

### Odwrót od teorii wychowania socjalistycznego

Za sprawą nowego pokolenia doszło w okresie trzydziestolecia transformacji ustrojowej do rozwoju teoretycznego myślenia o wychowaniu, a wyniki badań podstawowych były (re-)konstruowane na potrzeby poznania i zrozumienia wartości dotychczas nieobecnych w kraju teorii i odpowiadających im modeli oddziaływań pedagogicznych. Wprawdzie nastąpiło w pedagogice po 1989 r. ostateczne zerwanie z monistyczną, doktrynalnie, ideologicznie i władczo stanowioną jedną teorią wychowania, ale zarazem pojawiły się nowe problemy związane z akademickim kształceniem i metodologicznymi przesłankami prowadzenia badań zarówno opisowych, metateoretycznych, eksplikacyjnych, jak i optymalizacyjnych, empirycznych w paradygmacie ilościowym oraz jakościowym nad wychowaniem. Aktualny stał się apel z 1982 r. Mirosława S. Szymańskiego o prowadzenie badań w nurcie pluralizmu metodologicznego, o poszerzenie dotychczas rozwijanej pedagogiki praktycznej, instrumentalnej o pedagogikę hermeneutyczną, fenomenologiczną, neopsychoanalityczną, interakcjonistyczną i o antropologię pedagogiczną. „Jeżeli krytyczna teoria kształcenia, psychologia społeczna i inne nauki społeczne nie podejmą szczegółowych badań nad zjawiskami o podstawowym znaczeniu dla procesu kształcenia i jego demokratyzacji. Wówczas nie ma żadnych szans, aby od zjawisk hamujących te procesy «wyzwycypować się»; demokratyzacja oświaty pozostanie jedynie w sferze postulatów”<sup>253</sup>. Część naukowców zaczęła odchodzić od kategorii pojęciowej „wychowanie” na rzecz pojęcia „edukacja”, które – w odróżnieniu od tego pierwszego – jest zrozumiałe w języku angielskim.

Rozpoczął się zatem proces wypierania teorii przez teorie edukacji, tak jakby dla dominującej w każdym społeczeństwie dziedziny powszechnego kształcenia dzieci i młodzieży znacznie korzystniejszą wydawała się właśnie

---

<sup>253</sup> M.S. Szymański, *Trzecia pedagogika? Uwagi nad krytyczną teorią kształcenia* Rudolfa O. Zuchy, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1982, nr 2, s. 63.

taka zmiana. Nie wychowujemy, tylko edukujemy, a zatem potrzebne są teorie edukacji, a nie teorie wychowania. W krajach angloamerykańskich istnieje jedynie pojęcie edukacji. Mogą je badać, opracowywać i osadzać w odmiennych teoriach naukowcy reprezentujący różne dziedziny i dyscypliny naukowe. Przestają być potrzebni w tych społeczeństwach pedagodzy jako specjaliści w zakresie nauki o wychowaniu, skoro kluczowym fenomenem wpisującym się w obowiązkową politykę wszystkich rządów odpowiedzialnych za wykształcenie młodych pokoleń i za zapewnienie kadr na rynku pracy staje się właśnie edukacja, a nie wychowanie. Pedagogika wraca do swoich filozoficznych korzeni na rzecz rozwoju socjologii edukacji, psychologii edukacji, nauk o zarządzaniu edukacją, stanowienia prawa oświatowego (edukacyjnego), biomedycznych podstaw edukacji, a nawet filozofii edukacji.

Problem wyzwań dynamicznie zmieniającego się i pograżającego się w coraz to innych kryzysach świata wprowadzili do polskiej debaty publicznej Ryszard Łukaszewicz, twórca wpisującej się w światowej rangi dokonania innowacyjne XX w. Wrocławskiej Szkoły Przyszłości i promotor wolnych inicjatyw edukacyjnych w naszym kraju, oraz Zbyszko Melosik, podejmujący kwestię niedającej się dłużej utrzymać perspektywy dostarczania nauczycielom przez naukowców diametralnie odmiennych podstaw teoretycznych, celów i ideałów dla „wychowania lepszego człowieka” do „budowy lepszego świata”<sup>254</sup>. Dla obu pedagogów specyfika współczesnego świata uniemożliwia już postrzeganie rozwiązań oświatowych i konstytuujących je różnych teorii pedagogicznych przez pryzmat uproszczonej dychotomii: „albo-albo”.

Łukaszewicz stwierdził: „Zyjemy w świecie narastającego zagubienia ludzi, poczucia ich niepewności wobec losów indywidualnej i wspólnej egzystencji, dramatycznego doświadczenia nieprzejrzyistości procesów historycznych i społecznych, zapętlania się zagrożeń ekologicznych, powiększania się sfer ubóstwa, nędzy i bezrobocia, drapieżnych nacjonalizmów i fundamentalizmów, pogłębiania nierówności i zacofania, galopujących przejawów dominacji, upadku wielkich ideologii i kryzysów kultury. W tym kontekście proceder sankcjonowania pewności szczególnie dotyka i kompromituje tradycyjną praktykę edukacyjną i jej rozmaite uzasadnienia teoretyczne. Ten typ praktyki jest ciągle powszechny, szczególnie w wydaniu instytucji szkoły tradycyjnej, gdzie dba się o reprodukcję dominujących interesów i wartości”<sup>255</sup>.

Istotnie, każdy podmiot społeczeństwa otwartego, pluralistycznego powinien mieć prawo do kreowania alternatywnej sfery oświatowej w obszarze

<sup>254</sup> Z. Melosik, *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, w: *Ewolucja tożsamości...*, dz. cyt.

<sup>255</sup> R. Łukaszewicz, *Czas transformacji*, w: *Ewolucja tożsamości...*, dz. cyt., s. 68.

edukacji publicznej lub niepublicznej, formalnej lub nieformalnej, by realne stały się szanse dla uruchamiania inicjatyw lokalnych, jednostkowych lub wspólnotowych, które – wbrew temu, o czym mówił Konarzewski – powinny być przestrzenią do zaangażowania na rzecz zmiany otaczającego nas świata, integrującą pedagogów „[...] szczególnie wokół «gorących» problemów świata i ich lokalnych odniesień. Wolne inicjatywy integrują się na marginesach dotychczasowych form organizacyjnych, ale zawsze w nadziei na znalezienie lepszych sposobów rozwiązywania spraw, które bezpośrednio dotyczą współdziałających. To właśnie owe wolne inicjatywy tworzą alternatywną sferę publiczną”<sup>256</sup>.

O ile Łukaszewicz staje się zwolennikiem myślenia globalnego, ale wpisującego się w działania lokalne, o tyle Melosik wskazywał na potrzebę uwzględnienia w procesie kształcenia celów edukacji globalnej jako konieczności wynikającej z faktu, iż ludzkość żyje współcześnie w ramach „globalnych systemów”, więc oświata musi odpowiadać na procesy globalizacji, dla której najważniejszymi płaszczyznami są: „kurczenie się” przestrzeni geograficznej, a tym samym wzrost możliwości szybkiego, realnego lub wirtualnego przemieszczania się w świecie, rewolucja mikroelektroniczna, akceptacja języka angielskiego jako języka międzynarodowego, upowszechnianie osiągnięć naukowych oraz powstanie ogólnoświatowej kultury młodzieżowej. Polską edukację – jak sądził Melosik – czekała zatem konieczność programowego i teleologicznego reorientowania się na świat, by głównymi elementami ideału wychowania stały się:

- „oparty o ideę pluralizmu kulturowego dialog międzykulturowy – traktowany jako alternatywa dla technokratycznej idei monokulturowego, konsumpcyjnego społeczeństwa światowego;
- orientacja na globalną zmianę, rozumiana jako zdolność do rozpatrywania «zmiany» w makroskali, w aspekcie dynamicznym i systemowym (np. poprzez przyjęcie założenia o «ukrytej złożoności»);
- antycypacja, pojmowana jako zdolność do «przewidywania trendów i kreowania alternatyw», zakładająca zdolność do konsekwentnego myślenia w kategoriach «światowego systemu» i analizowania problemów w kategoriach «kontrowersji»;
- uczestnictwo, rozpatrywane jako dążenie do współdziałania w rozwiązywaniu problemów światowych (w efekcie identyfikacji jednostki z całym gatunkiem ludzkim)”<sup>257</sup>.

Globalizacja kultury światowej niosła z sobą zagrożenie osłabiania procesów wzajemnej wymiany idei i wzorów kulturowych na rzecz ich jednostronnego przenikania ze Stanów Zjednoczonych do reszty świata, w wyniku cze-

<sup>256</sup> Tamże, s. 69.

<sup>257</sup> Z. Melosik, *Edukacja globalna...*, dz. cyt., s. 166.



go – jak przewidywał to poznański pedagog – będzie dochodziło *implicite* do amerykanizacji, do nierozpoznawalnego przez społeczeństwo imperializmu kulturowego, w tym także oświatowego. „Proces globalizacji polega również na «eksporcie» społecznie akceptowanego w Stanach Zjednoczonych pojęcia «wolności» – rozumianej jako wolność do konsumpcji i na wprowadzaniu w świadomość ludzi «skomodyfikowanych mikroutopii», wyprowadzonych z uprzednio narzuconych im potrzeb konsumpcyjnych. Stąd możliwości podejmowanych przez ludzi wyborów, decydujące o ich poczuciu wolności, mają charakter z góry zdeterminowanych układów. Jednostka wchodzi w układ, niczym w komputerowy «hiperprogram» – ma możliwość wyboru, a każdy wybór otwiera przed nią kolejny układ wyborów. Nie może ona jednak tworzyć układów, które zdeterminowane są przez ideologię konsumpcji. W ideologię tę wprowadza się skutecznie niemal wszystkie problemy egzystencjalne. Ludzie sądzą, że kreują świat, a oni tylko wybierają z oferty”<sup>258</sup>.

Głęboki kryzys oświaty i edukacji w sytuacji powstawania zrębów nowego ustroju społeczno-politycznego i gospodarczego III RP ujawnił skalę bezradności i zagubienia wielu pedagogów. Nic w tym dziwnego, skoro zdecydowana większość literatury oświatowej, pedagogicznej (dydaktycznej czy ogólnoteoretycznej) po prostu aksjologicznie się zdezaktualizowała. Przed nauczycielami i politykami oświatowymi pojawiła się konieczność głębokiego namysłu nad tym, w jakim kierunku powinny zmierzać zmiany edukacyjne, by dorobek cywilizacyjny i kulturowy naszego narodu, jakże silnie degradowany w okresie PRL, sprzyjał kreowaniu tożsamości i samostanowienia wszystkich obywateli, w tym szczególnie młodego pokolenia.

Polska pedagogika i oświata stanęła przed niezwykle trudnym wyzwaniem zmiany społecznej po kolejnym, gwałtownym i radykalnie odcinającym się od socjalistycznej przeszłości przesileniu formacyjnym. W sytuacji ograniczonego przez ponad czterdzieści lat dostępu do literatury światowej i doświadczeń współczesnych nauk o wychowaniu należało zmierzyć się z dylematem: Jakiej alternatywy potrzebuje polska pedagogika i edukacja? W jakim stopniu niezbędna jest tu ciągłość, a w jakim radykalna zmiana? Nie wystarczyło tu sięgnięcie do dorobku polskiej myśli pedagogicznej z okresu dwudziestolecia międzywojennego. Straty spowodowane długą polityczną izolacją Polski od kultury zachodnioeuropejskiej i amerykańskiej wydawały się u progu lat 90. XX w. trudne do odrobienia, tym bardziej że w niektórych ośrodkach akademickich czy regionach kraju w dalszym ciągu upowszechniano poglądy reprezentantów ortodoksyjnej, wykluczającej inne typy dyskursów czy praktyk szkolnych, instrumentalnej pedagogiki socjalistycznej.

Pojawiły się zatem pytania o znaczenie i możliwości implementacji do praktyki oświatowej wielorakich rozwiązań edukacyjnych, o dopuszczanie

<sup>258</sup> Tamże, s. 173.

przez ówczesne władze czynnego i biernego protestu przeciwko temu, co stawało się źródłem wypaczeń czy zagrożeń rozwojowych w instytucjach oświatowych, o prawo do inspirowania alternatywnych rozwiązań przez samych nauczycieli, rodziców czy/i uczniów. Niezwykle interesujące dla zrozumienia ówczesnej praktyki edukacyjnej stały się inspiracje teoretyczne i metodologiczne odnoszące się do ukrytego programu szkoły czy placówek opiekuńczo-wychowawczych, do obszaru przemilczanych zjawisk rzeczywistości szkolnej czy przedszkolnej. Debata wokół tych problemów otworzyła „czarną skrzynkę” oświatowej rzeczywistości. Możliwe okazało się angażowanie się pedagogiki w aktywne wyzwalanie teorii i teoretyków oraz praktyki i praktyków z tak niedawno jeszcze obowiązujących więzów interpretacji wymiarów edukacji.

Niezbędne stało się rozwijanie i rekonstruowanie nowych koncepcji teoretycznych we współpracy ze światowymi kręgami badaczy zjawisk edukacyjnych. Śledząc w czasie tej debaty różne typy myślenia innowacyjnego i utopijnego, rozumianego jako sposób bycia człowiekiem, ale i tworzenie nowej pedagogiki, pytano zarazem o szanse na odnalezienie w nich siły czy inspiracji dla własnego myślenia o edukacji oraz dla zmiany modelu kształcenia, w tym także kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Chodziło bowiem o to, by nauczyciele sami nie stawali się podmiotami blokującymi emancypację i rozwój pedagogiki praktycznej i teoretycznej, by tkwiące jeszcze wśród wielu pozostałości syndromu *homo sovieticus* nie stawały się ukrytą barierą dla koniecznej transformacji edukacji w całym kraju.

W latach 1989–1993 wiele pisano i mówiono o rozczarowaniu po wielkich teoriach pedagogiki socjalistycznej, o wyczerpaniu się jej ideologicznej metanarracji, jak określiłby to Lyotard, tak że można by się w tym dopatrzyć kultury wyczerpania, kultury wykpiionych autorytetów i zrelatywizowanych systemów wartości. Polska stanęła przed koniecznością transformacji gospodarki scentralizowanej w rynkową, przekształcenia całego systemu prawnego, politycznego i kulturowego z totalitarnego, autorytarnego i etatystycznego w system typowy dla społeczeństw otwartych, a więc o orientacji pluralistycznej demokracji. Gdyby nasz postmodernizm rozumieć jako rozstanie z minioną epoką, to w świetle zwycięstwa partii lewicowych do parlamentu III RP w wyborach z 19 września 1993 r. należałoby uznać, że nie zerwaliśmy jeszcze z pozostałościami komunizmu, ponieważ mieliśmy do czynienia z niemożnością dostosowania się społeczeństwa nie tylko do nowej sytuacji społeczno-politycznej, lecz także do rewolucji globalnej<sup>259</sup>.

<sup>259</sup> Por. A. King, B. Schneider, *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać? Raport Rady Klubu Rzymskiego*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim 1992.

Szok wolności stał się pułapką dla tych obywateli, którzy nie byli przygotowani do transformacji duchowej, psychospołecznej i moralnej. Zmiany w ludzkiej świadomości, myśleniu i kulturze osobistej, jako następujące najwolniej, szczególnie w sytuacjach przełomowych, stanowiących wyzwanie dla ludzkiego sumienia, intelektu i ducha, nie przewyciężyły kultury cynicznie triumfującej formy<sup>260</sup>. Rozpadł się wprawdzie dotychczasowy świat pewności i względnej stabilizacji, ale nasiliły się specyficzne dla społeczeństw gospodarki rynkowej procesy rywalizacji, antagonizujące stosunki międzyludzkie. Mimo powolnego kształtowania się u nas fundamentalnych elementów gospodarki rynkowej i ustroju demokratycznego, społeczeństwo mentalnie pozostało w poprzedniej formacji.

Zobaczmy zatem, jak ewoluowały teorie wychowania w III RP i próby badań metateoretycznych w tym zakresie.

---

<sup>260</sup> Najlepiej świadczy o tym wystąpienie na Zjeździe Pedagogów w Rembertowie w lutym 1993 r. prof. Heliadora Muszyńskiego.

## Rozdział 8

### Zarysy teorii wychowania, czyli po co i komu jest ona potrzebna?

Celowo używam w tym rozdziale liczby mnogiej, bowiem wraz z upadkiem ideologicznej teorii wychowania socjalistycznego jej miejsce musiało zostać wypełnione wiedzą o wychowaniu, którą można by było wykorzystać do parcjalnych badań różnych jej ogniw, dziedzin, funkcji, zadań itp. albo do ukazania własnej teorii, którą opracował autor czy zespół teoretyków wychowania jako względnie aktualny stan wiedzy na ten temat. W szkolnictwie wyższym, na kierunku kształcenia pedagogika z jego różnymi specjalnościami teoria wychowania stanowi jeden z kluczowych przedmiotów kierunkowych. Tym samym studenci muszą poznać jakąś teorię lub różne teorie wychowania, by mieć świadomość stanu wiedzy w tym zakresie. Rzeczywiście wraz z przełomem ustrojowym pojawiły się publikacje pedagogów, których tytuł wskazywał na związek z przedmiotem kształcenia i jako taki był, a nawet nadal jest, wykorzystywany w uniwersytetach czy akademiach pedagogicznych. Ich autorzy najczęściej konstruowali swoje podejście do przedmiotu, korzystając z układu treści, jaki przez wiele lat nadawał temu przedmiotowi Muszyński.

Zarysy teorii wychowania obejmują zatem: usytuowanie tej subdyscypliny w strukturze pedagogiki jako nauki, genezę zaistnienia i stan rozwoju teorii wychowania w Polsce, eksplikację i problem definiowania podstawowego pojęcia tej subdyscypliny wiedzy, jakim jest wychowanie, oraz pokrewne (socjalizacja, edukacja). W żadnej mierze autorzy nie konstruują własnej teorii wychowania, tylko rekonstruują stan wiedzy na temat zróżnicowanych źródeł stanowienia celów wychowania, treści, zasad, zadań, metod i form wychowania, a także związanych z tym procesem błędów czy dysfunkcji. Jest to najczęściej wiedza o wiedzy, ale tylko w nielicznych przypadkach ma ona charakter metawiedzy czy metateorii<sup>261</sup>.

---

<sup>261</sup> Szerzej zob. B. Śliwerski, *Teorie wychowania*, w: *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: WN PWN 2019.

Konarzewski zakłada, że skoro wychowanie jest czymś oddziaływaniem na kogoś, a więc jest konkretną praktyką wśród zamierzonych zachowań społecznych, empirycznie obserwowalnym i rozpoznawalnym faktem, to opisując i systematyzując wiedzę o nim, badacz może skonstruować teorię skutecznego, efektywnego wychowania. Działania wychowawcze są w tym podejściu ukierunkowane na jakiś cel, a zatem zgromadzenie danych na temat tego, w jaki sposób ktoś (wychowawca) wywołuje pożądaną zmiany behawioralne w psychice jednostki (wychowanka) sprawia, że badacz jest w stanie je zarejestrować oraz usystematyzować. Teoretyka wychowania interesować powinien zbiór jedynie takich zmian w psychicznych strukturach regulacyjnych człowieka, które mają obserwowalne korelaty behawioralne<sup>262</sup>.

Można dyskutować z autorem na temat tego, czy zredukowanie wychowania jedynie do tak pojmowanych oddziaływań jest wychowaniem, a nie jego częścią, skoro zmiany w osobowości wychowanków nie są jedynie następstwem tego, co jest empirycznie dostępne nauce, a zatem i behawioralnie uchwytne. Wszystkie inne wpływy osobotwórcze, oddziaływania, czynniki socjalizacyjne jako niemieszczące się w definicji wychowania Konarzewski usuwa poza nawias zainteresowań badaczy, budując behawioralną teorię wychowania. Upraszczając istotę tego fenomenu, autor przyjmuje redukcjonistyczne założenie: „Zbiór wszystkich działań X dzielimy, [...] na dwa podzbiory. Pierwszy ( $X_1$ ) to działania wychowawcy mające doprowadzić do zmian w jednostce względnie izolowanej od innych wpływów społecznych, drugi ( $X_C$ ) to działania nastawione na zmianę grupy”<sup>263</sup>. Wykluczając pozabehawioralnie uchwytne czynniki, przyznaje, że wyniki badań i powstająca na ich podstawie teoria zmian w strukturze regulacyjnej osobowości wychowanków mają charakter względny, wyciągane wnioski i formułowane twierdzenia zaś „[...] należy rozumieć probabilistycznie. [...] jej twierdzenia nigdy jednak nie będą miały bezwyjątkowego charakteru”<sup>264</sup>.

Wielowymiarowa zmienna zależna, jaką są w świetle tego podejścia zmiany struktury regulacyjnej wychowanków, jest jednak także konstrukcją teoretyczną, a nie obserwowalną. Tym samym systematyzacja prawidłowości wychowania dla zbudowania w istocie teorii prawdopodobnego wychowania jest pochodną arbitralnie przyjętej przez Konarzewskiego psychologicznej teorii mechanizmów zmian regulacyjnych na dwóch dopełniających się poziomach – regulacji reaktywnej i celowej. „Psychologia oferuje listę mechanizmów zmian struktur regulacyjnych, czyli procesów uczenia się, z których

<sup>262</sup> K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa: PWN 2018, s. 11.

<sup>263</sup> Tamże.

<sup>264</sup> Tamże, s. 13.

każdy staje się dla teorii wychowania podstawą wyodrębnienia określonej klasy twierdzeń zawierających opisy czynności uruchamiających zasadniczo takie same procesy w ludzkiej psychice, a zatem i opisy zmian zasadniczo tego samego rodzaju. Każdą tak wyodrębnioną klasę twierdzeń możemy uznać za teoretyczną podstawę pewnej (indywidualnej) metody wychowania. Pełny zbiór takich klas określa zatem zbiór indywidualnych metod wychowania analizowanych przez teorię wychowania”<sup>265</sup>.

Tak oto teoria wychowania Konarzewskiego jest arbitralnie, bo dedukcyjnie wyprowadzoną z psychologicznej teorii warunkowania mechanizmów zmian psychicznych, teorią konkretnych metod wychowania jako oddziaływania tożsamego z metodami warunkowania u osób (wychowanków) procesu uczenia się i nabywania przez osoby pożądaných reakcji, zachowań czy opanowywania wiedzy. Wychowanie ma być skutecznym działaniem zmianotwórczym, toteż w istocie tak rozumiana teoria wychowania może służyć badaniu tego procesu w różnych kulturach, uwarunkowaniach społeczno-politycznych, ideologicznych. Nie ma zatem znaczenia, kto po nią sięgnie. Nie jest też ona po to, by ją rozwijać, zmieniać czy kwestionować.

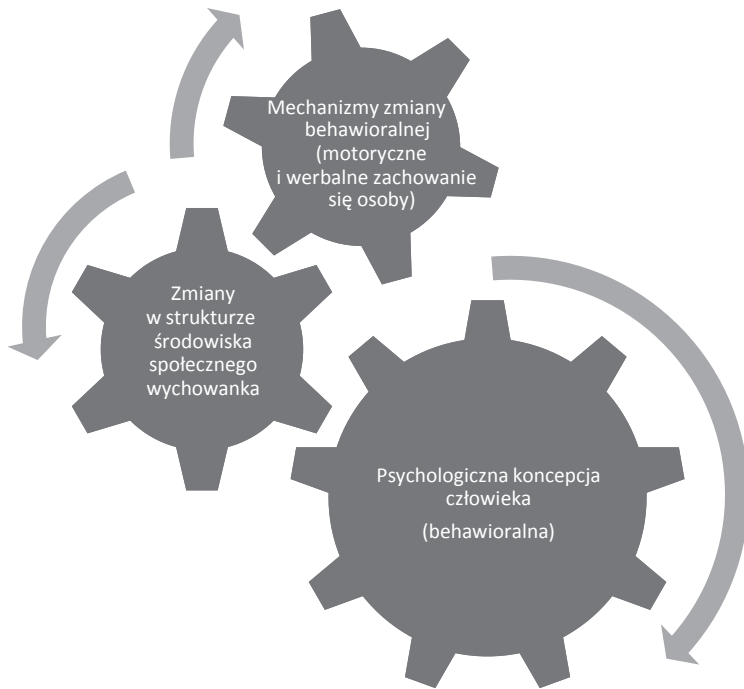
Tymczasem to imponderabilia (zmiennie kulturowe, ustrojowe, transcendentne) są współsprawczymi czynnikami warunkującymi sens oddziaływań wychowawczych, w tym podporządkowanie się przez wychowawców powinności skutecznego wyegzekwowania od wychowanków uczenia się pożądaných zachowań. Zdaniem Konarzewskiego teoretyk wychowania nie ma zajmować się warstwą normatywną, aksjologiczną, kulturową owych zmian, tylko powinien badać, które z wyprowadzonych z psychologii uczenia się i zastosowanych w ramach oddziaływań wychowawczych metody i środki okazały się skuteczne. „Wartość teorii wychowania nie musi więc zasadzać się na odkrywaniu takich działań zmianotwórczych, które by nigdy nie przyszły do głowy przeciętnemu człowiekowi. Wystarczy, by podjęła niełatwe bynajmniej zadanie dokładnego określenia czynników skuteczności metod ogólnie znanych”<sup>266</sup>.

Na pytanie, kim ma być osoba, którą wychowujemy, ku czemu i dlaczego mamy ją wychowywać, Konarzewski nie odpowiada, bo uważa, że nie jest to przedmiot badań i wskazań teorii wychowania.

Zastąpienie normatywnego celu wychowania celem psychologicznym, który jest równie normatywnym wyborem, bo aksjologicznie neutralnym, sprawia, że nie ma w podejściu tego autora możliwości określenia wprost, jaką ma być teoria wychowania. To są psychologiczne podstawy uczenia się czegokolwiek i kogokolwiek, byle było to skuteczne, a więc zgodne z zamierzeniem wychowawcy jako podmiotu projektującego oddziaływania na

<sup>265</sup> Tamże, s. 15.

<sup>266</sup> Tamże, s. 23.



**RYCINA 8.1.** Psychologiczne podstawy naukowej teorii wychowania

Źródło: opracowanie własne.

wychowanka(-ów). Nie chodzi tu Konarzewskiemu o teoretyczne podstawy jakiegóż – w sensie aksjologicznym, ideologicznym, filozoficznym, a nawet psychologicznym – wychowania, tylko o to, by prowadzone przez pedagogów badania uwzględniały jego projekt jako nie tylko możliwy, ale przede wszystkim wyłącznie naukowy. Czym zatem jest ów projekt, skoro to na nim autor koncentruje swoją uwagę? Zadaniem pedagogiki jest – zdaniem tego autora – projektowanie działalności wychowawczej w taki sposób, by zakładane cele były nie tylko efektywnie osiągnięte, ale i ta działalność była uznana za naukowo uzasadnioną i zbadaną.

„Każdy projekt wymaga zatem świadomości celu i wiedzy o skutkach możliwych operacji na obiektach tej dziedziny. Naukowym można nazwać taki projekt, którego cel jest wewnętrznie spójny i który został zbudowany na podstawie wiedzy osiągniętej poziomem teorii. Oznaczając projekt przez P, cel przez C i teorię przez T, możemy ująć te rozważania w formule:

$$P = f(C,T).$$

Zauważmy, że funkcja ta nie jest wzajemnie jednoznaczna. Dla istniejącego projektu można wskazać składową celu i składową teorii, jednakże nie odwrotnie: dany układ C i T generuje zwykle więcej niż jeden projekt, szcze-

gólnie wtedy, gdy cel i teoria mają złożony charakter. Może się też zdarzyć, że jakiś układ C i T nie generuje żadnego projektu – wówczas mówimy, że przy istniejącym stanie wiedzy naukowej dany cel jest nieosiągalny”<sup>267</sup>.

Innymi słowy, dla wychowawcy kluczowa jest odpowiedź na pytanie, jakim celem ma służyć wychowanie, ku czemu i dlaczego mamy projektować takie, a nie inne działania wychowawcze. Rzeczywiście w tak reistycznie, bo przedmiotowo i behawioralnie traktowanym podejściu do wychowanków najważniejsza jest skuteczność oddziaływań wychowawcy, zaś to, czy cel wychowania lokowany jest w jakiejś konkretnej ideologii, aksjologii, teologii, koncepcji psychologicznej człowieka lub socjologii wychowania, nie ma już znaczenia. Podmiot oddziaływań wychowawczych jest *de facto* przedmiotem wyjałowionym z kultury, religii, świata polityki i aksjonormatywnych sensów życia, postrzeganym jako istota biopsychologiczna o określonych strukturach potencjalnych zmian behawioralnych.

Relacje warunkowania zachowań można – a w przypadku projektowania badań trzeba – określać jako zachodzące między zmiennymi, a nie tylko zdarzeniami i cechami. Zmienną niezależną w tak rozumianym podejściu jest technologia oddziaływań behawioralnych, zmienną pośredniczącą są warunki, w jakich do nich dochodzi, zmienną zależną zaś są zmiany psychiczne i społeczne, jeśli oddziaływanie uwzględnia także grupę społecznego uczestnictwa wychowanka w wykonywaniu przez niego wyznaczonych mu określonych zadań. W wychowaniu nie ma tylko dwóch zmiennych – niezależnych i zależna. Konarzewski zaś stwierdza: „Najczęściej proponuje się organizować wiedzę ze względu na pewien system wartości, to jednak oznacza, że każda zmiana tego systemu unieważnia mniejsze lub większe fragmenty teorii. Nasza formuła sugeruje całkowitą odrębność dociekań aksjologicznych i badań nad czynnościami zmianotwórczymi – dopiero na poziomie technologii dochodzi do syntezy ich wyników. Teoria wychowania jest więc aksjologicznie neutralna, przeto może być w pełni naukowa. Wartościowanie wchodzi w grę dopiero wtedy, gdy usiłuje się wykorzystać jej dorobek w projektowaniu i propagowaniu rzeczywistych działań wychowawczych”<sup>268</sup>.

Konarzewski potwierdza zatem, że zmiana celów wychowania unieważnia dotychczasową pedagogię odwołującą się do innych celów, ale nie eliminuje jej teoretycznych podstaw, które, żeby spełniała ona funkcje naukowe, mają być osadzone w behawioryzmie jako psychologicznej koncepcji człowieka. Tylko tę psychologiczną koncepcję człowieka i zawarte w niej prawidłowości (a nie prawa) na temat warunkowania skuteczności uczenia się uznaje jako naukową. „Pedagogikę opartą głównie na aksjologii pedagogicznej cechuje jałowa postulatywność, pedagogice stawiającej głównie na teorię wychowa-

<sup>267</sup> K. Konarzewski, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 7.

<sup>268</sup> Tamże, s. 8.



nia grozi angażowanie się w badania zbyt oderwane od jej społecznych zadań, gdy zaś dominuje technologia wychowania, pedagogika traci swój naukowy charakter, ponieważ jej wytwory są wówczas jedynie kodyfikacjami tradycyjnych i zdroworozsądkowych sposobów postępowania zmierzających do obiegowych celów<sup>269</sup>.

Takie podejście do teorii wychowania jest wyłącznie konstrukcją teoretyczną, bowiem w wychowaniu istotne są nie tylko mechanizmy zmian w psychice osoby, nie tylko wiedza i umiejętności oddziaływania, wykorzystywane techniki i narzędzia wychowawcze, ale przede wszystkim cel wychowania. Ten zaś lokowany jest jednak w jakiejś antropologii pedagogicznej, psychologicznej, filozoficznej, religijnej, społecznej czy kulturowej. Nie jest bez znaczenia to, kto, kogo i po co, a nie jedynie w jaki sposób, wychowuje. Kryterium celowości, sensu wychowania, jego ukierunkowania na bycie przez wychowanka konkretnie jakąś osobą, a nie zbiorem zmiennych zmian psychicznych nabiera dla teorii wychowania mocy różnicującej te teorie, które musimy ujmować „[...] w aspekcie treściowym, tzn. podkreślając swoistość celów wychowania w porównaniu z celami innych rodzajów wpływów wywieranych na człowieka. [...] Wynikiem wychowania nie jest bowiem doraźna zmiana zachowania się wychowanka lub deklaracja słowna: zapowiedź, obietnica takiej zmiany, lecz głębiej sięgające przekształcenie określonej sfery osobowości, wyrażającej się w aktywności zmienionej zgodnie z celami wychowania<sup>270</sup>.

Nie ma więc i nie będzie jednej teorii wychowania z tego względu, że powołani do tej roli przez państwowe, samorządowe i tym podobne władze instytucjonalni wychowawcy oddziałują na wychowanków w określonej rzeczywistości społeczno-kulturowej, historycznej, politycznej, na zlecenie jako przedstawiciele zadanego im treściowo (normatywnie, aksjologicznie, ideologicznie) ideału wychowawczego niezależnie od tego, w jakim stopniu rozwoju biologicznego i psychicznego znajduje się wychowanek i z jakiego pochodzi środowiska społeczno-wychowawczego. Sami też nie są wyjąłowieni z biograficznych doświadczeń socjalizacyjnych we własnych środowiskach codziennego życia.

Z pozytywistycznego punktu widzenia nie można lekceważyć w projektowaniu badań empirycznych wiedzy na temat zależności przyczynowo-skutkowych między zmiennymi oraz w wyjaśnianiu zachodzących w nich i dzięki nim zmianom, w czym pomocne jest odwoływanie się do hipotez przyczynowych. „W dodatku analizy przyczynowe osiągnęły pewien stopień komplikacji, na co wpłynęło zastosowanie zapisu matematycznego i pojęć matematycznych.

<sup>269</sup> Tamże.

<sup>270</sup> M. Dudzikowa, *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Warszawa: WSiP 1987, s. 361.

Rozpatrywane są nie tylko zależności między dwiema zmiennymi (poddawane testowi pozorności), lecz także układy wielu zmiennych i dla takich układów buduje się modele przyczynowych oddziaływań między zmiennymi<sup>271</sup>. Pomijając nawet kwestię intencjonalności oddziaływań wychowawczych, która sama w sobie jest trudna do empirycznego uchwycenia, w relacjach międzyludzkich występują różne związki przyczynowe. Ich uchwycenie sprowadza się w badaniach pedagogicznych najczęściej do zastosowania schematu metod nieeksperymentalnych (sondaż diagnostyczny), który polega na zbieraniu danych o osobach (nie tylko o wychowawcach i wychowankach) zwykle badanych jednokrotnie, chociaż pod wieloma względami.

Otrzymane dane podlegają analizie statystycznej, w której wciąż jeszcze rzadko wykorzystuje się bardziej złożone techniki korelacji między zmiennymi, by wykryć związki statystyczne jako sprawdzian istnienia weryfikowanych lub konfirmowanych hipotetycznie zależności przyczynowych. W naukach społecznych związki przyczynowe między zmiennymi pojmuje się jednak nieco inaczej niż w naukach technicznych, przyrodniczych czy matematycznych. Istotne znaczenie odgrywają w relacjach społecznych rozmaite warunki, między innymi czas, miejsce i przebieg zachodzących zdarzeń w interesującej pedagogów relacji, do jakiej dochodzi między wychowawcą a wychowankiem. „Niektórzy zdarzeniami nazywają tylko zmiany. Inni zaliczają do zdarzeń również stany rzeczy (a więc stany utrzymujące się w czasie). Rozmaicie też bywa precyzowana czasowa rozciągłość zdarzeń. Niekiedy zdarzenia traktuje się jako momentalne, odnosi się je do punktu czasowego (takie zdarzenia zachodzą, ale ani nie trwają, ani nie można im przypisać przebiegu), kiedy indziej odnosi się je do odcinka czasowego (takie zdarzenie trwa przez pewien czas, więc może być procesem)”<sup>272</sup>.

Korzystając z metodologicznego podejścia Konarzewskiego do teoretycznych podstaw wychowania, nie można lekceważyć źródeł wiedzy naukowej mającej stanowić o tym, w której z naukowych dyscyplin lokujemy projekt oddziaływań wychowawczych (P) jako funkcję celu (C) i teorii wychowania (T). Jeśli jest to psychologia, to można przyjąć następujące źródła i przedstawicieli izomorficznych do kierunku psychologicznej myśli teorii wychowania w pedagogice współczesnej (tabela 8.1). Psychologia jest bowiem „[...] nauką jeszcze nie w pełni dojrzałą i wciąż tkwi w fazie przedparadygmatycznej. Wybór określonego paradygmatu jej uprawiania w dużej mierze jest uzależniony od osobistych upodobań badaczy”<sup>273</sup>. Na to, którą tradycję badawczą wyko-

<sup>271</sup> J. Karpiński, *Przyczynowość w badaniach socjologicznych*, Warszawa: PWN 1985, s. 5.

<sup>272</sup> J. Karpiński, dz. cyt., s. 9.

<sup>273</sup> A. Jastrzębski, *W obronie integralności człowieka. Próba adekwatnego ujęcia filozofii psychologii*, Warszawa: Eneteia 2011, s. 63–64.

rzysta psycholog, rzutuje wiele czynników, między innymi o pozanaukowym charakterze jak polityka, historia czy dominująca ideologia. „Trzeba po prostu uznać, że nie poznamy wszystkich zmiennych kierujących zachowaniem człowieka, co prowadzi do akceptacji zarówno ograniczonej przewidywalności jego zachowań, jak i niepełnej o nim wiedzy”<sup>274</sup>. Także pedagodzy, teoretycy wychowania sięgają przede wszystkim po rozprawy z psychologii, kiedy poszukują adekwatnego do własnych przeświadczeń i wiedzy podejścia do wychowania. „W okresach konstituowania się nowego paradygmatu teoria – uznana za własną, najlepszą w ramach tej dyscypliny – niewątpliwie dominuje; przejmuje bowiem władzę i najważniejsze funkcje (określenie przedmiotu i zakreszenie obszaru badania, koncepcja modelu i metod poznania etc.). W okresach normalnego, stabilnego rozwoju z kolei badania teoretyczne zasadniczo nie wykraczają poza granice przypadłego im w udziale terenu badania na pola subdyscyplin sąsiedzkich. Nierzadko wszakże wykraczają «w głąb», przekraczając poziom ogólnie dostępnej w środowisku wiedzy – w kierunku zwiększonej specjalizacji własnych zainteresowań, jak też pewnej «ezoteryczności» czy hermetyczności poznawczych rozstrzygnięć”<sup>275</sup>.

Różnorodność kierunków, nurtów, orientacji czy koncepcji psychologicznych oraz wciąż dominująca teoria wychowania instrumentalnego wynikają z niezadowolenia ze stanu naukowych badań w paradygmacie pozytywistycznym oraz trudności w uzyskaniu konsensusu co do jego obiektywności. „Obiektywizm w psychologii powinien być fundowany na rozwijaniu koncepcji przyczynowości pośredniej (kontekstualnej), która nie jest ścisłym prawem naukowym, ale nie jest też pełną dowolnością, lecz raczej obiektywną interpretacją. Uznanie skomplikowania przedmiotu badań, jakim jest byt ludzki, wiąże się z dopuszczeniem określonej niepewności wyników badawczych, a co za tym idzie, także niemożliwości deterministycznego przewidywania przyszłych zachowań. Zarówno w punkcie wyjścia (przyczynowość), jak i w punkcie dojścia (przewidywanie) nie możemy mieć bezwzględnej pewności. Nie oznacza to jednak, że nie mamy przynajmniej przybliżonego rozumienia przyczyn takiego, a nie innego zachowania (samopoczucia) człowieka oraz jego prawdopodobnych reakcji w określonej sytuacji”<sup>276</sup>.

Podobnie jak psychologowie, także pedagodzy dokonują osobistych wyborów psychologicznych teorii w zależności od preferowanej przez siebie koncepcji człowieka wychowywanego przez nich w określonym ustroju państwa, polityce oświatowej władzy i biograficznych doświadczeń z czasu własnej edukacji. O ile uczeni psychologowie mogą bronić się przed absolutyzacją okre-

<sup>274</sup> Tamże, s. 67.

<sup>275</sup> R. Nycz, *Język modernizmu. Prolegomena historycznoliterackie*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2013, s. 199.

<sup>276</sup> A. Jastrzębski, dz. cyt., s. 74–75.

ślonej tradycji badawczej, o tyle instytucjonalni wychowawcy bywają skazani w swoich preferencjach teorii wychowania na polityczną poprawność. „Wybór logiki działania, a przez to wybór sposobu doświadczania świata nie zależy tylko od jednostki. Człowiek jest w tym wyborze uwarunkowany przez kulturową i społeczną [a także biologiczną] faktyczność swego istnienia. Jednocześnie jest on bytem egzystencjalnym, istniejącym poza wszelkimi uwarunkowaniami. Jako byt tego typu dysponuje on możliwością bycia wolnym, rozporządza – nadającą sens jego istnieniu – możliwością przeciwstawienia się i uwalniania spod wpływu uwarunkowań krępujących wybór sposobu doświadczania świata”<sup>277</sup>.

Wiele też zależy na wolnym rynku idei i teorii od wykształcenia pedagogów, od tego, czy mieli możliwość poznania wielu teorii wychowania i psychologicznych podstaw ich aplikacji. Nie każda z teorii jest też tolerowana w danej placówce czy okresie wykonywania pracy zawodowej przez pedagoga, ale im bardziej oddala się ona od behawioryzmu, tym trudniejsza jest w praktycznym zastosowaniu ze względu na unikanie przez jego antagonistów wszelkiej instrumentalizacji. Także pluralizm w metodologii badań nie sprzyja kumulacji wiedzy, jej liniowemu, harmonijnemu, integralnemu rozwojowi oraz jego konstruktywnemu wkładowi w powstawanie nowych teorii wychowania. Natomiast skutecznie dekonstruuje panujący od prawie stu lat paradygmat badań pozytywistycznych, eliminując czy podważając jego założenia. „Wznoszony wedle owych obowiązujących standardów gmach wiedzy zawdzięcza wrażenie celowości konstrukcji oraz problemowej pojemności teoretycznej «budowli» – retorycznej skuteczności wzorca, narzucającego ideał «jedynie» prawomocnych metod, koncepcję przedmiotu badań oraz ich zakresu merytorycznego. W fazach przejściowych natomiast ów klarowny kształt i obraz dyscypliny ulega rozmyciu i rozchwianiu: hegemonię jednego wzorca wypiera pluralizacja postaw badawczych; to, co było onegdaj odrzucane czy marginalizowane, powraca jako nierozwiązany, a pełnoprawny problem; stopniowo przeformułowuje się koncepcja przedmiotu oraz metod(y) poznania”<sup>278</sup>.

Trafnie odczytał ten dylemat Kwaśnica, kiedy porównywał racjonalność instrumentalną z racjonalnością komunikacyjną, emancypacyjną. Jeśli bowiem wychowawca będzie chciał zinstrumentalizować którąkolwiek z psychologicznych koncepcji i teorii wychowania spoza paradygmatu behawioralnego, żeby uzyskać jej skuteczność, to wpisze ją w racjonalność instrumentalną, zaprzeczając prawomocności działań wychowawczych, które miałyby być rzekomo

<sup>277</sup> R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław: Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego w Warszawie, Oddział Doskonalenia we Wrocławiu 1987, s. 25.

<sup>278</sup> R. Nycz, *Język...*, dz. cyt., s. 201.

inne od behawioralnych, adaptacyjnych. Przyznanie bowiem wychowaniu humanistycznemu, egzystencjalnemu, transgresywnemu, fenomenologicznemu, konstruktywistycznemu itp. „[...] statusu działania celowo organizowanego i bezpośrednio sprawdzalnego przez swe skutki wedle kryteriów technicznie pojętej efektywności”<sup>279</sup> unieważni ich prawomocność. Każda inna od behawioralnej, bo przeciwstawiająca się racjonalności instrumentalnej, adaptacyjnej pedagogika, jeśli chce rzeczywiście być alternatywną, nieinstrumentalną, humanistyczną czy emancypacyjną, musi zerwać z postrzeganiem i praktykowaniem wychowania jako działań celowo organizowanych, z wytwarzaniem wiedzy technicznej na rzecz uwolnienia od tego, co czyni relacje między wychowawcą a wychowankiem przedmiotowymi, zobowiązującymi do podporządkowania się logice relacji celu i środka.

Nie wystarczy – zdaniem Kwaśnicy – deklarowanie odmienności na poziomie treści wychowania, jego sensu, nowych znaczeń, jeżeli jest to wdrażane w życie zgodnie z regułami racjonalności instrumentalnej. Słusznie zatem ów pedagog postawił przed teoretykami wychowania kluczowe pytania: „Czy refleksja o wychowaniu musi pozostać w wytwarzanym przez pytania instrumentalne horyzoncie myślowym? Czy pedagogika nie może zapytać o wychowanie inaczej? Czy jedyną miarą ważności ustaleń muszą być kryteria obowiązywania właściwe nauce, która ma szansę zastosowania w skutecznych zabiegach technologicznych? Mówiąc krócej: czy pedagogika, chcąc być praktyczną, musi być techniczną?”<sup>280</sup>.

W tabeli 8.1 zestawiam główne koncepcje psychologiczne człowieka jako źródło inspiracji do stanowienia, realizowania i badania teorii wychowania w Polsce XXI w. Punktem wyjścia i odniesienia zarazem dla pozostałych teorii psychologicznych i pedagogicznych (wychowawczych) jest behawiorystyczna koncepcja człowieka.

Kluczowe dla badania teorii wychowania jest rozpoznanie tego, co Jerzy Brzeziński określa mianem „świadomości metodologicznej” badacza<sup>281</sup>. Ów konstrukt teoretyczny wyjaśnia jednak znacznie szerzej Zbigniew Spindel, wskazując na społeczno-subiektywny kontekst tej kategorii świadomości z punktu widzenia teorii i praktyki poznania naukowego. Zdaniem tego metodologa badań psychologicznych świadomość metodologiczna jest „[...] jednym z podstawowych regulatorów czynności składających się na proces badania naukowego, czyli czynności naukowo-badawcze. [...] Świadomość metodologiczną można zatem pojmować, między innymi, jako pewien system przekonań, które da się wyartykułować w postaci odpowiednich zdań

<sup>279</sup> R. Kwaśnica, *Dwie...*, dz. cyt., s. 104.

<sup>280</sup> Tamże, s. 108.

<sup>281</sup> J. Brzeziński, *O poznaniu naukowym w pedagogice (refleksje metodologiczne)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1979, nr 2, s. 51–65.

**TABELA 8.1.** Główne koncepcje psychologiczne człowieka a teorie wychowania

Psychologiczna koncepcja człowieka	Cel wychowania	Teoria wychowania	Przedstawiciele
Behawioryzm <sup>1</sup>	Mechanizmy regulacyjne zachowań	Teoria wychowania instrumentalnego i klasycznego <sup>2</sup>	Heliodor Muszyński Krzysztof Konarzewski Stanisław Sławiński James Dobson Wolfgang Brezinka
Psychoanaliza <sup>3</sup>	Funkcjonowanie ego i popędów	Psychoanalityczna teoria wychowania <sup>4</sup>	Bruno Bettelheim Erik E. Erikson Zbyszko Melosik Hanna Stępniewska-Gębik Klaudia Węc Lech Witkowski
Psychologia poznawcza <sup>5</sup>	Proste i złożone struktury oraz procesy poznawcze	Teoria wychowania umysłowego, konstruktywistycznego <sup>6</sup>	Anna Brzezińska Ewa Filipiak Dorota Klus-Stańska Stanisław Dylak
Psychologia humanistyczna <sup>7</sup>	Bycie sobą Samorealizacja, samourzeczywistnianie	Teoria wychowania niedyrektywnego <sup>8</sup> Teoria wychowania emocjonalnego <sup>9</sup>	Jadwiga Bińczycza Thomas Gordon Carl Rogers Maria Łopatkowa Wasył G. Kremień Wasył Suchomliński Bogusław Śliwerski Krzysztof Wieczorek Paweł Walczak
Psychologia realistyczna według Karola Wojtyły <sup>10</sup>	Doświadczenie i samoświadomość sprawczości	Teoria wychowania realistycznego według Karola Wojtyły <sup>11</sup>	Krystyna Chałas Alina Rynio Krystyna Wrońska Stanisław Chrobak
Psychologia środowiskowa <sup>12</sup>	Ekosystem życia i zadomowienia człowieka w świecie	Teoria wychowania środowiskowego, ekologicznego, environmentalna <sup>13</sup>	Urie Bronfenbrenner Grzegorz Francuz Aleksander Nalaskowski
Psychologia duszy <sup>14</sup>	Proces zgłębiania i pogłębiania przez osobę zdarzeń oraz przekształcania ich w doświadczenia	Teoria wychowania duchowego <sup>15</sup>	Marta Znanięcka, Lidia Marszałek

Psychologiczna koncepcja człowieka	Cel wychowania	Teoria wychowania	Przedstawiciele
Psychologia egzystencji <sup>16</sup>	Wartości podmiotowo-osobowe jako subtelne jakości egzystencji i sens w byciu i stawaniu się człowieka	Teoria wychowania egzystencjalnego <sup>17</sup>	Viktor Frankl Teresa Borowska Janusz Tarnowski Jarosław T. Michalski Julita Orzelska Jolanta Spętana
Psychologia transgresyjna <sup>18</sup>	Zdolność osoby do przekraczania istniejącego stanu rzeczy, wychodzenia poza dotychczasowe granice osiągnięć i doświadczeń	Teoria wychowania transgresyjnego <sup>19</sup>	Piotr Błajet
Psychologia fenomenologiczna <sup>20</sup>		Fenomenologiczna teoria wychowania <sup>21</sup> Teoria wychowania dialogicznego (in-kontrolologia) <sup>22</sup>	Stanisław Ruciński Józef Tischner Karol Wojtyła Wilfred Lippitz Karina Knasiecka-Falbińska

<sup>1</sup> Zob.: J. Förster, *Behaviorismus a psychoreflexiologie v historické tradici Československé psychologie*, Praha: Academia 2005; B.F. Skinner, *Behawioryzm*, przeł. P. Skawiński, Sopot: GWP 2013.

<sup>2</sup> J. Banasiak, *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania*, Warszawa: Wydawnictwa UW 1996; W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, przeł. H. Machoń, Kraków: Wydawnictwo WAM 2007; K. Konarzewski, *Podstawy teorii...*, dz. cyt.; M. Kosiorek, *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2007; H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa: PWN 1970; tenże, *Wychowanie moralne w zespole*, Warszawa: WSiP 1974; tenże, *Ideal i cele wychowania*, Warszawa: WSiP 1974; tenże, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa: PWN 1977; tenże, *Socjalizacja – personalizacja – wychowanie*, w: *Wychowanie. Profilaktyka. Resocjalizacja. W poszukiwaniu doskonalszych systemów w skali makro i mikro. Cz. 1: Wychowanie i opieka*, red. J. Sowa, E. Piotrowski, J. Rejman, Rzeszów: Podkarpacki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Rzeszowie, Rzeszów 2002; A. Paszkiewicz, *Technologia wychowania*, Białystok: Trans Humana 1998; S. Sławiński, *Spór o wychowanie w posłuszeństwie*, dz. cyt.

<sup>3</sup> P. Dybel, *Psychoanaliza – ziemia obiecana? Dzieje psychoanalizy w Polsce 1900–1989. Część I: Okres burzy i naporu*, Kraków: Universitas 2016; E.E. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, przeł. A. Gomola, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis 2002; Z. Freud, *Kultura jako źródło cierpienia*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1992; tenże, *Psychopatologia życia codziennego. Marzenia sennie*, Warszawa: PWN 1987; H.J. Grzeżołowska-Klarkowska, *Mechanizmy obronne osobowości*, Warszawa: PWN 1986; P. Kutter, *Współczesna psychoanaliza. Psychologia procesów nieświadomych*, Gdańsk: GWP 1998; *Psychoanalityczne teorie rozwoju. Niezbędnik*, red. H.J. Grzeżołowska-Klarkowska, Warszawa: Wydawnictwo APS 2018.

<sup>4</sup> B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, przeł. D. Danek, Warszawa: PIW 1985; tenże, *Wystarczająco dobrzy rodzice. Jak wychowywać dziecko*, przeł. D. Kubicka, M. Gawlik, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis 2005; Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza*, Poznań–Toruń: Wydawnictwo Edytor 1996; tenże, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Poznań: Wydawnictwo Wolumin 2002; A. Miller, *Mury milczenia. Cena wyparcia urazów dzieciństwa*, przeł. J. Hockuba, Warszawa: PWN 1991; tenże, *Dramat udanego dziecka. Studia nad powrotem do prawdziwego Ja*, przeł. N. Szymańska, Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski 1995; tenże, *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, przeł. B. Przybyłowska, Poznań: Media Rodzina 1999; tenże, *Ścieżki życia. Historie, w których każdy odnaleźć może własne losy*, przeł. A. Gierlińska, Poznań: Media Rodzina 2000; tenże, *Gdy runą mury milczenia. Prawda faktów. Nowe sprawdzone wydanie*, przeł. J. Hockuba, Poznań: Media Rodzina 2006; tenże, *Bunt ciała*, przeł. A. Gierlińska, Poznań: Media Rodzina 2006; N. Stępniewska-Gębik, *Pedagogika i psychoanaliza. Potrzeba – pragnienie – inny*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP 2004; K. Węc, *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistycznej teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2007.

<sup>5</sup> *Metodologiczne i teoretyczne problemy kognitywistyki*, red. J. Woleński, A. Dąbrowski, Kraków: Copernicus Center Press 2014; E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa: WN PWN SA 2006; *Psychologia poznawcza w trzech ostatnich dekadach XX wieku*, red. Z. Chlewiński, Gdańsk: GWP 2007.

<sup>6</sup> H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią i polityką*, przeł. J. Marnik, W. Żłobicki, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1997; H. Lindeman, *Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis*, München–Basel: Ernst Reinhardt Verlag 2006; *Nieobecne dyskursy, cz. VI*, red. Z. Kwieciński, Wygotski i z Wygotskim w tle, oprac. A. Brzezińska, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2000; E. Reich, *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*, Neuwied; Krefeld: Hermann Luchterhand Verlag GmbH 2002.

<sup>7</sup> J. Ratajczak, *Filozoficzne podstawy koncepcji człowieka w psychologii humanistycznej*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut 2014.

<sup>8</sup> J. Bińczycka, *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1997; H. Dauber, *Obszary uczenia się w przyszłości. Perspektywa pedagogiki humanistycznej*, przeł. J. Marnik, M. Wawrzak-Chodaczek, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1997; T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, przeł. D. Szafrńska-Poniewierska, Warszawa: IW PAX 1995; tenże, *Wychowanie bez porażek w praktyce*, przeł. E. Sujak, Warszawa: IW PAX 1994; tenże, *Wychowanie bez porażek*, przeł. E. Sujak, Warszawa: IW PAX 1991; M. Kościelniak, *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2004; A.S. Neill, *Summerhill*, przeł. B. Białecka, Katowice: Wydawnictwo Almaprint 1991; *Przełom w psychologii*, red. K. Jankowski, Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik 1978; *Psychologia humanistyczna a wychowanie*, red. M. Łobocki, Lublin: Wydawnictwo UMCS 1994; C.R. Rogers, *Sposób bycia*, przeł. M. Karpiński, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis 2002; tenże, *O stawianiu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, przedmowa P.D. Kramer, przeł. M. Karpiński, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis 2002; H. Schoenebeck von, *Antypedagogika – być i wspierać zamiast wychowywać*, przeł. N. Szymańska, Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski 1994; tenże, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, przeł. D. Sztobryn, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 1991; tenże, *Kocham siebie takim jakim jestem. Antypedagogiczna filozofia życia*, przeł. I. Pańczakiewicz, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1994;



B. Śliwerski, *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Łódź: AUL. Folia Paedagogica et Psychologica 1992; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2007; K. Wieczorek, *Dwie filozofie spotkania. Konfrontacja myśli Józefa Tischnera i Andrzeja Nowickiego*, Katowice: 1990; W. Żłobicki, *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2008.

<sup>9</sup> *Pedagogika serca. Wychowanie emocjonalne w XXI wieku*, red. E. Lewandowska-Tarasiuk, J. Łaszczyk, B. Śliwerski, Warszawa: Difin SA 2016; W.G. Kremień, *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*, przeł. F. Szlosek, A. Bratczuk, Warszawa: Instytut Pedagogiki APS w Warszawie 2011; M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, Warszawa: WSiP 1992; też, *Dziecko a polityka, czyli walka o miłość*, Warszawa: Wydawnictwo APS 2001; też, *Dziecko i miłość. Jak powstawała pedagogika serca*, Warszawa: Fundacja Batorego 2005; D. Stadnicka-Strzembosz, *Wychowanie jako miłość*, Warszawa: Wydawnictwa UW 2014; W. Suchomliński, *Oddaję serce dzieciom*, przeł. M. Bybluk, Brzeźnia Łąka: Wydawnictwo Poligraf 2019; B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańsk: GWP 2007; tenże, *Pedagogia harcerskiego wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2018.

<sup>10</sup> M. Harciarek, *Podstawy psychologii realistycznej według Karola Wojtyły*, Katowice: Wydawnictwo KOS 2008; K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin: Wydawnictwo KUL 1982; tenże, *Osoba i czyn*, Kraków: WAM 1985.

<sup>11</sup> T. Bilicki, *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2000; S. Chrobak, *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 1999; A. Rynio, K. Wrońska, *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej teorii wychowania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Kraków: Wydawnictwo UJ 2000.

<sup>12</sup> J. Przesmycka-Kamińska, *Psychologia osobowa i środowiskowa. Tom 1. Analiza Aktywności Życiowej i jej uwarunkowań*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 1990.

<sup>13</sup> U. Bronfenbrenner, *Dwa światy wychowania – USA i ZSRR*, Warszawa: PWN 1988; J. Činčera, *Enviromentální výchova: od cílů k prostředkům*, Brno: Paido 2007; G. Francuz, *O nową integrację wychowania. Ekologicznie zorientowana antropologia filozoficzna a wychowanie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1999; B. Gola, *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2018; A. Nalaskowski, *Dzikość i dziedziczenie jako kontekst edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006.

<sup>14</sup> B. Dobroczyński, *Kłopoty z duchowością. Szkice z pogranicza psychologii*, Kraków: Nomos 2009; J. Hillman, *Re-wizja psychologii*, przeł. J. Korpanty, Warszawa: MT Biznes 2016.

<sup>15</sup> M. Znaniecka, *Kategoria duchowości i jej wybrane parafrazy w pedagogice*, Gdańsk: Wydawnictwo UG 2016; H. Mielicka-Pawłowska, *Duchowość ponowoczesna. Studium z zakresu socjologii jakościowej*, Kraków: Nomos 2017; J. Vigne, *Wprowadzenie do psychologii duchowej*, przeł. D. Orlewicz, Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski Co. 1995.

<sup>16</sup> *Człowiek – pytanie otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii*, red. K. Popielski, Lublin: Wydawnictwo KUL 1987; *Człowiek. Wartości. Sens. Studia z psychologii egzystencji*, red. K. Popielski, Lublin: Wydawnictwo KUL 1996; E.E. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, przeł. A. Gomola, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis 2002; tenże, *Tożsamość a cykl życia*, przeł. M. Żywicki, Poznań: Zysk i S-ka 2004; *Fenomenologia i badanie psychologiczne*, red. A. Gorgi, Białystok: Trans Humana 2003; V. Frankl, *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjalnej*, przeł. R. Skrzypczak, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca 2017; tenże, *Homo patiens*, przeł. R. Czarnecki, Z.J. Jaroszewski, Warszawa: IW PAX 1984; tenże, *Człowiek w poszukiwaniu*

*niu sensu życia*, przeł. A. Wolnicka, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca 2009; A. Gorgi, *Psychologia jako nauka empiryczna uprawiana z ludzkiej perspektywy. Podejście fenomenologiczne*, przeł. S. Zabielski, Białystok: Trans Humana 2002; W. Lippitz, *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, przeł. A. Murzyn, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2005; K. Popielski, *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2008; tenże, *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Lublin: KUL 1994; M. Żelazny, *Filozofia i psychologia egzystencjalna*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2011.

<sup>17</sup> T. Borowska, *Pedagogika ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Warszawa: Wydawnictwo IBE 1998; B. Majerek, *Niepewność w społeczeństwie współczesnym. Studium socjopedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2018; L. Marszałek, *Duchowość dziecka. Znaczenia. Perspektywy. Konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Warszawa: Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego 2013; J.T. Michalski, *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2011; J. Orzelska, *W stronę pedagogiki samotności. Inspiracje Thomasem Mertonem*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2011; też, *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwania pedagogiczne rezyduów tożsamości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014; *Pedagogika wobec zagrożeń, kryzysów i nadziei*, red. T. Borowska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2002; J. Spętana, *Wychowanie a sens życia. Człowiek w obliczu dylematów egzystencjalnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2018; J. Tarnowski, *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Warszawa: Wydawnictwo ATK 1982; tenże, *Próby dialogu z młodymi. Prekatecheza egzystencjalna*, Katowice: Księgarnia Św. Jacka 1983; tenże, *Pedagogika egzystencjalna*, w: *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: WN PWN 2019.

<sup>18</sup> J. Koziński, *Psychotransgresjonizm – zarys nowego paradygmatu*, w: *Nowe idee w psychologii*, red. J. Koziński, Gdańsk: GWP 2009.

<sup>19</sup> P. Błajet, *[Nie]przypadkowa edukacja*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2016.

<sup>20</sup> *Behawioryzm i fenomenologia*, red. T.W. Wann, Kraków: Wydawnictwo UJ 2002; *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, red. Z. Krasnodębski, K. Nellen, Warszawa: PIW 1993.

<sup>21</sup> K. Ablewicz, *Heremeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków: Wydawnictwo UJ 1994; też, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków: Wydawnictwo UJ 2003; K. Knasiecka-Falbierska, *Doświadczenie codzienności szkolnej jako przykład fenomenologii w pedagogice*, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, red. A. Domagała-Kręcioch, Z. Szarota, Kraków: Wydawnictwo WSP 2004, z. 8; M. Kowalski, D. Falcman, *Fenomenologie: socjologia versus pedagogika (przesłanki instytucjonalizowania się pedagogiki fenomenologicznej)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011; N. Pelcová, *Człowiek i wychowanie w refleksji fenomenologicznej*, przeł. A. Bystrzycka, Warszawa: Educatio, Wydawnictwo UKSW 2014; S. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Warszawa: Wydawnictwa UW 1988, wyd. 2 zmienione.

<sup>22</sup> M. Kościelniak, *Wolność w konstrukcji stosunku wychowawczego na podstawie „Wychowania” Martina Bubera*, w: *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*, red. J. Danilewska, Kraków: Wydawnictwo UJ 2001; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2007.

Źródło: opracowanie własne.

normatywnych i dyrektywalnych (prewidystycznych). Przekonania konstytuujące świadomość metodologiczną mogą być więc rozumiane jako istotny składnik paradygmatu teoretyczno-metodologicznego (w rozumieniu np. Kuhna) poznania naukowego w ogóle – bądź wybranej jego dyscypliny lub grupy dyscyplin – wyznaczającego przedmiot(-y) oraz cel(-e) poznania naukowego i dopuszczalne sposoby jego (ich) osiągnięcia”<sup>282</sup>.

Skoro zatem na świadomość metodologiczną składa się system reguł metodologicznych, od których poznania, zrozumienia, zaakceptowania i zastosowania zależy jakość prowadzonych badań, to każdego badacza powinno się kształcić w tym właśnie zakresie i egzekwować od niego ich przestrzeganie. Zdaniem obu psychologów – Brzezińskiego i Spendla – od świadomości metodologicznej zależy wartość poznawanej naukowo rzeczywistości, jej struktura oraz możliwości jej poznania. Spendel wymienia następujące reguły prowadzenia badań naukowych, których przestrzeganie powinien być świadom każdy badacz w paradygmacie badań empirycznych:

- „Reguły wskazujące cele badawcze (normy metodologiczne):
  - Wskazujące cele wiodące i ewentualnie pośrednie;
  - Określające kryteria oceny realizacji celów;
  - Określające standardową problematykę badawczą;
  - Określające standardy czynności badawczych.
- Reguły określające sposoby realizacji celów badawczych (dyrektywy metodologiczne):
  - Reguły formułowania celów operacyjnych;
  - Reguły projektowania sposobów osiągnięcia celów operacyjnych:
    - ~ wytwarzania wyniku,
    - ~ realizowania czynności przygotowawczych i pomocniczych;
  - Reguły kontroli (i ewentualnie korekty) przebiegu czynności badawczych;
  - Reguły oceny realizacji celów operacyjnych”<sup>283</sup>.

Najważniejsze są w tym postępowaniu reguły heurystyczne sprzyjające badaczowi w konstruowaniu projektu badawczego zgodnie z normami metodologii. Brzeziński wyróżnia cztery składowe świadomości metodologicznej, zastrzegając zarazem, że jest ona przejawem nie tylko indywidualnej, ale i społecznej świadomości metodologicznej w wyniku identyfikacji i interioryzacji uznawanej przez siebie szkoły (wspólnoty, społeczności) naukowej:

**I – perspektywa aksjologiczna (filozoficzna)** odnosi się do poglądu badacza na rzeczywistość, która ma być przedmiotem jego badań naukowych.

<sup>282</sup> Z. Spendel, *Metodologia badań psychologicznych jako forma świadomości historycznej*, Katowice: Wydawnictwo UŚ 2005, s. 21–22.

<sup>283</sup> Tamże, s. 27.

Wyraża ona system akceptowanych przez badacza wartości. Badacz nie musi angażować się w rozwiązywanie kwestii natury filozoficznej, ale dokonać wyboru mu najbliższej, akceptowanej przez niego czy grupę, z którą się identyfikuje. To postawa „[...] wobec działalności naukowej – własnej, członka tej samej, co i on, «szkoły naukowej», innych badaczy spoza własnej «szkoły naukowej»”<sup>284</sup>. Spendel zwraca tu uwagę na niezwykle istotną kwestię pojawiających się rozbieżności pomiędzy treścią systemów etycznych a żywionymi przez badaczy i osoby badane poglądami moralnymi. Wyróżnia zatem trzy rodzaje możliwych konfliktów aksjologicznych na tym tle<sup>285</sup>:

- konflikt wartości typu „prawda – dobro (osób badanych)” sprawiający, że nie zawsze jest możliwe ze względów etycznych przeprowadzenie eksperymentu czy obserwacji;
- konflikt wartości typu „prawda – dobro (badacza)” polegający na unikaniu przez badacza podejmowania pewnych problemów badawczych ze względów etycznych;
- konflikt wartości typu „dobro (osób badanych) – dobro (badaczy i użytkowników (odbiorców) wiedzy)” – wynika ze sprzeczności pod względem moralnym interesów obu podmiotów, stron procesu badawczego.

**II – perspektywa ontologiczna** dotyczy poglądu badacza na badaną rzeczywistość na podstawie znajomości teorii naukowych. Na podstawie określonej perspektywy ontologicznej badacz ustala zbiór zmiennych i występujące między nimi zależności jako istotne dla badanego przez siebie zjawiska. Potrafi się tymi teoriami „[...] posługiwać w wyjaśnianiu i prognozowaniu badanych zjawisk, a także umie ocenić stopień, w jakim pełnią one trzy podstawowe funkcje: eksplanacyjną, prognostyczną i praktyczną”<sup>286</sup>.

**III – perspektywa epistemologiczna** pojmowana jest jako sposób podejścia badacza do rozwiązywania problemów poznawczych oraz dotyczy jego poglądów na naukową metodę poznawania interesującej go rzeczywistości. Badacz posługuje się językiem adekwatnym do wybranej teorii filozoficznej, psychologicznej czy socjologicznej, za pomocą którego opisuje badaną rzeczywistość. „Stosując pewien język, badacz przeprowadza świadomie lub nieświadomie strukturalizację świata (w terminologii Leszka Nowaka). Zabieg ten polega na tym, że pewne – dające się wyróżnić w zastosowanym przez badacza języku – typy ontologiczne będzie on uważał za podstawowe, inne zaś – za pochodne, sprowadzalne do tych pierwszych. [...] Struktura-

<sup>284</sup> J. Brzeziński, *O poznaniu...*, dz. cyt., s. 52.

<sup>285</sup> Tamże, s. 59–60.

<sup>286</sup> Tamże, s. 51.

lizacja świata wskazuje badaczowi, z jakich przedmiotów składa się poznawana przez niego rzeczywistość – czy są to rzeczy, czy rzeczy i zbiory, czy zdarzenia itp. Wskazuje ona zatem, jakim przedmiotom przysługują zmienne (wielkości, czynniki), które interesują badacza”<sup>287</sup>.

**IV – perspektywa wiedzy o modelach badań** obejmuje jego wiedzę z zakresu paradygmatów badawczych i wynikających z nich metod badań, za pomocą których będzie kontrolował różnorakie twierdzenia naukowe. Brzeziński wyróżnił tu trzy modele: (1) eksperymentalny, (2) korelacyjno-regresyjny i (3) *ex post facto*. „Badacz akceptujący tezę esencjalizmu, mówiącą, iż rzeczywistość jest zróżnicowana esencjalnie, jednocześnie akceptuje pogląd generowany przez perspektywę epistemologiczną, iż zasadniczą metodą naukową jest metoda idealizacji i konkretyzacji. Metoda idealizacji jest metodą formułowania twierdzeń i teorii naukowych, a metoda konkretyzacji (połączona często z aproksymacją) jest metodą ich sprawdzania”<sup>288</sup>.

Reasumując tę kwestię, należy zwrócić uwagę na niedostrzegany problem świadomości metodologicznej recenzentów rozpraw naukowych i osiągnięć naukowców w ramach ich wniosków awansowych na stopień czy tytuł naukowy. Metodolodzy zakładają bowiem, że ci, którzy oceniają innych, sami posiadają wysoki poziom samoświadomości metodologicznej. Tymczasem badania metaanalizyczne rozpraw naukowych i wniosków awansowych wykazują, że mamy tu do czynienia także z procesem patologicznym<sup>289</sup>. „Dany podmiot respektuje określone przekonania wówczas, gdy zachowuje się tak, jak gdyby postępował zgodnie z treścią tych przekonań, czyli uświadamiał sobie również rzeczony treści i był w stanie je wyartykułować (w postaci zdań oznajmujących)” [podkreślenie Z. Spindel]<sup>290</sup>.

To behawioryzm w połączeniu z angloamerykańskim pragmatyzmem skutkowało przesunięciem badań teorii wychowania z dziedziny badań podstawowych, teoretycznych i metateoretycznych na rzecz nadań praktycznych, optymalizacyjnych. Wzmocniło tę tendencję w 2011 r. rozporządzenie ministra nauki i szkolnictwa wyższego oraz nowelizacja ustawy o szkolnictwie wyższym i o stopniach i tytułach naukowych, na podstawie której administracyjnie pozbawiono korporację uczonych skupionych w Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów prawa do stanowienia

<sup>287</sup> Tamże, s. 52–53.

<sup>288</sup> Tamże, s. 61.

<sup>289</sup> B. Śliwerski, *Błędy metodologiczne w awansowych publikacjach pedagogów*, w: *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?* red. M. Dudzikowa, S. Juszczak, Katowice: Wydawnictwo UŚ 2017, s. 41–55.

<sup>290</sup> Z. Spindel, dz. cyt., s. 63.

o tym, co jest dziedziną, a co dyscypliną naukową, przenosząc to prawo na władze tego resortu. Te zaś aktem wykonawczym powołały w klasyfikacji dziedzin nauk nauki społeczne i przesunęły do nich z nauk humanistycznych nie tylko pedagogikę, ale także socjologię, psychologię, nauki o polityce czy nauki o prawie<sup>291</sup>.

W pierwszej połowie lat 90. XX w. ukazał się na łamach resortowego czasopisma Instytutu Badań Edukacyjnych przekład artykułu francuskiego socjalisty Jean-Luca Patry'ego, dokonany nomen omen przez Muszyńskiego, który podtrzymywał pojmowanie pedagogiki jako nauki o praktyce i dla praktyki. „Nauka służąca praktyce: jest to cały program, którego celem jest poprawienie sytuacji dzieci i pomoc im w wykorzystywaniu wiedzy naukowej, osiąganiu i rozwijaniu takich predyspozycji, jak solidarność oraz kompetencje społeczne i rzeczowe, które są niezbędne w humanistycznym, demokratycznym społeczeństwie”<sup>292</sup>. Podtrzymuje się zatem dominantę behawioralnej teorii wychowania jako mającej służyć praktyce wychowawczej oraz naukowym badaniom tej praktyki, wskazując na pomocniczą rolę teorii dla tworzenia szczegółowej, a więc metodycznej wiedzy o oddziaływaniach na wychowanków. Jednak Patry pisze w swoim artykule także o potrzebie stawiania problemów metateoretycznych, które powinny być dociekaniem tego, „[...] jak opisowe wypowiedzi w dziedzinie nauki o wychowaniu muszą być zbudowane (ukształtowane), aby mogły w ogóle mieć jakiś wpływ na wychowanie”<sup>293</sup>.

Badania metateoretyczne miałyby zatem polegać na: (1) przekładaniu wiedzy nomologicznej określającej prawidłowości o wychowaniu i związanych z nim zjawiskach na wiedzę technologiczną, wskazującą na to, w jaki sposób można byłoby sądy o charakterze prawidłowości wykorzystać do wskazań metodycznych; (2) niustannym interpretowaniu pojęć zastosowanych w naukowych teoriach, także tych o charakterze technologicznym. Wypowiedzi naukowe nie mogą być ani konkretne, ani określane jako prawa. „Pozostaje więc zawsze pewna metateoretyczna, niemożliwa do przekroczenia, rozbieżność między teorią i praktyką. [...] praktyk nie może w swym działaniu nigdy być w pełni determinowany przez naukę: jest on w każdym wypadku zdany na swoją własną interpretację pojedynczych, niepowtarzalnych okoliczności, w których właśnie się znalazł, i na gruncie tego, co wie, musi rozstrzygnąć co robić”<sup>294</sup>.

<sup>291</sup> Szerzej zob.: B. Śliwerski, *Habilitacja...*, dz. cyt.

<sup>292</sup> J.L. Patry, *Dlaczego nauka o wychowaniu ma tak mały wpływ na wychowanie?*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 1993, nr 4, s. 5.

<sup>293</sup> Tamże, s. 8.

<sup>294</sup> Tamże, s. 10.

Na ów dysonans istotny wpływ ma zdaniem tego autora takt pedagogiczny wychowawcy, jego osobista wiedza o wychowaniu (subiektywna teoria wychowania) i kategorie postrzegania rzeczywistości wychowawczej, jak np. problemy percepcji wiedzy, rozumienia języka nauki. Jeśli teorie wychowania mają służyć pedagogom, to powinny „[...] dostarczać do dyspozycji zgromadzoną wiedzę i starać się ją w dostępnej formie przekazywać praktykom, ale jednocześnie muszą także być gotowi przyjmować inicjatywy, uwagi i wskazówki od praktyków. Którzy z kolei powinni informować naukowców o swoich trudnościach, potrzebach oraz doświadczeniach. Muszą jednocześnie być gotowi zmieniać swoje subiektywne teorie i związaną z nimi praktykę – na podłożu naukowego poznania”<sup>295</sup>. Współpraca naukowców z praktykami musi mieć charakter partnerski, symetrycznego dialogu, odwołującego się do wzajemnego szacunku, zrozumienia i uczenia się.

Na sposób formułowania niektórych problemów teorii wychowania zwróciła uwagę Maria Lewandowska ze względu na istniejące w niej modele taksonomii celów wychowawczych. Nie odniosła się jednak do źródeł stanowienia celów, ale sposobu i zasad ich systematyzacji przez Muszyńskiego oraz zasad wychowania Kotłowskiego. Jej metateoretyczna analiza została sprowadzona do rekonstrukcji problemów zmierzającej do wyrażenia ich w postaci pytań, które wynikają z mało precyzyjnego formułowania w pedagogice problemów. Wykorzystała do tego analizę logiczną zdań pytających. „Struktura pytania wyznacza bowiem strukturę odpowiedzi. Analiza pytań, w postaci których problemy są bądź mogą być formułowane, winna prowadzić do uściślenia problemów. Źródłem niektórych trudności związanych z charakterystyką problemu jest brak sformułowania problemu w postaci pytania bądź wybór niewłaściwego pytania na przykład takiego, które formułuje problem w sposób wieloznaczny. Warunkiem porównywalności różnych rozwiązań tego samego problemu jest stwierdzenie, że stanowią one odpowiedź na to samo pytanie”<sup>296</sup>.

Jeśli teoria wychowania ma służyć praktyce wychowania, to badacz powinien uzyskać odpowiedź na cztery rodzaje pytań: (1) pytania faktograficzne typu: „jak jest?”, „jakie jest to a to?”, „Czy to a to jest takie a takie?”, „Co jest takie a takie?” itp.; (2) pytania eksplanacyjne typu: „Dlaczego jest tak a tak?”, „Z jakiego powodu jest tak a tak?”, „Z jakiej racji...?; „W jaki sposób doszło do tego, że...?” itp.; (3) pytania prognostyczne typu: „Jak będzie?”; „Jakie będzie to a to w przyszłości?”; „Kiedy to a to będzie takie a takie?”; „Czy to a to będzie takie a takie?”; „Co będzie takie a takie?” itp.; (4) pytania praktyczne typu: „Jak działać, żeby osiągnąć to a to?”; „Od

<sup>295</sup> Tamże, s. 16.

<sup>296</sup> M. Lewandowska, *Logiczne podstawy formułowania problemów w teorii pedagogicznej*, „Ruch Pedagogiczny” 1988, nr 3–4, s. 71.

czego się powstrzymać, żeby to a to nastąpiło?”, „Jak działać, żeby zmienić oczekiwany tok procesu?” itp.<sup>297</sup> Badając praktyczne (stosowane) teorie empiryczne, możemy sprawdzić, czy znajdziemy odpowiedzi na któreś z tych pytań, w zależności od funkcji, jaką miałyby spełniać teoria powstała na podstawie rezultatów badawczych, a więc funkcję faktograficzną (idiograficzną), eksplanacyjną, prognostyczną czy praktyczną.

---

<sup>297</sup> P. Sztompka, *Teoria i wyjaśnienie. Z metodologicznych problemów socjologii*, Warszawa: PWN 1973, s. 71.



## Rozdział 9

# Teleologiczna pułapka

Muszyński i Konarzewski stworzyli metodologicznie uzasadnione, a więc naukowe podstawy instrumentalnie pojmowanej teleologii i technologii wychowania. Nie znalazłem w studiach z filozofii edukacji i wychowania w literaturze naukowej na świecie tak logicznie skonstruowanych modeli, które mogą być wykorzystywane zarówno do badań diagnostycznych, jak i optymalizacyjnych, stosowanych. Znane mi klasyfikacje, typologie czy systematyki celów dotyczą wyłącznie procesu kształcenia, a nie celów wychowania. W wysoko rozwiniętych gospodarczo krajach świata kapitalistycznego naukowców nie obchodzą kwestie socjalizacji i wychowania, gdyż te należą do sfery prywatnej człowieka, a zatem nie mogą podlegać ingerencjom władz państw o ustrojach demokratycznych, w tym federacyjnych czy monarchistycznych. Liczy się w nich sprawność kształcenia instrumentalnego, a więc zdobywania przez dzieci i młodzież wiedzy, umiejętności, sprawności, różnego rodzaju kompetencji, które można formować dydaktycznie tak w paradygmacie behawiorystycznym, jak i konstruktywistycznym<sup>298</sup>. Zwracał na to uwagę już w 1931 r. Hessen, kiedy pisał o dwóch strategiach polityk oświatowych na świecie.

Prowadząc komparatystyczne analizy ustrojów szkolnych na świecie, wskazywał Hessen na naruszanie przez pedagogów szkolnych integralności, a tym samym równowagi między kształceniem instrumentalnym uczniów a wychowaniem rozumianym jako oddziaływanie na ukształtowanie się u człowieka cech kierunkowych, by możliwe było przechodzenie w stadium rozwoju od anomii przez heteronomię do autonomii moralnej. „Wstrząśnięty widowiskiem wiecznie falującego oceanu wzniesień i opadań, filozof prostoty, negujący kulturę zewnętrzną, nie dostrzega tego wzrostu powinności:

---

<sup>298</sup> D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2010; tamże, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa: WN PWN 2018.

neguje rozwój moralności, skłonny jest nawet narzekać na jej upadek. Negatywnie wyobrażając sobie wolność, pojmując ją statycznie, jako nie mającą ustopniowania, lecz od razu urzeczywistnianą, gotową istotność. Ale poza drogą uproszczenia i ascetyzmu istnieje jeszcze inna droga – droga pozytywnego wychowania moralnego, kojarzącego przymus z wolnością<sup>299</sup>.

Trzeba zatem wrócić – jak pisał Hessen – do „zerowego punktu” kultury, czyli do uwzględnienia czynników rzutujących na rozwój duchowy jednostki, jej kultury osobistej, światopoglądu i sumienia, a nie tylko koncentrować się w edukacji szkolnej na jej sferze poznawczej i wolicjonalnej. Tym samym nie można pomijać w procesie kształcenia wychowania, które jest inkulturacją osoby, wprowadzeniem jej w świat kultury. Do tego potrzebne jest zatem określenie ideału wychowawczego i prowadzących do jego realizacji celów szczegółowych.

W państwie demokratycznym szanującym różnicowanie światopoglądowe obywateli i ich dzieci mógłby powstać organ państwa (Hessen proponował nazwać go „radą pracy umysłowej”), który na poziomie heteronomicznej polityki oświatowej uwzględniałby i nadzorował w niej poszanowanie w wychowaniu i kształceniu w szkolnictwie publicznym oraz w placówkach opiekuńczo-wychowawczych niezależność integralności oddziaływań pedagogicznych, które byłyby wolne od interesów partyjnych ugrupowań politycznych. „Szkoła, zależna od takiej rady, nie będzie autonomiczna, lecz będzie podlegała państwu, którego wola w sprawach wychowania publicznego będzie się krystalizowała nie w postaci kompromisu pomiędzy różnymi partjami politycznymi (jak to się dzieje w państwie, organizowanym na zasadach osobistego albo, faktycznie, partyjnego przedstawicielstwa), lecz w postaci zrównoważenia różnorodnych potrzeb, zainteresowań i poglądów osób, organizacji, biorących udział w procesie wychowania publicznego<sup>300</sup>.

Żaden ustrój polityczny nie jest neutralny aksjologicznie, normatywnie, toteż i polityka edukacyjna państw, dla których troską władz jest wykształcenie i wychowanie młodych pokoleń do życia w społeczeństwie otwartym, pluralistycznym. Nie oznacza to wcale konieczności do zamykania się w „[...] obojętnej dla życia społecznego neutralności, tak samo i **autonomji szkoły nie można sobie już wyobrazić jako próżnej neutralności**. Ideową ojczyzną neutralności jest abstrakcyjna ogólność, i jak ta jest jeno mechanicznym wypaczeniem konkretnej spójni, tak samo i **neutralność jest tylko pozorem pełni** [podkreślenie S. Hessen]. W przeciwieństwie do neutralno-

<sup>299</sup> S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, z rękopisu drugiego wydania oryginału rosyjskiego przeł. i bibliografią polską uzupełnił dr Adam Zieleńczyk, Warszawa: Nakładem „Naszej Księgarni” 1931, s. 77.

<sup>300</sup> Tamże, s. 195–196.

ści, która zawsze stanowi pewne zubożenie, pełnia jest bogactwem. Dlatego i szkoła jednolita w jej właściwym znaczeniu może być osiągnięta tylko drogą zubożenia, a nie zubożenia”<sup>301</sup>.

Przed takim właśnie dylematem stanęła polska pedagogika i oświata na przełomie lat 80. i 90. XX w., kiedy to została częściowo odrzucona ideologiczna podstawa stanowienia celów wychowania. Częściowo bowiem na zasadzie inwersji część środowisk pedagogicznych postanowiło natychmiast dokonać zastąpienia ideologii marksistowsko-leninowskiej, a więc ideologii lewicowej, ideologią konserwatywną, osadzoną w nauce społecznej Kościoła katolickiego w Polsce. Taka próba zastąpienia ideologii lewicowej ideologią konserwatywną była politycznie uzasadnioną i po części sterowaną koniecznością odreagowania od strat kulturowych i wychowawczych w edukacji młodych pokoleń w okresie panowania przez 40 lat bolszewickiego reżimu. Z jednej strony konserwatywne skrzydło ruchu podziemnej „Solidarności” zabiegało o przywrócenie pedagogii wraz z jej teleologią wychowawczą sprzed II wojny światowej, z drugiej zaś strony środowiska lewicowe i liberalne zmierzały do uwolnienia polityki oświatowej od państwowego władztwa, nadzoru ideowego nad profesjonalnymi nauczycielami i wychowawcami.

Nowa stylistyka interdyscyplinarnego podejścia do kształcenia i wychowania, a przekraczająca obowiązujący w kraju dogmat jedynie słusznej ideologii wychowania socjalistycznego, pojawiła się także za sprawą tekstów Witkowskiego, który upominał się w swoich tekstach o transformację polskiej pedagogiki, o radykalną zmianę w literaturze społecznej i humanistycznej języka w opisywaniu rzeczywistości edukacyjnej i reagowaniu na politykę oświatową ówczesnych władz. Ten filozof edukacji zapowiadał potrzebę zaistnienia na scenie naukowej alternatywnej refleksji humanistycznej, która wносиłaby do dyskursu nową generację pytań, nowe konteksty teoretyczne, a co najważniejsze – zreinterpretowałaby pole problemowe edukacji poprzez aplikację do pedagogiki wielu wątków ze współczesnej filozofii, socjologii i psychologii.

Koniecznym warunkiem przełomu paradygmatycznego w pedagogice miało stać się „[...] wypracowanie narzędzi krytyki, która wykraczałaby poza deklarowane abstrakcyjnie wartości, ideały i cele, a zorientowanej na krąg realnie pełnionych funkcji, często ukrytych pod humanistyczną frazeologią (choć dostrzeganych w doświadczeniu potocznym), a będących skutkiem obecności pozaedukacyjnych instytucji i mechanizmów w «tyglu oświaty»; krytyki odnoszącej się konkretnohistorycznie do stanu społecznego przedpola edukacji, ze względu na typ i treść doświadczeń (np. tzw. zakrętów historii), stanowiących «zbiorową świadomość» podmiotu edukacji, jakim są

<sup>301</sup> Tamże, s. 211.

kolejne pokolenia młodzieży, której społecznie uwarunkowane nastawienia do nadawcy przekazu edukacyjnego nie są obojętne dla jego rezultatów”<sup>302</sup>.

Trudno, by takie słowa nie zachęcały do podejmowania badań porównawczych, do sięgania po nowy język teoretyczny i wychodzenia poza zatomizowaną strukturę pedagogiki na rzecz integracji szeroko pojmowanej wiedzy humanistycznej i prowadzenia zupełnie nowych diagnoz rzeczywistości oraz świata myśli w sposób uwolniony od ideologicznie zamrażanych przez władze stosunków podległości nauki wobec nich. To właśnie dzięki tekstom Witkowskiego umocniły się w Polsce badania nad nurtami wychowania alternatywnego, ruchami kontestacji i buntu przeciwko pedagogice autorytarnej, totalitarnej, pedagogice przemocy, a więc podejmujące walkę z „fałszywą świadomością”, podważające dotychczas dominujące reguły i praktyki wychowawcze<sup>303</sup>.

Także w środowisku gdańskiej pedagogiki został wydany w małym nakładzie w 1987 r. skrypt uczelniany pod redakcją Joanny Rutkowiak, któremu – być może dla odwrócenia uwagi cenzury – nadano tytuł *Zagadnienia celów edukacyjnych*, by skierować jego treść do kandydatów do zawodu nauczycielskiego jako materiał pomocniczy<sup>304</sup>. Położono tu akcent nie na problematyczność celów wychowania i jego ideologicznych źródeł, ale na dylematy młodzieży akademickiej, która rozpoczęła studia z nadzieją na ewentualne podjęcie w przyszłości tego zawodu, mimo obaw o jego dehumanizację i społeczną deprecjację. We wstępie Rutkowiak pisze o potrzebie rozstrzygnięcia przez studentów, które z podejść do wychowania jest im najbliższe, czy to utożsamiające ów proces z przymuszaniem i podporządkowaniem wychowanków czemuś, czy może jako ich wyzwalamie w pomysłowości, twórczości, wspomaganie ich naturalnego rozwoju? Przełamuje ortodoksyjny nakaz lokowania celów wychowania (edukacji) w materializmie historycznym przez wskazanie na możliwość wyboru innego źródła filozoficznego, np. w filozofii pragmatyzmu, egzystencjalizmu, personalizmu czy odmiennej od behawioralnej psychologicznej koncepcji człowieka, choćby w psychologii głębi, psychologii humanistycznej czy poznawczej.

Konieczne jest zatem sięganie do antropologicznych podstaw wychowania, udzielania odpowiedzi na pytanie o „[...] istotę człowieka, o jego miejsce w świecie, o byty, które współtworzy i które jego także współkreują, o systemy społeczne, w których funkcjonuje, o wymiary czasu ludzkiego.

<sup>302</sup> L. Witkowski, *Ku alternatywnej teorii edukacji humanistycznej w Polsce*, Toruń 1987, s. 5 [maszynopis].

<sup>303</sup> B. Śliwerski, *Czy musimy wychowywać?* „Harcierz Rzeczypospolitej” 1988, nr 5.

<sup>304</sup> *Zagadnienia celów edukacyjnych. Materiały do nauczania pedagogiki*, red. J. Rutkowiak, Gdańsk: Wydawnictwo UG 1987.

Dlatego właśnie nie sposób uprawiać pedagogiki bez sięgania do humanistycznych fundamentów i rozległych horyzontów, co stwarza wiele punktów widzenia i perspektyw edukacyjnych<sup>305</sup>.

Był to niewątpliwie wyraz przeciwstawienia się partyjnej ortodoksji pod pozorem troski o obawy studentów co do poradzenia sobie z relacjami z uczniami, zmagania się z trudnymi problemami egzystencjalnymi czy społecznymi podopiecznych czy sytuacyjnym podejmowaniem decyzji. W istocie jednak upomnieli się o kształcenie otwartych umysłów, którym nie sprzyja pedagogika techniczno-praktyczna. Jak ujęto to obrazowo, jest ta pedagogika „[...] odcięta od własnej «głowy» jej stroną wtórną, pochodną, sprzyjającą ewentualnie działaniom bezrefleksyjnym<sup>306</sup>. Trzeba było pobudzać studentów do refleksyjności, otwartości na zadaną im przez władze edukacyjną rzeczywistość, by konfrontować jej sens i wymiary z bogactwem filozoficznych, pedagogicznych, socjologicznych i psychologicznych teorii. Studenci pedagogiki jako przyszli nauczyciele powinni być świadomi tego, na gruncie jakiej pedagogiki będą poruszać się w szkolnej rzeczywistości, a jaką chcieliby uprawiać, chociaż nie są to łatwe wybory. Rodzi to pytania o ujmowanie celów edukacyjnych albo w aspekcie edukacji, która jest, chociaż jej znane mankamenty powodują, że trudna staje się do zaakceptowania, czy też edukacji, której się pragnie, ale jak ustalać wówczas granice pomiędzy utopią a rzeczywistą szansą naprawy?<sup>307</sup>

Pojawiła się zapowiedź konieczności nadejścia transgresji w stanowieniu czy realizowaniu narzuconych celów wychowania. Rutkowiak proponowała trzy podejścia do możliwej zmiany, a mianowicie:

- albo nastąpi reorientacja źródeł celów wychowania na antropologię filozoficzną, na ustalenie, jakim człowiekiem ma być dobrze wychowany uczeń; albo
- zostaną przyjęte za lewicowym wprowadzie, ale jednak z świata zachodniej myśli humanistycznej, przesłanki uniwersalistycznego kształcenia młodych pokoleń, co zostało zawarte w Raporcie UNESCO pod redakcją Edgara Faure'a; albo
- całkowicie zrezygnuje się z ustanawiania celów edukacyjnych, by potraktować proces kształcenia i wychowania jako projektowanie i stwarzanie okazji do wyzwalań potencjału rozwojowego dzieci i młodzieży.

W wypisach do skryptu znalazły się wyimki z tekstów niepożądanym przez ówczesne władze polskich autorów, jak np. Kazimierz Dąbrowski i ks. Janusz Tarnowski, czy przekłady fragmentów tekstów takich humanistów, jak między innymi Martin Buber, John Holt, Carlos Castaneda, Pierre Te-

<sup>305</sup> J. Rutkowiak, *Wprowadzenie*, w: *Zagadnienia celów...*, dz. cyt., s. 13.

<sup>306</sup> Tamże, s. 18.

<sup>307</sup> Tamże, s. 22.

ilhard de Chardin, Albert Camus, przy których cenzura usunęła źródło ich pochodzenia.

W 1990 r. Lewowicki, pisząc o przemianach teleologii edukacyjnej, nie używa pojęcia „wychowanie”, tak jakby nagle stało się ono czymś niepożądanym, niegodnym, zastępując je pojęciem edukacji. Jak pisał „[...] współcześnie mamy do czynienia z próbami określenia nowych teleologii edukacyjnych – próbami podejmowanymi w krajach zachodnioeuropejskich, a ostatnio i w krajach Europy Wschodniej. Szczególnie silne wydają się potrzeby nakreślenia nowej teleologii edukacyjnej przez nasze społeczeństwo – w Polsce, bowiem zakres i tempo zmian w wielu dziedzinach życia są wyjątkowo duże, pod wieloma względami unikalne, a w każdym razie nietypowe. Znaczący udział w przygotowaniu propozycji nowej – właściwej dla przekształcającego się społeczeństwa – teleologii edukacyjnej powinni mieć pedagodzy”<sup>308</sup>. Uświadamia nam ów autor możliwe ujęcia stanowienia różnych teleologii edukacyjnych w zależności od tego, która i jaka pedagogika stanie się ich źródłem. Ideologie miałyby zastąpić pedagogikę, ale jak rozumiana, jaka pedagogika, skoro pedagogika socjalistyczna była pedagogiką? Czy to miało oznaczać prawo do jej ciągłości przy zmienionych, zmodyfikowanych źródłach wartościach jako celach edukacji?

Lewowicki skoncentrował się w swoim studium na praktycznej użyteczności utylitaryzmu, pragmatyzmu w sprawnym i efektywnym kształceniu w krajach zachodnioeuropejskich, północnoamerykańskich i częściowo w innych regionach świata, wskazując na ujmowanie w nich ogólnych celów edukacji (a nie wychowania), których twórcy odwoływali się głównie do ogólnych doktryn kształcenia, a więc do teorii doboru treści, koncepcji organizacji procesów edukacyjnych, teorii kształcenia, jego metod i form. Sam nie przedstawił własnej taksonomii celów kształcenia, przywołując jako wciąż aktualną teleologię edukacji wielostronnej Wincentego Okonia<sup>309</sup>. Ta jednak, pomimo nie tyle powszechnej aprobaty, ile raczej świadomości jej istnienia w dydaktyce ogólnej w naszym kraju, nie sprzyjała w praktyce szkolnej osiągnięciu celów edukacyjnych ze względu na niejednoznaczne jej odczytywanie i interpretację. „Nadal bowiem – pomimo [...] deklaratywnej aprobaty dla omawianego tu ujęcia celów – przyjmuje się (w sposób świadomy lub nieświadomy) różne hierarchizacje celów”<sup>310</sup>.

<sup>308</sup> T. Lewowicki, *Przemiany teleologii edukacyjnej*, „Ruch Pedagogiczny” 1990, nr 3–4, s. 3.

<sup>309</sup> Analiza tej teorii Michała Palucha wskazuje na jej radzieckie źródła, zob.: M. Paluch, *Wielostronne manipulacje twórcy wielostronnej teorii kształcenia*, w: *Edukacja w PRL*, red. M. Wiśniewska, Warszawa: Wydawnictwo UKSW 2016.

<sup>310</sup> T. Lewowicki, dz. cyt., s. 7.

Także Konarzewski w końcu 1989 r. polemizował na temat tego, jakiej potrzebujemy pedagogiki pojmowanej jako nauka. Czy ma to być nauka zgodna z rzeczywistością, a więc podejmująca badania z inspiracji społecznych potrzeb praktyki oświatowej, czy może ma to być nauka poszukująca czy stanowiąca kolejne konstrukcje ideału wychowawczego? Czy ma zatem opowiedzieć się za tym, co jest słuszne i możliwe, czy może ma zajmować się dywagacjami na temat tego, co jest utopijne, niemożliwe, niesprawdzalne w rzeczywistości? Sam przeciwstawiał się tej drugiej opcji: „Im wyżej wystrzela on [ideał wychowawczy – uzupełnienie B.Ś.] nad dzisiejsze potrzeby i śmielej mierzy w przyszłość, im bardziej jest wszechogarniający, im głębiej sięga w życie społeczne i większej żąda przebudowy człowieka, tym bardziej traci na prawdziwości i słuszności zarazem. [...] Im bardziej porządek teoretycznego badania zbliżać się będzie do porządku praktycznego działania, tym mocniejsza będzie jej pozycja w rodzinie nauk społecznych”<sup>311</sup>.

O celach wychowania pisał na początku transformacji ustrojowej Polski Łobocki, akcentując konieczność „[...] przewartościowania obowiązujących dotychczas celów oddziaływań wychowawczych. Trudno bowiem zgodzić się z wielością celów wychowania, jakie sugeruje się obecnie nauczycielom, i to najczęściej, bez głębszego ich uzasadnienia. Owa wielość celów sprawia, iż dla niejednego nauczyciela każdy z nich ma równorzędne znaczenie. Wszystkie mieszczą się niejako pod wspólnym mianownikiem. Nie rozróżnia się celów, pełniących funkcję wiodącą w wychowaniu, od celów mających tam znaczenie drugorzędne”<sup>312</sup>. Otwarcie polskich granic na przenikanie do kraju wartości, związanych z nimi stylów życia, ale i odmiennie konstruowanych filozofii, ideologii czy teorii kształcenia pozostawiło profesjonalistom prawo wyboru stanowienia i realizowania w toku edukacji szkolnej i pozaszkolnej celów wychowania, o których źródłach stanowienia nie miała już rozstrzygać władza państwowa. Ta zresztą była zajęta turbulencjami społecznymi, politycznymi, jakie wynikały z przekształcania ustroju o gospodarce centralnie sterowanej na gospodarkę wolnorynkową.

Można było w momencie przejścia transformacyjnego połowy lat 90. XX w. odnieść wrażenie, jakby część środowiska naukowego polskiej pedagogiki była na tyle zaskoczona możliwą wolnością wyborów i brakiem cenzury, że kwestie teleologiczne redukowało do pojęcia „wychowanie”. Skoro okazało się, że jest wiele definicji tego fenomenu, a pedagogika nie stoi już na straży jednej i jedynie słusznej teorii wychowania, to może trzeba przywrócić w debacie publicznej i akademickiej minione tzn. przedwojenne lub

<sup>311</sup> K. Konarzewski, *Jakiej pedagogiki potrzebujemy?* „Rocznik Pedagogiczny” 1989, t. 12, s. 27.

<sup>312</sup> M. Łobocki, *Warunki podmiotowego funkcjonowania uczniów w procesie wychowawczym*, „Ruch Pedagogiczny” 1990, nr 3–4, s. 13.

nieobecne zachodnie teorie wychowania, które mogłyby być nośnikiem odnowy teorii pedagogicznych. Zdaniem Wandy Terleckiej skoro wychowanie jest oddziaływaniem celowościowym, dokądś zmierza, to znaczy, że musi być ukierunkowane na jakieś cele – indywidualistyczne, mające swoje uzasadnienie w naturalizmie, w tym w psychologii humanistycznej, antypedagogice, fenomenologii Stanisława Rucińskiego czy Władysława Cichonia lub na cele społeczne, sięgające do tradycji socjologizmu pedagogicznego Floriana Znanieckiego<sup>313</sup>. Co miało jednak stać się dla nich nowym źródłem, skoro nieaktualna stała się ideologia marksistowsko-leninowska? Badaczka powróciła zatem do dyskusji teoretyków z okresu II RP, ale i PRL, w tym do teleologii Muszyńskiego, Kazimierza Sośnickiego, aksjologii pedagogicznej Kotłowskiego, eksponując kategorię celowości wychowania „[...] w pedagogice chrześcijańskiej, u podstaw której leży wiara w istotę wyższą”<sup>314</sup>. Analiza problematyki celów wychowania i kształcenia została pozostawiona bez jakiegokolwiek nowego rozstrzygnięcia. Otworzyło to drogę postkomunistycznej partii SLD i PSL, które odzyskały w 1993 r. władzę, by przywrócić *implicitie* ideologiczny charakter celom kształcenia i wychowania<sup>315</sup>.

Najwyższym i nadrzędnym celem wychowania jest – zdaniem Kotłowskiego – ideał wychowania, który organizuje i nadaje wszystkim innym celom wychowania charakter i kierunek. „On sam nie jest zamknięty ani w pełni osiągalny, ale stanowi dyrektywę dla coraz dalszego rozwoju jednostki”<sup>316</sup>. Cechuje go zmienność (historyczność), nadrzędność w stosunku do częściowych i etapowych celów wychowania, otwartość i nieosiągalność.

Wszelkie klasyfikacje celów wychowania mają charakter teoretyczny i spekulatywny, są historycznie zmienne, otwarte i tak jak cele kształcenia, mniej lub bardziej ogólne. Formułowane w postaci sądów powinnościowych typu: „Nie kłam”, „Nie zabijaj” czy „Nie należy kłamać”, są zadaniami do realizacji, które można waloryzować pod kątem ich zgodności z ideologią, adekwatności w stosunku do warunków społecznych, w których mają być realizowane, czy ich funkcjonalności. Tak rozumiane cele wychowania nie podlegają weryfikacji w kategorii prawdy lub fałszu, a jedynie mogą być traktowane jako adekwatne lub nieadekwatne, słuszne lub niesłuszne w stosunku do określonej ideologii czy aksjologicznego systemu stanowiących je norm. Można je jednak uzasadniać w następujący sposób poprzez odniesienie do:

<sup>313</sup> W. Terlecka, *Cele kształcenia i wychowania*, w: *Podstawy edukacji*, Kraków: Kolegium Nauczycielskie w Krośnie 1994.

<sup>314</sup> Tamże, s. 64.

<sup>315</sup> R. Nowakowska-Siuta, B. Śliwerski, *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015.

<sup>316</sup> K. Kotłowski, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1976, s. 72.



- uzasadnień antropologicznych, konstruowanych na podstawie odpowiedzi na pytanie o istotę i godność człowieka;
- uzasadnień normatywnych, konstruowanych na podstawie niezbędnych dla współżycia w społeczeństwie norm i wartości;
- uzasadnień pragmatycznych, konstruowanych ze względu na współczesne i przyszłościowe problemy oraz zadania, jakie należy podejmować, jeśli społeczeństwo i kultura chcą przetrwać. Cele wychowania mogą przyczynić się do opanowania przez wychowanków stosownych kompetencji<sup>317</sup>.

Skoro tak silny jest wpływ władz państwowych na stanowienie i realizację celów wychowania w procesie kształcenia publicznego, to potwierdza się teza Hessena, że nie ma różnicy między państwem o ustroju demokratycznym a tym o ustroju totalitarnym, skoro w obu systemach dąży się do tego, aby jak najwięcej obywateli było wobec niego czynnie zaangażowanych. Nie ma na świecie aksjologicznie neutralnych ustrojów szkolnych. „Ideową ojczyzną neutralności jest abstrakcyjna ogólność, i jak ta jest jeno mechanicznym wypaczeniem konkretnej spójni, tak samo i neutralność jest tylko pozorem pełni. W przeciwieństwie do neutralności, która zawsze stanowi pewne zubożenie, pełnia jest bogactwem. Dlatego i szkoła jednolita w jej właściwym znaczeniu może być osiągnięta tylko drogą zubożenia, a nie zubożenia”<sup>318</sup>. Nie ma możliwości kształcenia neutralnego w placówkach podlegających rządowi, a więc i partii władzy jako nośnika określonej ideologii politycznej. Natomiast można jej działanie poddać kontroli publicznej, ale to jest już inne zagadnienie. Zdaniem Hessena naiwnością jest oczekiwanie, że tak szkolnictwo państwowe, jak i oświata pozaszkolna mogą być neutralne i uwolnione od wpływów partii władzy, która decyduje o podziale środków budżetowych w państwie na cele publiczne, a więc także edukacyjne, wychowawcze. Szczególnie w tych państwach, w których partia rządząca ma monopol na oświatę publiczną, następuje jednoznaczne upolitycznienie edukacji szkolnej i pozaszkolnej, także edukacji dorosłych i osób starszych. „Zainteresowania i potrzeby duchowe samej osobowości są tu z gruntu i zasadniczo lekceważone, i tę samą doktrynę z roku na rok narzuca się w jednakowej mierze włościaninowi i robotnikowi, młodzieźcy i staruszce [...]”<sup>319</sup>.

Kontrrewolucja oświatowa polskiej prawicy w 2015 r. została osadzona w paradygmacie teleologii wychowania, dla której fundamentalnym źródłem stanowienia celów stała się ideologia konserwatywna, narodowa, także od-

<sup>317</sup> *Pädagogik*, red. H. Hobmair, Köln-München: Stam-Verlag 1972. Szerzej o współczesnych analizach teleologii wychowania, w: B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012.

<sup>318</sup> S. Hessen, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 211.

<sup>319</sup> Tamże, s. 242.

wołująca się do społecznej nauki Kościoła katolickiego. Rok 2017 zamyka odłona „przedzałożeń polskiej polityki oświatowej” w wydaniu geodetki, nauczycielki zrzeszonej w Radzie Szkół Katolickich oraz aktywnej w administracji rządowej i samorządowej – Jolanty Dobrzyńskiej. Autorka opublikowała w prawniczym dwumiesięczniku tekst, w którym krytykuje dzieła Johna Deweya i Celestyna Freineta. To, co określa Dobrzyńska błędem „[...] nowożytniej myśli filozoficznej, odciskającym się na naukach społecznych, a także na całej rzeczywistości kulturowej, tkwi [...] w zaprzeczeniu realności świata i możliwości jego poznawania. Miejsce odkrywania prawdy poprzez naukowe żmudne dociekania zajęły założenia aprioryczne i budowane na nich konstrukty myślowe. W edukacji błąd ten przyniósł nam pedagogiczne utopie i mity, dokonał spustoszeń systemów szkolnych”<sup>320</sup>.

W potocznie napisanym paszkwilu – wbrew przytoczonej tezie – autorka nie przeprowadziła dociekań w imię odkrycia prawdy o krytykowanej przez nią pedagogice progresywizmu pedagogicznego Deweya i jego kontynuatorów. Nie tylko zaprzecza ponadczasowej wartości pedagogiki pragmatyzmu, ale i czyni z Deweya komunistę, który odwiedziwszy Kraj Rad ponoć „[...] wyraził wdzięczność za determinację, z jaką wcielano przez lata w życie jego idee, oraz uznanie z powodu skutecznego budowania «nowej psychiki społecznej i nowego porządku moralnego». Wkrótce Stalin zdecydował o zakończeniu destrukcji systemu szkolnego, gdyż krajowi brakowało wykształconej siły wytwórczej”<sup>321</sup>. Powiązanie Deweya z jego rzekomym zachwytem Stalinem przypomina haniebną broszurę bolszewickiego autora, którego służby sowieckie zainstalowały w polskiej oświacie w 1948 r. W.S. Szewkina<sup>322</sup>, by sowietyzował polskie nauczycielstwo. Dewey ponoć „[...] jako herold wojującego imperializmu amerykańskiego, usiłuje proces wychowawczy sprowadzić do zwykłego przystosowania do ustroju kapitalistycznego”<sup>323</sup>.

Zdaniem „ekspertki” Prezydenta III RP Dewey „[...] swoją ideę nauki przez działanie oparł na pragmatyzmie, hołdując pogładowi, iż **jedynie skuteczność** i praktyczna użyteczność decyduje o tym, co prawdziwe i dobre. Był twórcą idei instrumentalizmu w edukacji, zgodnie z którą myślenie stanowić miało u człowieka **jedynie pomocniczą funkcję działania**” [podkreślenie B.Ś.<sup>324</sup>]. Warto zwrócić uwagę na przysłówek „jedynie”, którego funkcja w tych zdaniach ma pełnić właśnie propagandową użyteczność i skutecz-

<sup>320</sup> J. Dobrzyńska, *Przedzałożenia polskiej polityki oświatowej*, „Arcana” 2017, nr 6, s. 14.

<sup>321</sup> Tamże, s. 15.

<sup>322</sup> W.S. Szewkin, *Reakcyjna pedagogika Johna Deweya*, Warszawa: PZWS 1948.

<sup>323</sup> M. Szulkin, *Wstęp*, w: W.S. Szewkin, *Reakcyjna pedagogika...*, dz. cyt., s. 9.

<sup>324</sup> J. Dobrzyńska, dz. cyt., s. 14.

ność, która tym samym zaprzecza prawdzie. Autorka przypisuje Deweyowi pogląd o rzekomo pomocniczej funkcji myślenia, podczas gdy ten wyraźnie pisze o tym, jak pomóc dziecku w przejściu od myślenia względnie praktycznego i bezpośredniego do myślenia abstrakcyjnego. Na pięciu jasno i logicznie skonstruowanych stopniach myślenia Dewey wykazał, jak przebiega proces myślenia, żeby można było rozwiązywać różne problemy w różnych dziedzinach życia i działania człowieka, w tym w dochodzeniu do przyjęcia lub odrzucenia hipotez<sup>325</sup>.

Jeszcze wyraźniej Dobrzyńska twierdzi w swoim paszkwilu: „W wychowaniu odrzucał Dewey istnienie obiektywnych norm moralnych, twierdząc, że świat wartości rodzi się z praktyki życia codziennego. Nie uznawał autorytetu i dyscypliny, był przeciwnikiem kar i nagród. Kładł nacisk na swobodę decyzji dziecka i jego samodzielność. Wpajał w wychowanka ducha obywatelskiej służby”<sup>326</sup>. Tymczasem, chcąc połączyć kwestię myślenia i wartości moralnych w filozofii Deweya, należy odnotować, że dla niego myśl nie jest zlepką wrażeń zmysłowych ani wytworem świadomości czy Absolutnego Umysłu, lecz ma służyć ludzkiemu przetrwaniu i dobru. W jednej z rozpraw Dewey wyjaśnia, na czym polega dociekanie prawdy i kształcenie moralne oraz czym są demokracja i edukacja demokratyczna: „[...] wychowanie moralne zawiera się właśnie w pojęciu szkoły, rozumianej jako pewna postać życia społecznego. Najlepsze i najgłębsze nawyki moralne zdobywa się mianowicie w bezpośrednich i żywych stosunkach z innymi we wspólnocie pracy i myśli. Współczesne metody wychowawcze, zaniedbując i niwecząc tę wspólnotę, utrudniają, a nawet uniemożliwiają wszelkie planowe nabywanie prawdziwie moralnych nawyków”<sup>327</sup>.

Zapewne rację ma Robert B. Westbrook, autor studium o Deweyu, pisząc w tłumaczonym na wiele języków świata, w tym także na język polski, tomie zbiorowego Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie pod auspicjami UNESCO: „Wysiłki Deweya, aby przekształcić własną filozofię w żywy fakt w szkołach, otaczał spór, który do dziś pozostaje ośrodkiem debaty nad brakami amerykańskiego wychowania: pomiędzy nieustającym nawoływaniem złych konserwatystów, «aby wracać do podstaw», i inspirującym prekursorstwem reformatorów wychowania skoncentrowanego wokół dziecka. Obie strony wykazują w tych debatach tendencje do **błędneho odczytywania dzieła Deweya**; przeceniania jego wpływu i niedocenia-

<sup>325</sup> J. Dewey, *Jak myślimy?* w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, red. S. Wołoszyn, Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec 1996, wyd. 2 zmienione, t. 3, k. 1, s. 106–112.

<sup>326</sup> J. Dobrzyńska, dz. cyt., s. 14.

<sup>327</sup> J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, red. S. Wołoszyn, Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec 1998, s. 71.

demokratycznych ideałów, które były sercem jego pedagogiki” [podkreślenie B.Ś.]<sup>328</sup>.

Widoczny spór teleologiczny w pedagogice, który usiłuje się odsunąć poza jej granice, by uczynić ją *stricte* naukową, wykazuje, jak trudno jest wyeliminować z krytyki dominujące w podejściu pozytywistycznym kryterium prawdziwości sądów, zdań. Nie mieszczą się bowiem w niej jako naukowe sądy natury metafizycznej, niedające się sprowadzić do terminów o desygnatach obserwowalnych, a więc takie, które cechuje odniesienie do transcencji, które są nielogicznymi spekulacjami, np. alegorie, metafory, określane są jako niepodważalne, niemożliwe do skorygowania i samouzasadniające się (np. ich źródłem może być objawienie).

Być może pogłębione studia nad analizowanym nurtem myśli i praktyki pedagogicznej sprawią, że opamiętają się jej dotychczasowi krytycy, adwersarze i nawrócą jak biblijny syn marnotrawny, ale także zastanowią się nad swoimi postawami ich utracjusze. Mnie bliższa jest konstatacja Bernharda Waldenfelsa, że żyjemy w epoce zróżnicowanej przestrzeni, w „[...] epoce równoczesności, współlistnienia, w epoce tego, co blisko i w oddali rozproszone jest strona po stronie”<sup>329</sup>. A może nadszedł już czas, by skończyć z porównywaniem tego, co jest nieporównywalne, i to „[...] nie dlatego, że jest całkiem inne, lecz dlatego, że roszczenie obcego wymyka się wszelkiemu porównaniu i wyrównaniu”<sup>330</sup>. Może pora już, by naukowcy zaczęli prawo o dysonansie poznawczym odnosić także do siebie, do swoich nastawień, przedzałożeń i uprzedzeń. Niewątpliwie posłużenie się modelem przenikania idei w dziedzinie społecznej i kulturowej sprzyjałoby unikaniu niepotrzebnych i nieuzasadnionych strat. Wystarczy, że przedstawiciele różnych orientacji poznawczych spróbują odnaleźć w swoich podejściach do wychowania to, co jest w nich obce, jak i w tych obcych odczytają coś zbliżonego do tego, co własne. Tak rozumiany stan względnego niezróżnicowania może być podstawą do powstania różnicy, którą tworzą *swojskość i obcość*. Nie bez powodu Schulz przywołuje niezwykle istotną konstatację Deweya: „Kultura, która zezwala nauce zniszczyć tradycyjne wartości, lecz która nie ufa w jej moc tworzenia nowych, jest kulturą, która niszczy sama siebie”<sup>331</sup>.

Czy w społeczeństwie heterogenicznym można jednocześnie znajdować się po obu stronach orientacji wychowawczych – autorytarnej i nieautorytarnej, pajdocentrycznej i andragocentrycznej, konserwatywnej i liberalnej? Nie

<sup>328</sup> R.B. Westbrook, *John Dewey*, przeł. J. Kubin, w: *Myśliciele o wychowaniu*, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa: POW, UNESCO 1996, s. 278.

<sup>329</sup> B. Waldenfels, *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, przeł. J. Siodorek, Warszawa: Oficyna Naukowa 2002, s. 7.

<sup>330</sup> Tamże, s. 8.

<sup>331</sup> R. Schulz, *Nauka a wartości...*, dz. cyt., s. 65.

można, jeśli chcemy realizować skutecznie założone cele. Nie jest możliwe deklarowanie dialogu przy zachowaniu dla siebie prawa do wyłączności racji. „Odgraniczalność” jest również nazwą pewnego problemu nauk społecznych, o ile te zajmują się „dowolnością i zmiennością wytyczania granic” oraz odpowiadającymi im „szarymi strefami”<sup>332</sup>. Studiując rozprawy Schulza, możemy przekonać się, że istnieje alternatywa dla pedagogicznej wersji dualizmu, która operuje zmiennym pojęciem rzeczywistości i dostrzega związku edukacji ze społeczeństwem. Znaczenie jego rozpraw pedagogicznych wciąż jest zbyt słabo jeszcze eksponowane zarówno w teorii, jak i w praktyce, a szkoda, bo jak nikt inny wykazuje możliwości doskonalenia szeroko pojmowanej pedagogiki na podstawach głębszych, niż czynią to przedstawiciele wciąż jeszcze dominującego w niej pozytywistycznego paradygmatu.

---

<sup>332</sup> B. Waldenfels, *Topografia...*, dz. cyt., s. 17.

## Rozdział 10

# Podęście holistyczne w naukach humanistycznych i społecznych

Holizm jest terminem pochodzenia greckiego: „ὅλος [holos], czyli cały, zupełny; τὸ ὅλον [to holon] – znaczy całość. To filozoficzne stanowisko finalistyczne, głoszące nadrzędność nacechowanej dynamiczną twórczością całości w stosunku do jej części, a cechy tej całości nie są wynikiem sumowania części. Całość stanowi immanentny (J.C. Smuts, R. Wolterreck) lub transcendentny (A. Wentzl, O. Feyerabend) cel, stąd ujęcie świata jest celowościowe”<sup>333</sup>. Termin ten wszedł do filozofii nauki spoza niej, bowiem przypisuje się jego autorstwo generałowi południowoafrykańskiej armii – Janowi Christianowi Smutsowi (1870–1950), który użył tego pojęcia w tytule swojej książki *Holism and Evolution*, wydanej w 1926 r. Zdefiniował w niej holizm jako fundamentalny warunek postrzegania świata, mimo że w naturze ludzkiego poznania tkwi swoisty dualizm. „Jeśli odczuwamy, percypujemy siebie samych i świat całościowo, to myślimy i komunikujemy się z innymi za pomocą pojęć rozkładających te całości na elementy”<sup>334</sup>.

Można analizować, jak to się stało, że ciągle mówimy o powiązaniach między różnymi naukami społecznymi czy humanistycznymi, „[...] zamiast po prostu akceptować ich oczywistą całość. Przez setki lat było jasne, że refleksja nad człowiekiem i różnymi aspektami stworzonego przez niego świata, jeśli jest nawet podzielona na dyscypliny, to i tak stanowi jedność”<sup>335</sup>. Zerwanie więzi z innymi naukami w wyniku procesu wyłączenia z filozofii

---

<sup>333</sup> Z. Hajduk, *Holizm*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2003, t. 4, s. 549–550.

<sup>334</sup> B. Żechowska, *Holizm, globalizm i podejście systemowe w pedagogice, czyli o nadziejach i złudzeniach tworzenia całości w refleksji pedagogicznej*, „Problemy Rozwoju Edukacji” 1991, nr 2(5), s. 13.

<sup>335</sup> L. Koczanowicz, *Interdyscyplinarność – między rabunkiem a dialogiem*, w: *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiary teoretyczny i praktyczny*, red. R. Włodarczyk, W. Żłobicki, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011, s. 35.

pedagogiki jako nauki o wychowaniu i kształceniu, by uczynić ją autonomiczną, niezależną, mającą swój przedmiot, własne metody badań i pojęcia, prowadziło do sztucznej samowystarczalności dyscypliny naukowej, opowiadającej się za zerwaniem z filozofią, a więc i z spekulatywizmem. Błędnie jednak autor przypisuje ten stan behawioryzmowi, rozumianemu jako pewnego rodzaju ideologia obiektywnego badania rzeczywistości społecznej, gdyż pedagogika, podobnie jak i inne nauki humanistyczne i społeczne zawdzięcza to dominacji od połowy lat 20. XX w. pozytywizmu. Dzisiaj mamy do czynienia z renesansem metod badań humanistycznych – hermeneutycznych, fenomenologicznych, biograficznych, a więc dopełniających wyniki badań empirycznych. Koczanowicz wyróżnia dwa rodzaje interdyscyplinarności:

- interdyscyplinarność rabunkową, która polega „[...] na bezwzględnym przejmowaniu przez jedną z dyscyplin pojęć, metod czy koncepcji innej dyscypliny”<sup>336</sup> z pominięciem opisującego je czy wyjaśniającego oryginalnego kontekstu;
- interdyscyplinarność butikową, która polega na wyszukiwaniu w innych dyscyplinach kategorii pozwalających na uwznioślenie płaskich empirycznie konstatacji czy nadanie pozornej głębi banalnym obserwacjom<sup>337</sup>. Dzięki takiemu podejściu badacz dowartościowuje treść często zdroworozsądkowych wypowiedzi bezrefleksyjnym przejściem zarysu jakiejś teorii czy nazwiskiem znanego filozofa.

Badanie metateoretyczne można sprowadzić do przyjęcia co najmniej jednej z metod odczytywania tekstów naukowych: albo pod kątem rozpoznania ukrytych w nich intencji autora i porównania z jawnymi, albo na zasadzie poszukiwania znaczeń, sensów, które stają się dla nauki uniwersalne, ponadczasowe czy aktualne, albo wreszcie odczytywanie w tych tekstach własnej ich recepcji. Można mówić o prowadzeniu badań metateoretycznych, kiedy są one wynikiem rozstrzygnięcia naukowca o charakterze metodologicznym skutkującego w każdej z nauk humanistycznych czy społecznych, w tym także w pedagogice, zastosowaniem jednej z wielu metod analiz interpretatywnych, takich jak na przykład: (1) interpretacja strukturalna za Rolandem Barthes’em, Claude’em Lévi-Straussem czy Ferdinandem de Saussure’em, (2) interpretacja pragmatyczna za Williamem Jamesem czy Johnem Deweyem, (3) interpretacja neopragmatyczna za Richardem Rortym, (4) krytyczna analiza dyskursu według Normana Fairclougha, (5) radykalna hermeneutyka za Hansem-Georgem Gadamerem lub Johnem Caputo, (6) interpretacja poststrukturalna (postmodernistyczna, dekonstrukcjonistyczna) za Jacques’em Derridą lub Jeanem-François Lyotardem. Katalog badań jakościowych można tu poszerzyć.

<sup>336</sup> Tamże, s. 38.

<sup>337</sup> Tamże.

Dobrym przykładem są tu badania Krzysztofa Abriszewskiego teorii aktora-sieci Bruno Latoura, które są metateoretycznym studium myślenia o praktykach poznawczych, o świecie społecznym i występujących w nim problemach politycznych<sup>338</sup>. Nie jest to analiza krytyczna teorii aktora-sieci, ale bardzo głęboka i precyzyjna metodologicznie jej analiza polegająca na rozmontowaniu tej teorii na elementy, by składając je, przejść do syntezy. Autor pisze, że jeśli chce się wykonać ruch do przodu, konstruktywny sprowadzający się do łączenia i stabilizowania kolejnych relacji między częściami teorii, „[...] tok myślenia wygląda tu następująco: krytyka oznacza «cofnąć się, zobaczyć i zbadać podstawy po to, by wyjaśnić ich rolę (i ewentualnie ocenić)»”<sup>339</sup>. Jest w tym badaniu charakterystyczny dla metateorii proces konstruowania kartografii wiedzy, by w jej zdobywaniu przechodzić od ignorancji do pewności. Badacz postępuje tu jak kartograf, dzieląc terytorium wiedzy na kawałki, wyznaczając jej granice i nakładając nań siatkę współrzędnych kartezjańskich, by przejść do uporządkowania wiedzy według pewnych reguł jej sortowania i analizy. W tym procesie pozbawia je własnego kontekstu, odnajdując zarazem puste, niezapełnione dotychczas wiedzą miejsca, które wyznaczają kierunek dalszych poszukiwań. „Mając gotowy diagram, całą masę danych oraz olbrzymie ilości «dowodów», badacz zbiera się za pisanie tekstu, który zrelacjonuje jego działania w terenie”<sup>340</sup>.

Żaden badacz nie działa w próżni naukowej, toteż prowadząc własne analizy odkrywa, jak jedna teoria skrywa następną. Jest to rodzaj translacji tekstów, dzięki której coś zyskujemy, ale i coś tracimy zarazem. W toku lektury tekstów dokonujemy ich i w nich określonych redukcji, by można było napisać własny tekst, akumulując wiedzę czy nadając jej walor uniwersalności, ponadczasowości czy aktualnie wartościowej powszechności. Abriszewski cytując Latoura, podkreśla, że „[...] «wiedza» nie jest czymś, co może być opisane samo przez się lub przez przeciwieństwo wobec «ignorancji» czy «przekonania», lecz jedynie przez rozważenie całego cyklu akumulacji: jak powrócić wraz z [danymi] rzeczami do jakiegoś miejsca tak, aby ktoś mógł zobaczyć je po raz pierwszy, tak aby inni mogli zostać wysłani ponownie po to, aby sprawdzić inne rzeczy”<sup>341</sup>.

Badania metateoretyczne są badaniami nad tekstami naukowymi w ogóle, w których wyniku badacz może np. zastanawiać się nad tym, jaka była ich recepcja, co się z nimi wydarzyło „[...] po opuszczeniu swoich twórców i spo-

<sup>338</sup> K. Abriszewski, *Poznanie, zbiorowość, polityka. Analiza teorii aktora-sieci Bruno Latoura*, Kraków: Universitas 2012.

<sup>339</sup> Tamże, s. 17.

<sup>340</sup> Tamże, s. 30.

<sup>341</sup> Tamże, s. 56.



tkaniu z czytelnikami”<sup>342</sup>. To jest zarazem odczytywanie wpisanych w czyjś tekst intencji, zadań, celów na podstawie określonego sposobu uzasadniania zawartych w nim tez. Jak pisze Abriszewski: „[...] literatura naukowa to pole nieustających kontrowersji i walk. Wiele tez ginie, podobnie jak i wiele argumentów [...] ponieważ los twierdzeń (*claims*) znajduje się w rękach czytelnika”<sup>343</sup>. Jest to proces modalizowania czyichś sądów w wyniku dodania przez badacza do tezy wyjściowej własnej modalności, np. pozytywnej typu: „Już X wykazał, że...”, albo oczywistość tego, że „... jest zasługą X-a”, albo po prostu „Jest...”, lub modalności negatywnej typu: „Należy głęboko w to wątpić” lub „X obstaje przy fałszywym przekonaniu, że...”, lub „Jeśli jest tak, że..., jak chciał tego X, to...”<sup>344</sup>.

Naukowiec, niezależnie od tego, czy przygotowuje projekt badań empirycznych, jakościowych czy metateoretycznych, nie znajduje się w sytuacji „tabula rasa”. Pisząc tekst naukowy, badacz ma za sobą miliony zapisanych stron książek, artykułów w czasopismach naukowych, maszynopisów wygłoszonych referatów itp., toteż nie może uniknąć obecności w nauce autorytetów lub tekstów osób naruszających ich status. „Jeden badacz zamienia się w grupę badaczy [...]. Czytelnik nie staje w obliczu pracy pojedynczego badacza, ale wobec grupy, z której zapewne przynajmniej część nie jest mu znana z imienia i nazwiska (jak choćby [...] anonimowi recenzenci), ale za to skrywa się za znajomymi nazwami instytucji [...]. «To odwoływanie się do wyższych i bardziej licznych sprzymierzeńców (*allies*) często jest nazywane **argumentem odwołującym się do autorytetu**» (Latour)”<sup>345</sup>.

Badania metateoretyczne są zatem pisaniem własnych tekstów na podstawie analizy innych rozpraw. W zależności od przedmiotu badań autor włącza więcej lub mniej tekstów innych autorytetów, sięgając zarazem także do zawartych w ich tekstach rozszerzonych przypisów i bibliografii. Szczególnie „[...] odsyłacze pozwalają zwiększyć liczbę zasobów, dodać więcej heterogenicznych elementów, a zatem zbudować bardziej rozległą sieć”<sup>346</sup>. Przywołując teorię Latoura, polski filozof rekonstruuje zarazem własny warsztat metafizologicznych badań nad tekstami wybranego przez siebie autora. Jest w tym podejściu widoczna analogia do zasad dydaktycznych w procesie kształcenia, zwłaszcza kiedy stwierdza: „Zwykle tekst powinien wychodzić od tego, co znane i bywałe, by to, co nieznanne i niebywałe, nie zawisło w próżni, stąd rozpocząć należy od jakichś wyjściowych

<sup>342</sup> Tamże, s. 125.

<sup>343</sup> Tamże, s. 127.

<sup>344</sup> Tamże, s. 128.

<sup>345</sup> Tamże, s. 134.

<sup>346</sup> Tamże, s. 135.

faktów”<sup>347</sup>. Nie bez znaczenia może być tu troska o koherencję między własnym tekstem a innymi, które powstały wcześniej, co nie oznacza możliwości wyjścia poza nie, by prowadząc precyzyjnie własne analizy, konstruować nowe teorie.

Dla współczesnej pedagogiki inspirujące stają się propozycje trzech kategorii zadań, imperatywów Latoura, które mogą być realizowane przez badaczy w naukach społecznych:

- „Dokumentowanie, opisywanie, analizowanie sposobów budowania rzeczywistości społecznej przez jej uczestników [...]”
- Udział w wygaszaniu kontrowersji rozpalających się w zbiorowej rzeczywistości poprzez aktywne jej współdefiniowanie, co z kolei prowadzi do ograniczenia działających w niej bytów [...].
- Oferowanie pewnego rodzaju wsparcia, jak mówi Latour, protezy, dla działań politycznych [...]”<sup>348</sup>.

Jakże widoczna jest w tych możliwościach odmiennosc zaangażowania się naukowców nauk społecznych w odróżnieniu od przedstawicieli nauk humanistycznych. Muszą oni bowiem osadzać projekt badawczy, a dotyczący realnych problemów społecznych, w teoriach, które będą podstawą do poznania faktów, procesów, wydarzeń świadczących lub zaprzeczających występowaniu istotności związków między zmiennymi. Badacz angażuje się wówczas w poszukiwanie twardych faktów, z którymi się dyskutuje w ramach zastosowanych standardów metodologicznych, ale nie tak samo jak w przypadku analiz ich teoretycznych przesłanek.

Niektórzy autorzy niesłusznie obawiają się recepcji ich rozpraw tak, jakby nie brali pod uwagę tego, że wprowadzenie do obiegu naukowego własnego tekstu nie zamyka, a wprost odwrotnie, dopiero otwiera drogę do jego dalszego funkcjonowania w nauce. Tym samym „[...] los tekstu leży w rękach innych tekstów. Dlatego «cokolwiek tekst robi z poprzedzającą go literaturą, późniejsza literatura zrobi to z nim» (Latour). Tekst ten walczy o to, by znaleźć się w odsyłaczach tekstów następujących po nim, może być krytykowany, aprobowany bądź zignorowany (Latour)”<sup>349</sup>. Ekspozycja przez filozofów krytycznych (szkoła frankfurcka) tezy jakoby teksty naukowe w humanistyce i naukach społecznych powstawały w wyniku walki o władzę czy też były sponsorowane przez rządzących dla wzmacniania procesów ruchliwości społecznej w społeczeństwach otwartych, pomija autoteliczną wartość prowadzenia badań naukowych. Dochodzenie do wiedzy nie musi być jednak sztuką dla sztuki, gdyż nie da się oddzielić procesu badawczego od kontekstu temporalnego, historycznego, społecznego czy politycznego, w którym po-

<sup>347</sup> Tamże, s. 136.

<sup>348</sup> Tamże, s. 254.

<sup>349</sup> Tamże, s. 137.

wstaje. Ważne jest jednak to, by środowisko naukowe zapewniało uczonym dochodzącym do wiedzy w sposób racjonalny bezpieczeństwo do pracy nad tekstem niezależnie od tych uwarunkowań.

Dla humanistów ważniejsze jest tworzenie w pracy nad badaniem istotnych problemów wielorakich epistemicznych społeczności z poszanowaniem epistemicznego pluralizmu, wolności akademickiej i prawa do przedstawiania odmiennych od dominujących perspektyw poznawczych, aniżeli angażowanie się w strukturalną logikę walki o punkty parametryczne w ocenie ich osiągnięć naukowych<sup>350</sup>. Zarówno teoretyk, jak i metateoretyk muszą wyzwolić się z poczucia walki czy też usilnego zabiegania o akceptację tekstu, gdyż ten może być i będzie odczytywany w różnych miejscach i przez różne osoby. Zdaniem Abriszewskiego każdy autor musi pogodzić się z tym, że nie będzie mógł podążać za swoim tekstem, nie rozwieje wątpliwości, nie odpowie na zarzuty, nie skoryguje przekręceń w odczytaniach. „Tekst musi radzić sobie sam, tekst musi przetrwać w ogniu kontrowersji naukowych pod nieobecność swego autora (autorów). W takim razie wszystko to musi już z góry zostać weń wbudowane. Pozostaje jedynie konstruować artykuł naukowy, z góry przewidując ewentualne wątpliwości i je rozwiewając, odpowiadając na zarzuty, zanim jeszcze ktoś je sformułuje czy nawet pomyśli, zatraskując czytelnika w określonej recepcji i nie pozwalając mu umknąć z własnym odczytaniem w rejony nieprzewidziane podczas pisania”<sup>351</sup>.

Autor analizy powinien zatem być świadom potencjalnych czytelników jego tekstu, wbudować weń nie tylko siebie, ale i niejako „idealnego czytelnika” (Latour), adresując do niego odpowiednio skonstruowane myśli. „Autor poprzez tekst stara się w pewnym sensie stworzyć siebie na nowo – usiłuje nabyć nowe kompetencje, wystawia na próbę kompetencje już posiadane, precyzuje swoją pozycję na intelektualnej (i nie tylko) mapie. Przedstawia siebie już to jako dumnego odkrywcę, już to jako skromnego kontynuatora, jako osobę dokonującą rewolucji lub przełomu albo jako kogoś, kto dokłada tylko kolejną cegiełkę i trochę pomaga ewolucji. Z kolei czytelnik musi zostać z góry wpisany w tekst, aby jego możliwości działania pokryły się w jak największym zakresie z nurtem tekstu”<sup>352</sup>.

Piotr Żmigrodzki z Uniwersytetu Śląskiego podejmuje w jednej ze swoich rozpraw problem metalingwistyki jako jednego z rodzajów metanauki, bo o podobnym statusie. Jest to nauka pomocnicza wobec lingwistyki, która występuje w aż czterech znaczeniach:

<sup>350</sup> Z. Melosik, *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 2019.

<sup>351</sup> K. Abriszewski, *Poznanie...*, dz. cyt., s. 138.

<sup>352</sup> Tamże, s. 142.

- „metalingwistyka jako nauka pomocnicza wobec lingwistyki, obejmująca głównie problemy przyswajania języka i nauki o językach obcych [...]”;
- metalingwistyka jako nauka o metajęzykach, które mają służyć do opisu języków naturalnych, dążąca do opracowania gramatyki uniwersalnej [...];
- metalingwistyka jako nauka o związkach języka z myśleniem i poznaniem (strukturalizm amerykański);
- metalingwistyka jako dociekanie o przedmiocie językoznawstwa [...]”<sup>353</sup>.

W językoznawstwie metalingwistyka jest refleksją nad sposobami uprawiania tej dyscypliny naukowej, „[...] nad konkretnymi jego przejawami, osiągnięciami poszczególnych szkół badawczych, podatnością określonych problemów na analizę lingwistyczną, zależnością między sposobami uprawiania nauki a sytuacją społeczną, kulturalną itp.”<sup>354</sup>. Tym samym nie lokuje się metalingwistyki w metodologii naukowej sensu stricto, ale ujmuje ją jako typ postawy badacza wobec przedmiotu badań. Przedmiotem badań metalingwistycznych są zatem teorie językoznawstwa, metodologia badań lingwistycznych, teorie języka, wypowiedzi lingwistyczne, a nawet historia językoznawstwa. W tej dyscyplinie naukowej wypracowano kryteria do relatywnej analizy modeli językowych z punktu widzenia ich reprezentatywności dla określonych kierunków badawczych. Są to:

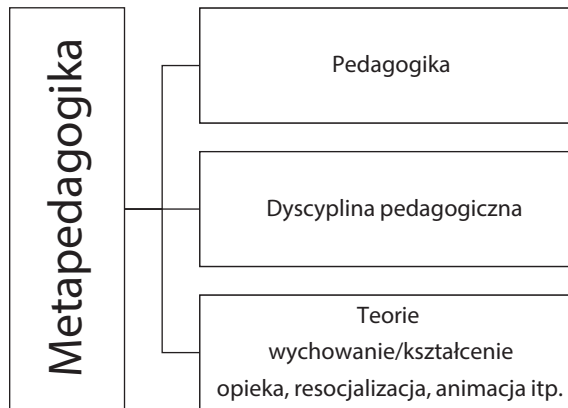
- „niesprzeczność wewnętrzna;
- odpowiednia moc generatywna;
- zupełność;
- niezdolność do ponadgeneracji;
- eksplicytność i sprawdzalność;
- równowaga pomiędzy prostotą gramatyki a efektywnością generowania”<sup>355</sup>.

Prowadzącego badania metateoretyczne cechuje zatem większa wrażliwość teoretyczna, odczuwanie doniosłości aspektów teoretycznych i metodologicznych oraz chęć konfrontowania własnej postawy z postawami innych naukowców. Kluczowa jest tu postawa generatywizmu, która polega na przewartościowaniu wiedzy teoretycznej ze względu na rozwój i zróżnicowanie teorii naukowych, powstawaniu różnych modeli, map myśli naukowej. Co ważne, refleksja ta powinna być adekwatna do historycznego okresu jej powstania, gdyż krytyka czy potępienie jakiejś teorii z perspektywy zupełnie odmiennych warunków historycznych, społecznych, politycznych i kulturowych byłoby błędem metodologicznym. Można doceniać czy krytykować

<sup>353</sup> P. Żmigrodzki, *Metalingwistyka*, w: *Metodologia językoznawstwa. Podstawy teoretyczne*, red. P. Stalmaszczyk, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2006, s. 57.

<sup>354</sup> Tamże, s. 58.

<sup>355</sup> Tamże, s. 61.



**RYCINA 10.1.** Relacje między metapedagogiką a pedagogiką, jej dyscyplinami wiedzy oraz ich teoriami i przedmiotem działań pedagogicznych

Źródło: opracowanie własne.

jakąś teorię, ale z uwzględnieniem jej epoki i sposobu jej wkomponowania w naukę przez ówczesnego jej twórcę.

Podobne analizy są prowadzone w naukach o polityce. Ziemowit Jacek Pietraś opisuje problem współczesnych nauk politologicznych jako tożsamy z innymi naukami interdyscyplinarnymi we współczesnych naukach społecznych i humanistycznych, który ewoluuje poprzez trzy podstawowe fazy ich rozwoju i przekształceń:

- „Eklektyzm teoriopolityczny w fazie niezintegrowanych nauk politycznych,
- Heterogenizm teoriopolityczny w fazie integrowania się poszczególnych nauk wokół teorii polityki oraz
- Autogenizm teoriopolityczny w fazie zintegrowanej politologii”<sup>356</sup>.

Zaczynamy obserwować tendencję wyodrębniania przez poszczególne dyscypliny naukowe w dziedzinach nauk humanistycznych i społecznych metod, które uchodziłyby za najbardziej charakterystyczne i zarazem swoiste metody badań dla nich. Zdaniem tego autora dla politologii taką metodą powinna być analiza decyzyjna wyjaśniania zjawisk i procesów politycznych, która wyłoniła się z nauk o stosunkach międzynarodowych.

Relacje między metanauką a nauką i badaną rzeczywistością (realną lub transcendentną) – *per analogiam* pedagogiki do innych nauk humanistycznych i społecznych – zostały zaprezentowane na rycinie 10.1.

Perspektywa hermeneutyczna czy krytyczna jako analiza metateoretyczna nie czyni problematycznym sam przedmiot badań pedagogiki, mimo iż nie może on być – jak w przypadku podejścia empirycznego – wyjściową prze-

<sup>356</sup> Z.J. Pietraś, *Decydowanie polityczne*, Warszawa: WN PWN 2011, s. 14.

ślanką do dociekania jego istoty czy zależności z innymi zmiennymi, czymś, co znamy lub zakładamy, że występuje. W analizie tekstów, idei mamy do czynienia z (za-)danym nam już przez innego autora czy autorów przedmiotem badań natury filozoficznej. Podejmując się rozumienia czyjegoś tekstu, nie unikniemy uprzednich założeń, przesądów. Jak pisze Folkierska: „[...] trzeba już coś «wiedzieć», żeby móc rozumieć. Przesady będące warunkiem rozumienia są niejawne, ukryte; ich źródłem jest historyczność, w którą uwikłane jest samo bycie”<sup>357</sup>. Przystępujemy przecież do czytania rozpraw nie tylko z świadomością historyczną warunków ich powstania i naszej recepcji, ale także z багаżem naukowej samoświadomości. W każdym czytelniku tkwią przesady o rzeczywistości pedagogicznej, które nie tylko ułatwiają rozpoznawanie w tekstach innych tego, co jest z nimi zbieżne lub uruchamia dysonans poznawczy, ale także w pewnym stopniu przesłaniają tę rzeczywistość w sposób nieuświadomiony. „W pedagogice takimi pospolitymi «przesadami» są wszelkiego rodzaju ideologie funkcjonujące pod hasłami zawierającymi podział każdej wypowiedzi na: «zachowawczą» i «innowacyjną»; «wsteczną» i «postępową»; «idealistyczną» i «materialistyczną» itp.”<sup>358</sup>.

Badania metateoretyczne nie są zatem obiektywne czy też neutralne wobec studiowanych tekstów, ale też nie powinny być redukowane do tego, co badacz sam chciałby w nich odczytać. „Rozumienie jako projekt świadomości jest już pewnym wyborem; jest wyborem rozumienia świata. Ale o tyle nie jest to wybór dowolny, iż z jednej strony samo rozumienie będące przyswajaniem sobie rzeczywistości nie zaczyna się od punktu zerowego, gdyż wychodzi zawsze już od tego, co znane, od bezpośredniej konkretności bycia w świecie, w którym to byciu zawarte jest już jakieś uprzedzenie rozumienia rzeczywistości, a z drugiej strony sama rzeczywistość dopiero w rozumieniu wystacza się jako rzeczywistość sensowna. Sens zatem ustanawia się między rozumieniem uprzednim a «rzeczą» samą, która nie pozwala na dowolność i arbitralność rozumienia”<sup>359</sup>. Każda wypowiedź jest nośnikiem jakiegoś i czyjegoś sensu, wartości, niejako domagając się uznania jej zaistnienia w naukowej przestrzeni, co wcale nie oznacza konieczności jej zaakceptowania, ale przynajmniej rozumienia, które może generować pytania. „Tam gdzie pytań brak, rozumienie zastyga w bezruchu, przestaje być myśleniem. Tak więc u podstaw rzeczywistego dyskursu leży wiedza, że się nie wie. Dyskurs pozorny natomiast polega na udowadnianiu własnej racji, wychodzi się w nim z założenia, że wie się lepiej, czego kon-

<sup>357</sup> A. Folkierska, *Wychowanie w perspektywie hermeneutycznej*, w: *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 1991, cz. 1, s. 102.

<sup>358</sup> Tamże, s. 106.

<sup>359</sup> Tamże, s. 105.

sekwencją jest przekonanie interlokutora o słuszności własnego stanowiska<sup>360</sup>. Metateoretyczne badanie może być zatem odczytywaniem inności czyjejś samowiedzy pedagogicznej, czyjegoś myślenia o wychowaniu oraz uświadamianiem sobie przekazu znaczenia wartości, których jest ona nośnikiem. Tu trzeba być nieposłusznym w myśleniu, uwzględniając poznanie oparte nie tylko na podstawowych prawach logiki, ale także uwzględniając poznanie intuicyjne, pozapojęciowe, pozaracjonalne, otwierać dla badań empirycznych nowe perspektywy poznawcze.

### 10.1. Holizm w myśli psychologicznej

Metateoretyczne badania w psychologii lokowane są na styku tej dyscypliny z historią myśli psychologicznej oraz z psychohistorią, czyli badaniami funkcjonowania człowieka i wydarzeń historycznych w toku dziejów ludzkości, gdyż „[...] za faktami historycznymi w każdym wypadku stoją ludzkie myśli, emocje i działania. A te są domeną zainteresowania przede wszystkim psychologów”<sup>361</sup>. Dla interesującego mnie zagadnienia zastosowania wiedzy psychohistorycznej do badań teorii psychologicznych, które stają się dla wielu pedagogów podstawą do kreowania własnych oddziaływań pedagogicznych, istotne jest zwrócenie uwagi na rodzaj wiedzy psychologicznej opartej na psychologii historycznej. Zhistoryzowanie podstawowych dla pedagogiki idei oraz teorii psychologicznych powinno służyć adekwatnej rekonstrukcji także teorii pedagogicznych. Nie można bowiem opisywać, wyjaśniać, a tym bardziej oceniać zakresu obowiązywania teorii wywodzącej się z psychologii behawioralnej, sięgając do pojęć i teorii innego kierunku psychologicznej myśli, np. egzystencjalnej czy psychoanalitycznej. Warto też brać pod uwagę preferencje badacza, którego poznanie mogło ulegać pewnym deformacjom w wyniku ideowego zaangażowania i podejścia do świata.

Trzeba też z pewną ostrożnością przenosić z określonej teorii psychologicznej jej prawidłowości czy tezy do analizy aktualnie badanych zjawisk pedagogicznych, a przecież dających się z niej odczytać, gdyż każda teoria w naukach społecznych „[...] jest jedynie przypuszczeniem czy domysłem. Jest ona próbą wykrycia prawdy i badacz nigdy nie jest i nigdy nie będzie całkiem pewien, czy jest to próba w pełni udana. Oczywiście, jego pewność nie będzie taka sama w wypadku różnych nauk; niekiedy będzie ona wyraźnie niższa, niżby się tego chciało”<sup>362</sup>. Psychologowie prowadzący badania bio-

<sup>360</sup> Tamże, s. 107.

<sup>361</sup> M. Dymkowski, *Wprowadzenie do psychologii historycznej*, Gdańsk: GWP 2003, s. 11.

<sup>362</sup> Tamże, s. 53.

graficzne postaci historycznych stoją przed koniecznością odtworzenia przebiegu życia, różnych rodzajów działalności i ich skutków na podstawie np. wybranej teorii stadiów rozwoju człowieka. „Orientacja metateoretyczna, do której biograf się odwołuje, zawsze wpływa na stawiane pytania oraz na poszukiwania informacji przydatnych w formułowaniu odpowiedzi na te pytania, jak też na wybór metod zbierania danych. W konsekwencji, pośrednio, oddziałuje na sposoby ich opracowywania, które zależą od zastosowanego pomiaru, zwłaszcza zaś od reprezentatywności zebranych danych. A nie bez znaczenia jest, czy możliwe są jedynie ich analizy jakościowe, czy również opracowania ilościowe”<sup>363</sup>.

Holizm jako stanowisko filozoficzne, a tym samym i metodologiczne, musi być też uwzględniany w psychologii, chociaż nie bez oporu, gdzie przyjmuje się, „[...] że istotą rzeczywistości we wszelkiej rozpatrywanej przez naukę postaci jest jej całościowy charakter, a samo rozpatrywanie, badanie, analizowanie jej ma za zadanie poznanie swoistych prawidłowości twórczych (rzeczywistość) układów całościowych, nie dających się wyprowadzić z poznania ich elementów”<sup>364</sup>. Psycholodzy w większości nie utożsamiają się z tym podejściem, gdyż musieliby zrezygnować z redukcjonizmu w metodologii własnych badań, zabiegając, bezskutecznie zresztą, o uczynienie z tej dyscypliny nauki empirycznej, przede wszystkim eksperymentalnej, bliższej naukom przyrodniczym, aniżeli społecznym, a już w najmniejszym stopniu – humanistycznym. Badane zjawiska psychiczne są wyizolowane, a zachowania jednostek czy grup społecznych traktuje się mechaniczystycznie tak, by można było je obiektywnie mierzyć. Tymczasem w ujęciu holistycznym psychologia odbiega „[...] od dychotomicznego obrazu człowieka, podyktowanego dualizmem ciała i duszy, świadomości i nieświadomości na rzecz podstawowej jedności jednostki ludzkiej i jej samoświadomości jako podmiotu i przedmiotu (psychologia humanistyczna)”<sup>365</sup>.

Józef Koziński, chcąc zdjąć ze środowiska akademickiej psychologii w Polsce kompleks bycia gorszą nauką empiryczną w stosunku do idei wytwarzanych i weryfikowanych w laboratoriach innych ośrodków naukowych na świecie, wydał monografię o wkładzie rodzimych teorii XXI w., by walczyć ze stereotypowym postrzeganiem polskiego dorobku nauk psychologicznych jako zacofanego, nieprzystającego do światowych analiz i dokonań. Jest to próba wprowadzenia polskiej psychologii na światowy poziom. Jako redaktor tomu zwrócił się do swoich koleżanek i kolegów z różnych ośrodków akademickich w kraju z prośbą, „[...] by przedstawili własną ideę, twór-

<sup>363</sup> Tamże, s. 118.

<sup>364</sup> *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Warszawa: Wiedza Powszechna 1979, s. 98.

<sup>365</sup> J. Surzykiewicz, dz. cyt., s. 240.



czą i wartościową (ważną hipotezę, teorię, model, koncepcje, paradygmat, wizję, odkrycie czy prawo naukowe), kładąc nacisk na ogólne, koncepcyjne przedstawienie idei, a nie na szczegóły związane z weryfikacją<sup>366</sup>. Zobaczmy zatem, czy są wśród tych teorii i idei takie, które wynikają z przesłanek holizmu, skoro – jak twierdzi Kozielski – „większość idei zawartych w tym tomie jest obiektywnie nowa i wartościowa w skali międzynarodowej. Dotychczas nikt nie sformułował ich w takiej formie i w takiej treści<sup>367</sup>. Które z nich wpisują się w osiągnięcia psychologii światowej?

Na pewno nie da się wpisać do holistycznej psychologii: (1) Edwarda Nęc-ki rozumienia inteligencji jako struktury realizującej się poprzez procesy; (2) intuicji twórczej Aliny Kolańczyk jako jednego z najważniejszych indywidualnych i kulturowych sposobów przekraczania granic dotychczasowej wiedzy i doświadczeń; (3) teorii kodów semantycznych Tomasza Maruszewskiego jako ramy pozwalającej zrozumieć zjawiska występujące w trakcie przeżywania przez osobę emocji; (4) idei Tadeusza Tyszki włączania aspektów czy emocji moralnych w racjonalny proces podejmowania decyzji ekonomicznych; (5) harmonii racji serca i racji rozumu w ujęciu Marii Jarymowicz; (6) koncepcji dialogowości wewnętrznej jako właściwości człowieka autorstwa Piotra K. Olesia; (7) uwikłania w dialog jako metatechniki wpływu społecznego w koncepcji Dariusza Dolińskiego; (8) idei sprawczości i wspólnotowości jako podstawowych wymiarów spostrzegania świata społecznego według Bogdana Wojciszke; (9) Mirosława Kofty idei uprzedzenia wobec obcych; (10) idei „bąbli” jako modelu przemian społecznych w teoretycznym ujęciu Andrzeja Nowaka, Macieja Lewensteina i Jacka Szamreja; (11) statusu cech temperamentu w psychologii osobowości według Jana Strelaua czy wreszcie (12) psychotransgresjonizmu w koncepcji Józefa Kozielskiego.

Natomiast wśród teorii empirycznych współczesnej polskiej psychologii jedynie częściowo nawiązuje do holizmu idea umysłu jako całości, określanej za Arthurem Koestlerem mianem holonu, która stała się dla Czesława S. Nosala kategorią określającą architekturę umysłu. Autor ten przyjmuje, że w strukturze dynamicznie zmieniającego się systemu mózg/umysł, jako swoistego rodzaju całości synchronizującej i desynchronizującej potencjały reprezentującego jego różne części składowe „[...] umysł istnieje jako funkcjonalna całość, ale nie potrafimy bardziej precyzyjnie (analitycznie) określić, jaka struktura tworzy tę funkcjonalną całość i jakie są zasady działania umysłu<sup>368</sup>. Na podstawie badań neurobiologicznych i psychologii kognityw-

<sup>366</sup> J. Kozielski, *Przedmowa*, w: *Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI wieku*, red. J. Kozielski, Gdańsk: GWP 2009, s. 16.

<sup>367</sup> Tamże, s. 17.

<sup>368</sup> C. Nosal, *Umysł rozbitny i integrowany – w poszukiwaniu holonu*, w: *Nowe idee w psychologii...*, dz. cyt., s. 110.

nej psycholog sformułował zasadę organizacji spektralnej pozwalającej wyjaśnić mechanizmy i podstawowe procesy poznawcze. „Spektralny charakter tej dynamiki może warunkować powstawanie pól mentalnych i związanych z tym zmian dominujących kierunków przetwarzania. Umysł bowiem nie działa, ale sam zmienia kierunki swego działania. Tylko część zmian w pełni zależy od otoczenia”<sup>369</sup>.

Podobnie wpisują do swoich teorii osobowości podejście całościowe Janusz Reykowski jako autor regulacyjnej teorii osobowości i Wiesław Łukaszewski – autor relacyjnej teorii osobowości. Dla obu psychologów konstrukt osobowości stanowi złożoną całość. To osobowość pełni nadrzędną rolę w systemie regulacji zachowań ludzkich, przetwarzania informacji, różnicowania treści doświadczania świata i siebie. Jednak, jak widać, żadna – z rzekomo wyjątkowych i wpisujących się w stan światowego rozwoju idea wraz uzasadniającymi ją teoretycznymi przesłankami – nie uwzględnia w badaniach psychologicznych podmiotu jako części jakiegoś uniwersum, wszechświata, transcendencji, zewnętrznego punktu odniesienia, jakim w tradycji kulturowej jest dobro wyższego rzędu, metafizyczne, a więc niemierzalne, niepoliczalne, choć będące jakąś obiektywizowaną wymiernością społeczną czy subiektywną wymiernością intrapsychiczną.

Jest to o tyle zaskakujące, że we współczesnej psychologii na świecie coraz częściej i szerzej pisze się o głębokim kryzysie tego, pozytywistycznego punktu widzenia. „Badania psychologiczne stają się schematyczne, przewidywalne, nudne, a niekiedy sprawiają wrażenie, jakby były prowadzone bezmyślnie. Nie wnoszą niczego nowego, co pozwoliłoby ludziom zrozumieć, jak żyć, ale wprost przeciwnie, uparcie trzymają się «naukowych» procedur metodologii i kryteriów rzekomego obiektywizmu”<sup>370</sup>. Metapsychologiczne rozprawy na temat współczesnych teorii psychologicznych w Polsce istotnie kończą się na psychologii humanistycznej, która jest przedstawiana w dodatku jako „miękką” psychologia, zorientowana raczej na niedyrektywną terapię lub psychohigienę.

Zdaniem V. Bačove psychologdy jednak udowodnili, że ich dotychczasowe konstrukty, idee, ale i wieloletnie badania eksperymentalne należą do znaczących w świecie. Postawili zarazem przedstawiciele między innymi nauk pedagogicznych przed pytaniem: Czy warto prowadzić badania, w których ustalimy, jakie idee w polskiej pedagogice są nowe, na miarę XXI w., a które z nich mogłyby konkurować o prymat idei międzynarodowych? A może o rozwoju nauk psychologicznych i pedagogicznych rozstrzygają nie tyle nowe paradygmaty, bo te się pojawić nie mogą, ale – jak pisze Jean Bau-

<sup>369</sup> Tamże, s. 128.

<sup>370</sup> V. Bačová, *Súčasný smery v psychologógi. Hľadanie alternatív pozitivizmu*, Bratislava: VEDA vydavateľstvo Slovenskej akademie vied 2009, s. 10.

drillard – alternatywy myśli, teoretyczne podejścia, które należą do zupełnie innego porządku, zachowując coś z nieredukowalnej odmienności. „Nie podlegają już wartościowaniu ani zasadzie politycznej rzeczywistości. Mogą więc być czymś najlepszym lub najgorszym. Nie można ich zjednoczyć we wspólnym działaniu historycznym. Dają szacha każdej myśli jednolitej i dominującej, ale same nie są jakąś jednolitą przeciwmyślą [...]”<sup>371</sup>. Pojawiające się w toku dziejów nowe orientacje nie tylko odczarowują i pozbawiają intensywności wielkie ruchy, prądy czy szkoły naukowe, ale stawiając im opór, stają się dla nich potencjalnie terrorystycznymi. Podają w wątpliwość uniwersalność wartości i spójność rozwijanych w związku z nimi teorii czy myśli, naruszając zarazem poczucie pewności, ideału czy możliwej dominacji. Odwracając perspektywę, upominają się o swoje miejsce w nauce i w debacie publicznej, w praktyce, w skali mezo- lub mikro, sięgając po terror mowy (narracji, wypowiedzi), kiedy spotykają się z agresją wobec ich założeń czy próbą ich wywłaszczenia.

Gdyby nie przekłady z współczesnej psychologii egzystencjalnej, fenomenologicznej, religii, a nawet hermeneutycznej oraz równie nieliczne prace monograficzne w tym zakresie niektórych psychologów w naszym kraju, można by przypuszczać, że szeroko pojmowana psychologia humanistyczna w ogóle nie istnieje albo jej pojawianie się jest niemile widziane przez korporację uczonych. „Jeśli chcemy nadawać jakikolwiek sens składającym się na życie człowieka poczynaniom – tak jak on sam go sobie nadaje – to musimy nie tylko je opisywać wedle usystematyzowanego katalogu jego potrzeb i zachowań, lecz także oceniać zarówno według jego działań, postępów, uczynków, jak i intencji czy zamiarów. Te zaś nie bywają już obojętne ani ze względu na ich przyczyny, ani na ich przebieg, ani na ich skutki”<sup>372</sup>.

W monografii poświęconej historii orientacji, szkół i kierunków rozwoju psychologii autorstwa Helmuta Lücka jeden z jej tłumaczy – Włodzisław Zeidler – tak pisze o nastawieniu psychologów w naszym kraju do psychologii nieempirycznej: „W Polsce, w okresie **przełomu** i ciągle jeszcze historia psychologii ma trudności z uwolnieniem się z owej kłopotliwej sytuacji spowodowanej ideologiczną nieufnością i potępieniem. To właśnie one «oczyszczały» podręczniki historii psychologii (zarówno na polski tłumaczone, jak i w Polsce pisane) z wszelkich odniesień personalnych na rzecz ogólnie formułowanych, możliwie krytycznych opisów poglądów psychologicznych. Ten rodzaj historii psychologii, jako pozostałość z minionego okresu, jest

<sup>371</sup> J. Baudrillard, *Duch terroryzmu. Requiem dla Twin Towers*, przeł. R. Lis, Warszawa: Wydawnictwo Sic! 2005, s. 98–99.

<sup>372</sup> R. Zawadzki, *Magia i mitologia psychologii*, Warszawa: Wydawnictwa UW 2008, s. 35.

obciążony **paradygmatem walki**. Już nie tamtej, klasowej, ale walki poglądów” [podkreślenie W. Zeidler]<sup>373</sup>.

Spór o naukowy status psychologii zainicjował Wilhelm Dilthey, wyróżniając w naukach o duchu (*Geisteswissenschaften*) psychologię duchową odpowiadającą naukom humanistycznym, w nauce o kulturze zaś, opisującej na podstawie badań hermeneutycznych historyczne zróżnicowanie jednostek, sferę wartości i ich znaczeń dla zrozumienia intersubiektywnego świata społeczno-kulturowego człowieka, a w naukach przyrodniczych ulokował psychologię opisową opierającą się na metodach badań empirycznych, pozwalających na prezentowanie ludzkich postaw wobec świata i wyjaśniających przyczyny zjawisk psychicznych<sup>374</sup>. W tym samym okresie Wilhelm Wundt poświęcił 20 lat swoich badań rozwijaniu nieeksperymentalnej psychologii historyczno-kulturowej (*Völkerpsychologie*). On także podzielił psychologię na eksperymentalną i historyczno-kulturową, gdzie ta ostatnia miała za przedmiot swoich badań kulturę, religię, język, mity, obyczajowość i sztukę. „Szczęśliwie się składa, że tam, gdzie zawodzi metoda eksperymentalna, dla psychologii przydatne mogą okazać się inne środki o wartości obiektywnej. Te środki składają się z tych wytworów wspólnego życia psychicznego, które pozwalają wnioskować o określonych motywach psychicznych. Należą do nich przede wszystkim: język, mity i obyczaje. Poprzez to, że zależą one nie tylko od uwarunkowań historycznych, lecz także od ogólnych praw psychologicznych, zjawiska sprowadzające się do tych ostatnich tworzą przedmiot szczególnej dyscypliny psychologicznej, mianowicie psychologii historyczno-kulturowej, której wyniki stanowią podstawową pomoc także dla psychologii ogólnej złożonych procesów psychicznych. W ten sposób psychologia eksperymentalna i psychologia historyczno-kulturowa tworzą dwie główne gałęzie psychologii naukowej”<sup>375</sup>.

Istotnie, holistyczną psychologię zdominował kierunek zawierający kategorię całości w swojej nazwie, a mianowicie psychologia postaci/psychologia całości (Gestalt), której twórcami są Maks Wertheimer, Wolfgang Köhler oraz Kurt Koffka. Każdy z nich uzyskał doktorat z filozofii, co niewątpliwie rzutowało na ich myślenie holistyczne o człowieku. Szczyt zainteresowania gestaltowską rewoltą, na którą miała znaczący wpływ filozofia fenomenologiczna oraz badania Maxa Plancka w fizyce pola sił, a skierowaną przeciwko

<sup>373</sup> W. Zeidler, *Przedmowa do wydania polskiego*, w: H.E. Lück, *Historia psychologii. Orientacje, szkoły, kierunki rozwoju*, przeł. D. Szarkowicz, W. Zeidler, Warszawa: Vizja Press & IT 2008, s. 13.

<sup>374</sup> Zob.: B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Podstawy pedagogiki religii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT 2011; J. Ratajczak, *Filozoficzne podstawy koncepcji człowieka w psychologii humanistycznej*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut 2014.

<sup>375</sup> H.E. Lück, *Historia psychologii...*, dz. cyt., s. 50.

psychologii analitycznej, przypadł na koniec XX w. W wyniku coraz większego rozczarowania badaniami eksperymentalnymi, empirycznymi, których efekty wprawdzie przekładały się na wąsko pojmowane korzyści w różnych dziedzinach życia osób różnych profesji czy funkcjonowania gospodarki, nabrała coraz większego znaczenia troska o jakość życia ludzi, ich dobrostan. Gestaltyści prowadzili badania eksperymentalne, kategoria holizmu zaś odnosi się do doświadczeń spostrzeżeniowych człowieka, które – w świetle przyjętych założeń – cechuje całościowość lub kompleksowość. Nie można jej stwierdzić w żadnej z części składowych tego procesu. „Istnieje zatem różnica między charakterem stymulacji bodźcowej a charakterem rzeczywistej percepcji. Percepcja nie może być wyjaśniana po prostu jako nagromadzenie elementów czy suma części. Percepcja jest całością, postacią, i każda próba rozłożenia jej na elementy spowoduje zniszczenia spostrzeżenia”<sup>376</sup>.

Przywołam w tym miejscu antropologiczne podstawy psychologii Gestalt, które okazały się kluczowe także dla zaistnienia pedagogiki postaci, a więc pedagogiki holistycznej<sup>377</sup>. Odgrywają one istotną rolę w zrozumieniu uwarunkowań procesu uczenia się i nasycaniu przez nauczyciela treści, metod i form kształcenia znaczeniem całości, by uczniowie mogli dociec istoty problemów i je rozwiązywać. Są to następujące przesłanki:

- „Człowiek jest w istocie organizmem godnym zaufania.
- Człowiek niesie w sobie ogromny potencjał możliwości, do których realizacji muszą być stworzone odpowiednie warunki.
- Człowiek jest istotą społeczną.
- Człowiek jest aktywny sam z siebie i zmienia się dzięki własnej aktywności i jego interakcjom z otoczeniem.
- Każda jednostka zmierza do wielostronnego rozwoju swoich możliwości i zdolności.
- Zachowania człowieka można zrozumieć tylko w ich całości”<sup>378</sup>.

Do psychologii holistycznej zaliczamy też koncepcję Carla Gustawa Junga zanurzenia świadomości jednostkowej w świadomości zbiorowej. Autor ten nawiązuje do freudowskiej teorii marzeń sennych, tworząc swoją teorią po-

<sup>376</sup> D.P. Schultz, S.E. Schultz, *Historia współczesnej psychologii*, przeł. R. Andruszko, Kraków: Wydawnictwo UJ 2008, s. 365.

<sup>377</sup> H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią i polityką*, przeł. J. Marnik, W. Żłobicki. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2001; M. Paruzel-Czachura, *Między psychologią, psychoterapią i filozofią praktyczną. Poszukiwanie autentycznego życia w nurcie Gestalt*, Sopot: GWP 2015; B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, dz. cyt.; W. Żłobicki, *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2008.

<sup>378</sup> O.A. Burow, K. Scherpp, *Lernziel: Menschlichkeit. Gestaltpädagogik – eine Chance für Schule und Erziehung*, München: Kösel Verlag 1981, s. 124.

most pomiędzy świadomością ontogenetyczną a świadomością filogenetyczną. W jego koncepcji centralną pozycję zajmują archetypy, a więc odziedziczone instynkty, genetycznie przekazywane z pokolenia na pokolenie obrazy, wyobrażenia, które pojawiają się w snach lub też są źródłem aktywności twórczej osoby, bowiem „[...] to w snach mamy do czynienia z pradawnymi fragmentami świadomości ludzkości, do których bezpośredni dostęp jest już niemożliwy. [...] Wśród wszystkich postaci archetypów za najbardziej interesujący wypada uznać tzw. cień. Jest to swoisty przypadek rozdzielenia istoty ludzkiej, w wyniku którego «druga część» należy do człowieka w sposób nierozdzielny jak cień będący wynikiem specyficznego oświetlenia, a jednocześnie ukazuje jego ciemne strony”<sup>379</sup>.

Do teorii Junga nawiązała Monika Jaworska-Witkowska, zachęcając pedagogów do odczytywania antropologii pedagogicznej z wnętrza szeroko pojmowanej kultury. Trafnie poszerza psychologiczne uzasadnienie jego teorii jaźni o teksty literackie Hermana Hessego czy psychologiczną teorię dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego<sup>380</sup>, gdyż doskonale oddają one holizm w warstwie aksjologicznej, epistemologicznej i ontologicznej. Rolą refleksyjnego pedagoga powinno być poszerzanie pola świadomego Ego i włączanie wychowanków w duchową grę wartościami całej ludzkości. Jaworska-Witkowska podkreśla nie tylko wartość procesu indywiduacji, ale i etyczne zobowiązanie pedagogów do aktywnego włączania podopiecznych w poszukiwanie i kształtowanie własnego losu, duszy oraz dokonywanie wglądu w czynniki warunkujące ludzką wolę.

Nie jest to jedyne studium z antropologii kultury tej autorki, bowiem wspólnie z Witkowskim wydała monografię zbiorową poświęconą holistycznej koncepcji ekologii umysłu Gregory’ego Batesona<sup>381</sup>. Daje w niej przykład na to, jak w ponowoczesnym świecie warto prowadzić dyskusję na temat idei, koncepcji humanistów XX w., których dzieła nadal są nieobecne w naukach humanistycznych i społecznych. Przynajmniej tak chcieliby redaktorzy tego tomu i zarazem autorzy zawartych w nim własnych analiz. Wydany u nas przed dziesięciu laty przekład jednej zaledwie książki brytyjskiego antropologa kulturowego nie został zauważony przez naukowców, głównie – jak sądzę – z tego powodu, że nie da się jego myśli sprowadzić do jednej, konkretnej dyscypliny naukowej<sup>382</sup>. Nie jest to bowiem ani filozofia, ani psycho-

<sup>379</sup> H.E. Lück, dz. cyt., s. 131–132.

<sup>380</sup> M. Jaworska-Witkowska, *Fragment i eksplozja. Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>381</sup> *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*, red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, Warszawa: Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi 2016.

<sup>382</sup> G. Bateson, *Umysł i przyroda: jedność konieczna*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa: PIW 1996.

logia, ani socjologia, ani ekologia, ani medycyna, ani kognitywistyka, gdyż jego podejście do wszechświata, a w nim do człowieka, jest inter- i transdyscyplinarne.

Chcąc wprowadzić dzieła Batesona do akademickiego dyskursu, trzeba wykonać pierwszy krok, jakim jest – z braku tłumaczeń czy nawet recepcji jego wszystkich rozpraw – rekonstrukcja życia i dokonań twórczych. Trafnie zatem Witkowsky wyrażają oczekiwanie: „[...] że w prezentowanej książce udało [...] się zebrać i zaprezentować istotny rys aktualnego stanu recepcji Batesona w Polsce [...], a przede wszystkim prace tu przedstawione dowodzą – po raz pierwszy w takiej skali w Polsce – że ta niezwykła postać badacza i autora, gdzie indziej od dawna uchodzącego za klasyka ogromnych obszarów humanistyki, powinna znaleźć należne sobie miejsce w podręcznikach i innych przejawach prac badawczych i analiz w polskich rozważaniach humanistycznych i w naukach społecznych”<sup>383</sup>.

Absolutnie redaktorzy tomu mają rację, że do tej pory nikt nie podjął się wielodyscyplinarnego oglądu i wglądu w koncepcję Batesona czy jego wybrane idee, toteż warto ten nurt badań kontynuować. Dla pedagogiki kluczowa jest tu recepcja myśli Batesona w edukacji czy dla edukacji. Podjęta szeroka, transwersalna analiza „ekologicznej humanistyki” – wciąż przecież niszowego autora w świecie – nad potrzebą dokonania obrachunku z jej recepcją nie mogła być w pełni zrealizowana, gdyż należałoby przeprowadzić badania z zakresu historii współczesnej psychologii, w tym filozofii psychologii i pedagogiki (humanistycznej o orientacji integralnej, holistycznej). Tego w tym tomie zabrakło, toteż nieuprawnione są oceny i insynuacje M. Jaworskiej-Witkowskiej typu: „O tym, jak bardzo szkoda, że pedagodzy w Polsce, w tym sami nauczyciele, nie mają w zwyczaju znać tej książki [*Umystu i przyrody*], niech świadczy fakt, że książkę Bateson kończy pytaniami o to, czy w systemie uczelnianym potrafimy zdobywać się na działania wspierające jego uczestników: studentów, administrację i personel kształcący i «które przywrócą naszemu systemowi właściwą synchronizację lub harmonię między rygorem a wyobraźnią», oraz pada ostateczne pytanie, jako wyzwanie otwierające dopiero problem: „Czy jesteśmy mądrymi **nauczycielami?**». Oto dowód jak bardzo niesłusznie książka Batesona już prawie dwadzieścia lat dostępna w przekładzie nie należy do kanonu lektur w systemie oświaty ani nawet w kształceniu akademickim pedagogów. Nadal pozostaje zgubionym u nas ogniwnem inspiracji dla teorii i praktyki edukacyjnej [...]”<sup>384</sup>.

Słusznie jednak Jaworska-Witkowska po części samokrytycznie odnosi się do stanu własnych dokonań w tym zakresie, zachęcając innych do kontynuowania badań. Byłoby zdecydowanie lepiej, gdyby jednak stawiający tego

<sup>383</sup> Tamże, s. 19.

<sup>384</sup> Tamże, s. 29.

typu diagnozy zaczęli od siebie i napisali, że oni sami nie zauważyli dotychczas tej książki, mimo że jej przekład jest od 20 lat w Polsce, ale za to teraz, po dogłębnych studiach są przekonani o jej wyjątkowej wartości.

Autorka uważa zarazem, że jej „[...] uwagi dowodzą, jak bardzo rozmaite środowiska w polskiej przestrzeni akademickiej (pedagogów, psychologów, epistemologów) nie są świadome takich dokonań ani tym bardziej nie są w stanie należycie z nich korzystać. Kończę więc ten skrótowy przegląd uwagą po części krytyczną i samokrytyczną, z nadzieją, że realizacja naszego projektu Batesonowskiego w kolejnych odsłonach przyniesie istotną tu zmianę recepcyjną”<sup>385</sup>.

W humanistyce nie ma zasady pierwszeństwa, jeśli za takowe uznajemy tylko nam dostępne źródła wiedzy lub pragniemy tworzyć historię jakiegoś pojęcia tak, jakby ono nie miało swoich prekursorów. Żadna z kategorii pojęciowych Batesona nie jest odkryciem matematycznym czy fizycznym, nawet gdyby dowieść, że spadło mu kiedyś na głowę jabłko. Nie jest też uzasadnione stwierdzenie autorki tego tekstu, że szczególne zasługi w recepcji Batesona ma Bauman: „Wyręczył to pedagogów nie kto inny jak Bauman, a ostatnio wprowadził do analiz rekonstruujących historię myśli pedagogicznej Witkowski (2014), co jest ciągle daleko niewystarczającą, wręcz wstępną fazą recepcji teorioedukacyjnych i dydaktycznych rozważań Batesona w Polsce”<sup>386</sup>.

Idea Batesona nie pojawiła się po raz pierwszy w Polsce dzięki analizom Witkowskich, ale skierowali oni do przedstawicieli innych nauk zapytanie o znaczenie ekologii umysłu dla współczesnego jej odczytania. W okresie PRL żadna praca Batesona nie przeszłaby przez cenzurę, więc nie było ich recepcji w naszym kraju. To oczywiste. Natomiast w drugiej połowie lat 90. XX w. ukazał się w Polsce przekład rozpraw Heinricha Daubera, pedagoga, który przybliżył model humanistycznego uczenia się uwikłanego w systemowe *double bind* właśnie za Batesonem<sup>387</sup>. Warto zatem w badaniach metateoretycznych zacząć od tego, co już zostało na dany temat opublikowane.

Interesujące są w tym tomie teksty na temat batesonowskiego podejścia do komunikacji oraz metakomunikacji Michała Wendlanda, Emanuela Kulczyckiego, Marka Hetmańskiego i Agnieszki Doda-Wyszyńskiej, analiza metalogii Adama Skibińskiego, o ekologii, ekosystemie i ekologicznym postrzeganiu świata Elżbiety Magdaleny Wąsik oraz o neurobiologicznych przesłankach ekologicznej dwoistości umysłu Ireneusza Kojdera. Przedstawiciele humanistycznych nauk o sztuce zainteresują w tym zbiorze rozpra-

<sup>385</sup> Tamże, s. 46.

<sup>386</sup> Tamże, s. 29–30.

<sup>387</sup> H. Dauber, *Obszary uczenia się w przyszłości. Perspektywy pedagogiki humanistycznej*, przeł. M. Wawrzak-Chodaczek, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1997.



wy autorów odwołujących się do myśli Batesona, jak np. Izabeli Trzcińskiej o nowej duchowości, Aleksandry Jach o czarze i terrorze ekologii sztuki Katarzyny Słobody czy o praktyce tańca Lisy Nelson w świetle batesonowskiej inspiracji. Oczywiście każdy znajdzie w tym tomie coś dla siebie, do własnych badań czy pogłębienia historii myśli humanistycznej. Najsłabsza jest, niestety, część rzekomo pedagogiczna czy adresowana do pedagogów, bo napisana niekompetentnie, częściowo powielająca już wcześniej opublikowane własne teksty, co nie najlepiej świadczy o akademickiej rzetelności autorów. Zabrakło w tym tomie metasyntezy, ale zapewne dlatego, że jest to pierwszy krok ku dalszym studiom.

Koncepcje tak zwanej miękkiej psychologii traktowane są w tej nauce jak „dalecy krewni” filozofii, skoro koncentrują się na pośrednim badaniu sposobów rozpoznawania czynników warunkujących zachowania człowieka, a więc na imponderabiliach, niematerialnych zmiennych psychiki ludzkiej. Trafnie ujmuje to Roman Zawadzki: „Dualizm ludzkiej natury jak istniał, tak nadal istnieje, a że wciąż nie daje się zredukować do jakiegokolwiek jednolitego i domkniętego systemu pojęć, więc nie wiadomo, co z tym fantem zrobić. Psychologowie sensownie twierdzą, że rozumienie ludzkiego zachowania powinno wynikać z traktowania i badania człowieka w sposób całościowy i możliwe jest to jedynie w szerszym kontekście, obejmującym całość aktywności jednostki, niemniej w rozwinięciach swych koncepcji szybko całość tę szatkują na funkcjonalne kawałki. Następnie przypisują każdemu z nich cechy samodzielnego, odrębnego bytu z racji jego domniemanej funkcjonalności. W rezultacie psychologia okazuje się być nauką o zagmatwanej strukturze, pozbawioną uniwersalnych aksjomatów i jednolitej metodologii”<sup>388</sup>.

Psychologia sama dokonuje gwałtu na osobie ludzkiej, redukując ją do cech, stanów, procesów, struktur czy dynamizmów, które ujmuje w wieloznacznych terminach. Te zaś prowadzą do sprzeczności semantycznych czy aksjologicznych. „Rzecz cała polega na dowolności interpretacji, kiedy to sens raz bywa zawłaszczony, a raz mniej lub bardziej zmyślnie narzucony, nieraz wbrew zdrowemu rozsądkowi”<sup>389</sup>. Z tego też powodu psychologia holistyczna opowiada się za koncepcją człowieka zintegrowanego, łączącego w sobie świat cielesny, materialny, do niczego nieredukowalny ze światem ducha, a więc światem jego wartości, kultury, które z racji swojej niewymierności poznawalne są jedynie pośrednio, przez obserwowalne przejawy intrapsychicznych zmiennych. «Atrybuty te tworzą jedną nierozzerwalną całość, są niczym dwie strony tego samego medalu»<sup>390</sup>.

<sup>388</sup> R. Zawadzki, dz. cyt., s. 50–51.

<sup>389</sup> Tamże, s. 53.

<sup>390</sup> Tamże, s. 124.

Viera Bačová ze Słowackiej Akademii Nauk dokonała analizy kierunków współczesnej psychologii na podstawie światowej i rodzimej literatury przedmiotu. Już we wstępie przyznała, jak bardzo ceni sobie wiele teorii, które mają swoje źródło we współczesnej filozofii lub socjologii. „Dzisiaj psychologia nie jest już tylko kognitywna (choć jeszcze jest to modny atrybut dla wszystkich tematów badawczych podejmujących kwestie mentalne) ani też tylko humanistyczna czy tylko psychoanalityczna albo socjoberawialna. Przez długi okres psychologia była dyscypliną, w której istniało obok siebie więcej niezależnych szkół naukowych. Wszakże żaden z kierunków nie stał się je jednoczącym. Wprost odwrotnie, jakby na przekór tak szerokiemu zakresowi podejmowanych problemów i wielu specjalizacjom psychologicznym (ten trend zresztą jest kontynuowany w psychologii) pojawił się w psychologii akademickiej po zakończeniu II wojny światowej trend postępującej integracji i homogenizacji różnych szkół”<sup>391</sup>.

Autorka opisuje w swoim studium nowe kierunki w psychologii, które dystansując się od przyrodniczego paradygmatu w tej dyscyplinie, otwierają tę naukę pod wpływem filozofii i socjologii na następujące prądy myślowe<sup>392</sup>: (1) psychologię etogeniczną (Bańka<sup>393</sup>; Jaworska-Witkowska, Witkowski<sup>394</sup>; Witkowski<sup>395</sup>; Wróbel); (2) społeczny konstrukcjonizm w psychologii obejmujący podejście strukturalno-humanistyczne, heremeneutyczno-fenomenologiczne i symboliczno-interakcjonistyczne (Dryll<sup>396</sup>; Józefik<sup>397</sup>; Klus-Stańska<sup>398</sup>; Miś<sup>399</sup>; Tryjarska<sup>400</sup>); (3) psycholingwistykę

<sup>391</sup> V. Bačová, dz. cyt., s. 28–29.

<sup>392</sup> W nawiasie podaję odpowiedniki polskich badań psychologicznych w ramach wymienionych kierunków psychologii i związanych z nimi badań pedagogicznych.

<sup>393</sup> A. Bańka, *Spoleczna psychologia srodowiskowa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2002.

<sup>394</sup> *Humanistyczne wyzwania ekologii umyslu: Gregory Bateson w Polsce*, dz. cyt.

<sup>395</sup> L. Witkowski, *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015.

<sup>396</sup> E. Dryll, *Interakcja wychowawcza*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN 2001.

<sup>397</sup> B. Józefik, *Kultura, ciało, (nie)jedzenie. Terapia. Perspektywa narracyjno-konstruktywistyczna w zaburzeniach odżywiania*, Kraków: Wydawnictwo UJ 2013.

<sup>398</sup> D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią w praktyce*, Warszawa: WN PWN 2018.

<sup>399</sup> L. Miś, *Problemy społeczne. Teoria, metodologia, badania*, Kraków: Wydawnictwo UJ 2007.

<sup>400</sup> B. Tryjarska, *Idee konstruktywizmu i konstrukcjonizmu społecznego w terapii rodzin*, w: *Psychoterapia. Praktyka. Podręcznik akademicki*, red. L. Grzesiuk, Warszawa: Eneteia 2006.

(Bobryk<sup>401</sup>; Czachur, Kulczyńska, Kumięga<sup>402</sup>; Grabias<sup>403</sup>; Kaczmarek<sup>404</sup>; Kielar-Turska<sup>405</sup>; Kurcz<sup>406</sup>; Kurcz, Okuniewska<sup>407</sup>; Wiśniewska-Kin<sup>408</sup>); (4) psychologię krytyczną (Giroux, Witkowski<sup>409</sup>; Klus-Stańska<sup>410</sup>; Melosik, Szkudlarek<sup>411</sup>; Szkudlarek<sup>412</sup>; Śliwerski<sup>413</sup>); (5) psychologię dyskursu (Duszak<sup>414</sup>; Duszak, Fairclough<sup>415</sup>; Marzec<sup>416</sup>); (6) psychologię narracji (Dryll, Cierpka<sup>417</sup>;

<sup>401</sup> J. Bobryk, *Krótką historia psycholingwistyki polskiej* Ida Kurcz, Warszawa: WIP PAN 2010.

<sup>402</sup> W. Czachur, A. Kulczyńska, Ł. Kumięga, *Jak analizować dyskurs? Perspektywy dydaktyczne*, Kraków: Universitas 2016.

<sup>403</sup> S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2019.

<sup>404</sup> B.L.J. Kaczmarek, *Mózg, język, zachowanie*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 1995.

<sup>405</sup> M. Kielar-Turska, *Mowa dziecka – słowo i tekst*, Kraków: Wydawnictwo UJ 1989.

<sup>406</sup> I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji (wyd. nowe)*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2005.

<sup>407</sup> *Język jako przedmiot badań psychologicznych*, red. I. Kurcz, H. Okuniewska, Warszawa: Academica 2011.

<sup>408</sup> M. Wiśniewska-Kin, „Chcieć, pragnąć, myśleć, widzieć” – rozumienie pojęć przez dzieci, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2007; też, „Miłość jest jak wiatrak” – czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2009; też, *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2013.

<sup>409</sup> H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, przedmowa: Z. Kwieciński, posłowie: T. Szkudlarek, aneks: Z. Melosik, B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010.

<sup>410</sup> D. Klus-Stańska, dz. cyt.

<sup>411</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998.

<sup>412</sup> T. Szkudlarek, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1999; tenże, *Pedagogika krytyczna*, w: *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa: WN PWN 2019.

<sup>413</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, dz. cyt.

<sup>414</sup> A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 1998.

<sup>415</sup> A. Duszak, N. Fairclough, *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków: Universitas 2008.

<sup>416</sup> J. Marzec, *Dyskurs. Tekst. Narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2002.

<sup>417</sup> *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*, red. E. Dryll, A. Cierpka, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN 2004.

Dymkowski<sup>418</sup>; Marzec<sup>419</sup>; Rosner<sup>420</sup>; Trzebiński<sup>421</sup>); (7) psychologię feministyczną (Melosik<sup>422</sup>; Miluska<sup>423</sup>; Wojciszke<sup>424</sup>) i (8) psychologię postmodernistyczną obejmującą przede wszystkim metodologię badań jakościowych procesów psychicznych i zachowań ludzkich (Jastrzębski<sup>425</sup>; Melosik<sup>426</sup>; Szkudlarek<sup>427</sup>; Śliwerski<sup>428</sup>).

Autorka wyraża zarazem obawę, że rozwój psychologii zorientowanej na człowieka, który tylko częściowo jest poznawalny, gdyż to, co najciekawsze, lokuje się poza nim oraz w niepowtarzalnej aktywności własnej, a niepoddającej się segmentacji ludzkiej natury czy redukowaniu wszystkich jej aspektów do funkcjonalizmu, może prowadzić do zmierzchu psychologii jako odrębnej nauki o człowieku. W podobnym tonie wypowiada się Zawadzki: „Dlatego z psychologią problem polega na tym, że z braku jednej koncepcji kanonicznej jest ona w całości zbiorem koncepcji wyłącznie alternatywnych. Wszystkie one zdobyły równe prawa, gdyż skwapliwie korzystają z tego, co można by nazwać «demokratyczną równością alternatyw». Jedne odwołują się do wiedzy «twardej» – biologii, neurologii, biofizyki i biochemii, wreszcie matematyki. Drugie korzystają z innego języka – posługują się pojęciami symbolicznymi (Jung) lub potocznymi o konotacji «humanistycznej», obarczonymi ogromną wieloznacznością (osobowość, tożsamość, holizm, postać), a także terminologią wymyśloną na własny użytek (Freud, Reich). Są wreszcie warianty mieszane, łączące w sobie mniej lub bardziej zgrabne, przekonująco i w różnych proporcjach wątki «ścisłe» i «humanistyczne»<sup>429</sup>.

<sup>418</sup> M. Dymkowski, *Wprowadzenie do psychologii historycznej*, dz. cyt.

<sup>419</sup> J. Marzec, dz. cyt.

<sup>420</sup> K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków: Universitas 2003.

<sup>421</sup> J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, w: tegoż, *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk: GWP 2002.

<sup>422</sup> Z. Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Poznań: Wolumin 2002; tenże, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010.

<sup>423</sup> J. Miluska, *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 1996.

<sup>424</sup> B. Wojciszke, *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, Gdańsk: GWP 2004.

<sup>425</sup> A. Jastrzębski, *W obronie integralności człowieka. Próba adekwatnego ujęcia filozofii psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Eneteia 2011.

<sup>426</sup> Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 1994; tenże, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań: Wydawnictwo Edytor 1995.

<sup>427</sup> T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1993.

<sup>428</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, dz. cyt.

<sup>429</sup> R. Zawadzki, dz. cyt., s. 197–198.

Interesującym współcześnie holistycznym podejściem do możliwości badawczych filozofii psychologii (*Philosophy of Psychology*) jest studium Andrzeja Jastrzębskiego o konieczności przywrócenia w tej nauce rozumienia bytu ludzkiego w kategoriach właśnie jego integralności, całości, gdyż od przyjętego przez badaczy podejścia do natury ludzkiej zależy konstruowanie założeń badawczych oraz sposób interpretacji uzyskanych danych, także w ramach badań eksperymentalnych i obserwacyjnych. „Współcześnie paradygmat uprawiania nauki rozumie się już o wiele szerzej niż na początku XX w. W poznaniu naukowym doceniono rolę intuicji twórczej w rozwijaniu hipotez, kolisty charakter dowodzenia naukowego (wpływ teorii na konstruowanie eksperymentów), jak również to, że kontekst historyczno-społeczno-kulturowy wywiera wpływ na opracowania naukowe. Zauważono, iż także w naukach przyrodniczych ważną rolę odgrywa interpretacja. W tym sensie psychologia może być ujmowana z punktu widzenia post- lub nieempirystycznych modeli nauk. Powinna też być wolna od dyktatury metodologii nauk przyrodniczych, ale i świadoma swego metodologicznego uwikłania, które nie wynika z jej niedorozwoju, lecz z natury badanego przedmiotu, który jawi się jako najbardziej złożony z możliwych, a którym jest człowiek”<sup>430</sup>.

Nie oznacza to jednak rezygnacji z metodologii badań ilościowych, empirycznych i opartego na nich wnioskowania, które wymagają adekwatnego rozumienia i interpretacji danych. Celem badań psychologicznych jest przecież nie tylko poznanie i eksplanacja człowieka, jego tożsamości, osobowości czy przewidywanie jego zachowań, racjonalności rozumowań, postaw itp., ale także stosowne udzielanie mu pomocy, prowadzenie terapii itp. Meta-teoretyczne i metaprzmiotowe, bo obejmujące kwestie metafizyczne, metodologiczne i etyczne, podejście tego filozofa do wybranych przez niego ważniejszych teorii i koncepcji psychologicznych zostało wywiedzione z klasycznej dla antropologii personalistycznej idei holizmu, a więc postrzegania człowieka jako jedności psychofizycznej. Kluczowe jednak stają się tu „[...] zagadnienia osobowości, wolności oraz wpływających z nich decyzji, losem człowieka, jego śmiertelnością, poszukiwaniem sensu życia oraz nadawaniem znaczenia wydarzeniom”<sup>431</sup>.

## 10.2. Holizm w świetle metasocjologii

Radosław Sojak, przedstawiciel młodego pokolenia socjologii rozumianej jako ogólna teoria społeczeństwa, w wydanej rozprawie doktorskiej – co już samo w sobie jest faktem jej wyjątkowej wartości – rozpoczyna własne sta-

<sup>430</sup> A. Jastrzębski, dz. cyt., s. 67.

<sup>431</sup> Tamże, s. 32–33.

dium interpretacji współczesnej socjologii wiedzy od konstatacji wyznaczającej cel jego metateoretycznych badań. Jak pisze: „Wiele wskazuje na to, że teoria socjologiczna tkwi w permanentnym kryzysie [...] przy czym [...] kryzys jawi się niemal jako koło zamachowe rozwoju teorii socjologicznej”<sup>432</sup>. Nie jest to zatem zarzut o niedoskonałości dokonań polskich socjologów, ale podkreślenie, że nauka rozwija się w wyniku prowadzonych w niej sporów. Sam nie docieka i nie wyjaśnia, jak rozumie ów kryzys, ale przywołuje jego symptomy za innymi socjologami. Są to:

- „niedostateczny związek teorii z empirią, niemożność wyprodukowania wiedzy teoretycznej o charakterze predykcyjnym i użytecznym (socio)technicznie) [...]”;
- przed- lub wieloparadygmaticzność teorii socjologicznej, ewentualnie niemożność skonstruowania słownika socjologicznego, pozwalającego na swobodny przekład różnych perspektyw teoretycznych [...]”;
- ciągle uwikłanie w różnego rodzaju dychotomiczne podziały różnicujące myśl socjologiczną, niezdolność do uchwycenia totalności praktyki i ludzkiego działania [...]”;
- zbyt bliski związek z instytucjami władzy, spełnianie funkcji uprawomocniającej wobec działań politycznych [...]”<sup>433</sup>.

Każdy z tych wskaźników rzekomego kryzysu jest dyskusyjny, gdyż nie może odnosić się do wszystkich teorii socjologicznych ani też być oceną postaw usłużności wszystkich socjologów wobec władzy, skoro różnice owych uwikłań lub ich braku są tu dość łatwe do zidentyfikowania. Możemy zatem dyskutować na temat tego, których to teorii socjologicznych zadaniem jest użyteczność socjotechniczna i jak to się ma do generowania właśnie z tego powodu kryzysów społecznych, politycznych, kulturowych czy nawet religijnych w państwie. Rzecz jasna jest to zupełnie inny problem i nie on stał się źródłem dociekań autora publikacji.

Dla Sojaka przejawem kryzysu teorii socjologicznych jest fakt ich dychotomizacji, a zatem niezdolność do ujmowania ich w sposób holistyczny. Sam zresztą akcentuje to w niej: „Kryzys teorii socjologicznej nie może być bowiem definiowany jako ograniczający się do jednej orientacji teoretycznej bądź ogólnej – jednego stylu uprawiania socjologii. Teoria socjologiczna ma już za sobą okres dominacji obiektywistycznie zorientowanego funkcjonalizmu oraz podejść subiektywistycznych. Były już mody na teorie średniego zasięgu i postmodernistyczną eseistykę, na formalizację i zbliżenie do literatury, a nic nie wskazuje na to, by teoria socjologiczna miała wyjść z tych

<sup>432</sup> R. Sojak, *Paradoks antropologiczny. Socjologia wiedzy jako perspektywa ogólnej teorii społeczeństwa*, Wrocław: Fundacja Na Rzecz Nauki Polskiej 2004, s. 9.

<sup>433</sup> Tamże.

doświadczeń wzmocniona – «mniej kryzysowa»<sup>434</sup>. Nareszcie pojawia się roszczenie do nadania oglądowi socjologii wiedzy charakteru metateoretycznego. Rozprawa Sojaka jest znaczącym wkładem w holistyczny rozwój współczesnej socjologii, minimalizujący jej dotychczasowy wymiar kryzysogenny. Autor ten wyraża przy tym nadzieję, że w wyniku przewartościowania pojawia się możliwość wygenerowania zupełnie nowych problemów i kategorii teoretycznych, jeśli odejdzie się od myślenia dychotomicznego.

Podobnie jest w każdej dyscyplinie nauk nie tylko humanistycznych czy społecznych, w których ich przedstawiciele rozwijają i konstytuują tak własną historię i historyczność badań, jak i metawiedzę, dyscyplinę syntetyczną czy właśnie metateoretyczną. Przytoczona przez Sojaka refleksja socjologa Richarda H. Browna o tym, że „[...] niemal każda orientacja teoretyczna w socjologii opiera swą pracę na zupełnie odmiennej i często niewyrażanej *explicite* teorii wiedzy”<sup>435</sup>, dotyczy w swej istocie każdej dyscypliny naukowej oraz *implicytnych* teorii wiedzy. W moim przekonaniu nie dostrzega się tego, że w zakres teorii socjologicznych wchodzi nie tylko jawna i milcząca wiedza ich autorów, ale także ich niewiedza i/lub programowy anarchizm interpretacyjny.

Poziom niewiedzy socjologów podejmujących kwestie badań metateoretycznych, braku jakiegokolwiek zainteresowania i odniesienia do rozpraw z pedagogiki czy psychologii w tym zakresie, a zapewne ta teza dotyczy także innych przedmiotów badań, sprawia, że mają poczucie dokonywania odkryć, dochodzenia do przeświadczeń, które dla pedagogów są od dawna oczywistością. Kiedy Sojak stwierdza: „W socjologicznej literaturze metateoretycznej wyróżnia się dwa zasadnicze stanowiska w kwestii tego, czym powinna być teoria w nauce o społeczeństwie. Można je nazwać odpowiednio podejściem *scjentyistycznym* i *opisowym*”<sup>436</sup>. To jednak nie daje żadnego odniesienia do literatury lokowanej w obszarze badań metateoretycznych. Chyba że autor ma na uwadze publikacje Toma Sorella czy Tomasa Woźniaka, którzy wprawdzie poświęcają je omówieniu różnych sposobów definiowania *scjentyzmu* i *antyscjentyzmu*, ale nie znajdziemy w nich wskazania na ten typ badań. Sojak nie wyjaśnia, czy praca, której autor analizuje sposoby dookreślenia teorii socjologicznych, krystalizowania przez nie „[...] wokół siebie całych perspektyw badawczych, o których sądzić można, że są załączkami *paradygmatów* teorii socjologicznych”<sup>437</sup>, jest badaniem metateoretycznym czy sposobem opisu i wyjaśnienia rozumienia kategorii teoretyczności danej lub wybranych teorii socjologicznych.

<sup>434</sup> Tamże, s. 10.

<sup>435</sup> Tamże, s. 14.

<sup>436</sup> Tamże, s. 29.

<sup>437</sup> Tamże, s. 34.

Autor ten przyznaje, że w socjologii mamy do czynienia ze stanem permanentnej wielo- lub wręcz pozaparadygmatyczności teorii socjologicznych, dla których opisu i eksplikacji brakuje kategorii je unifikującej, gdyż każda z nich jest uwikłana w dychotomizację myślenia o społeczeństwie. „Jeśli rzeczywiście metafory są wehikułami naszego myślenia, to socjologia wydaje się dyscypliną podążającą co najmniej na kilku pojazdach w różnych kierunkach, a być może nawet po zupełnie innych rodzajach dróg. Co więcej, wysoce frustrujący jest fakt, iż z czasem konkurencyjnych metafor zdaje się raczej przybywać<sup>438</sup>. To zatem, co łączy socjologów o różnych preferencjach i szkołach socjologicznych, jest – zdaniem Sojaka powołującego się na Richarda Rorty’ego – solidarność ze wspólnotą socjologów. Słusznie wskazuje, że podejścia dychotomiczne, polaryzujące stanowiska teoretyczne szkodzą socjologii, gdyż zamiast prowadzić do jej integralności, holistycznego spojrzenia na społeczeństwo, nieustannie stawiają naprzeciw siebie wykluczające się teorie, przypisując jednej z nich fundamentalistyczny charakter, by zachować poznawczą ambiwalencję. „To napięcie między domniemaną jednością a upartym dualizmem może mieć także przyczyny historyczne. Być może jest jedynie konkretyzacją ogólnego napięcia charakteryzującego rozpowszechniony w kręgu kultury śródziemnomorskiej model poznania<sup>439</sup>.

W podręczniku z klasycznej teorii socjologicznej George’a Ritzera specjalny dodatek poświęcono metateoretyzowaniu w tej dyscyplinie naukowej i metateoretycznym schematom analizowania teorii socjologicznych. „Od niedawna można zaobserwować w dziedzinie teorii socjologicznej wzrost zainteresowań metateorią. Podczas gdy przedmiotem badań teoretyków jest świat społeczny, metateoretycy zajmują się systematycznym badaniem podstawowej struktury teorii socjologicznej<sup>440</sup>. Metateoretyzowanie w socjologii sprowadza się do badania nie tylko istniejących już teorii tej dyscypliny naukowej, także w strukturze jej podstawowych subdyscyplin, ale także badaniem źródeł powstawania teorii socjologicznych i środowisk teoretyków (szkół naukowych), w tym także intelektualnego i społecznego kontekstu ich powstawania oraz metaanalizą źródła perspektyw nadrzędnych mających na celu stworzenie metasocjologii. Można ten proces przedstawić jak na rycinie 12.1.

Także zdaniem Edmunda Mokrzyckiego należy stawiać w socjologii pytania o specyfikę metateoretyczną tej nauki, by dokonywać niesentymentalnego bilansu jej osiągnięć i porażek w dziedzinie teorii i metod badań w różnych okresach jej rozwoju. Uważa on, że „[...] socjologia jest najbardziej – nazwijmy to tak – zmetodologizowaną dyscypliną akademicką. [...] Istotą

<sup>438</sup> Tamże, s. 35.

<sup>439</sup> Tamże, s. 39.

<sup>440</sup> G. Ritzer, *Klasyczna teoria socjologiczna*, przeł. H. Jankowska, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo 2004, s. 310.



<b>Metateoretyzowanie w socjologii</b>		
<b>wewnętrzno-intelektualne:</b>	<b>wewnętrzno-społeczne:</b>	<b>zewnętrzno-intelektualne:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– identyfikowanie głównych paradygmatów poznawczych oraz szkół „myśli”;</li> <li>– wizje podstawowej struktury teorii socjologicznej;</li> <li>– tworzenie ogólnych narzędzi metateoretycznych do analizy istniejących teorii socjologicznych i budowania nowych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– badanie wspólnotowego aspektu różnych teorii socjologicznych, identyfikowanie „szkół naukowych”;</li> <li>– sieciowe podejście do badania związków między grupami socjologów;</li> <li>– badanie nad samymi teorykami, ich afiliacji, modeli dróg naukowych, pozycji w obrębie dyscypliny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– orientacja na inne dyscypliny naukowe w poszukiwaniu w nich idei, narzędzi, koncepcji i teorii do analiz teorii socjologicznych</li> </ul>

**RYCINA 10.2.** Typy metateoretyzowania w socjologii według George’a Ritzera

Źródło: opracowanie własne na podstawie G. Ritze, *Klasyczna teoria socjologiczna*, przeł. H. Jankowska, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo 2004, s. 311.

zaś owej metodologizacji jest takie powiązanie metodologii z socjologią, że ta pierwsza pełni w stosunku do drugiej rolę ogólnego systemu kryteriów oceny działalności naukowej. Tym samym socjologia zrezygnowała z metodologicznej samodzielności, stając się pod istotnym względem emanacją innej dyscypliny. W praktyce badawczej oznacza to traktowanie metodologii jako naczelnego arbitra naukowości i podążanie – z pewnym opóźnieniem – za zmiennymi koncepcjami tej dyscypliny”<sup>441</sup>.

W socjologii aparatura pojęciowa jest ważna dla teorii socjologicznych, by możliwe było poznawanie w toku badań ich związków z terminami obserwacyjnymi. Widoczny jest tu wpływ filozofii jako nauki kształtującej metodologię zewnętrzną socjologii, bo wywodzącą się z tej nauki i jej działań (epistemologia, aksjologia, ontologia, naukoznawstwo, etyka). Taką kategorią pojęciową jest holizm konstytuujący jako teoretyczne podejście do organizmów, społeczności i systemów jako całości, które nie są uzasadniane sumą swoich części. „Swoją całościowy charakter utrzymują nawet wówczas, kiedy ulegają wymianie ich części składowe. Holizm w nawiązaniu do tezy Arystotelesa wyraża zasadę, że całość jest czymś więcej niż tylko zbiorem części, np. wspólnota jest czymś więcej niż zbiorem swoich członków. Holizm wyrażany jest w takich pojęciach socjologicznych, jak charakter narodowy, duch grupy, świadomość klasowa itp. Ze względu jednak na niejednoznaczność pojęcia jest ono przedmiotem krytyki”<sup>442</sup>. Krytycy teorii holizmu uważają, że traci on

<sup>441</sup> E. Mokrzycki, *Do nauki przychodzi się nie tylko z pytaniami*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN 2007, s. 32.

<sup>442</sup> J. Jandourek, *Sociologický slovník*, Praha: Portál 2001, s. 97.

w socjologii z końcem XX w. swoje znaczenie ze względu na kryzys w naukach społecznych i humanistycznych, które otworzyły się na postmodernistyczny przełom. Nie jest to jednak zgodne z prawdą. Nadal w orientacjach teoretycznych socjologii wymienia się holizm jako jedną z ważniejszych teorii.

Jak pisze Marek Ziółkowski: „Jednostki ludzkie, choć same kształtują swoje działania, tzn. inicjują je, kontrolują ich tok i określają ich cele, to jednak kierują się kulturowymi wzorami postępowania, dostosowują do społecznie ukształtowanych warunków otoczenia i do stosunków społecznych będących układami działań innych ludzi, które są niezależne od poszczególnych działających jednostek”<sup>443</sup>. Holizm jest tą teorią socjologiczną, która reprezentowana jest przede wszystkim przez przedstawicieli socjologii humanistycznej atakujących dominującą w tej nauce centralną pozycję logicznego pozytywizmu, redukującego badania socjologiczne do technik sondażu i statystycznego pomiaru<sup>444</sup>. „Pierwsze zerwania teoretyczne stanęły w obliczu niemożliwego do pokonania spójnego i solidnie zbudowanego muru holizmu. [...] W istocie chodzi bardziej o zmianę form niż o zmianę proporcji jako takiej: doszło do odwrócenia zerwania i utrwalenia. Nie ma już trwałych i obejmujących wszystko ram znaczeniowych. Holizm został zastąpiony przez samookreślenie i płynną prawdę. Owa radykalna demokracja ma jednak swoją ukrytą stronę: nowy sposób akumulacji i rejestrowania wiedzy. Jej podstawową cechą jest to, że rozwija się, wpisuje dążenie w swoją strukturę i w rezultacie wydaje się bardziej otwarta”<sup>445</sup>.

Socjologia XXI w. stała się nauką badającą społeczeństwo indywidualów, indywidualne życie podmiotów, które dążą do wyzwolenia się z holizmu na rzecz indywidualizującego sposobu kształtowania ludzi. „Każdy stara się dokonać własnych wyborów, aby założyć rodzinę, wychować dzieci, administrować swoimi pieniędzmi lub urządzić mieszkanie. W taki sposób znacznie poszerza się zakres demokracji, opuszczającej wąską sferę życia politycznego, aby opanować prywatny świat. Obywatel swobodnie wybiera swoich przedstawicieli; sama jednostka określa swoją przyszłość, swoje więzi społeczne, swoją moralność, swoją prawdę i swoją tożsamość”<sup>446</sup>. Do centrum badań socjologicznych powraca zatem filozoficzna idea abstrakcyjnego Ja, które poszukuje własnej tożsamości, reorganizując swoją codzienność, a zarazem

<sup>443</sup> M. Ziółkowski, *Teoria socjologiczna a transformacja społeczeństwa polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2015, s. 17.

<sup>444</sup> Zob.: J. Turowski, *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 1994; H.M. Griese, *Szkice z socjologii wychowania i andragogiki*, Łódź: Wydawnictwo Dajas 2002.

<sup>445</sup> J. Kaufmann, *Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*, Warszawa: Oficyna Naukowa 2004, s. 72.

<sup>446</sup> Tamże, s. 91.

jako nauka wpisuje się „[...] w centralny punkt nowego sposobu społecznej konstrukcji rzeczywistości”<sup>447</sup>.

Zachwycający się autonomią jednostki badacze zaczęli lokować w niej nadzieje na zwiększenie innowacyjności w historycznej konieczności zachodzących zmian społecznych oraz odwrócenie porządku określania *nomosu*. O ile w modelu holistycznym jednostka rozwija się w istniejących ramach budowy rzeczywistości, o tyle jako sprawca zmian i rozwoju rozstaje się z adaptacyjną funkcją życia wpisanego w uprzednio stanowione role społeczne, by kreować własną przyszłość zgodnie z osobistym jej wyobrażeniem. „W im większym stopniu jednostka umacnia swoją wiarę we własne kryptoboskie zdolności samotworzenia się (oparte jedynie na tendencji), tym bardziej umacnia rzeczywistość, która ją kształtuje”<sup>448</sup>.

Socjologowie współcześni rekonstruują główne teorie i wątki kultury indywidualizmu zapoczątkowanej rewoltą w 1968 r., a mającą swój renesans w XXI w., wskazując nań jak na formę uspołeczniania jednostek<sup>449</sup>. Socjogenezę tych procesów warunkowały cztery przesłanki indywidualizmu społecznego: (1) emancypacja pokolenia kontrkultury i postkontrkultury od purytańskiego, ascetycznego modelu konwencjonalnego i konformistycznego społeczeństwa na rzecz kreatywnego, samorealizacyjnego bycia w świecie, w którym można cieszyć się życiem; (2) powiększanie pól autonomii jednostek jako podmiotów działających racjonalnie, elastycznie, w sposób otwarty i twórczy, a zarazem zdolnych do podporządkowania się bezosobowej dominacji w różnych sferach życia (politykom, ekspertom, liderom itp.); (3) zmiana porządku religijnego, teodycei jako zasady integrującej system społeczny na porządek antropocentryczny, medycznej racjonalizacji własnego życia, jego medykalizacji, pielęgnowania komfortu i wysokiej jakości życia psychicznego oraz cielesnego dzięki np. terapii, autoedukacji, pielęgnacji własnego wnętrza, psyche i zdrowia<sup>450</sup>; (4) rozpad tradycyjnych podziałów klasowych na rzecz powstania nowej klasy średniej w wyniku kulturalizacji dystansów społecznych czy amorficzności rzeczywistości społecznej, pielęgnowanie wolności własnej na kredyt<sup>451</sup>.

We współczesnej socjologii przecinają się dwie główne linie teoretycznego myślenia oscylujące między indywidualizmem a holizmem, które uwzględ-

<sup>447</sup> Tamże, s. 83.

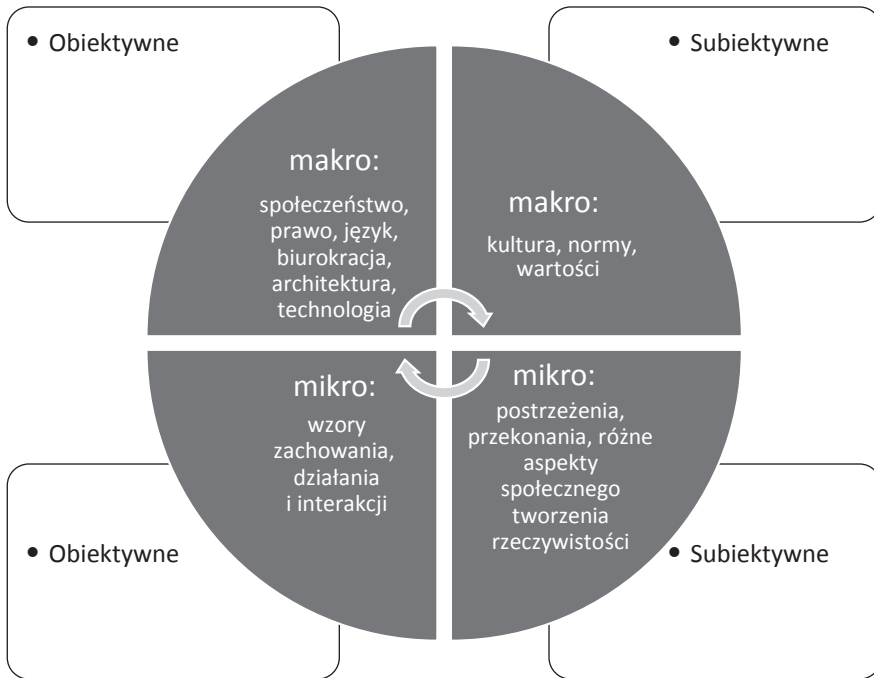
<sup>448</sup> Tamże, s. 94.

<sup>449</sup> Por.: M. Jacyno, *Kultura indywidualizmu*, Warszawa: WN PWN 2007; M. Marody, *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2016; M. Olcoń-Kubicka, *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2009.

<sup>450</sup> Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013.

<sup>451</sup> M. Jacyno, dz. cyt.

nią dualistyczne spory naukowe typu: indywidualizm – społeczeństwo, mikro – makro czy działanie – struktura. Oczywiście, nie są to jedyne aporie tej nauki, bo zalicza się do nich jeszcze dylematy typu: spór (1) metodologiczny – naturalizm czy antynaturalizm, (2) epistemologiczny – o naturę poznania socjologicznego – wartościowanie czy neutralność wobec wartości; (3) ontologiczny o naturę rzeczywistości społecznej – obiektywizm czy konstruktywizm; (4) determinizmu z aktywizmem i (5) o naturę działania ludzkiego – racjonalne czy nieracjonalne<sup>452</sup>. George Ritzer wyróżnia cztery główne poziomy analizy teorii socjologicznych, biorąc za kryterium podziału dialektyczną zależność obejmowanych w nich kontinuum badanych zjawisk społecznych: makro – mikro i obiektywne – subiektywne. Teorie socjologiczne można zatem identyfikować jako makro- lub mikroobiektywne oraz makro- lub mikrosubiektywne.



**RYCINA 10.3.** Główne poziomy analizy społecznej według Ritzaera

Źródło: G. Ritzer, dz. cyt., s. 320.

Holistyczny punkt widzenia przyjmuje makrosocjologia operująca takimi teoriami, jak: ewolucjonizm, teoria systemowa, ekonomia polityczna (markszizm), teoria konfliktu oraz teoria społecznej zmiany i stratyfikacji. Natomiast

<sup>452</sup> M. Ziółkowski, dz. cyt., s. 17.

do mezosocjologicznych teorii zalicza się teorię strukturacji Anthony'ego Giddensa, teorie działań komunikacyjnych Jürgena Habermasa, teorię sieci i teorie organizacji. Za mikrosocjologiczne teorie uważa się koncepcję ludzkiego Ja (Self), interakcjonizm, społeczny konstruktywizm, strukturalizm i poststrukturalizm, socjolingwistykę i teorię zmiany społecznej<sup>453</sup>. Zmiana społeczno-kulturowa na przełomie XX i XXI w. z modernizacyjnego społeczeństwa zachodniego w kierunku społeczeństwa emancypujących się indywidualistów, indywidualizujących się wspólnot skutkuje wyłanianiem się nowych form integracji społecznej, inkluzji, które poszerzają się i rozprzestrzeniają także dzięki ich przeżywaniu w przestrzeni internetowej.

Skoro istnieje wiele odmiennych systemów wartości, z których każdy wyraza z odmiennej kultury i wyraża jakiś ideał dobra, to obiektywnie mający miejsce pluralizm wartości uruchamia politykę agonistycznie ścierających się ze sobą odmiennych teorii i filozofii życia. Nie można ich zatem uporządkować wedle jednej skali. Uznając istniejące między nimi różnice, wzbogacamy nasz sposób widzenia określonych zjawisk czy rzeczy. Nie ma możliwości usunięcia milczących założeń o charakterze kulturowym co do znaczenia używanych wyrażań, które przesądzają o sposobie widzenia interesujących badaczy zjawisk. Jak pisze Andrzej Szahaj: „[...] nie ma stanowisk filozoficznych czy politycznych neutralnych aksjologicznie, niewspierających się na jakimś pierwotnym wyborze lub milcząco przyjętych przesłankach”<sup>454</sup>. Poszukiwanie porozumienia między nimi jest bezzasadne, gdyż istniejące między nimi różnice kulturowe i polityczne są często bardzo głębokie. Można co najwyżej poznać argumenty, jakie konstytuują daną teorię, gdyż nie istnieje wspólne tło dla podzielanych przekonań na określony temat. Rozumienie hermeneutyczne w odróżnieniu od wyjaśniania w naukach empiryczno-analitycznych jest objaśniającym powtórzeniem, w którego wyniku rozumiane są struktury symboliczne. „Sam interpretator znajduje się już zawsze w obszarze porozumienia związanym z jego obiektywnym, a więc niemożliwym do przekroczenia, kontekstem życiowym. W związku z tym stosunek hermeneuty do interpretowanych tekstów nigdy nie jest bezstronny, niezaangażowany, obiektywny. Interpretacją kieruje zawsze wstępna intencja rozjaśnienia własnego świata życia. Stąd też interpretowane treści odnosi on zawsze do siebie, co oznacza, iż w rozumieniu interpretacja i aplikacja jednoczą się w nierozdzielalną całość”<sup>455</sup>.

<sup>453</sup> J. Šubrť, *Individualismus a holismus v sociologii. Jak překonat teoretické dilema?*, Praha: Sociologické Nakladatelství Slon 2015, s. 32.

<sup>454</sup> A. Szahaj, *Teoria krytyczna szkoły frankfurckiej. Wprowadzenie*, Warszawa: WAIp 2008, s. 220.

<sup>455</sup> Tamże, s. 76–77.

Zapewne pandemia Covid-19 spowoduje powrót do holizmu w naukach społecznych, w tym w pedagogice renesans socjologizmu pedagogicznego Émile'a Durkheima, generując piąty czynnik zachodzących zmian w społeczeństwach, jakim staje się idea kolektywnej konwersji<sup>456</sup>. Pandemia może znacząco powstrzymać dynamikę i tempo modernizacji, urbanizacji życia społecznego, emigracji i globalizacji stosunków społecznych, pędu do coraz bardziej zmieniających się relacji między jednostkami a środowiskiem ich codziennego życia na rzecz restytucji kolektywnych form organizacji życia społecznego, nowych przejawów stowarzyszania się i powrotu do wartości życia wspólnotowego. Wkrótce przekonamy się, jak przedwcześnie wieścili upadek holizmu niektórzy socjolodzy, pisząc między innymi „Obserwowany współcześnie w społeczeństwach zachodnich proces indywidualizacji postawił pod znakiem zapytania sens dalszego istnienia wspólnotowości. Skoro ludzie w toku historii wyzwolili się od konieczności wiązania się z innymi, wyemancypowali się w pierwszej kolejności od wspólnot urodzenia, a następnie również od wspólnot kategoryalnych”<sup>457</sup>.

Polskie społeczeństwo broniło się w dobie transformacji ustrojowej przed tak rozumianą emancypacją, podobnie jak w okresie totalitaryzmu socjalistycznego przed ortodoksyjną kolektywizacją dzięki istnieniu i podtrzymywaniu przy życiu ruchów i wspólnot religijnych, stowarzyszeń społecznych na rzecz zachowania wartości chrześcijańskich w nowej demokracji parlamentarnej, partycypacyjnej oraz w wyniku zapoczątkowania tworzenia społeczeństwa obywatelskiego. Druga dekada XXI w. zapoczątkowała ruchy kontrrewolucyjne w stosunku do postmodernistycznych kultur i płynnych społeczeństw eksponujących tożsamość jednostek, narcystycznych i egocentrycznych podmiotów, które skutkują konserwatywną, ale i populistyczną polityką zmian społecznych mających przywrócić wartości religijne, patriotyczne i wspólnotowe w życiu obywateli.

Elżbieta Hałas, analizując socjologiczne teorie konwersji we współczesnej socjologii, zaproponowała ich trzy grupy: (1) teorie aplikacyjne, dedukcyjne wyjaśniające konwersję przez odwołanie się do kluczowych kategorii aktywizacji społecznej jednostek, angażujących się we wspólnotach czy grupach społecznych, jak np. role społeczne, dewiacja (społeczna patologia), socjalizacja, doświadczanie codziennego świata życia, inkulturacja; (2) teorie ugruntowane uwzględniające w badaniach procesy interakcji społecznych. Konwersja jest tu badana jako przejaw zmiany tożsamości społecznej, twórczej transformacji, funkcjonowanie stygmatów społecznych, procesy nawracania przez organizację konwersji, zamykania się jednostek we wspólnocie

<sup>456</sup> E. Hałas, *Konwersja. Perspektywa socjologiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2007.

<sup>457</sup> M. Olcoń-Kubicka, dz. cyt., s. 188.

(kapsułowanie), procesy inkluzji społecznej, przeobrażenia uniwersum dyskursu społecznego czy zachowań zbiorowych; (3) teorie deterministyczne, w których światło konwersja jest pochodną czynników innego rodzaju, jak np. procesy deprywacji społecznej w zakresie bezpieczeństwa, przeżywania wiary, bycia wykluczonym czy poddawania się konwersji w wyniku przymusowej kontroli umysłu, perswazji medialnej, wywoływaniu poczucia wstydu, winy itp.<sup>458</sup>.

### 10.3. Holizm w naukach o polityce

Na zakończenie analiz kategorii holizm w naukach społecznych przywołam holistyczną teorię władzy w ujęciu socjolog Jadwigi Staniszkis, by ideę holizmu uchwycić także jako rodzaj makropolitycznego totalizmu, z którym musi radzić sobie pedagogika jako nauka i praktyka oświatowo-wychowawcza. Jest to konieczne każdemu, kto zajmuje się w swoich projektach czy badaniach społecznych kwestiami globalnymi. Autorka odwołuje nas bowiem od potocznych analiz fenomenu władzy na rzecz ustrukturyzowanego i logicznie skonstruowanego przez nią modelu złożoności i współzależności procesów panowania, a w tym przypadku potencjalnego zawładnięcia społeczeństwem przez sprawujących władzę. Jest to niesłychanie ważne dla naszego życia myślenie, gdyż coraz bardziej jest widoczne to, jak elity władzy politycznej nie tylko reprodukują się dzięki kolejnej kadencji, ale przede wszystkim konsolidują swoją siłę sprawczą.

Dzięki holistycznej polityce rządzący mogą coraz głębiej penetrować codzienne życie obywateli i ograniczać im możliwość wykonywania powinności w ramach różnych ról społecznych czy zawodowych, czego społeczeństwa ponad 150 państw na świecie doświadczyły w okresie pandemii Covid-19. Jak pisze J. Staniszkis, proces zawładnięcia to „[...] warunek istnienia władzy (czyli – jej odpowiednia intensywność), który odnosi się do trzech typów relacji angażujących nie tylko samą formułę władzy, ale także społeczny i kulturowy kontekst, w którym się ona realizuje”<sup>459</sup>. Socjolożka wskazuje na trzy rodzaje dyktatu, jakim operuje w państwie władza:

- dyktat idei (np. w wydaniu bolszewickim, ale i unijnym);
- dyktat formy (za pomocą ekonomii norm i możliwości wyboru sposobu obecności prawa);
- dyktat mocy.

<sup>458</sup> E. Hałas, dz. cyt.

<sup>459</sup> J. Staniszkis, *Zawładnąć. Zarys procesualnej teorii władzy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2012, s. 10.

Autorka prowadzi metaanalizę percepcji władztwa w wymiarze zawładnięcia, dzięki której możliwy staje się opis i wyjaśnienie np. mechanizmów rozpadu struktur panowania władzy socjalistycznej, popełnionych przez opozycję błędów przy zawieraniu kontraktu z upadającym reżimem („Okrągły Stół”) czy powody niewykształcenia się po 1989 r. silnej i trwałej zasady społecznej w relacjach między władzą a społeczeństwem. Staniszkis odsłania wprowadzaną przez kolejne ekipy rządzące w naszym państwie – w wyniku integracji europejskiej czy procesów globalizacyjnych – miękką **przemoc strukturalną**, która skutkuje zauważalnym już obniżeniem standardów materialnych w sferze realnej i redukcją standardów społecznych w wyniku coraz gorszej jakości, mniejszej dostępności usług publicznych czy towarzyszącym temu systematycznym regresem strukturalnym (poziom technologiczny) oraz przetruceniem problemów na przyszłe pokolenia<sup>460</sup>.

Noam Chomsky także zwrócił uwagę na problem niewolnictwa i serwilizmu mentalnego we współczesnych demokracjach. W rozmowie z Davidem Barsamianem w 2011 r. stwierdził, że: „[...] mentalne niewolnictwo istniało zawsze, od dawien dawna jako wyraz czci okazywanej królom, książętom, przejaw posłuszeństwa wobec autorytetów religijnych”<sup>461</sup>. Dzisiaj mentalność niewolnicza jest cechą postaw, które są kształtowane systemowo przez władze w wyniku uruchamianych przez nie propagandowych akcji, by obywatele okazali swoją uległość i bierność w relacjach z władzą. System władzy antyobywatelskiej stosuje metody indoktrynacji wobec swoich obywateli, by podtrzymywać ich bierność, submisję. Istotnym ogniwem w służbie systemu władzy sprawowanej za pomocą propagandy jest gałąź potężnego przemysłu, jakim stał się już sto lat temu rozwijany w Wielkiej Brytanii i USA *public relations*. Powodem tego był fakt, że ludzie zyskali wiele praw i było coraz trudniej tłumić ich opór wobec władzy siłą. Trzeba było znaleźć sposób na kontrolowanie ich postaw i przekonań albo też je eliminować.

Barsamian poprosił Chomsky’ego jako pedagoga (z tej racji, że kształcił on studentów) o to, czy mógłby odnieść się do roli kształcenia ogólnego w szkolnictwie publicznym. Wiele osób interesuje się bowiem tym, z jakich to powodów zwalnia się z pracy (nie tylko w USA) tysiące nauczycieli, zamyka szkoły publiczne, redukuje środki finansowe. Czyżby system władzy, korporacyjne elity nie potrzebowały już profesjonalnie przygotowanych pracowników? Taką usłyszał odpowiedź: „Rozwój szkolnictwa publicznego jest częścią dążeń władzy państwowej mających na celu podważenie jakości kształcenia publicznego w opinii publicznej, by poddać je prywatyzacji, gdyż najlepiej służyłoby to samej władzy. Jednym z powodów niezadowolenia rzą-

<sup>460</sup> Tamże, s. 18.

<sup>461</sup> N. Chomsky, D. Barsamian, *Mocenské systémy*, Praha: Spolek slovenských spisovateľov 2013.



dzących z edukacji publicznej jest to, że ten rodzaj edukacji musi bazować na zasadach solidarności społecznej.

Przykładowo, moje dzieci uczęszczały do szkoły ok. 50 lat temu, toteż czuję się zobowiązany płacić podatki, aby dzieci z innej ulicy także mogły chodzić do szkoły. Chodzi tu o przeciwstawienie się doktrynie, zgodnie z którą każdy miałby starać się o samego siebie, a innym pozwolić upaść na chodniku. Solidarność najwycyzej narusza tę przedsiębiorczą prawidłowość. Kształcenie publiczne jest zagrożeniem dla całego systemu propagandowego władzy, gdyż pielęgnuje w ludziach wartość solidarności, życie wspólnotowe i wzajemne wspieranie się. [...] Ludzka solidarność likwiduje kontrolę ludzi i chroni ich przed tym, żeby nie stali się biernymi przedmiotami manipulacji władzy<sup>462</sup>.

W Polsce dyktat idei zastąpiła deakksjologizacja panowania. „Zwiększyło to jeszcze arbitralność i bezkarność władzy, z jednej strony, i demoralizację społeczeństw, z drugiej strony. Utrata zdolności rozróżniania między «dobrem» a «złem» w planie moralnym (i destrukcja tych kategorii poprzez ideologiczne zawładnięcie nimi, decydujące o wektorze oceny) zniszczyła, czy też raczej zdevaluowała język. Odbudowa życia społecznego po owej historycznej katastrofie, jaką był komunizm, trwa do dziś i jeszcze się nie zakończyła<sup>463</sup>. W sytuacji zużycia się w Polsce komunistycznego dyktatu idei władze III RP panują przez generowane kryzysy i kapitalizm polityczny. Wprowadza się do norm prawnych dyktat idei nierozpoznawalnych dla społeczeństwa, które – przy niemożliwości oparcia panowania na własnej tradycji aksjonormatywnej – wzmacnia się dyktatem formy w bardzo dyskretny sposób przez różnego rodzaju procedury, rozbicie autonomii instytucji i środowisk itp. „Jest to więc miękka, ale skuteczna metoda odpaństwowienia i na tym polega jej główny moment władczy<sup>464</sup>.”

Nie ma w Polsce społeczeństwa obywatelskiego ani też społeczeństwa autonomicznego wobec tego, co ma jeszcze miejsce w innych państwach UE, gdyż nie ma w naszym kraju możliwości absolutyzowania, choćby w minimalnym stopniu, określonego kanonu moralnego. „To rozbicie jedności i integralności przestrzeni normatywnej, gdy moralność publiczna i indywidualna często rozchodzą się, nie tylko narusza rzymską zasadę «słuszności» prawa, ale również prowadzi do odspołecznienia. Utrudnia bowiem jednostce pełną identyfikację z przestrzenią publiczną<sup>465</sup>. Dyktat mocy polega na tym, że najważniejszym celem panowania nie jest realizacja jakiejś idei, jakiejś misji, ale koncentrowanie się władzy przede wszystkim na utrwalaniu samej siebie.

<sup>462</sup> Tamże, s. 37.

<sup>463</sup> Tamże, s. 33.

<sup>464</sup> Tamże, s. 39.

<sup>465</sup> Tamże, s. 44.

Jeśli przyjrzymy się temu, jak sprawuje swoje władztwo Ministerstwo Edukacji Narodowej w stosunku do oświaty i jej podmiotów, to zauważymy, że w tym resorcie (podobnie zresztą, jak i w innych) reżyseruje się określone sytuacje, by wykazać, że ośrodek tej władzy jest jedynym gwarantem porządku i zapewnienia społeczeństwu dostępu do wykształcenia<sup>466</sup>. Od 1993 r., a więc od powrotu w resorcie edukacji lewicy do władzy, następował proces upartyjniania systemu oświatowego w naszym państwie, co inspirowało władze resortu edukacji w różnych fazach politycznego panowania w okresie III RP do generowania konfliktów i nadużywania czy zużywania symboli, by manipulować społeczeństwem i środowiskiem oświatowym.

Ile musi jeszcze upłynąć lat, żeby społeczeństwo polskie uświadomiło sobie nonsens centralistycznej i etatystycznej polityki oświatowej? Etatystycznej, to znaczy polegającej na centralistycznym, odgórnym, utrzymującym hierarchiczność władztwa nad podwładnymi oraz kierowania polityką oświatową na zasadzie zawłaszczania przez partyjną nomenklaturę dzieci i młodzieży. Od prawie 30 lat polskiej, nieudolnej próby budowania demokracji, kolejni doktrynerzy na usługach partii, pod szyldem troski o młode pokolenia, ale bez uwzględniania oczekiwań, potrzeb i aspiracji tych, którzy są pierwszymi i jedynymi wychowawcami swoich pociech – rodziców, odgórnie sterują procesami zarządzania oświatą. Chcą w ten sposób dalej formować naród, dogmatycznie sterować społeczeństwem pod pozorem modernizacji warunków jego życia i przygotowywania go do rywalizacji na wolnym rynku.

Wprawdzie żyjemy w czasach niebywałej otwartości i dostępności nie tylko do spraw błahych, pozornych, banalnych, często tragicznych i odsłaniających ludzkie słabości, ale także do spraw wielkich, znaczących dla żyjących „tu i teraz”, jak i „gdzieś i kiedyś”, dla przyszłych pokoleń, toteż będą one musiały odpowiedzieć sobie na pytanie, co jest godne archiwizacji myśli, idei i praktyk, co wymaga ich aktualizacji, a co dojrzewania czy rozpoznania jako istotne źródło inspiracji. Podejmujący zagadnienia globalizacji w rozwoju ponowoczesnych społeczeństw Bauman podzielił się w rozmowie z Romanem Kubickim i Anną Zeidler-Janiszewską stanowiskiem metodologicznym w prowadzonych przez siebie badaniach, w którego świetle jego biografia intelektualna nie pokrywa się z historią myśli humanistycznej, nie jest też jej powtórzeniem. „Każdy wchodzi do tego czy innego fragmentu ciągu rozwojowego myśli filozoficznej w sobie właściwym czasie, określonym przez logi-

<sup>466</sup> B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2008, wyd. 2; tenże, *Problemy współczesnej edukacji, Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa: WAIp 2009.

kę (lub przypadek) jego biografii – a gdy już wejdzie, to, co zobaczy, zależy od tego, do zobaczenia czego «dojrzał»<sup>467</sup>.

Politolog Andrzej Waśkiewicz uczula badaczy nauk społecznych na problem koniecznego przekroczenia historycznego kontekstu w badaniach teorii w sytuacji, gdy prowadzimy analizy na temat aktualności danego prądu myśli pomimo upływu czasu i zmieniających się form organizacji społecznej i politycznej. Jest to kwestia nie tylko tego, jakie tezy czy argumenty badanej teorii są interesujące dla współczesnej debaty pedagogicznej, ale także rodzi to dylemat, czy aktualizacja myśli historycznego już autora, dokonana kosztem choćby częściowej dekonstrukcji jego dzieła i przeniesienia fragmentów tej myśli w inne realia historyczne, spotkać się musi z zarzutem anachronizmu. „Oskarżenie o anachronizm nie dotyczy zresztą tylko metody interpretacji; w równej mierze podważa ono sens odwoływania się do autorów klasycznych dzieł i traktowania ich jak współczesnych”<sup>468</sup>.

Najbardziej oczywistą korzyścią badań o charakterze konwersacji z klasykiem jest – zdaniem Waśkiewicza – możliwość wyłożenia *implicite*, w formie komentarza do dzieł minionych czy też ich krytyki, własnej teorii jako następstwa krytycznej czy afirmatywnej interpretacji idei czy myśli. Osobliwa konwersacja z poglądami czy teoriami autorów minionych pokoleń toczy się, co oczywiste, bez możliwości repliki ze strony badanego autora. Z tego też powodu badacz powinien kierować się zasadą przychylności wobec klasyka. Co powinno być przedmiotem badań? Przede wszystkim winny one obejmować analityczną rekonstrukcję tekstu pod kątem tego, jak są w nim definiowane główne i sporne kategorie pojęciowe, w jaki sposób były one uzasadniane i stosowane w praktyce.

Tak rozumiana analiza pojęciowa musi być wprowadzeniem do racjonalnej i krytycznej rekonstrukcji tekstu, do poszukiwania w nim fundamentalnych problemów, do zidentyfikowania wpływów, jakie jedni autorzy wywierali na drugich, oraz sprzyjać określeniu zakresu zagadnień poruszanych kiedyś, a kluczowych dla współczesnej teorii i praktyki. Interpretację tekstu klasyka miałyby cechować umieszczenie zawartych w nim myśli w kontekście właściwej dla nich tradycji oraz niejako „przetłumaczenie” ich na język tradycji badacza. Efektem tego jest możliwa wielość interpretacji, ale i ograniczona możliwość „przekładu” napisanego przecież w innej tradycji i w innych uwarunkowaniach społeczno-kulturowych czy politycznych<sup>469</sup>.

<sup>467</sup> Z. Bauman, R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska, *Życie w kontekstach. Rozmowy o tym, co z nami, i o tym, co przed nami*, Warszawa: WAIp 2009, s. 31.

<sup>468</sup> A. Waśkiewicz, *Interpretacja teorii politycznej. Spór o metodę we współczesnej literaturze anglosaskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 1998, s. 48.

<sup>469</sup> Tamże.

Pandemiczna okoliczność życia społecznego pozwala dostrzec w nim egzystencjalny potencjał do koniecznej refleksji nad istotą i celami kształcenia oraz wychowywania młodych pokoleń. „Rzeka historii płynie jednak warto, nie dając nam szans na powtórne zanurzenie się w jej toni, ale jej świadek, który egzemplifikuje własną działalnością koncepcję socjologii jako zaangażowanej w diagnozowanie świata, istniejących w nim reguł proceduralnych, myśli i czynów ludzkich kolejnych generacji utrwała dla nas w swoich dziełach to, co godne jest zatrzymania się choć na chwilę, ponownego zanurzenia w czasie i przestrzeni”<sup>470</sup>. Pokrzepiająca jest przy tym konstatacja tego socjologa, że wcale nie musimy tak kurczowo trzymać się liniowego rozwoju nauki i swoją biografią wpisywać się w jej historyczny rozwój. Ontogeneza intelektualisty nie jest powtórzeniem filogenezy myślenia.

## 10.4. Holistyczna jurydyzacja (w) edukacji

Nie sposób analizować pedagogikę holistyczną, pomijając prawo, które determinuje życie każdej osoby w państwie, a także proces – podporządkowanego polityce każdej partii władzy – kształcenia, wychowania i opieki nad dziećmi i młodzieżą, poddawany szczególnej jurydyzacji. W metanaukowym studium prawnika Huberta Izdebskiego ma miejsce krytyczna refleksja nad skutkami dyskredytowania naukowości w humanistyce i naukach społecznych przez pryzmat nauk przyrodniczych, technicznych i ścisłych, by podciągnąć je do określonych przez te ostatnie „[...] wzorów formalnych w zakresie formułowania i uzasadniania wypowiedzi swoistych dla danej dyscypliny, ale także [umożliwić] wprowadzenie określonych treści, którym przypisze się cechy naukowości”<sup>471</sup>. Nie tylko pedagogice, socjologii, naukom o polityce i pedagogice stawia się pytanie o to, ile – w sensie metodologicznym – w tych naukach jest nauki i czy rzeczywiście są one naukami, skoro w świetle anglosaskiej tradycji uznaje się je za nauki niższego rzędu niż zaliczane do *science*. Jednak przedmiot nauki prawa jest tak samo w niej niedookreślony, zmieniający się w zależności od czasu i przestrzeni jego zaistnienia, służąc różnym ustrojom państwowym, społeczeństwom, jednostkom i profesjonalistom.

Edukacja prawnicza jest „[...] znakomitym przykładem na to, że w nauce rozumianej jako „wszelka całość, godna tego, by być przedmiotem nauczania intelektualnego w szkolnictwie wyższym, i dopiero w szkolnictwie wyższym, w charakterze odrębnej specjalności”, mogą współwystępować dwie, z istoty swojej sprzeczne, kategorie interesów: w ramach nauki jako szczególnego

<sup>470</sup> Tamże, s. 15.

<sup>471</sup> H. Izdebski, *Ile jest nauki w nauce?*, Warszawa: Wolters Kluwer 2018, s. 13.

typu działalności intelektualnej wytwarza się i promuje idee, podczas gdy „mentalna praca profesjonalisty jest nastawiona na świadczenie usług” i na taką też musi być w większym czy mniejszym stopniu nastawione nauczanie prawa<sup>472</sup>. Prawo jest zatem tak samo jak pedagogika nauką, która niezależnie od stawianych jej przez pozytywizm wymagań metodologicznych, musi mieć swój drugi wymiar: normatywny, spekulatywny, dogmatyczno-praktyczny, a zorientowany na słuźenie człowiekowi jako osobie, społeczeństwu, jego strukturom i instytucjom, ale i władzy. W tym ostatnim zakresie jednak prawo różni się od pedagogiki, która żadnej władzy nie powinna służyć, bo podmiotem jej troski ma być każda jednostka ludzka bez względu na to, w jakich rodzi się, żyje i rozwija warunkach społeczno-ustrojowych, historycznych, kulturowych itp. Dogmatyka prawna wchodzi zatem w konflikt z każdym z tych podmiotów, bo nawet „[...] trzy słowa ustawodawcy mogą spowodować oddanie na makulaturę całych bibliotek prawniczych”<sup>473</sup>.

Normy prawne, podobnie jak pedagogiczne, nie mogą być oceniane w kategoriach prawdy lub fałszu, gdyż nie są sądami opisowymi, deskryptywnymi w sensie logicznym, ale mogą być rozpoznawane jako ważne lub nieważne, słuszne lub niesłuszne, akceptowane lub nieakceptowane, adekwatne lub nieadekwatne do określonego systemu wiedzy, wartości itp. Kryzys modeli naukowości prawa wynika właśnie z jego niekonkluzywności, pluralizmu, wielości doktryn i ich zróżnicowanych interpretacji, które, tak jak kierunki innych nauk humanistycznych czy społecznych, podlegają zmieniającym się cyklom życia, procesom globalizacji prowadzącej do transnarodowości i multicytryczności prawa jako praktyki i jako nauki. Prawo, podobnie jak pedagogika, nie jest neutralne aksjologicznie, a zdarza się, że i ideologicznie, bo „[...] nauka, czymkolwiek ona jest, stanowi także ideologię. Prawo – i inne nauki humanistyczne i społeczne, a nierzadko nie tylko nauki humanistyczne i społeczne – spełniają, obok funkcji poznawczej (niewątpliwie kojarzącej się z nauką) i praktycznej (gdzie takie skojarzenie nie musi być oczywiste), funkcję ideologiczną, choćby nawet było to wbrew intencjom ich przedstawicieli. Spełnianie funkcji ideologicznej nie może jednak być uznane za uprawianie nauki. Szczytem naukowości mogło być jedynie w oficjalnej nauce państw o charakterze totalitarnym, w istocie rzeczy tożsamej z ideologią. Ideologicznej funkcji nauki nie można utożsamiać z jej aksjologicznymi uwarunkowaniami, które nie muszą i nie powinny stać na przeszkodzie praktykowania właściwych jej tradycyjnych cnót epistemicznych”<sup>474</sup>.

Holizm w naukach prawnych ma miejsce w analizach makroprawnych, które dotyczą pojęć, szerszych problemów, koniecznego rozwiązywania

<sup>472</sup> Tamże, s. 29.

<sup>473</sup> Tamże, s. 36.

<sup>474</sup> Tamże, s. 96–97.

ogólniejszych zagadnień w skali świata czy konstruowania uniwersalnych, transnarodowych zasad prawa, ale także w podejściu integracyjnym, wzmacniając korporacjonizm legitymizujący prawdę naukową i jej aplikacje w praktyce. Odrzuca się scjentyzm z jego wiarą w obiektywizm i formalizm czystej nauki o prawie i samego prawa. Nic dziwnego, że i w tej nauce musiano pogodzić się z koniecznością współistnienia różnych kierunków myśli i szkół naukowych, uczulając jednak środowisko na pojawiającą się w nim naukową nieuczciwość w postaci plagiaryzmu, „śmieciowej” produkcji naukowej. Są też i tacy naukowcy, którzy sztucznie podtrzymują instrumentalny charakter nauki i odrzucając „[...] także wszelkie alternatywy wobec stanowisk obiektywistycznych i formalistycznych. [...] Filozofię uczynili niewyczerpanym kompendium analizy kruczków prawnych. Nauki społeczne przekształcili w źródło argumentów nadających autorytatywne błogosławieństwo arbitralnym i zmanierowanym debatom politycznym”<sup>475</sup>.

Nauki prawne przechodzą głęboki kryzys w Polsce nie tylko ze względu na prowadzoną od 2015 r. kontrrewolucję pravicowych partii politycznych, ale przede wszystkim z powodu stania na straży ortodoksyjnej wersji pozytywizmu postkomunistycznej profesury. Prawo jako nauka, ale i jako instytucja społeczna w żadnym państwie nie działa w próżni, gdyż jest w nim wkomponowane w różne struktury władzy strukturalnej i symbolicznej. Ignorowanie instytucjonalnego zakorzenienia prawa w instytucjach, w tym w placówkach oświatowo-wychowawczych jest poważnym błędem, bowiem w tej dziedzinie życia doktryny, idee, teorie nie istnieją niezależnie od praktyki ich stosowania. Zdaniem Lecha Morawskiego kryzys współczesnej teorii prawa i nauk prawnych jest ściśle powiązany z kryzysem instytucjonalnym. „Innymi słowy, jeśli teoria prawa znalazła się w kryzysie, to nie dlatego, że okazała się alchemią współczesnej jurysprudencji, która nie ma już nic interesującego do powiedzenia o współczesnym świecie, ale dlatego, że w Polsce, podobnie zresztą jak w wielu innych krajach, teoria znalazła się w impasie instytucjonalnym. Zjawisko to dotyczy zresztą wszystkich nauk społecznych, które zwykło się zaliczać do nauk podstawowych, a więc do nauk, które zajmują się wytwarzaniem wiedzy naukowej ze względu na cele czysto poznawcze w przeciwieństwie do nauk stosowanych, które wytwarzają wiedzę przydatną praktycznie, powiedzmy użyteczną w przemyśle, technice czy polityce”<sup>476</sup>.

Dobrze się zatem stało, że Melosik poddał w pedagogice krytycznej analizie przenikanie normalizacji prawnej do wszystkich obszarów życia społecznego, która je zawłaszcza, a zarazem rzuca na kształtowanie się tożsamości jednostek ludzkich. Z holistycznej perspektywy patrząc „[...] prawo nie tyl-

<sup>475</sup> Tamże, s. 78–79.

<sup>476</sup> L. Morawski, *Kryzys teorii prawa oraz innych nauk prawnych w Polsce i gdzie indziej*, „Prawo i Więź” 2013, nr 2(4), s. 31.

ko stanowi «odzwierciedlenie» rzeczywistości, w której istnieje. I nie tylko ingeruje czy interweniuje w rzeczywistość – i w konsekwencji w tożsamość człowieka. Prawo wytwarza nowe, coraz bardziej skomplikowane formy rzeczywistości i zmusza człowieka – pod groźbą sankcji – do życia w ich ramach oraz do akceptacji panujących w nich zasad<sup>477</sup>. Pedagog nie jest przeciwny koniecznym w życiu społecznym regulacjom prawnym, ale wytwarzaniu przez prawników makrosocjalnych struktur naruszających wolność człowieka, pozbawiających go w ukryty sposób praw, które kolonizują umysł ludzki. Centralistycznie wprowadzana przez rząd zmiana ustroju szkolnego jest klasycznym przykładem ingerencji w biografie milionów ludzi „[...] którzy zostali skanalizowani w nowe formalne i przymusowe ścieżki edukacyjne”<sup>478</sup>.

Jurydyczna przemoc definiowana jest w socjologii krytycznej jako przemoc strukturalna, ze względu na uniwersalizujący wymiar legitymizacji etatystycznego władztwa, które idealnie łączy się w procesie instytucjonalnego wychowywania młodych pokoleń także z ich indoktrynacją w ramach jawnego czy ukrytego programu pedagogicznych oddziaływań<sup>479</sup>. Wyalienowanie się prawników przez przyznanie im uprzywilejowanej pozycji w państwie prowadzi do powstawania w społeczeństwie samoreferencyjnego systemu instrumentalizacji, uprzedmiotowienia, a nawet dehumanizacji stosunków międzyludzkich przez redukcję niemalże większości aspektów ludzkiego życia do norm i procedur prawnych. W konfrontacji z nimi jednostki tracą podmiotowość, poczucie własnego sprawstwa, a co gorsza, naruszana jest spójność ich osobistego systemu wartości, bowiem „[...] między prawnikiem a laikiem tworzy się natychmiastowa asymetryczność relacji, którą potwierdza profesjonalny i często protekcyjny styl wypowiedzi tego pierw-

<sup>477</sup> Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013, s. 364.

<sup>478</sup> Tamże, s. 366.

<sup>479</sup> Zob.: S.J. Ball, *Foucault i edukacja: dyscypliny i wiedza*, przeł. K. Kwaśniewicz, red. K. Blusz, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1999; M. Falkiewicz-Szult, *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006; W. Feinberg, J.F. Soltis, *Szkola i społeczeństwo*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa: WSiP 2000; M. Jacyno, *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre’a Bourdieu*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN 1997; A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: WSiP 1995; J. Nowotniak, *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*, Szczecin: Agencja Wydawnicza Kwadra 2002; E. Siarkiewicz, *Ostatni bastion. Jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2000; B. Śliwerski, *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1996; tenże, *Kontrrewolucja oświatowa. Studium z prawniczych reform edukacyjnych*, Łódź: Wydawnictwo UŁ [w druku]; W. Żłobicki, *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2002.

szego. Istotą każdej sytuacji prawnej jest nierównorzędność wartości wypowiedzi. Wypowiedź prawnika dominuje w sposób absolutny – symbolizuje kompetencje i władzę; z kolei laik jest ignorantem, który każdym swoim zdaniem ujawnia swoją bezradność, zarówno językową, jak i merytoryczną<sup>480</sup>.

W filozoficzno-prawnej refleksji nurtu hermeneutycznego analizuje się stanowione prawo z punktu widzenia jako wykładni językowej, systemowej i funkcjonalnej. Nie ulega wątpliwości, że świat prawa jest zarazem światem tekstów, a więc i języka, wykładni norm mających obowiązywać jednostki i ogół społeczeństwa. Zarówno zbytnia formalizacja i precyzacja języka prawniczego w stanowieniu aktów prawnych, jak i jego zbytnia ogólnikowość mogą skutkować absurdami. Dlatego tak ważne jest holistyczne podejście do kształcenia prawników oraz do tworzenia prawa, w którego świetle „[...] myślenie prawnicze opiera się na równoczesnym wykorzystaniu i współpracy trzech mechanizmów poznawczych – intuicji, wyobraźni i rozumowania w języku”<sup>481</sup>. Bartosz Brożek nadaje zdolności myślenia obrazami, wykorzystywania heurystyki, mentalnej symulacji zdarzeń i przedmiotów, defaktyzacji własnych postaw w rozstrzyganiu sporów prawnych w ramach nie tylko posiadanych informacji i obowiązującego czy stanowionego prawa miano „architektury umysłu prawniczego”, który sprzyja uniknięciu błędów. „Metodologia i filozofia prawa zajmuje się głównie konstruowaniem meta-teorii, ułatwiających zmagania z problemami praktycznymi, teoretycznymi i perswazyjnymi”<sup>482</sup>. Nauki prawne mają bogate zasoby filozoficzno-teoretyczne, doktrynalne, które stanowią użyteczne konstrukty do doskonalenia prawa i praktyki orzeczniczej.

Także i w tej nauce mamy do czynienia z konkurującymi ze sobą teoriami, doktrynami, w tym odwołującymi się właśnie do holizmu, co rzutuje na preferencje w środowisku prawników w zakresie stanowienia czy stosowania prawa, które nie jest przecież niezmiennym systemem reguł. Holistyczne spojrzenie nie może być jednak wyłącznym podejściem do prawa. „Zarówno nieostrość, jak i otwartość języka abstrakcyjnego stanowią semantyczny powód, dla którego strategia *top-down* nie jest samowystarczalna. Dysponując jedynie ogólnymi regułami, nie jesteśmy w stanie rozstrzygnąć wszystkich przypadków prawnych. Zawsze może pojawić się wątpliwość, jak rozumieć to czy inne wyobrażenie abstrakcyjne, co prowadzi do konieczności podjęcia decyzji [...] niewynikającej w żaden sposób z samej reguły”<sup>483</sup>. Myślenie prawnicze musi zatem korzystać także z podejścia redukcyjnego, które jest oparte na wnioskowaniu indukcyjnym, od konkretnego do ogółu.

<sup>480</sup> Z. Melosik, *Kultura popularna...*, dz. cyt., s. 373.

<sup>481</sup> B. Brożek, *Umysł prawniczy*, Kraków: Copernicus Center Press 2018, s. 17.

<sup>482</sup> Tamże, s. 185.

<sup>483</sup> Tamże, s. 224–225.



Metalingwista Żmigrodzki wskazuje na pojawianie się akcentów metanaukowych w różnych typach tekstów, a mianowicie w recenzjach naukowych, podręcznikach akademickich, fragmentach rozpraw naukowych poświęconych stanowi badań podjętej przez autora problematyki czy w artykułach przeglądowych i teoretycznych<sup>484</sup>. Szczególnie cenne dla metapedagogiki powinny być transparentne od kilku lat recenzje rozpraw naukowych w ramach wniosków o nadanie stopnia czy tytułu naukowego. Zalicza się do tego także, chociaż w pedagogice wciąż jeszcze rzadko pojawiające się na łamach czasopism pedagogicznych czy w rozprawach monograficznych, krytyczne analizy wydanych publikacji<sup>485</sup>. Mimo dostępnych w rozprawach z naukoznawstwa sugestii na temat tego, jak powinna być napisana dobra rozprawa naukowa czy recenzja naukowej publikacji, rzadko zwraca się uwagę w dalszych studiach literatury przedmiotu na jej metanaukową wartość<sup>486</sup>.

Tymczasem poprawnie napisana recenzja spełnia metapoznawczy cel, jeżeli „[...] recenzujący ujawnia swoje poglądy na temat omawianego dzieła. Uwagi krytyczne zawarte w recenzji powinny jednak wynikać – przynajmniej – ze zrozumienia, jeśli nie akceptacji postawy metodologicznej, którą zajmuje autor analizowanego dzieła. Za niezręczne, a przede wszystkim nieuczciwe wobec autora recenzowanego dzieła należałoby uznać formułowanie zdań polemicznych, odnoszących się do zawartych tam rozwiązań szczegółowych, bez choćby skrótowego przedstawienia teorii, która do tych rozwiązań doprowadziła. Okazać się bowiem może, iż na gruncie tej teorii dane rozwiązania są umotywowane, a to recenzent wytwarza sobie niewłaściwy jej obraz. Recenzja zaś, w której autor formułuje zarzuty wobec teorii wyznawanej przez twórcę dzieła recenzowanego, przeistacza się w polemikę

<sup>484</sup> P. Żmigrodzki, *Metalingwistyka...*, dz. cyt., s. 64.

<sup>485</sup> Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań–Olsztyn: Wydawnictwo Edytor 2000; B. Śliwerski, *Książki (nie)godne czytania?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2017; L. Witkowski, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011; tenże, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, posłowie M. Dudzikowa, S.Z. Kowalik, Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2009; tenże, *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej 2015; tenże, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przelomie dwoistości w humanistyce*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014.

<sup>486</sup> *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?*, red. M. Dudzikowa, S. Juszczak, Katowice: Wydawnictwo UŚ 2017.

metodologiczną, ale nie traci elementów metalingwistycznych, nie przestaje być typowa dla tego gatunku tekstu<sup>487</sup>.

Równie ważne i wartościowe są w podręcznikach akademickich, także z pedagogiki, metateoretyczne analizy wybranych teorii wychowania, kształcenia czy subdyscyplin pedagogiki, których autorzy dokonują zmapowania stanu ich rozwoju i paradygmatycznego czy metodologicznego zróżnicowania<sup>488</sup>. Podobne funkcje metateoretycznych studiów pełnią stricte teoretyczne monografie, które są poświęcone omówieniu, interpretacji i usystematyzowaniu wiedzy na temat określonego zagadnienia pedagogicznego<sup>489</sup>.

Metanaukowe, metateoretyczne podejście do obecnych w świecie nauki tekstów pozwala nie tylko młodym adeptom nauki na wyłanianie rzeczywiście najbardziej wartościowych studiów i analiz w sytuacji, gdy otwarty dostęp do publikacji sprzyja wydawaniu niemalże wszystkiego, co uzasadnia w akademickim środowisku także rzekomą aktywność badawczą, chociaż

<sup>487</sup> Por.: J. Pawlik-Świetlikowska, *Dobry tekst naukowy*, „Studia z Teorii Wychowania” 2011, nr 1, s. 172–193; P. Żmigrodzki, *Metalingwistyka...*, dz. cyt., s. 65.

<sup>488</sup> L.G. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przeł. A. Kacmajor, A. Sulak, red. i posłowie B. Śliwerski, Gdańsk: GWP 2003; H.-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, przeł. D. Sztobryn, wstęp i red. B. Śliwerski, Gdańsk: GWP 2005; C. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012; *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: WN PWN 2003, t. 1–2; *Pedagogika*, red. B. Śliwerski, Gdańsk: GWP 2006, t. 1–3; *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Sopot: GWP 2010, t. 4; *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: WN PWN 2019; B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012; B. Siemieniecki, *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013; R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014; M. Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014; M. Cichosz, *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014; A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014; I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015; W. Ambrozik, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2016.

<sup>489</sup> *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1993; J. Nikitorowicz, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2017; B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012.

w istocie ujawnia także pseudonaukowe artykuły i książki. Metateoretyczne, syntetyczne i krytyczne w swej wartości poznawczej studia pozwalają na przysłowiowe „odsiewanie ziarna od plew”, a więc wyłanianie tych najbardziej znaczących, cennych myśli, idei i konstruktów, które pozwalają na zbliżanie się do naukowej prawdy o badanych zjawiskach. Powinno to sprzyjać wzrostowi samoświadomości metodologicznej badaczy, którym metateorie torują drogę do istotnie naukowych źródeł wiedzy<sup>490</sup>.

Nie można jednak tego procesu absolutyzować, pojawiają się bowiem w nauce teksty, które zawierają nieujawnione przez autora intencje zniekształcania narracji w celach pozanaukowych, np. do prowadzenia walki ideologiczno-politycznej z oponentami władzy<sup>491</sup>. Niektórzy autorzy wykorzystują studia krytyczne do swoistego rozliczania się z określonymi osobami, a więc do generowania personalnych konfliktów i usprawiedliwiania własnej w nich roli, a czynią to pod pretekstem troski o naukę<sup>492</sup>.

---

<sup>490</sup> Tenże, *Diagnoza kompromitujących błędów metodologicznych w koncepcjach (wnioskach) badań pedagogicznych*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2013, nr 16 (1), s. 17–34.

<sup>491</sup> Tenże, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015; tenże, *Polityczne uwarunkowania „bolszewizmu” w etatystycznej polityce oświatowej III RP*, „Horyzonty Wychowania” 2015, Vol. 14, No. 31, s. 15–46; tenże, *„Przyrzeczenie wierności sprawie socjalizmu...” – czyli jak ZHP stało się organizacją wychowania socjalistycznego w świetle doktryny pedagogicznej po 1944 roku*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2019.

<sup>492</sup> B. Śliwerski, *Posłowie do naukowej debaty nad sporem i (auto-)afirmacją książki Lecha Witkowskiego*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, vol. 11, nr 2, s. 133–138.

## Rozdział 11

### Metateorie a badania metateoretyczne

Coraz częściej spotykamy się z określeniem autorów rozpraw teoretycznych, że prowadzili badania metateoretyczne czy badania o charakterze metateoretycznym. Przedrostek meta- odnosi się tu do sposobu prowadzenia badań, które mają związek z paradygmatem badań ilościowych, badań empirycznych, a powinny być lokowane w paradygmacie badań jakościowych, refleksyjnych (refleksji filozoficznej), hermeneutycznych (analiza tekstów naukowych) czy fenomenologicznych (analiza fenomenów, pojęć, kategorii pojęciowych). Są to zatem badania abstrakcyjne, dociekające znaczeń, sensów, konstruowania typologii, modeli, wyjaśniania pojęć czy procesów ujętych w kategoriach struktur poznawczych. „Badaniom tego typu przypisuje się różne funkcje oraz zakres. Jednakże największe wątpliwości budzą ocenne funkcje metateorii, niekiedy traktowane jako przejaw postawy autorytarnej i apodyktycznej w nauce”<sup>493</sup>.

W świecie idei, teorii, modeli, pojęć pedagogicznych metapedagogika korzysta przede wszystkim z metod badań nauk humanistycznych, nie społecznych. Jest to o tyle konieczne, że w analizach tekstów pracujemy z językiem, w którym zostały one wyrażone. To właśnie w języku „[...] przeprowadza się wszelkiego rodzaju dowody, rozumowania i argumentacje występujące w filozofii. Język jest narzędziem uzasadniania wiedzy, kształtowania opinii i wpływania na słuchaczy – może być używany i nadużywany”<sup>494</sup>. Przedmiotem analiz i ocen dokonywanych przez (meta-)pedagogów i (meta-)teoretyków wychowania są: (1) wypowiedzi pedagogów z punktu widzenia zgodności prezentowanych przez nich rozwiązań badawczych czy modeli z założeniami teoretycznymi określonego kierunku, prądu, szkoły naukowej,

---

<sup>493</sup> P. Magier, *Metateoria...*, dz. cyt., s. 45.

<sup>494</sup> J. Maciaszek, *Filozoficzne i logiczne podstawy językoznawstwa (wybrane zagadnienia)*, w: *Metodologia językoznawstwa. Podstawy teoretyczne*, red. P. Stalmaszczyk, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2006, s. 9.

ideologii czy filozofii wychowania. Autor tekstu może bowiem deklorować jakąś metodologię, a w prowadzonych analizach obracać się „[...] w rzeczywistości w kręgu zupełnie innej teorii lub zgoła prowadzić rozważania oparte li tylko na zdrowym rozsądku”<sup>495</sup>; (2) teorie pedagogiczne, które analizowane są pod kątem aktualności ich założeń, potencjalnego lub realnego stopnia ich realizacji, atrakcyjności dla badaczy lub praktyków, ewolucji czy miejsca w historii myśli i oświaty<sup>496</sup>.

Tego typu badań metapedagogicznych jest bardzo dużo w odniesieniu do klasyków pedagogiki, autorytetów w obrębie określonych nurtów czy kierunków itp.<sup>497</sup>, toteż badacz może zadziwiać ustawiczna potrzeba powraca-

<sup>495</sup> P. Żmigrodzki, *Metalingwistyka...*, dz. cyt., s. 63.

<sup>496</sup> Por.: J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013; S.I. Możdżeń, *Inspiracje katolickiej myśli wychowawczej w Polsce do połowy XX wieku*, Kielce: Wydawnictwo AŚ 2001; *Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania przełomu XIX i XX wieku. I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej. Myśl o wychowaniu dla Polski niepodległej 1863–1914/18*, red. B. Gola, D. Jagielska, J. Kostkiewicz, Kraków: Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej IP UJ w Krakowie 2015; *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, red. J. Michalski, A. Zakrzewska, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2010; *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu. Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*, red. W. Pasierbek, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM 2008; *Przełomy edukacyjne. Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki*, red. W. Szulakiewicz, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2011; H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, wstęp i red. B. Śliwerski, Gdańsk: GWP 2005; M.S. Szymański, *Myślenie i działanie pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej. Esej polityczno-oświatowy*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2016; B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, dz. cyt.; tenże, *Współczesna myśl...*, dz. cyt.; tenże, *Pedagogia harcerskiego wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2018.

<sup>497</sup> Por.: *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, red. E. Marynowicz-Hetka, H. Kubicka, M. Granosik, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2004; *Aleksander Kamiński – pedagog społeczny*, red. I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka, „Folia Paedagogica et Psychologica” 1996, z. 36; *Bogactwo życia i twórczości Aleksandra Kamińskiego*, red. I. Lepalczyk, W. Ciczkowski, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 1999; K. Dormus, A. Włoch, J. Wojniak, *Edukacja kobiet. Kobiety w edukacji. Szkice historyczno-pedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2017; *Dziedzictwo myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji w Polsce i na świecie*, red. s. M. Loyola Opiela, Lublin: Wydawnictwo KUL 2014; A. Folkińska, *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Warszawa: Wydawnictwa UW 2005; J. Legutko, „Kochać życie piękne i młode” – marksistowska i eugeniczna pedagogika Władysława Spasowskiego. Założenia i krytyka personalistyczna, „Paedagogia Christiana” 2017,

nia w różnych okresach do określenia stopnia i wartości aktualności myśli, poglądów czy rozwiązań edukacyjnych nowatorskich postaci i czołowych myślicieli pedagogiki; (3) recenzje wyników badań teoretycznych. „Ocena płodności poznawczej określonych typów badań i atrakcyjności ich przedmiotu. Dzięki temu można stwierdzić, rozwiązania których problemów są na obecnym etapie zadowalające, a jakie zagadnienia domagają się nowego oświetlenia, może w promieniach innej metodologii”<sup>498</sup>; (4) metodologia badań teoretycznych. Badaczy interesuje między innymi wpływ pozanaukowych aspektów rzeczywistości pedagogicznej i oświatowej na sposoby badań pedagogicznych. Jest to widoczne w przenikaniu do pedagogiki metod badań czasopism oświatowych<sup>499</sup>, dyskursów edukacyjnych<sup>500</sup>; (5) przepływ

---

nr 1(39); *Myśliciele – o wychowaniu*, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza BGW 1996, t. 1; *Myśliciele – o wychowaniu*, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza BGW 2000, t. 2; W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa: WSiP 1993; *O pedagogice Profesora Bogdana Suchodolskiego*, red. C. Kupisiewicz, B. Śliwerski, Sosnowiec: Wyższa Szkoła „Humanitas” 2014; *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Łódź–Kraków: Wydawnictwo WSP-P Ignatianum, Wydawnictwo Palatum 2009; *Pedagogika serca. Wychowanie emocjonalne w XXI wieku*, red. E. Lewandowska-Tarasiuk, J. Łaszczyk, B. Śliwerski, Warszawa: Difin SA 2016; W. Szulakiewicz, *O uczących i uczonych. Szkice z pedeutologii historycznej*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2014; W. Szulakiewicz, *Stanisław Lempicki (1886–1947). Twórca lwowskiej szkoły historii wychowania*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2012; B. Śliwerski, *Filozofia kordialna ukraińskiej pedagogiki serca Wasyla Suchomlińskiego/Кордальна філософія української педагогіки серця Василя Сухомлинського*, Kijów: ТОВ „Видавництво” Энания України 2019.

<sup>498</sup> P. Żmigrodzki, *Metalingwistyka...*, dz. cyt., s. 63.

<sup>499</sup> Por.: *Addenda do dziejów oświaty. Z badań nad prasą drugiej połowy XX wieku i początków XXI wieku*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2013; *Addenda do dziejów oświaty. Z badań nad prasą Drugiej Rzeczypospolitej*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2013; *Addenda do dziejów oświaty. Z badań nad prasą XIX i początków XX wieku*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2013.

<sup>500</sup> M. Cackowska, L. Kopciewicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkuldlarek, *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Ars Educandi. Monografie, t. 3, Gdańsk: Wydawnictwo UG 2012; J. Dobrowolowicz, *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013; *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków: Wydawnictwo WSP 1996; *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW 2005; B. Guzik, *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP 2003; M. Kawka, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków: Wydawnictwo WSP 1999; R. Kwaśnica, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW 2014; A. Ry-

idei „[...] między różnymi szkołami badawczymi, w tym problematyka tzw. przekładu metalingwistycznego (tzn. odwzorowania struktury kategorii interpretacyjnych jednej szkoły w siatce pojęć szkoły innej)”<sup>501</sup>.

Doświadczenia sprzed lat 90. XX w. w Polsce potwierdzają, że pojawienie się w naukach humanistycznych i w praktyce edukacyjnej jakiejś konkurencyjnej, alternatywnej teorii kształcenia czy wychowania rodziło najczęściej dylemat, czy jest ona bardziej wartościowa, prawdziwa, słuszna, zasadna od dotychczasowych teorii i rozwiązań oświatowych. Pojawiły się po raz pierwszy syntetyczne i nieocenzurowane rozprawy naukowe poświęcone dziejom myśli pedagogicznej, których autorzy wyeksponowali na pierwszym miejscu wzrastający nurt reaktywowania w skali światowej pedagogiki reformy. Kształcąc zatem pedagogów do pracy w nowej, nie tylko dla nich, rzeczywistości społeczno-politycznej i gospodarczej, trzeba dać im orientację między innymi we współczesnych ideach pedagogicznych.

Przykładem metateoretycznych studiów – wydawałoby się, że minionej już pedagogii – jest rozprawa Mirosława S. Szymańskiego, ukazująca dzieje pedagogiki reformy w Niemczech. Jak słusznie stwierdził jej autor we wstępie: „Idee pedagogiczne nie szeregują się w czasie po linii postępu, idee starsze nie są wypierane lub wchłaniane przez idee nowsze, lecz zachowują swą niezastępowalną wartość. Z takich lub innych powodów w jednych okresach historycznych pewne idee zamierają, by w innych – w odmiennych sformułowaniach i kontekstach – odżywać z nową siłą. Dzieje tych idei śmiało można by sprowadzić do przemienności w myśleniu pedagogicznym dominacji tendencji oświeceniowych i tendencji romantycznych. Zgodnie z tym schematem obecnie wahadło myśli pedagogicznej zdaje się coraz bardziej wychylać w kierunku tradycji romantycznych”<sup>502</sup>.

Diagnoza była niezwykle trafna. W istocie bowiem tak pracownicy szkolnictwa niepublicznego, jak i poszukujący w pedagogice reformy innego klimatu, metodyki czy przesłanek edukacyjnych do pracy z dziećmi nauczyciele szkół i przedszkoli publicznych, zaczęli sięgać do tego dziedzictwa myśli i praktyki szkolno-wychowawczej. Okazało się jednak, że nie wszystkie idee pedagogiki reformy znalazły właściwą sobie afirmację, a w następstwie tego i recepcję. Jak uzasadniał Szymański: „Rekonstruując te koncepcje na szerokim tle historycznym, nie roszczę sobie pretensji «do obiektywizmu», al-

pel, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników z języka polskiego w latach 1918–2010*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademia Bydgoska 2012; M. Wiśniewska-Kin, *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2013.

<sup>501</sup> P. Zmigrodzki, *Metalingwistyka...*, dz. cyt., s. 64.

<sup>502</sup> M.S. Szymański, *Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933*, Warszawa: WSiP 1992, s. 5.

bowiem rozumienie czegokolwiek zakłada istnienie pewnych przeświadczeń i przesądów, także filozoficznej natury, od których całkowicie uciec niepodobna. W sporze irracjonalizmów z racjonalizmem otwarcie i wyraźnie opowiadam się za tym drugim, nie szukając iluzorycznego złotego środka”<sup>503</sup>. W tym przypadku minioną ideologiczną cenzurę zewnętrzną zastąpiła cenzura wewnętrzna badacza, odwołująca się do osobistych preferencji.

Jakże odmiennie podszedł do rekonstrukcji idei pedagogicznych Wołoszyn w swoim syntetycznym zarysie ich ewolucji na tle dziejów powszechnych<sup>504</sup>. Zróznicowane stanowiska teoretyczne, jak i systemy wychowawcze przedstawił poprzez fragmenty odpowiednio dobranych tekstów z dzieł ich przedstawicieli (teoretyków i realizatorów) oraz za pomocą źródłowych studiów i artykułów poświęconych wybranym nurtom. Dzięki takiemu podejściu studium dzieje myśli pedagogicznej uzyskali reprezentatywny wgląd w jej rozwój i różnorodność. „Zawsze w tego rodzaju antologiach pozostaje margines pewnego subiektywizmu osoby, która dokonuje wyboru i redaguje wybrane materiały. Oby był jak najmniejszy!” Główny nacisk w swoich badaniach teoretycznych w tym zakresie uczony położył na wyjaśnienie i interpretację zaistniałych w dziejach teorii i ideologii wychowawczych, zajmując wobec nich postawę maksymalnie obiektywną i tolerancyjną, tj. pełną zrozumienia dla odmiennych stanowisk. Zapoznający się z nimi kandydaci do zawodu nauczycielskiego czy pełniący już tę rolę zawodową mogą sami zdecydować, w jakim stopniu wybrana teoria sprzyja praktycznej aplikacji, a tym samym możliwości przekształcania rzeczywistości szkolnej czy wychowawczej w kierunku zgodnym z przyjętym modelem normatywnym.

Potrzeba jest zatem kolejnych dokonań teoretyków i praktyków, zaangażowania młodych pokoleń badaczy, by pedagogika była postrzegana zgodnie ze swoim niepodważalnym statusem naukowym w służbie nie tylko polskiego społeczeństwa. Wielką sztuką i niepodważalną wartością jest odnalezienie w spuściźnie myśli humanistycznej poglądów, teorii i modeli, które doskonale służą wydobywaniu i oszlifowaniu także fundamentalną dla każdego pedagoga postawą służby, kluczową dla wszystkich profesji społecznych. „W istocie zatem to sam człowiek, ujęty w aspekcie wychowawczym, stanowi źródło jedności poszczególnych dyscyplin wchodzących w skład wiedzy pedagogicznej. Oczywiście człowiek może też mieć wielorakie profile stanowiące o jego tożsamości – nade wszystko profil genetyczny, z którym związana jest jego kondycja biologiczna, ale też profil antropologiczny, historyczny,

<sup>503</sup> Tamże.

<sup>504</sup> S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec 1998, wyd. 2 poszerzone; *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wybór i opracowanie S. Wołoszyn, Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec 1998, wyd. 2 zmienione.



psychiczny, społeczny itd. Te wielorakie oblicza tożsamości składają się na profil pedagogiczny”<sup>505</sup>.

Pedagogika jako metanauka nie zostanie zepchnięta poza granice wszelkiej naukowości i szeroko rozumianej praktyki uczestniczenia w życiu ludzi, bez względu na to, czy to się podoba politykom, czy też nie. Dzięki metapedagogicznym badaniom można ujawniać, co nas łączy, a nie dzieli, jeśli chcemy zmierzyć się z negatywnością nadmiaru, jak i niedomiaru innych prądów czy teorii pedagogicznych. Być może jako badacze stajemy się dzisiaj refleksyjnymi turystami, podróżującymi przez światy idei i zróżnicowanych konstruktów myśli, które one opisują i wyznaczają, a które wydają się tym, co ponowoczesność umożliwiła i czego zarazem oczekuje. Dzięki owej wędrówce po teoriach uzyskujemy jednak wyjątkową możliwość rzeczywistego poznania i zrozumienia „odmienności” kulturowej. Pojawia się zatem rodzaj „miękkiej”, „odpowiedzialnej” i „alternatywnej” podróży, która ma nieinwazyjny, empatyczny charakter.

Heterogeniczny rozwój nauk humanistycznych i społecznych, który cechuje niewspółmierność przyjmowanych w nich założeń teoretycznych i metodologicznych podejść badawczych będzie generował brak zgody między uczonymi z racji preferowania przez nich odmiennych szkół naukowych i wzorców postępowania badawczego. „Wobec braku zgody w tych kwestiach oraz kryzysu paradygmatycznych zasad zapewniających jedność i autonomię dyscypliny, cechą współczesnej refleksji teoretyczno-metodologicznej staje się nie tyle eklektyzm (zakładający kumulację wyników różnych metod dobranych dla zbadania odmiennych sfer zjawisk w ramach jednolitego obrazu przedmiotowego dziedziny), ile raczej EPIZODYCZNOŚĆ poczynań teoretycznych”<sup>506</sup>. Teorie naukowe i metody badań wychowania będą konkurować ze sobą, w związku z czym trudno będzie uzgodnić jakąś nową jedną meta-teorię nauk pedagogicznych (metapedagogikę), społecznych i humanistycznych. Zmianie ulegać będą także poszczególne teorie wychowania, których twórcom będzie zależało z jednej strony na utrzymaniu ekskluzywnego rysu ich założeń, wzmocnieniu autonomii z uwzględnieniem dyferencjacji ich odmian, z drugiej zaś strony na skracaniu dystansu ze względu na wspólne dla nich podłoże psychologiczne, filozoficzne czy socjologiczne.

<sup>505</sup> M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2012, s. 7–8.

<sup>506</sup> R. Nycz, dz. cyt., s. 203.

## Rozdział 12

# Metapedagogika jako bezstronny mediator w pluralistycznej pedagogice

W państwie demokratycznym na szczęście nie da się wyeliminować pluralizmu teorii wychowania, idei wychowania. Metateoretyczna „mediacja” może przywracać myślenie kategoriami wspólnego dobra, nie negując pluralizmu i wolności badań w tym zakresie. Dalszy rozwój każdego nurtu wychowania stawia zaporę bezmyślnemu zaślepieniu, by trwać przy swoim czy zapalczywie dążyć do rugowania innych. Sprzyja także temu, by słabsze strony miały szanse na wyrównanie swojej obecności w debacie publicznej. Z taką też intencją publikowałem w 1993 r. artykuł na temat metateorii wychowania<sup>507</sup>, nawiązując do projektu Palki z końca lat 80. XX w., by nie zaniedbano w pedagogice prowadzenia tego typu badań<sup>508</sup>.

Od tego czasu wiele zmieniło się w naukach humanistycznych i społecznych, w tym także pedagogicznych. Powstało szereg rozpraw teoretycznych, metodologicznych i naukoznawczych, których autorzy podejmowali zagadnienie metateoretycznych konceptualizacji i interpretacji badań pedagogicznej racjonalności. Najbliższy ścisłym tego typu badaniom są Paweł Piotrowski<sup>509</sup>

---

<sup>507</sup> B. Śliwerski, *Kontrowersje wokół badań porównawczych alternatywnych teorii wychowania*, w: *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1993.

<sup>508</sup> Tenże, *Cztery podejścia do teorii wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: WN PWN 2003, t. 2; tenże, *Badania porównawcze teorii wychowania*, w: tamże; B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2009; tenże, *Czas na rozwój metapedagogiki*, w: *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas 2014, s. 49–73.

<sup>509</sup> P. Piotrowski, *Idea rozwoju moralnego w badaniach teorii wychowania*, Olsztyn: Wydawnictwo UW-M 2010; tenże, *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego. Wybrane zagadnienia metapedagogiki*, Olsztyn: Wydział Nauk Społecznych UWM. Centrum Badań Społecznych UWM 2012; tenże, *Sytuacja wychowawcza w ujęciu*

oraz Piotr Magier<sup>510</sup>, ale kluczowe znaczenie dla badań syntetycznych współczesnych teorii wychowania mają rozprawy Witkowskiego<sup>511</sup>. Upomnienie się o potrzebę rozwijania studiów syntetycznych, humanistycznych pozwala na poszerzenie wiedzy o nieobecnych w okresie totalitarnym w naszym kraju teoriach, dyskursach czy kierunkach myśli pedagogicznej oraz na odroczenie typowego dla minionego ustroju procesu ich wartościowania jako konkurencyjnych, alternatywnych dla dominującego w każdym ustroju paradygmatu pozytywistycznych nauk pedagogicznych. Istnieje bowiem dylemat, czy każda inna od niego teoria, myśl pedagogiczna, dyskurs czy idea jest mniej lub bardziej od niego wartościowa.

Jak rozstrzygać ten problem, skoro nie dysponujemy jakimś metakryterium wyzwalającym nas z odgórnego jednolitości nauk o wychowaniu okresu ideologicznego władztwa w naukach humanistycznych i społecznych? Jedni pedagodzy uważali, że istnieje potrzeba stworzenia scjentystycznie pojmowanej metateorii teorii wychowania, czyli metapedagogiki, inni zaś postulowali odejście od scjentystycznego wzorca na rzecz poszukiwania w filozofii, naukoznawstwie bądź we współczesnej socjologii wiedzy możliwości poznania, wyjaśniania czy porównywania różnych teorii kształcenia i wychowania. Pedagogika już w słowotwórczej budowie swojej nazwy, która okazała się dla niej samej nieszczęsną, nie zawiera w formancie przyrostkowym ani greckiego *graphos* (jak np. ma to geografia, etnografia), ani *logos* (jak ma np. psychologia, geologia, fizjologia, biologia itp.). Także i tu została zdradzona przez tych, którzy porzuciwszy grecką tradycję, zamiast nadać poznaniu i wiedzy o wychowaniu nazwę pedagogografia (gr. *grafo* – pisać) lub pedagogologia (gr. *logia*, *logein* – zbierać, mówić), znaleźli jedynie słuszne usprawiedliwienie i uzasadnienie dla nauki o nim w pojęciu równie greckiego pochodzenia *paidagogija*<sup>512</sup>. Nie od etymologii określenia danej dyscypliny zależy to, czy jest ona nauką czy nie. Medycyna, matematyka czy astronomia też nie mają wspomnianych formantów przyrostkowych, a nikt nie wątpi w to, że są naukami w ścisłym tego słowa znaczeniu. Powstałe w XXI w. studia analityczno-krytyczne związków między pedagogiką a polityką nie stały się wystarczającym

---

*metapedagogicznym. Zarys ontologii wychowania*, Toruń–Olsztyn: Wydawnictwo Adam Marszałek 2019.

<sup>510</sup> P. Magier, *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2019.

<sup>511</sup> L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013.

<sup>512</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź: Wydawnictwo Salezjańskie 1981, s. 23.

ostrzeżeniem przed niebezpiecznym zatracaniem się pedagogiki w polityce także w XXI w.<sup>513</sup>

Nieco inne jeszcze podejście zaproponował Andrzej de Tchorzewski, którego zdaniem uznanie wychowania jako podstawowej i pierwszej kategorii pojęciowej nauk pedagogicznych uzasadnia konieczność prowadzenia refleksji nad wychowaniem jako wychowaniem. Potraktowanie zatem wychowania jako szczególnego rodzaju bytu społecznego, a zarazem fenomenu, którym zajmują się wszystkie subdyscypliny pedagogiczne, powinno doprowadzić do tego, by to pedagogika ogólna przejęła na siebie zadanie badania pedagogiki jako pedagogiki. Tak rozumiana metapedagogika miałaby stać się nie tylko „bardziej wyspecjalizowaną formą myślenia o wychowaniu, którego celem jest poszukiwanie jego sensu i znaczenia, ale i [...] płaszczyzną wiedzy, dzięki której zachodzi możliwość uprawiania szczegółowych dyscyplin nauk pedagogicznych ze świadomością ograniczeń i szans tkwiących w uwarunkowaniach poznawczych o charakterze ideologicznym, teoretycznym i metodologicznym”<sup>514</sup>.

Rolą metapedagogiki w ujęciu tego autora byłoby wypracowanie ogólnych kryteriów, dzięki którym przedstawiciele szczegółowych subdyscyplin pedagogicznych rozróżnialiby myślenie mityczne i potoczne o wychowaniu od myślenia stricte naukowego, bazującego na metodach fenomenologicznych, logiczno-lingwistycznych czy hermeneutycznych. Metody te powinny służyć „oglądowi i opisowi tego, co dane w poznaniu wychowania jako wychowania (w rozumieniu bytu i zadania), a także ujęciu w odpowiednią aparaturę pojęciowo-językową, uporządkowaniu, interpretacji i wyjaśnieniu przedmiotu badań nauk pedagogicznych. Metanaukowość pedagogiki ogólnej służyć ma eksplikacji sensu twierdzeń formułowanych na gruncie subdyscyplin pedagogicznych, odślonięciu ich założeń, ustalaniu konsekwencji ich rozwoju i dalszej dyferencjacji, przeprowadzeniu dyskusji oraz konstruowaniu i ocenie argumentacji prowadzących do ważnych uogólnień, odnoszących się do szeroko rozumianych zjawisk wychowania, przybierających postać społecznych procesów oświatowych czy edukacyjnych”<sup>515</sup>.

Metapedagogika powinna czuwać nad poprawnością i ścisłością natury ontologicznej i epistemologicznej w definiowaniu przez teorie wycho-

<sup>513</sup> Zob.: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010; J. Rutkowski, *Filozofia polityczna arystotelizmu i neoliberalizmu a wychowanie*, Warszawa: Wydawnictwa UW, 2003; B. Śliwowski, *Edukacja (w)polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015.

<sup>514</sup> A. Tchorzewski, *Pedagogika ogólna czy metapedagogika?* w: *Pedagogika ogólna. Tradycja, terażniejszość, nowe wyzwania. (Materiały pokonferencyjne)*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP 1995, s. 154.

<sup>515</sup> Tamże, s. 156.

wania treściowo-zakresowego znaczenia wychowania (edukacji) jako ich przedmiotu poznania oraz by jego definicja odpowiadała warunkom ścisłej ogólności. Dzięki temu metapedagogika gwarantowałaby współczesnym subdyscyplinom pedagogicznym poprawność metodologiczną w budowaniu przez nie „[...] zbioru zdań empirycznych, które wyjaśniają za pomocą praw i hipotez, definicji i twierdzeń oraz sądów klasyfikujących różnorodne fakty, zdarzenia i procesy należące do określonego przez nie przedmiotu poznania. Spełni ona sama w ten sposób swoją funkcję ekspanacyjną oraz heurystyczną”<sup>516</sup>. Autor ten nie wyjaśnił jednak, na czym miałyby polegać i dzięki czemu byłoby możliwe prowadzenie przez metapedagogikę opisu i krytycznej analizy zastanych nauk pedagogicznych oraz ideologii, doktryn i systemów wychowania.

Nie tylko pedagodzy, ale i filozofowie oraz historycy nauk psychologicznych czy socjologicznych wskazywali w swoich dociekaniach, że nie ma możliwości wypracowania przez poszczególne nauki wspólnego dla nich meta-kryterium do analiz porównawczych, gdyż za każdą teorią czy kierunkiem myśli kryją się *implicite* przesłanki natury ontologicznej, epistemologicznej, antropologicznej i aksjologicznej. „Żeby móc porównywać hipotezy dwóch niewspółmiernych teorii, trzeba by dysponować albo jakąś trzecią teorią, do której można by sprowadzić obydwie konkurencyjne teorie, albo też konfrontować każdą z nich z doświadczeniem”<sup>517</sup>. Podobnie uważał socjolog Piotr Sztompka, że nie można wskazać kryteriów, które pozwoliłyby uznać jedne teorie socjologiczne za lepsze, a inne za gorsze, jedne przyjąć, a inne odrzucić, gdyż zawodzą tu tak kryteria empiryczne, jak i logiczne<sup>518</sup>. W filozofii także nie znajdziemy rozstrzygnięcia w powyższym zakresie, gdyż nie istnieją odpowiednie kryteria do porównywania stopnia rozwoju nauk społecznych i przyrodniczych. Jak pisał Mokrzycki: „Żaden model nauki – nawet skądinąd wartościowy – nie jest *eo ipso* dobrym miernikiem poziomu rozwoju poszczególnych dyscyplin naukowych, a tym bardziej narzędziem porównywania pod tym względem dyscyplin przyrodniczych i społecznych. Inaczej mówiąc, każdy model nauki podlega z tego punktu widzenia ocenie przez konfrontację z rzeczywistością wchodzących w grę dyscyplin naukowych. Owa rzeczywistość zaś może być – w krańcowym przypadku – zgoła taka, że porównywanie stopnia rozwoju tych dyscyplin ma niewiele więcej sensu niż porównywanie stopnia rozwoju, powiedzmy liryki i neurofizjolo-

<sup>516</sup> Tamże, s. 157.

<sup>517</sup> A. Folkierska, *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa: Wydawnictwa UW 1990, s. 44.

<sup>518</sup> P. Sztompka, *Teoria socjologiczna końca XX wieku. Wstęp do wydania polskiego*, w: J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa: PWN 1985, s. 26.

gii, a więc problem zapóźnienia nauk społecznych może być problemem źle postawionym”<sup>519</sup>.

Tego typu kryterium naukowości nie jest akceptowane także przez teologów. Sądzi się tu bowiem, że różnice między dyscyplinami naukowymi są tak duże, iż nie może wśród nich obowiązywać jedno wspólne dla wszystkich szczegółowe kryterium naukowości. Józef Majka uważa, że „[...] za kryterium naukowości należy uznać nie stopień pewności poznania naukowego, a zwłaszcza kryterium jego sprawdzalności, ale trzeba sięgać do zupełnie innego kryterium, które można by nazwać kryterium myślenia naukowego, a więc najogólniej rozumianej metody naukowej”<sup>520</sup>. Mija się zatem z celem podejmowanie oddzielnych prac nad konstruowaniem metodologii badań pedagogicznych, gdyż będące ich przedmiotem zjawiska czy prawidłowości wymagają znajomości wiedzy z różnych dziedzin i dyscyplin naukowych.

Badane procesy wychowawcze, edukacyjne determinowane są zmiennymi przyrodniczymi, społecznymi i humanistycznymi, toteż pedagogika, jako jedna z wielu nauk o człowieku ma ponadspecjalnościowy i integracyjny charakter. „Pedagogika jest więc multidyscypliną naukową, a nie dyscypliną o wąskim profilu. W tym też sensie należy do grupy nauk «kompleksowych»”<sup>521</sup>. Naukowcy powinni współpracować ze sobą w tym zakresie, uwzględniając zarazem granice swoich kompetencji.

Larry Lauda proponuje odstępianie od hierarchicznego modelu nauki, którego jednolitość opierała się na przyjętym przez społeczność uczonych przekonaniu, iż istnieje jednokierunkowa drabina uzasadniania, prowadząca od celów poprzez metody do twierdzeń faktualnych na rzecz przyjęcia modelu sieciowego z wzajemnie powiązаныmi ze sobą trzema poziomami: faktualnym, metodologicznym i aksjologicznym. „Relacje między regułami metodologicznymi a teoriami, między celami a teoriami nie są, jak w modelu hierarchicznym, jedno- jednoznaczne. Reguły metodologiczne uzasadniają teorie, lecz także i teorie ograniczają wybór poprawnych w ich ramach metod. Z kolei cele poznawcze uzasadniają metody, ale również i metody mają wpływ na wybór możliwych przy ich realizacji celów. Wreszcie cele i teorie też ze sobą harmonizują”<sup>522</sup>.

<sup>519</sup> E. Mokrzycki, *Metodologiczny dogmat naturalizmu*, „Studia Filozoficzne” 1975, nr 7, s. 79.

<sup>520</sup> J. Majka, *Metodologia nauk teologicznych*, Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej 1981, s. 30–31.

<sup>521</sup> S. Kawula, *Pedagogika jako swoista nauka o człowieku*, w: *Prace promocyjne z pedagogiki. Skrypt dla uczestników seminariów: licencjackiego, magisterskiego i doktoranckiego*, Olsztyn: Wydawnictwo UW-M 2000, s. 14.

<sup>522</sup> M. Sikora, *Problem interpretacji w metodologii nauk empirycznych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM 1997, s. 82–83.

Tocząca się od początku w lat 90. XX w. szeroka debata na temat znaczenia pedagogiki w coraz bardziej pluralistycznym świecie wpisala się w ogólnoswiatową debatę naukowców na temat „pluralizacji”, inter- i transdyscyplinarności nauk humanistycznych i społecznych<sup>523</sup>. Temporalna sfera symbolicznego rozwoju nauk pedagogicznych przypadła na koniec modernizmu oraz początek i ewolucję postmodernizmu w naukach humanistycznych i społecznych, odnotowując schyłek jednych nurtów i zachodzące w nich przełomy czy dokonujące się redukcje, eliminacje, podziały i rozwijające nowe ich odmiany, a zarazem zapowiadając zmierzch ponowoczesności.

Metateoretyk jest w pewnym stopniu redukcjonistą, kiedy ustala stosunki logiczne między różnymi teoriami wychowania, ale bez dążenia do eliminowania którejkolwiek z nich. Pozwala dostrzec, do której z naukowych teorii jest redukowana interesująca nas teoria wychowania. Tę, która z nich jest ogólniejsza i bardziej podstawowa, a przy tym wyrażona jest w tym samym języku, określamy mianem teorii homogenicznej, formułowana w różnych językach zaś jest teorią heterogeniczną. Przykładem tej pierwszej będą teorie wychowania instrumentalnego, adaptacyjnego, behawioralnego, gdyż są one wyprowadzone z psychologii behawioralnej, która ma swój język, własne pojęcia i opisuje nimi prawidłowości wychowania. Tak oto teoria wychowania Muszyńskiego jest podzbiorem psychologicznej teorii behawioralnej formacji osobowości. Podobnie można określić teorię wychowania Konarzewskiego jako składową psychologicznej teorii uczenia się zgodnie z behawioralną koncepcją osobowości. Wydaje się zatem niezrozumiały dystans, a nawet wyraźnie formułowana i utrzymywana od dziesięcioleci odraza psychologów w stosunku do pedagogów w sytuacji, gdy badania tak jednych, jak i drugich uczonych powinny mieć hybrydalny charakter<sup>524</sup>.

Natomiast to drugie podejście redukcjonistyczne wskazywałoby na szeroko pojmowaną teorię ogólną, np. personalistyczną, z której można wyprowadzić różne teorie wychowania: niedyrektywnego, antyautorytarnego, fenomenologicznego, egzystencjalnego, dialogicznego itp. W tym przypadku źródłem teorii wychowania są szeroko pojmowane prądy myśli filozoficznej czy socjologicznej, w których wyróżnia się odrębne kierunki myśli mające jednak wspólny mianownik.

<sup>523</sup> *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, red. A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012.

<sup>524</sup> Szerzej zob.: B. Śliwerski, *Pedagogika na progu innych nauk społecznych, czyli o potrzebie powrotu do hybrydowych dyscyplin naukowych*, w: *Transgresje w edukacji*, red. W. Złobicki, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014, t. 1, s. 13–30.

## Rozdział 13

# Postmodernistyczna perspektywa i uwarunkowania rozwoju metapedagogiki

Cechą wyróżniającą przejście od modernizmu do postmodernizmu jest zerwanie przez ponowoczesną humanistykę z antagonistyczną systematyką nauk w kategoriach wzajemnie wykluczających się teorii i nurtów, najczęściej wpisujących się w kody binarne typu „albo-albo”, na rzecz poszerzenia pola dostępu do struktury wiedzy o wychowaniu i kształceniu w kategoriach inkluzyjnych, pluralistycznych, a więc wykraczającej poza tzw. centrum akademickiego uprzywilejowania czy dominacji czasowej i przestrzennej typu „tak, ale i inaczej”. Badane fenomeny nie są więc traktowane jako jedynie prawdziwe czy słuszne, jeśli są lokowane w teorii przynależnej do centrum czy dominującego paradygmatu, gdyż człowiek jest istotą wielowymiarową, wielowarstwową, a więc może być kształcony i wychowywany nie tylko tak, jak określa to tradycja, ale i inaczej.

Doba ponowoczesna zrywa z metanarracją, superprojektem w liczbie pojedynczej, acz powszechnie obowiązującej, na rzecz wielości i różnorodności. „Dziś żyjemy projektami, nie projektem. Projektowanie i zabiegi, jakich spełnianie projektów wymaga, uległy prywatyzacji, deregulacji i fragmentaryzacji”<sup>525</sup>. Żadna teoria wychowania, także postmodernistyczna, nie może być rozpatrywana jako zdystansowana, obiektywna forma oglądu i oceniania rzeczywistości społecznej. Pluralizm i wielowymiarowość społeczno-kulturowej rzeczywistości nie pozwalają na to, by dyskurs postmodernistyczny odebrał któremuś z dotychczas uznanych przez naukę dyskursów modernistycznych podstawy do roszczenia o uznanie uniwersalności ich analiz i systemów wartości. Skoro bowiem postmodernizm znosi uniwersalne wartości, to projekty działań pedagogicznych powinny znaleźć swoje podstawy w idei „lokalnej” emancypacji. Oznacza to otwarcie się władzy i społeczeństwa na artykulacje indywidualnych i grupowych stanowisk podmiotowych, które

---

<sup>525</sup> Z. Bauman, *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 1995, s. 19.



miałyby prawo do kreowania czy kultywowania różnic jako istotnych elementów środowiska edukacyjnego, a tym samym do tworzenia odrębnych pedagogii adresowanych do poszczególnych obszarów społecznego zróżnicowania.

Taka artykulacja przemian opartych na polityce różnic i wielowymiarowości wymaga potraktowania pedagogów jako **transformatywnych intelektualistów**, pełniących służbę w praktyce emancypacji i dyskursie wolności. Pluralizm pedagogiki stał się dla młodego pokolenia naukowców III RP czymś oczywistym, naturalnym, choć zarazem wcale niełatwym czy chętnie przyjmowanym przez wszystkich przedstawicieli nauk pedagogicznych. Jeszcze nie wszyscy są przekonani, że ten stan pęknięcia, radykalnego odcięcia się polskiej humanistyki od monistycznej, zdegenerowanej ideologicznie pedagogiki socjalistycznej stanie się trwałym osiągnięciem nadchodzących czasów transformacji społeczno-politycznej. Niewątpliwie część nowego pokolenia badaczy wykorzysta tę szansę, by natychmiast ujawnić i przekazać społeczeństwu wiedzę zdobywaną w zaciszu osobistych penetracji naukowo-badawczych, w wyniku nawiązywanych od lat kontaktów międzynarodowych z naukowcami krajów wolnych od różnego rodzaju reżimów czy totalitaryzmów. Nie można przy tym zapomnieć o dorobku minionych pokoleń, o wkładzie w rozwój nauki tych, których dzisiaj określamy mianem jej klasyków.

Nie ma zatem takich dyscyplin naukowych, którym byłoby obojętne to, jak dokonania minionych epok i czasów obecnych odpowiadają swoistym skupieniom myśli, idei i teorii w najbardziej charakterystyczne dla danego czasu nurty, kierunki, prądy, a więc – w przypadku pedagogiki – najbardziej adekwatne do morfologii procesów socjalizacyjnych, wychowawczych i edukacyjnych wszystkich pokoleń. Ten właśnie zakres badań, mający w każdej nauce wyraźnie metateoretyczny, metafizyczny charakter, pozwala na porównywanie, porządkowanie, syntetyzowanie, a także wartościowanie wytwarzanej przez naukowców wiedzy. Nie można tego nie dostrzegać, i to z wielu powodów:

- dydaktycznych – w kształceniu adeptów danej dyscypliny i specjalności naukowej, by zyskiwali wiedzę konstytuującą ich profesjonalizm, wyróżniającą ich od amatorów, popkulturowych „znawców” czy „ekspertów” od wszystkiego;
- metodologicznych – w klarownym, maksymalnie jednoznacznym konstruowaniu własnych założeń badawczych, formułowaniu problemów badawczych, wyróżnianiu i definiowaniu zmiennych, ich zoperacjonalizowaniu oraz interpretowaniu uzyskiwanych danych empirycznych w języku tego samego paradygmatu, teorii czy prądu;
- poznawczych – w rozumieniu perspektyw opisu i adekwatnym do nich wyjaśnianiu przedmiotów badań. Istotą jest tu umożliwienie dostępu

do podstawowej, ale usystematyzowanej wiedzy, by rozpoznać trwałość, uniwersalność, ale i dynamikę myśli w procesie jej rekonstruowania, odrzucania, modelowania czy modyfikowania, a zarazem uniknąć istniejących stereotypów, mitów czy uprzedzeń, by lepiej odczytać specyfikę każdej teorii w języku jej więzi z kanonem czy antykanoniczną awangardą;

- społecznych – w ingerowaniu w sferę przestrzeni publicznej (środowiskowej, technicznej, medycznej, politycznej, międzykulturowej, artystycznej, kulturowej, prawnej, edukacyjnej itp.). Pozwala to na bardziej profesjonalne włączenie się w zmianę społeczną, konstruowanie programów reform, tworzenie nowych praktyk tak przez zwolenników *status quo*, jak i eksperymentatorów, reformistów czy nowatorów;
- indywidualnych – w konstruowaniu własnych projektów badawczych, teorii czy modeli poznawczych, doskonaleniu samego siebie i własnego warsztatu.

W tego typu badaniach nie jest istotne pozytywistyczne sprzyjanie atomizacji nauk, ale wprost odwrotnie, nie tyle powracanie do naukowej macierzy, do filozofii, ile, przy zachowaniu własnej odrębności, otwieranie się na wspólnotowość myśli, uniwersalia, ponadczasowe więzy idei i tożsamość źródeł. Andrzej Kaliszewski w analizie głównych nurtów w kulturze XX i XXI w. wskazuje na interdyscyplinarny charakter tego typu badań. „Dzięki siatce nurtów da się zwięźle ukazywać dynamikę procesów rozwoju zachodzących w jakiejś dyscyplinie, i to w powiązaniu z innymi dyscyplinami czy systemami kultury. Siatka «nurtów» jest też dobrą płaszczyzną dla indywidualnych poszukiwań, kształtowania czytelniczych sympatii”<sup>526</sup>. To sprawia, że w każdej z nauk tworzy się swoiste klucze czy mapy nurtów teorii i paradygmatów, które mają wiele wspólnych cech z innymi naukami. Niezależnie bowiem od reprezentowanej przez każdego badacza dyscypliny naukowej, odwołujemy się do tych samych źródeł, tego samego porządku wiedzy, nazwisk i znaczących dzieł, choć odczytując w nich jakże odmienne dla interesujących nas fenomenów wartości. Jak przypomina o tym Melosik: „[...] jedna z najważniejszych «norm naukowych» brzmi: «oryginalny wkład w wiedzę naukową musi być uznany przez społeczność naukową» (jest to bezpośrednio związane z podstawową misją profesora, jaką jest «odkrywanie nowej wiedzy i rozwijanie nowych idei, a następnie przekazywania [...] [ich] innym»”<sup>527</sup>.

<sup>526</sup> A. Kaliszewski, *Główne nurty w kulturze XX i XXI wieku. Podręcznik dla studentów dziennikarstwa i komunikacji społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo Poltex 2012, s. 9.

<sup>527</sup> Z. Melosik, *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 2019, s. 87.

Coraz intensywniejszy rozwój postmodernizmu przyczynił się do uświadomienia sobie przez naukowców, że nie ma „jednej” metateorii, jakiegoś jednego metajęzyka, gdyż każda próba wyniesienia uniwersalnego projektu czy metanarracji staje się nieuprawomocnioną interpretacją zjawisk czy teorii oraz wolą zdobycia władzy. Tymczasem żadna z pojedynczych ich interpretacji nie może być nadrzędna nad inną, nie ma też „lepszyc” i „gorszych” teorii. Można jedynie zaakceptować istnienie osobistych, zdecentrowanych, heterologicznych i specyficznie lokalnych form prawdy, pośród których każda może być prawdą dla „innej wersji świata”. We współczesnych naukach o wychowaniu trwa walka teoretycznych dyskursów o ich miejsce w „centrum”, która usytuowana jest w ramach krzyżujących się ze sobą kontynuów, wyznaczonych przez antynomie: obiektywizm–subiektywizm, uniwersalizm–relatywizm, adaptacja–transformacja, porządek–konflikt, wolne działanie–strukturalne zniewolenie, neutralność aksjologiczna–wartości jako podstawa zaangażowania<sup>528</sup>.

Pedagogika ogólna powinna w dobie ponowoczesności, integracji wiedzy nauk pogranicza dla poszczególnych dyscyplin naukowych zostać wzbogacona o metapedagogikę, dzięki której możliwe stałoby się określenie węzłowych problemów nauk o wychowaniu w ich rozlicznych rejestrach. W żadnej mierze nie może to prowadzić do jakiejś nowej formy usuwania z pola wiedzy teorii czy prądów z powodów ideologicznych czy metodologicznych naszej dyscypliny naukowej, gdyż rozwój humanistyki i nauk społecznych w sposób naturalny generuje płynność myśli, przenikania różnych dyskursów, „performatywności kultur”, także w zakresie teorii kształcenia i wychowania. Wymaga to jednak nowego języka, innej struktury narracyjnej, co wcale nie oznacza, że lepszej lub wykluczającej pozostałe, jakie są obecne w naukach humanistycznych. Mam tu na uwadze potrzebę pisania i mówienia o pedagogice, ale i zarazem pedagogiką.

Wiedza o paradygmatach pedagogicznych, o prądach, kierunkach i teoriach wychowania ma także znaczenie dla współczesnych badaczy rzeczywistości kulturowej, którzy dokonują ich odczytania i interpretacji w wymiarze intertekstualnym i interdyskursywnym oraz w wymiarze ich zakorzenienia się w praktykach kulturowych, w stylach życia, wzorach oddziaływań czy w relacjach instytucjonalnych. Każda synteza określonego kierunku czy ich wielości staje się źródłem i płaszczyzną zarazem do rekonstruowania konfliktu o znaczenia<sup>529</sup>.

<sup>528</sup> Tenże, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Poznań–Toruń: Edytor, 1995; tenże, *Tożsamość, ciało i władza: teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań–Toruń: Edytor 1996.

<sup>529</sup> Zob.: A. Gromkowska, *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań: Wydawnictwo Wolumin 2002; T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Im-

Niektóre z subdyscyplin pedagogiki osiągnęły już poziom metateoretyczny dzięki opublikowanym wynikom badań w tym zakresie<sup>530</sup>.

Pedagogika ogólna nie musi być kolejną wersją historii wychowania i myśli pedagogicznej ani też analizą podstawowych kategorii pojęciowych, gdyż tymi powinny zajmować się poszczególne subdyscypliny tej nauki. Nie ma potrzeby kontynuowania badań w obszarze pedagogiki ogólnej rozumianej jako odrębna, autonomiczna dyscyplina wiedzy pedagogicznej, gdyż nie ma już dzisiaj sensu konstruowanie jej czy dalsze jej doskonalenie jako wiedzy o autentycznie odrębnym przedmiocie poznania, a przy tym niejako dublującej wiedzę już istniejącą w obszarze innych subdyscyplin pedagogiki. Tak rozumiana pedagogika ogólna nie stanie się epistemologicznie i metodologicznie samodzielną subdyscypliną nauk pedagogicznych tylko dlatego, że zamierza formułować ogólne sądy i teorie, umiejętnie (selektywnie?) czerpiąc wiedzę z zakresu innych subdyscyplin pedagogiki.

Można sformułować pytanie, czy nie warto zastanowić się nad przekształcaniem się pedagogiki ogólnej czy pedagogik ogólnych w naukę nauk o wychowaniu, a więc w ich nową konceptualizację, jaką mogłaby być metapedagogika. Pedagogika ogólna postrzegana jest w naukach o wychowaniu dwójako: albo jako jedna z jej subdyscyplin, albo jako metapedagogika, czyli pedagogika badająca wszelką wiedzę pedagogiczną i swoimi dociekaniem wskazująca na ogólne dla wszystkich subdyscyplin prawidłowości, zasady czy normy. Mnie interesuje to drugie podejście do pedagogiki ogólnej, gdyż stanowi ono wyjście ku budowaniu pedagogiki komparatystyczno-syntetycznej, której ustalenia mogłyby aspirować do tego, aby je uważać za po-

---

puls” 1993; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998; L. Kopciwicz, *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2003; L. Kopciwicz, *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna. Feministyczne interpretacje teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2005; L. Kopciwicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, Wrocław: Wydawnictwo DSWE TWP 2007; H. Zielińska-Kostyło, *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore’a Bramelda*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2005.

<sup>530</sup> M. Cichosz, *O pedagogice społecznej i jej rozwoju. Wybrane zagadnienia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2016; D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa: WN PWN 2018; J. Głodkowska, *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*, Warszawa: WN PWN 2017; A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010; P. Magier, *Esej postantypedagogiczny*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2016; M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław: Wydawnictwo UWr 1998; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: WAIp 2008.

wszechnie ważne i poznawczo wzbogacające wszystkie subdyscypliny nauk pedagogicznych.

Dla uznania pedagogiki jako nauki nie bez znaczenia jest to, jaką przyjmujemy wobec przedmiotu badań pozycję i rolę: czy taką, jaka obowiązuje w naukach przyrodniczych, doświadczalnych typu *sophia*, a więc eliminując całkowicie z procesu badawczego czynniki subiektywne, jak np. osobowość, światopogląd, postawa życiowa, zaangażowanie polityczne, wiara, sympatie i antypatie, itp., i kierując się w swoich dociekaniach wiarygodnymi, obiektywnymi, a więc metateoretycznymi czy metaparadygmatycznymi kryteriami wglądu i oceną określonych treści oraz związanych z nimi praktyk pedagogicznych (choćby nawet psychologowie wiedzą, że to jest niemożliwe), czy może orientację poznawczą charakterystyczną dla przedstawicieli nauk humanistycznych – *phronesis*, dla których nie jest w pełni możliwa „neutralizacja” czy całkowite oddzielenie w procesie poznania subiektywnych czynników, gdyż stają się one także uobecnianym komponentem dociekań.

Pedagogika jest nauką głęboko zakorzenioną w naukach humanistycznych, chociaż jej związki z praktyką społecznej edukacji i wychowywania pozwalają dostrzec także ścisłe związki z dyscyplinami nauk społecznych, jak psychologia, socjologia, nauki polityczne, nauki o zarządzaniu, nauki ekonomiczne itp. Mająca miejsce od kilkudziesięciu lat bardzo silna dyfuzja podejść czy modeli teoretycznych między dyscyplinami naukowymi z wielu dziedzin i obszarów nauki sprawia, że z jednej strony każde z nich jest wzbogacane o nowe perspektywy, z drugiej strony zacierają się granice wiedzy, czyniąc ją w każdej z dyscyplin interdyscyplinarną, pluralistyczną, a tym samym eklektyczną i otwartą na nowe powiązania między nimi. Nauki humanistyczne i społeczne nie różnią się w sposób istotny od nauk przyrodniczych. „Po prostu stają w obliczu zbyt wielkich trudności – obowiązku, polegającego na konieczności rozwiązania problemu, czym jest istota istot, czyli człowiek jako taki, i rozpatrywania go metodą procesową i relacyjną – aby dokonać rewolucji kopernikańskiej. [...] Na nieszczęście dla antropologa, socjologa czy historyka człowiek nie jest zimną materią lub prostym organizmem: stanowi on ośrodek ideologii, kierującej całym społeczeństwem”<sup>531</sup>.

Nauki te nie mogą jednak, jak w naukach przyrodniczych czy technicznych, wyodrębnić przedmiotu badań, którymi się zajmuje, izolując interesujące ją światy z perspektywy procesów i zachodzących między zmiennymi relacji. Uczni skupiając się na atomizacji interesujących ich fenomenów, zawężając pole swoich dociekań, pod przykrywką metodologicznej ścisłości, odcinali się w swoich analizach od historii lub analiz makrospołecznych. Paradoksem jest to, że „[...] największy postęp jest zależny od dyscyplin, od

<sup>531</sup> J.C. Kaufmann, *Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*, przeł. K. Wakar, Warszawa: Oficyna Naukowa 2004, s. 51.

których oczekuje się najmniej, czyli od nauk humanistycznych, nazywanych niekiedy «miękkimi», nad których naukowością każdy się zastanawia. Oczywiście pod jednym warunkiem: że teraz i one zajmą się analizą procesów. Jest to bardzo mało prawdopodobne ze względu na to, że wręcz przeciwnie, usiłują one naśladować (z trudem) najstarsze modele nauk «twardych», zbudowane na podstawie statycznych i oddzielonych obiektów<sup>532</sup>.

Podział i przeciwstawianie humanistyki naukom społecznym jest sprzeczny z rzeczywistością, które one badają i/lub usiłują zmieniać. „Wszystko przebiega w środku, wszystko przesuwają się między jednym a drugim, wszystko zachodzi za pomocą mediacji, interpretacji i sieci, ale takie miejsce nie istnieje, nie ma go. To niewyobrażalne i niewiarygodne dla współczesnych ludzi<sup>533</sup>. Zmienia się też sposób prowadzenia badań ze względu na większą refleksyjność społeczeństw, mimo tego, że nauka straciła w wyniku procesów atomizacji wiedzy zdolność do wypowiedzania się w sposób holistyczny.

Od kilkudziesięciu lat mamy do czynienia z renesansem badań inter-, intra- i transdyscyplinarnych. Sprzyja on rozwojowi wiedzy, ale zarazem natrafia na swojego nowego wroga, jakim stała się polityka, która uzyskała autonomię. W studiach międzynarodowych wyróżnia się jedynie dwa podejścia badawcze: (1) pozytywistyczne, tradycyjne, które obejmuje takie paradygmaty w badaniach politologicznych, jak: ujęcie klasyczne (tradycjonalizm, wywodzący się z historii, filozofii i prawa), realizm (neorealizm), liberalizm (idealizm) i podejście scjentystyczne (głównie behawioryzm), oraz (2) konstruktywistyczne. W wyniku badania przez nauki społeczne jakiegoś wycinka rzeczywistości powstaje system twierdzeń na jej temat, który jest budowany według zasad naukowych. W przypadku pedagogiki, psychologii czy socjologii można wyróżnić tu trzy płaszczyzny budowania teorii naukowych:

- płaszczyzna przedmiotowa, która obejmuje realnie przebiegające procesy – w przypadku pedagogiki: socjalizacji, wychowania, kształcenia, uczenia się, samowychowania itp.;
- płaszczyzna teorii przedmiotu, która wynika z uczynienia przedmiotem badań teorii ich przedmiotu, a więc jest to zgodnie z przedstawionymi kryteriami naukowymi ustrukturalizowany system twierdzeń dotyczących obszaru przedmiotowego, a określane jako jego teoria, np. teoria socjalizacji, teoria wychowania, teoria uczenia się, teoria opieki itp. Obejmuje on strukturę pojęć, założeń i twierdzeń odnoszących się do obszaru przedmiotowego badań;
- płaszczyzna metateorii, która określa reguły i związane z nimi wymagania, kryteria konieczne do spełnienia przez teorie przedmiotowe. W tym przypadku uwzględniane są kryteria naukoznawstwa, związane

<sup>532</sup> Tamże, s. 61.

<sup>533</sup> Tamże, s. 67.

z logicznymi i metodologicznymi podstawami kreowania teorii i procedur naukowych<sup>534</sup>.

Zdaniem Klausu Jürgena Tillmanna „[...] w naukach o wychowaniu czy naukach społecznych nie ma zgody co do wspólnej podstawowej koncepcji teoretycznonaukowej. Przeciwnie, różne koncepcje nauki konkurują z sobą albo wręcz nawzajem się zwalczają. Procedura tworzenia teorii przez jednych uważana za słuszną i jedynie sensowną, przez innych jest uważana za całkowicie błędną, nieprzydatną, a nawet szkodliwą. Spór ten nie narodził się dzisiaj, ale towarzyszy psychologii, socjologii i pedagogice (a przez to i teorii socjalizacji) od początku stulecia. Pozostaje on w ścisłym związku z powstaniem określonych podstawowych paradygmatów teoretycznych (psychoanaliza, behawioryzm, marksizm itp.), z których każdy ma swoje «przekonania» metateoretyczne, a zatem i swoje specjalne «wyobrażenie» o budowie i funkcji teorii»<sup>535</sup>.

Przedmiotem naukowej analizy na poziomie metateorii może być poszukiwanie odpowiedzi na następujące problemy:

- „W jaki sposób można poznawać rzeczywistość społeczną? Co akceptuje się jako podstawę danych, a co nie?
- W jaki sposób można dokonywać uogólnień? Kiedy twierdzenia teoretyczne można uznać za wystarczająco «pewne»?
- Czy jest konieczne, czy jest uprawnione wprowadzanie do procesu badawczego i procesu tworzenia teorii ocen i zdań normatywnych?
- Jakie interesy poznawcze kierują badaniami i tworzeniem teorii, jaki interes społeczny powinno się (wolno) mieć przy tym na uwadze?»<sup>536</sup>.

Spór o nowe relacje między pedagogiką ogólną a innymi subdyscyplinami pedagogicznymi toczy się od kilkudziesięciu już lat nie tylko w Polsce, ale także w Niemczech, kolebce pedagogiki jako nauki. Chodzi tu nie tyle o rozstrzygnięcie tego, czy nauki pedagogiczne mają własny profil w porównaniu z innymi naukami społecznymi, humanistycznymi czy pozostałymi, ile o wewnętrzną debatę obejmującą zagadnienia teoretyczne i metodologiczne oraz o ich analizę i odniesienie do nowych tendencji oraz rozwoju procesów naukowych. Wspomniana debata zarysowuje co najmniej dwa kierunki rozwoju i wizji, które zarówno dla nauki, jak i jej związku z wychowaniem w społeczeństwie są niesłychanie ważne. Z jednej strony wskazuje się w niej wyraźnie na to, że nauki o wychowaniu badają i integrują wiedzę na temat dynamiki przebiegu procesów wychowawczych, dydaktycznych, opiekuńczych czy terapeutycznych, które obejmują różne aspekty współzycia

<sup>534</sup> K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, przeł. G. Bluszcz, B. Miracki, Warszawa: WN PWN 1996, s. 20–21.

<sup>535</sup> Tamże, s. 21.

<sup>536</sup> Tamże, s. 26.

ze sobą osób w różnym wieku i różnych właściwościach osobowościowych. Z drugiej strony owa integracja przyczyniła się do wysoce specjalistycznego podziału nauk o wychowaniu na pojedyncze subdyscypliny, kierunki, które w konfrontacji z praktyką podają ów proces w wątpliwość.

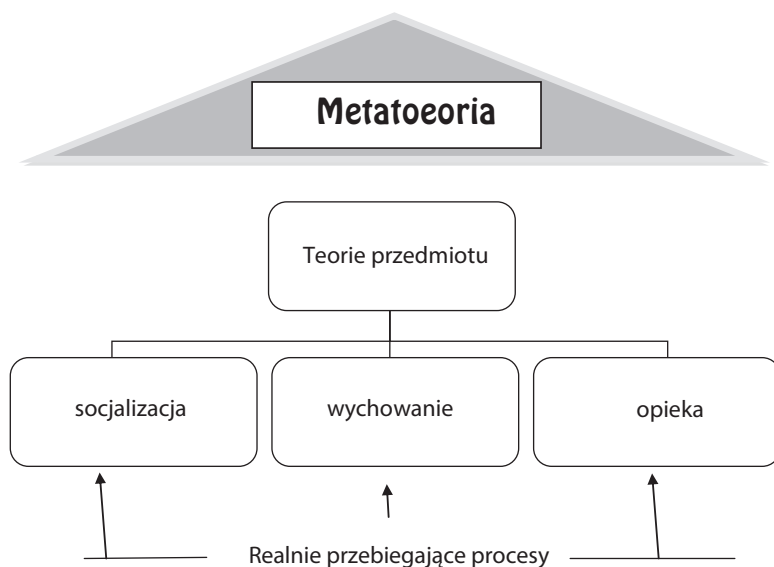
Miała ona miejsce także w Polsce. O tym, czym jest pedagogika jako synteza nauk pedagogicznych, nie powinna stanowić jej subdyscyplina – pedagogika ogólna, ale metapedagogiczna dyscyplina, czyli metapedagogika. Trudno bowiem, by jedna z dyscyplin była postrzegana przez przedstawicieli innych nauk pedagogicznych jako ta, przez której pryzmat możliwe jest dokonywanie zarówno kumulowania wyników ich badań, jak i oferowania instrumentów do badań interdyscyplinarnych i komparatystycznych. Ze względu na dyscyplinaryzację pedagogiki rozwój jej wielu subdyscyplin<sup>537</sup> nie ma już dzisiaj żadnego uzasadnienia, by pedagogika ogólna odpowiadała na pytanie, jakie są jej podstawowe pojęcia i jak powinny być w niej rozumiane. Rozwój współczesnej nauki osiągnął już taki poziom, że zaczyna rozwijać się w obrębie każdej z nauk refleksja nad refleksją, teoria teorii, modele modeli, wiedza o wiedzy, czyli metawiedza.

Każda z subdyscyplin pedagogicznych może autonomicznie rozstrzygać o tym, o ile przyjmuje scjentystyczny paradygmat nauk, co jest istotą, swoistością przedmiotu jej badań (w tym także jej metod) tak, by nie powielały lub nie wykluczały się przyjęte w ich obrębie stanowiska. To zrozumiałe, że będą się one zmieniać wraz z rozwojem stanu wiedzy pedagogicznej, ale nie powinno być tak, że każda z jej dyscyplin będzie odwoływała się do odmiennych założeń epistemologicznych, ontologicznych i aksjologicznych oraz do odmiennie definiowanych pojęć, które występują jako tożsamy, wspólny dla nich przedmiot badań. Tę samą rzeczywistość społeczno-wychowawczą czy edukacyjną można przecież badać z różnych punktów (miejsc) widzenia, różnymi metodami, technikami, które są pochodną odrębnych, a przeciwstawnych sobie paradygmatów badań. W ich wyniku otrzymujemy nie tylko specyficzny sposób widzenia interesujących nas zjawisk, osób czy wydarzeń, ale i ich opisu, interpretacji i możliwości wykorzystania w praktyce.

Podejście kompleksowe, interdyscyplinarne zaciera wyłączność badań w ramach tylko danej subdyscypliny na rzecz wspólnoty dociekającej prawdy, niezależnie od tego, jaką badacz sam reprezentuje dyscyplinę naukową i przyjęty przez siebie paradygmat badań. Właśnie dlatego przedstawiciele niektórych już dyscyplin wiedzy pedagogicznej przyjmują własny punkt widzenia, z którego penetrują interesującą ich rzeczywistość pedagogiczną czy jej idee. Jeśli nie rozwinie się metapedagogika, to występujące w poszcze-

<sup>537</sup> E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Warszawa: PWN 2006.





**RYCINA 13.1.** Płaszczyzny tworzenia teorii według Klausu Jürgena Tillmanna

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, przeł. G. Bluszczyk, B. Miracki, Warszawa: WN PWN 1996, s. 21.

gólnych subdyscyplin pedagogiki podstawowe dla nich założenia będą u(nie-)możliwiać i/czy opóźniać proces integracji wiedzy o kształceniu i wychowaniu, samokształceniu i samowychowaniu, opiece i pomocy w rozwoju, animacji i profilaktyce pedagogicznej, terapii i rewalidacji itp.

Skoro znajduje już względną akceptację środowisk akademickich w świecie sposób pojmowania nauk humanistycznych i społecznych, których nieodłączną częścią jest przecież pedagogika, to analiza podstawowych dla niej kategorii pojęciowych powinna mieć charakter inter-, trans- i intradyscyplinarny, by możliwe było wykorzystywanie istniejącego i rozwijającego się nadal kapitału wiedzy z istotnych dla pedagogiki obszarów, dziedzin i dyscyplin nauki dla lepszego poznawania, rozumienia i wykorzystywania w praktyce pedagogicznych fenomenów. Dalsze rozwijanie każdej z subdyscyplin wiedzy pedagogicznej, jak: pedagogika społeczna, pedagogika specjalna, dydaktyka, historia wychowania i pedagogika porównawcza, prowadzi do doskonalenia metod badań i uzyskiwania wiedzy o procesach, które są kluczowym dla nich przedmiotem dociekań empirycznych i hermeneutycznych, prowadzenia w nich zarówno badań podstawowych, jak i stosowanych. Wyniki tych badań powinny sprzyjać rozwojowi pedagogiki ogólnej jako metapedagogiki.

Nie jest bowiem rolą pedagogiki, a tym bardziej jej subdyscyplin, narzucanie stanowiska, co jest istotą nauki w ogóle, gdyż ich naukowość nie jest pochodną tylko takich rozstrzygnięć.



**RYCINA 13.2.** System nauk pedagogicznych jako podstawa rozwoju metapedagogiki

Źródło: opracowanie własne.

Rozwój metapedagogiki powinien włączać dotychczasową wiedzę pedagogiki porównawczej i teorii wychowania, by kwestie polityki oświatowej w świecie oraz teoretycznych podstaw socjalizacji, wychowania, kształcenia czy opieki były przedmiotem badań takich subdyscyplin, jak pedagogika szkolna, społeczna, specjalna czy dydaktyka. Każda z nich zaś powinna rozwijać swoją historię i dzieje ewoluujących w nich idei, myśli, teorii czy modeli. Wydawałoby się, że to, co miałyby odróżniać pedagogikę od innych dyscyplin jej pokrewnych, jak socjologia czy psychologia, jest jej praktyczność związana z koniecznością interweniowania w określonej rzeczywistości, orientowania aktów i działań pedagogicznych na osoby, grupy społeczne i/lub na przetwarzanie środowisk socjalizacyjnych, środowisk życia i zróżnicowanych form aktywności tych podmiotów.

Krystyna Ablewicz ujmuje pedagogikę jako naukę antropologiczną, realną i uniwersalną zarazem, która zajmuje się dzieckiem jako „człowiekiem [...] w perspektywie procesu jego osobowego dojrzewania i odnajdywania swego miejsca pośród ludzi w świecie ich kultury, pośród zjawisk przyrody

jako cząstki tego świata, ale też i wobec doświadczanej metafizyki swego istnienia”<sup>538</sup>. Tak szeroko pojmowana pedagogika łączy w sobie wszelkie nauki oraz ich metodologie, które zajmują się badaniami fenomenów związanych z istotą, życiem oraz rozwojem dziecka jako istoty biologicznej, ze świata przyrody oraz istoty kulturowej, ze świata kultury. Wraz z rozwojem nauk przyrodniczych, humanistycznych i społecznych pedagogika rozwija swoją refleksję nad wychowaniem w trzech horyzontach badawczych: horyzoncie badań empiryczno-analitycznych, badań hermeneutycznych i badań hermeneutyczno-fenomenologicznych, dzięki którym odsłaniana jest jakaś prawda o człowieku w procesie jego dojrzewania oraz możliwości jego wspierania.

Spór o interdyscyplinarność pedagogiki, jej zanurzanie się w innych dyscyplinach naukowych natrafiał na barierę, jaką było klasyczne pojmowanie roli pedagogiki ogólnej jako wiodącej dyscypliny wiedzy dla wyspecjalizowanych i suwerennych już subdyscyplin pedagogicznych. Stan ten utrzymywał się – zdaniem Krügera i Lenzena – dzięki trzem czynnikom:

- instytucjonalnemu zróżnicowaniu przedmiotów w naukach o wychowaniu na wiele subdyscyplin, w tym między innymi wprowadzeniu studiów pedagogicznych na początku lat 70. Rozwój ten miał swoje odzwierciedlenie w badaniach, kształceniu i teoretycznych dyskusjach, przedłużając znaczenie wiedzy ogólnej w stosunku do subdyscyplin, jak np. pedagogika społeczna czy oświata dorosłych;
- procesowi ekspansji zawodów pedagogicznych, podobnie jak i zróżnicowanemu procesowi odgraniczania obszarów zadań zawodowych dla pedagogów;
- pluralizmowi teorii pedagogicznych w ramach recepcji filozoficznego postmodernizmu, który podawał w wątpliwość jednorodność teoretycznych aspiracji<sup>539</sup>.

Przykładowo z potrzebą metateoretycznego spojrzenia na edukację szkolną spotykamy się w badaniach Anny Sajdak, która wykorzystuje trzy modele ideologii edukacyjnych Lawrence’a Kohlberga i Rochelle Mayer – ideologii romantycznej, transmisji kulturowej i progresywnej – do analizy różnych typów szkół alternatywnych, szkół Nowego Wychowania. Swojej analizie dokonuje pod kątem tego, któremu z modeli szkół odpowiadają konstytuujące ich pedagogię zasady, warunki kształcenia czy animowania procesów wychowawczych/autoedukacyjnych. Słusznie bowiem kieruje się przesłanką, że każda z badanych przez nią koncepcji szkół eksperymental-

<sup>538</sup> K. Ablewicz, *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki*, w: *Horyzonty wychowania w czasach przemian*, red. W. Pasierbek, M. Grodecka, Kraków: WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM 2009, s. 546.

<sup>539</sup> H. Krüger, D. Lenzen, *Allgemeine Erziehungswissenschaft und andere Teildisziplinen*, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft” 1998, H. 2, s. 153 i n.

nych, a są to modele szkół Marii Montessori, Ovide'a Decroly'ego, Williama Hearda Kilpatricka, Carletona Washburne'a, Celestyna Freineta, Paula Geheeba, Petera Petersena, Aleksandra Shuterlanda Neilla i Rudolfa Steinera, posługuje się językiem i związaną z nim terminologią, które określają istotę uczenia się i wychowania, status wychowanka i wychowawcy, nauczyciela i osoby, wartości i norm rozpoznawalnych jako mniej lub bardziej adekwatne do jednej z przywołanych ideologii.

Metateoretyczne podejście badawcze, które wyraźnie ma w tej rozprawie charakter komparatystyczny, jest odczytywaniem na nowo – przez pryzmat warunków konstytutywnych szkoły kreatywnej – koncepcji poszczególnych twórców szkół eksperymentalnych na podstawie studiów tekstów źródłowych. Dzięki temu możliwe staje się rozpoznanie odmiennych recepcji, często przecież sprzecznych z faktycznymi, bo *explicite* wyrażonymi przez twórców tych szkół przesłankami, ale i prowadzących do sprzecznych z nimi konkluzji. Kategorią, która staje się podstawą metapedagogicznych analiz, jest idea twórczości, poszukiwanym ich wynikiem w horyzoncie ideologii edukacyjnych staje się zaś model szkoły kreatywnej, jej syntetyczne ujęcie. To, co je może łączyć bądź być ich wspólną lub różniącą je cechą, kryje się w konstytutywnych dla tych szkół pedagogicznych założeniach, a więc tego, jakie są źródła wyznaczanych w nich celów i miar efektów wychowawczych, sposób rozumienia w nich istoty rozwoju osoby uczącej się, jak stawia się jej wymagania, określa sfery wolności i przymusu (konieczności), co jest tworzywem wiedzy, jej rodzajem i jakością oraz jak mają być stanowione.

Perspektywa analiz metateoretycznych pojawia się także w pedagogice społecznej, którą Helena Radlińska zaliczała przede wszystkim do nauk praktycznych. Zadaniem tak rozumianej nauki było zajmowanie się teorią projektowania w różnych dziedzinach ludzkiej twórczości i pracy oraz podejmowanie działań związanych z zakładanymi przez pedagoga celami. Podobnie jest z dydaktyką, pedagogiką specjalną czy teoriami wychowania, które nie poprzestają na diagnozowaniu określonych podmiotów, ale projektują działania związane ze wspomaganie ich rozwoju czy wywieraniem nań wpływu. Ten dylemat interesująco rozstrzyga Ewa Marynowicz-Hetka, pisząc: „[...] przyjęcie **paradygmatu społecznego tworzenia rzeczywistości**, perspektyw metodologicznych interpretatywnych w istocie znosi problem demarkacyjnego podziału między teorią (nauką) a praktyką (czynem, działaniem). Otóż wszystko jest działaniem, zarówno namysł, spekulacja myślowa, badanie, analizowanie, projektowanie, ewaluowanie, jak i fizycznie wykonywana praca, czynności w określonym czasie i przestrzeni. Jest **działaniem** pojmowanym jako antycypowanie przyszłości przez przeszłość i nadawanie sensu teraźniejszości, działaniem, które jedynie nabiera wymiaru specyficznego wówczas, gdy jest np. badaniem, pracą

społeczną, pomocą w rozwoju, towarzyszeniem, budzeniem sił indywidualnych i zbiorowych itd.”<sup>540</sup>.

Pedagogika społeczna jest już na takim poziomie transwersalnego rozwoju, że dysponuje nie tylko wiedzą o jego historii<sup>541</sup>, ale także zatoczyła koło i powraca do filozofii, z której się wyłoniła, ukazując wielowymiarowość wiedzy i metarefleksji dotyczącej pola praktyki społecznej<sup>542</sup>. Jej przedstawiciele, odwołując się do współczesnych socjologów, proponują posługiwanie się kategorią „perspektywa/punkt widzenia” badacza, która określa sposób postrzegania rzeczywistości i podejmowanych w niej działań. Przez **punkt widzenia** rozumie się „[...] te elementy występujące w jakiejś koncepcji, w jakimś stanowisku, które wyznaczają podstawę dla interpretacji obserwowanej rzeczywistości, jak też odniesienie dla jej analizy. To, co może stanowić takie odniesienie, najczęściej jest systemem przekonań. W przypadku pedagogiki społecznej jest to punkt widzenia na znaczenie (miejsce) podmiotu (jednostki) w środowisku życia, na możliwości kształtowania owego środowiska, na siły sprawcze działania oraz na specyficzne cechy pedagogiki społecznej jako dyscypliny akademickiej i jako orientacji działania”<sup>543</sup>.

---

<sup>540</sup> E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna...*, t. 1, s. 158.

<sup>541</sup> M. Cichosz, *Pedagogika społeczna...*, dz. cyt.; tenże, *O pedagogice społecznej i jej rozwoju*, dz. cyt.

<sup>542</sup> E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika...*, dz. cyt.

<sup>543</sup> Tamże, s. 32–33.

## Rozdział 14

### Rodzaje pedagogiki holistycznej

Pedagogika holistyczna, a więc nawiązująca do koncepcji scalania, jedności, całościowego ujęcia przedmiotu swoich badań, występuje we współczesnej myśli odwołującej się do idei (1) uniwersalizmu; (2) holizmu; (3) post- i interdyscyplinarności nauk o kształceniu i wychowaniu, (4) eklektycyzmu w pedagogice religii. Jakże zatem miejsce zajmują te idee w naukach społecznych, żeby można było mówić o pedagogice holistycznej? Czy jest to jakaś nowa pedagogika, nowy jej kierunek, nurt, subdyscyplina, czy może jakaś jej szczególna cecha? Skąd wzięła się we współczesnej myśli o wychowaniu pedagogika holistyczna, żeby trzeba było poświęcić jej uwagę? A może istnieje pedagogika nieholistyczna, antyholistyczna, parcjalna, fragmentaryczna, cząstkowa, atomistyczna? Jeśli tak, to staje się możliwe odnalezienie jej przeciwieństwa albo zdefiniowanie przez wskazanie jej odwrotności? Paul Arden sugeruje to ostatnie podejście do określonej kategorii pojęciowej czy teoretycznej: „cokolwiek myślisz, pomyśl odwrotnie”<sup>544</sup>, by dostrzec w świecie to, co do tej pory było przesłonięte, nieobecne, skrywane, a może i zapomniane. Teorie holizmu nauk społecznych przenikają do współczesnej myśli pedagogicznej. Nie ma zatem potrzeby obrony indywidualizmu, skoro zachowania ludzkie są następstwem oddziaływań także aktorów życia społecznego. Natomiast interesujące jest rozpoznanie tego, co współczesna pedagogika może pozyskać z dotychczasowych modeli, przesłań czy teorii holizmu.

Już Jan Amos Komeński wyjaśniał znaczenie pojęcia: „uniwersum = *in uno versum*, które oznacza jedność tego, co jest właściwe. Uniwersalność nie jest zatem połączeniem wszystkiego, co możliwe, ale odnajdywaniem tego, co jest istotne, fundamentalne, co jednoczy nas w duchu prawdy, odrzucając zarazem

---

<sup>544</sup> P. Arden, *Cokolwiek myślisz, pomyśl odwrotnie*, przeł. O. Siara, Kraków: Insignis Media 2008.

sądy fałszywe”<sup>545</sup>. W Polsce rozwijał się świecki nurt filozofii uniwersalistycznej, ale nie stał się on bazą dla ekumenicznego łączenia różnych paradygmatów wiedzy pedagogicznej. Do pedagogiki jedności dochodzi się w wyniku badań synchronicznych, tzn. przez twórczy dialog z dyskursami sobie współczesnymi, i badań diachronicznych, a więc w ramach dyskusji z dyskursami funkcjonującymi bądź w przeszłości, bądź z potencjalnymi zwolennikami danego nurtu w przyszłości. Rekonstrukcja kontekstu diachronicznego i synchronicznego może być budowaniem „pozytywnej” historii określonej teorii, zmierzając do pozytywnego usytuowania w synchronicznym paradygmacie danej dyscypliny wiedzy, ale i może być rekonstrukcją „negatywnej” historii i „negatywnego” odniesienia do paradygmatu wiedzy, kiedy to powstaje relacja „tekst–antytekst” bazująca na zasadzie wzajemnego się wykluczania<sup>546</sup>. Świat nauk pedagogicznych jest światem polinarracyjnym czy wielodyskursywnym, w którym każdy ma prawo do tworzenia własnych podejść, orientacji czy nurtów z całą zarazem otwartością na to, co jest w tym świecie od nich inne.

O istocie paradygmatu jedności stanowić będzie zatem atrakcyjna siła ideału pedagogicznego ekumenizmu oraz ludzie, dla których stał się on naczelną wartością. To uczestnicy ruchów społecznych czy/i religijnych są nośnikami tkwiącego w nim przesłania, nasycając nim całe życie współczesne, podejście do wychowania i kształcenia oraz oświeclając jego sens. Paradygmat jedności – podobnie jak te dualistyczne czy monistyczne – powstaje i rozwija się w związku z zapalaniem się ludzi do nowych celów wychowania, formacji młodych pokoleń we wspólnocie społecznej i jego grupach odniesienia, dzięki czemu zyskuje sobie rzesze zwolenników<sup>547</sup>. Czynnikiem łączącym jest przede wszystkim specyficzny sposób podejścia do postrzegania rzeczywistości edukacyjnej, wychowawczej oraz źródeł stanowienia celów.

Pedagogika jest nauką wieloparadygmatyczną, ale to nie oznacza, że eliminuje z pola własnych debat teoretycznych różne dualizmy, aporie, spory o to, który z nich stanie się centralny w danym okresie historycznym. Pedagogika, podobnie jak socjologia, psychologia, nauki o polityce czy nauki o prawie, wyrosła z filozofii, a więc z nauki humanistycznej, której nie powinna się w żadnej mierze wypierać czy uciekać od niej do nauk społecznych<sup>548</sup>. Przestrzegał przed zerwaniem z filozofią Florian Znaniecki, pisząc:

<sup>545</sup> R. Palouš, Z. Svobodová, *Homo educandus. Filosofické základy teorie výchovy*, Praha: Nakladatelství Karolinum 2011, s. 153.

<sup>546</sup> W. Panas, *W kręgu metody semiotycznej*, Lublin: Wydawnictwo KUL 1991.

<sup>547</sup> B. Nawroczyński, *Współczesne prądy pedagogiczne*, w: tegoż, *Dzieła wybrane*, wybór, przedmowa i wstęp A. Mońka-Stanikowa, Warszawa: WSiP 1987, t. 1, s. 489–490.

<sup>548</sup> Szerzej zob.: B. Śliwowski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998; tenże, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2009.

„Prąd socjologiczny [...] określić można tymczasowo jako dążenie do poszukiwania w socjologii rozwiązania zagadnień filozoficznych, zagadnień logiki, epistemologii, etyki, metafizyki. Jest to dążność niewątpliwie nowoczesna, chociaż są pewne jej zaczątki w czasach dawniejszych”<sup>549</sup>.

To samo dotyczy pedagogiki, której przedstawiciele mają od szeregu lat ambicje wyzwania jej z filozoficznych źródeł dzięki przyjmowaniu paradygmatu badań nauk przyrodniczych. Jako Europejczycy, reprezentujący kraje zachodniej kultury, mamy silną skłonność do klasyfikowania wiedzy, korzystając z pomocy logiki formalnej, ale także do myślenia binarnego („albo to, albo tamto”), toteż lokując pedagogikę holistyczną w geografii myśli, zapewne nie uniknę także tego podejścia do wiedzy. Badania idei pedagogicznych, teorii wychowania, paradygmatów kształcenia itp. wynikają z odmiennej metafizyki, różnic przekonań dotyczących natury świata oraz narzędzi poznawczych do zgłębiania oraz rozumienia jego zjawisk<sup>550</sup>. Taką jest wyrosła w kulturze Azji Wschodniej pedagogika holistyczna, będąc najlepszym przykładem całościowego ujmowania świata kształcenia i wychowywania człowieka bez względu na jego wiek życia i rozwoju. Jest ona jednak marginalnie traktowana w europejskim kręgu kulturowym, głównie ze względów religijnych i politycznych. Procesy globalizacji udostępniły nam antropologię kultury integralnej oraz filozofie holistycznych podejść między innymi do wychowania czy kształcenia.

Można ująć pedagogikę holistyczną w dwóch wymiarach. Pierwszym będzie – konieczne z metodologicznego punktu widzenia – odniesienie się do niej jako do nauki antyredukcyjnej, a zatem częściowo także antymechanicystycznej, antyatomistycznej, antyfundamentalistycznej, a nawet antyindywidualistycznej. Tak ujęta pedagogika nie mieści się na wspólnej platformie myśli, teorii, modeli i badań w przeciwstawnym sobie paradygmacie, a więc radykalnie z nim zrywając, dystansując się do niego jako jemu przeciwstawna, obca, inna. Nie powinno to jednak oznaczać konieczności jej wartościowania jako pedagogiki gorszej czy lepszej, w czymś bardziej lub mniej istotnej, lepiej lub gorzej odnoszącej się do podstawowych fenomenów projektowanych i badanych procesów, środowisk, instytucji czy osób. W tym ujęciu pedagogika holistyczna może być postrzegana i ujmowana jako zgodna w swoich przesłankach metafizycznych z kategorią holizmu oraz wynikającymi z niej następstwami teoretycznymi, metodologicznymi i praktycznymi.

<sup>549</sup> F. Znaniecki, „*Myśl i rzeczywistość*” i inne pisma filozoficzne, wstęp J. Wocial, Warszawa: PWN 1987, s. 421.

<sup>550</sup> R.E. Nisbett, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?* przeł. E. Wojtych, Sopot: Smak Słowa 2015.



Natomiast możliwe jest jeszcze inne podejście do rozumienia pedagogiki holistycznej jako cechy, właściwości przypisywanej niektórym z jej składowych części, subdyscyplin, ujęć teoretycznych, ale jednoznacznie osadzonych w paradygmacie badań pozytywistycznych, redukcjonistycznych. Wówczas pedagogicy zastanawiają się nad tym, jak operacjonalizować interesujące ich zmienne, aby odzwierciedlały one część jakiejś obiektywnie istniejącej całości. W tak pojmowanej, a dominującej w dziedzinie nauk społecznych, pedagogice lokuje się jej modele, podejścia, orientacje, szkoły i paradygmaty badań jako uwzględniające holistyczny punkt widzenia w odniesieniu do jakiejś jej części, a zarazem separując się od ujęć dualizmu czy atomizmu naukowego. W tym przypadku holizm przyjmuje postać atrybutywną<sup>551</sup>, która polega na tym, że pewne obszary czy elementy badanej rzeczywistości edukacyjnej wyjaśnia się w kategoriach spójnego systemu czy jej totalności, np. badanie i opisywanie szkoły jako więzienia, panoptikonu czy mikrosystemu wychowawczego. Bezasadnie funkcjonuje nie tylko w pedagogice kategoria systemu szkolnego, systemu oświatowego jako rzekomej, bo spójnej całości. Takie ujęcie wprowadził rząd totalitarny, by uniemożliwić decentralizację ustroju szkolnego w stopniu, z jakim mamy do czynienia w krajach Europy Zachodniej czy w USA, Kanadzie lub Australii. Całościowy charakter ma jedynie polityczny, ideologiczny wymiar oraz wiąże się z koniecznością utrzymania przez rządy, także w Polsce po 1989 r., centralistycznego władztwa i nadzoru pedagogicznego nad wszystkimi instytucjami, które wiążą się nie tylko z kształceniem, edukacją, ale i instytucjonalną opieką, wychowaniem, terapią, rewalidacją oraz resocjalizacją<sup>552</sup>.

Podobnie nie sprawdziła się próba jednoczenia nauk humanistycznych i społecznych, oparta na systemowych teoriach wiedzy. Zróżnicowane rozumienie kategorii holizmu rzutuje na metodologię badań zarówno w pedagogice, jak i w psychologii, socjologii, a nawet naukach o prawie czy o polityce. Zerwanie przez resort nauki i szkolnictwa wyższego w 2011 r., a więc przez polityków, z integracją nauk humanistycznych ze społecznymi miał zapewne wśród wielu celów utrzymanie w centrum, jako jedynie prawomocnego, paradygmatu nauk pozytywistycznych z dopuszczeniem przeciwstawnego paradygmatu, konstruującego nauki humanistyczne i społeczne jako nauki „gorsze”, niższego rzędu, mniejszej wartości, a zatem i nauki skazane na marginalność. Musiało to rodzić różne konsekwencje. Być może rację miała Barbara Żechowska, pisząc w 1991 r.: „Nawet wysoce kompetentni pojedynczy badacze czy zespoły

<sup>551</sup> J. Surzykiewicz, *Holizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2003, t. 2, s. 238.

<sup>552</sup> R. Nowakowska-Siuta, B. Śliwerski, *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015.

badawcze nie są w stanie ogarnąć i przebadać całej złożoności zjawisk i sieci powiązań między nimi, a tym samym stworzyć wszechogarniającej teorii pedagogicznej, która by obejmowała prawa i twierdzenia wystarczające do wyjaśnienia wszystkich faktów i zależności. Takie oczekiwanie jest po prostu złudzeniem. Podejście systemowe nie doprowadziło też do rozstrzygnięcia dylematu poznawczego całość – część ani na poziomie epistemologicznym, ani na poziomie metodologicznym”<sup>553</sup>.

## 14.1. Paideia a współczesna polityka globalna

Historycy wychowania zapewne przywołaliby sens greckiej idei *paidei*, która powstała w okresie kryzysu greckiej kultury, niosąc platońskie przesłanie duchowej odnowy po upadku państwa attyckiego, imperium Peryklesa, by przekształcić grecką kulturę w potęgę światową. Paideutyczna idea kształcenia integrującego wszystkie sfery rozwoju człowieka z ładem świata oraz z głębią i tajemnicą kosmosu została zastąpiona kategorią holizmu, który w swej istocie ma jednak w niej swoje korzenie. Jak pięknie oddaje to w przedmowie do pierwszego angielskiego wydania *Paidei* Werner Jaeger: „Wspaniała walka filozofii o ustanowienie bytu najwyższych wartości, które powinny wytyczać idealny cel ludzkiego życia i wychowania, została opisana w tym tomie jako poszukiwanie «boskiego centrum» i przeciwstawiona odśrodkowym tendencjom ery sofistycznej, głoszącej, iż człowiek jest miarą wszechrzeczy”<sup>554</sup>.

Zdaje się, że ilekroć w świecie pojawia się kryzys etyczny, wysuwa się na czoło w oświeceniowym rozumieniu *paideia* jako pedagogika, by ochronić świat, cywilizację czy kulturę przed katastrofą lub unicestwieniem. Na straży holistycznego podejścia do edukacji stoją światowe organizacje typu ONZ czy UNESCO, które skupiają grono ekspertów postrzegających problemy codziennego świata życia mieszkańców różnych państw w kategoriach globalnych, całościowo, by uświadamiać wszystkim nie tylko istniejące zagrożenia, ale także promować możliwości „[...] wszechstronnego, harmonijnego, holistycznego rozwoju osobowości młodego pokolenia. Nauczanie tego typu oparte jest na prawdzie, wolności, tolerancji, twórczej inwencji, rozbudzonej wrażliwości na piękno, jak również wyostrzonej wrażliwości na wszelkie przejawy krzywdy i niesprawiedliwości społecznej. W odróżnieniu od ciasnego pojmowania pedagogiki, sprowadzającego tę dyscyplinę do narzędzia służącego realizacji **absurdalnie** przeładowanych programów

<sup>553</sup> B. Żechowska, dz. cyt., s. 17–18.

<sup>554</sup> W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, przeł. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa: Fundacja Aletheia 2001, s. 15.

nauczania, z pogwałceniem higieny ogólnej, psychologii rozwojowej oraz higieny psychicznej, w odróżnieniu od przesyconego nudą werbalizmu oraz zniechęconych przez młodzież sloganów, współczesna koncepcja **pedagogiki holistycznej** utożsamia ją coraz wyraźniej z założeniami humanistycznej etyki”<sup>555</sup>.

Holistyczna myśl filozoficzna, podobnie jak socjologiczna i psychologiczna, przenika do pedagogiki od początku jej istnienia jako nauki. Już u Herbartu pedagogika ogólna, o której pisał w 1806 r., jest wywiedziona z całościowo określonego celu wychowania. „Część można mierzyć na całości, można ją także rozszerzyć do całości i to jest właśnie zadaniem wychowania”<sup>556</sup>. W każdym z okresów swojego rozwoju holizm znajdował twórcze miejsce w pedagogice, niezależnie od przypisywania jej narodowego charakteru. Procesy kształcenia i wychowania są bowiem takie same na całym świecie, różniąc się między sobą jedynie przesłankami kulturowymi, aksjornormatywnymi, a więc i teleologicznymi. Jedynie źródła stanowienia celów kształcenia i wychowania oraz częściowo podporządkowany im sposób ich wdrażania do praktyki edukacyjnej mogą wyróżniać pedagogikę polską na tle jej rozwoju w innych krajach jako swoiście narodową. Widać to wyraźnie w studiach systematyzujących główne prądy, kierunki czy teorie wychowania i kształcenia oraz w literaturze podejmującej kategorię holizmu w jej naukowym zastosowaniu.

Interesujące analizy na temat roli globalizacji w planetarnej kulturze prowadzili socjolog i filozof Gilles Lipovetsky oraz ekonomista i eseista Herv Juvin. Lipovetsky od wielu lat prowadzi badania współczesnych społeczeństw postmodernistycznych i hiperkonsumpcyjnych. Uważa, że „człowiek w dzisiejszej dobie ulega antropologicznej mutacji, która sukcesywnie czyni z niego na naszych oczach twór narcystyczny, hedonistyczny i indywidualistyczny. Im dłużej człowiek żyje, tym bardziej staje się niewolnikiem swojej słabej woli, ulega presji społeczeństwa (np. dyktatom mody) i żyje w większości w osamotnieniu, gdyż miłość do drugiego człowieka jest dla niego jarmem nie do zniesienia”<sup>557</sup>. Nie da się w ponowoczesnym świecie uciec od uwarunkowań globalnych systemów kształcenia i wychowania, które jednoznacznie odsłaniają toczące się od wieków wojny między cywilizacjami Wschodu i Zachodu, Północy i Południa, ustrojów totalitarnych z demokratycznymi,

<sup>555</sup> A. Szyszko-Bohusz, *Pedagogika holistyczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN 1989, s. 4–5.

<sup>556</sup> J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, przeł. T. Stera, przedmowa i oprac. D. Stępkowski, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2007, s. 56.

<sup>557</sup> G. Lipovetsky, *Globalizovaný Západ. Polemika o planetární kultuře*, Praha: Prostor 2012.

wyznaniowych ze świeckimi. Każda z cywilizacji „[...] przechodzi przez trzy cyklicznie powtarzające się fazy: narodzin, rozwoju i śmierci. Jediną możliwą relacją między nimi jest walka – bez miłości i bez dialogu”<sup>558</sup>.

Globalizacja staje się zatem tzw. ponadnarodową hiperedukacją, edukacją „trzeciego typu”, która wprawdzie nie jest, a w każdym razie nie powinna być dla narodowych systemów oświatowych żadną strukturą nadrzędną, ale niewątpliwie tworzy ona kontekst i wyzwala przenikanie procesów, danych czy doświadczeń wymykających się kontroli (cenzurze) poszczególnych państw, społeczeństw. To właśnie ten proces wprowadza do naszej świadomości dezorganizację, dysonans, nawet chaos, ale i świadomość różnic czy brak koniecznych rozwiązań we własnym środowisku. „Znajdujemy się w erze, w której wszystkie dotychczasowe elementy naszego życia wchodzi w kryzys, stają się niestabilne i tracą własne sprawstwo. Ani w Kościele, rodzinie, ideologiach, polityce, relacjach międzypłciowych, ani w konsumenciekim stylu życia, sztuce czy kształceniu nie znajdziemy chociaż jednej z tych dziedzin, która nie wymykałaby się systematycznemu rozkładowi narodowej jedności i stracie jasnej orientacji. Zanikają granice między «my» a «oni», między wojną a pokojem, bliskimi a dalekimi”<sup>559</sup>.

Globalizacja jest też typem kultury „trzeciego typu”, ponadnarodową hiperkulturą, która nie jest już znakiem jakiejś duchowej nadbudowy. Wszystkie produkty świata mody, środowiska życia, reklamy stają się kulturą o estetycznym i semiotycznym zabarwieniu. Nie mamy dzisiaj do czynienia z jakimś abstrakcyjnym uniwersalizmem humanistycznym, który byłby nośnikiem określonych ideałów moralnych i politycznych, ale też nie jest to proletariacki internacjonalizm z jego rewolucyjnymi ambicjami. Główną przesłanką organizacyjną owej hiperkultury „[...] jest w tym przypadku rynek, konsumpcyjny styl życia, nauki techniczne, indywidualizm i kulturalno-komunikacyjny przemysł. Z kombinacji tych podstawowych, a przy tym niejednorodnych czynników wyłania się idealny typ kultury światowej”<sup>560</sup>.

W ten oto sposób powstają na naszych oczach i z naszym częściowo udziałem jakieś ponadnarodowe multipolarne kultury. Jak zatem edukować, jak wychowywać młode pokolenia w warunkach zanikania języków narodowych (w XXI w. zniknie od 50 do 90% języków) na rzecz dominacji języka angielskiego, skoro już zapowiada się, że powstanie tzw. hinglish? Być może rolą edukacji będzie przywracanie ludziom ich władzy nad własnym życiem, uczenie ich lepszego rozumienia świata, własnej historii, orientowania się w chaosie danych i informacji dostępnych na kliknięcie myszką (może na mrugnięcie powieką). Szkoła w dobie globalizacji i okcydentalizacji powinna

<sup>558</sup> Tamże, s. 9.

<sup>559</sup> Tamże, s. 15.

<sup>560</sup> Tamże, s. 16.

przejąć funkcje humanistyczno-społeczne, otwierając dzieci i młodzież na świat kultury, ducha, na własne emocje, i wspierać różnego rodzaju formy aktywności twórczej: rysowania, muzykowania, śpiewania, działania przedsiębiorczego czy podejmowania aktywności charytatywnej.

Jak pisze Lipovetsky: „Nasza doba potrzebuje znacznie więcej niż którakolwiek inna reforma systemu kształcenia, który by stwarzał uczniom i studentom podstawy do ich własnej egzystencji, czynił ich bardziej uważnymi na sprawy duchowe i codziennego życia oraz wzmacniał ich poczucie wartości. Edukacja powinna ukierunkować ich na aktywność, dzięki której człowiek będzie potrafił przekonać do nich siebie samego i wziąć życie w swoje ręce”<sup>561</sup>. Umacnianie w pedagogice idei holizmu jako przejawu koniecznego podporządkowania się polityk oświatowych państw narodowych procesom globalizacji jest bardziej związane z interesami ekonomicznymi, aniżeli ze strategią zmian w edukacji na rzecz włączenia jej w humanistyczne cele i strategię myślenia o człowieku i sprzyjania jego całościowemu rozwojowi.

## 14.2. Tak zwana pedagogika holistyczna

Na przełomie transformacji ustrojowej 1989 r. promotorem pedagogiki całościowej, która odnosiłaby się do rozwoju całego człowieka z uwzględnieniem jego uwarunkowań zewnętrznych, jak i wewnętrznych, stał się – niesłusznie wskazywany jako jedyny twórca pedagogiki holistycznej<sup>562</sup> – teoretyk wychowania Andrzej Szyszko-Bohusz. Niestety, ale rozprawka tego autora zawierająca w tytule pedagogikę holistyczną nie jest żadną – w naukowym rozumieniu nauki – pedagogiką, poza przebijającym się w niej, w publicystycznie skonstruowanej treści, imperatywem integralnego podejścia do wiedzy przez każdego wychowawcę i nauczyciela. Jego uzasadnieniem są cytowane – bez jakiegokolwiek analizy naukowej i kryterium – poglądy jakichś uczniów, działaczy społecznych, pedagogów i uczonych na temat sytuacji współczesnej młodzieży, które dopełnia wywiad z Krzysztofem Kruszewskim<sup>563</sup>.

Zadaniem tzw. pedagogiki holistycznej „[...] jest rozpatrywanie wszelkich zabiegów i procesów wychowawczych w ścisłym powiązaniu z całokształtem rzeczywistości ekonomiczno-społecznej i kulturowej zarówno ziemi ojczystej dziecka, jak i całego świata”<sup>564</sup>. Autor ten wyraził sprzeciw wobec atomizacji

<sup>561</sup> Tamże, s. 101.

<sup>562</sup> M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011, s. 58.

<sup>563</sup> Krzysztof Kruszewski, w: [https://pl.wikipedia.org/wiki/Krzysztof\\_Kruszewski](https://pl.wikipedia.org/wiki/Krzysztof_Kruszewski) [odczyt dn. 12.10.2020].

<sup>564</sup> A. Szyszko-Bohusz, dz. cyt., s. 5.

i izolowania się pedagogiki, psychologii i medycyny jako nauk, które powinny rozpatrywać rozwój i funkcjonowanie człowieka w świecie w integralny sposób. „Musimy zaakceptować człowieka w całości. Nie wolno zaprzeczać temu, co racjonalne, ani temu, co irracjonalne, ani intelektowi, ani uczuciom, ani nauce, ani religii. Człowiek może płynąć, być ruchliwy, przechodzić od jednego bieguna do drugiego”<sup>565</sup>.

Niewielkiej objętości publikację zamyka próba syntezy przemyśleń A. Szyszko-Bohusza mających składać się na założenia pedagogiki holistycznej. Stanowią je następujące tezy:

- „Istotą pedagogiki holistycznej (całościowej) jest rozpatrywanie procesu kształcenia i wychowania nie w oderwaniu, izolacji, od zjawisk ekonomiczno-społecznych, politycznych i kulturowych, jak również psychologicznych i pedagogicznych, ale w ścisłej z nimi łączności i powiązaniu. [...]
- Podstawowym założeniem pedagogiki holistycznej jest konsekwentne dążenie do przekazania wychowankom **prawdy**, prawdy w miarę możliwości **całkowitej** o rzeczywistości w jej aspekcie naukowym, historycznym, społecznym, psychologicznym i pedagogicznym. [...]
- W zakresie wartościowania (sfery społeczno-moralnej osobowości) pedagogikę holistyczną charakteryzuje **pluralizm światopoglądowy**, stanowiący podstawę prawdziwej wolności i demokracji. [...]
- [...] konieczność głębokiego kontaktu psychicznego i zrozumienia między nauczycielem i uczniem. [...]
- **Priorytet** problematyki wychowawczej i opiekuńczej nad koniecznością ścisłego i skrupulatnego realizowania treści programowych poszczególnych przedmiotów. [...]
- Przesycenie całego procesu dydaktyczno-wychowawczego atmosferą radości, optymizmu, energii twórczej, odprężenia psychicznego oraz koncentracji intelektualnej [...].
- Integralnym składnikiem pedagogiki holistycznej winny stać się również częstsze, niż ma to miejsce dotychczas, spotkania i konsultacje nauczyciela z uczniami na wszystkich szczeblach kształcenia”<sup>566</sup>.

Autor tych przesłańek pisze nawet o swoistego rodzaju przewrocie holistycznym w procesie kształcenia, który miałby sprowadzać się do objęcia uczniów przez nauczyciela własnym entuzjazmem twórczej eksploracji, fascynacji wspólnym odrywaniem wiedzy, by przeciwdziałać w szkole nudzie, schematyzmowi myślenia i werbalizmowi. Jak wynika z publikacji tego pedagoga, holizm traktowany jest jako proces integracji wiedzy, ale i czynników egzogennych oraz endogennych dla wspomagania kreatywnego rozwoju

<sup>565</sup> Tamże, s. 6.

<sup>566</sup> Tamże, s. 29–38.

każdego ucznia. Jest to zatem jego odmiana pedagogiki humanistycznej zmagającej się z konserwatyżmem dydaktycznym i parcjalnym postrzeganiem czynników osobotwórczych w rozwoju dzieci i młodzieży. „Holistyczne, całościowe, spojrzenie na proces wychowania i kształcenia oznacza w istocie świt nowej pedagogiki **jutra**”<sup>567</sup>.

Andrzej Szyszko-Bohusz potraktował ideę holizmu jako tożsamą z integracją, a nie odniesieniem nauki, w tym pedagogiki, do czegoś wszechistniejącego, jakiegoś transcendentnego czy strukturalnego uniwersum. Swoją koncepcję konstruował jako antytezę do pedagogiki Herbarta, ale – w moim przekonaniu – było to poważnym błędem merytorycznym, który mógł uzasadniać jedynie brak dostępu do przekładów dzieł tego filozofa. Pedagogom marksistowskim zależało w minionym ustroju na utrzymywaniu fałszywej tezy o wąsko pojmowanym nauczaniu. Podważył jednak tę tezę w swoich badaniach Nawroczyński<sup>568</sup>, wskazując na metafizyczne podstawy pedagogiki i psychologii jako nauki.

Szerzej i głębiej wykazał nie tylko holizm w dwoistości nauczania wychowującego Andrzej Murzyn, odczytując wielostronność Herbarta w naświetlaniu rzeczy oraz w przenikaniu w procesie uczenia się wszystkich nauk<sup>569</sup>. Autor ten trafnie wyjaśniał błędną recepcję pedagogiki Herbarta, pisząc: „Chodzi o to, że większość badaczy wydaje się zgodnie stwierdzać, że w Herbarta koncepcji nauczania wychowującego całe życie psychiczne człowieka jest zdominowane przez stronę intelektualną, ale często nie biorą pod uwagę tego, że sfera wolicjonalno-uczuciowa (*das Gemüt*) tkwi w obrębie ducha (*Geist*)”<sup>570</sup>. Trzeba jednak podkreślić, że Herbart zapoczątkował rozwój nie tylko pedagogiki jako nauki, ale był zaliczany do czołowych psychologów humanistycznych. Jak pisał w holistycznym duchu: „Nigdzie nie spotkamy kogoś zupełnie samotnego; z całą pewnością możemy jedynie twierdzić, że komuś takiemu brakowałoby człowieczeństwa [...]. Dlatego należy powiedzieć, że nie będziemy w stanie w pełni zrozumieć pojedynczego człowieka, jeśli nie spojrzymy na niego jako na część rodzaju ludzkiego, a przy tym potrafimy go łatwiej zrozumieć, kiedy przyjrzymy się jego powiększonemu obrazowi w państwie”<sup>571</sup>.

<sup>567</sup> Tamże, s. 35.

<sup>568</sup> B. Nawroczyński, *Kariera pedagogiki J. Fr. Herbarta*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1966, nr 4, s. 17–25.

<sup>569</sup> A. Murzyn, *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2004; tenże, *Filozofia nauczania wychowującego J.F. Herbarta*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010.

<sup>570</sup> A. Murzyn, *Johann Friedrich...*, dz. cyt., s. 25.

<sup>571</sup> Za: H.E. Lück, *Historia psychologii. Orientacje, szkoły, kierunki rozwoju*, dz. cyt., s. 49.

### 14.3. W poszukiwaniu zagubionego holizmu

Zapewne bogactwo wiedzy naukowej, która nie daje się sprowadzić do jednego paradygmatu badań, jednej koncepcji człowieka i jego wychowania, sprawia, że odczuwamy odwieczną potrzebę poszukiwania pedagogicznego *arché*. Wyraźnie akcentuje ten stan rzeczy w pedagogice jako nauce humanistycznej Andrzej Ryk, prowadząc badania historyczno-problemowe dotyczące rozumienia *arché* w ujęciu filozoficzno-pedagogicznym<sup>572</sup>. Autor ten przywołuje spór o paradygmatyczność nauk, w tym także nauk o wychowaniu, oraz ukazuje implikacje badań współczesnych na styku zarówno filozofii, jak i pedagogiki. Znakomicie odzwierciedlają one holistyczny punkt widzenia pedagogiki, rozumianej jako nauka o podstawowych systemach pedagogicznych: esencjalistycznym, podmiotowym (dramatu), przedmiotowym (adaptacyjno-społeczny), konstruktywistycznym i ponowoczesnym (dekonstruktywnym). Ryk interesująco wyjaśnia też istotę podstawowych pojęć, jak *arché* czy system pedagogiczny. Znaczące jest we współczesnych analizach myśli pedagogicznej konstruowanie systemów wiedzy pedagogicznej, które różnicują ją w zależności od źródłowego dla każdego jej nurtu kierunku filozoficznego.

Próby rekonstruowania podstawowych dla poszczególnych ujęć filozoficznych systemów pedagogicznych to efekt pogłębienia ich głównie z filozoficznej perspektywy, pedagogzy zaś mają możliwość ich dopełnienia. Nie można zatem mówić o systemach pedagogicznych, ale filozoficznych, których adresatem jest pedagogika, „[...] gdyż nadal wielu pedagogów prezentuje raczej hermetyczną niż hermeneutyczną postawę w stosunku do rozumienia prawdy o człowieku. Samo bowiem ścieranie się – często tak bardzo przeciwstawnych sobie systemów ideowych myślenia o pedagogice i w pedagogice – nie jest samo w sobie złe. Pedagogiczne systemy – oparte na jakimś rodzaju wydobytego *arché* – nie tylko powinny odzwierciedlać stałe i niezmiennie prawdy o człowieku, ale również uwzględniać często nowy kontekst – horyzont, w jakim temu człowiekowi przyszło żyć”<sup>573</sup>.

Ryk lokuje fundamentalne założenia o charakterze metapedagogicznym w refleksji filozoficznej, której nie powinniśmy pomijać, jeśli chcemy odsłonić podstawowe strefy badanych teorii pedagogicznych. Pedagogzy dokonują przecież mniej lub bardziej świadomie wyboru jednego z kierunków filozoficznych jako odpowiadającego ich rozumieniu definicji wychowania, związanej z nim antropologii, aksjologii, teleologii i deontologii pedagogicznej oraz izomorficznych do nich koncepcji epistemologicznych. Inny zatem rodzaj logiki będzie obowiązywał w analizie teorii wychowania opartej na filo-

<sup>572</sup> A. Ryk, *W poszukiwaniu pedagogicznego arche. Zarys systemów pedagogicznych*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP 2012.

<sup>573</sup> Tamże, s. 307.



zofii idealizmu czy realizmu klasycznego, teistycznego (tomistycznego), inny w perspektywie egzystencjalizmu czy esencjalizmu filozoficznego, a jeszcze inny z punktu widzenia naturalizmu, pragmatyzmu czy filozofii krytycznej. „Trzeba tworzyć naukę jako twór integralny, koncyliacyjny, ukazujący wielość perspektyw rozumienia rzeczywistości, a nie «okopywać się» w nauce na opozycyjnych stanowiskach. Należy szukać tego, co łączy, a nie co dzieli”<sup>574</sup>.

Dla holistycznego ujęcia pedagogicznych kategorii najbardziej charakterystyczne są wszelkie teorie systemowe – kształcenia, wychowania, sprawowania opieki, komunikacji, rewalidacji, inkluzji, integracji itp. Oto przykładowe podejścia w tym zakresie: Michał Głażewski dokonał rekonstrukcji jednej z takich teorii, a dotyczącej systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna, która umożliwiła nowe sposoby widzenia i rozumienia procesów pedagogicznych. „Metafizyczna otwartość świata, dualizm cielesności i duchowości człowieka każą z jednej strony odwoływać się w wychowaniu do wartości absolutnych, transcendentnych wyznaczników i ostatecznych racji kultury, Platońskich pojęć idealnych, choć z punktu widzenia Arystotelesowskiej logiki formalnej niemożliwych, gdyż obarczonych wadą hipostazy, jak: *areté*, cnota, dobro, prawda, piękno, sprawiedliwość, miłość, zatem pozwala błąkać się po krainie eutopii. Z drugiej strony wychowanie człowieka jako *homo cogitans, laborans, socius, aestheticus, oeconomicus i ludens* implikuje realizację celów w postaci wartości nienormatywnych, animalnych oraz wartości normatywnych, intersubiektywnych, wyposażenia go w wiedzę zgrubną *doxa* i działaniową *techné*, a także w kompetencje heurystyczne pozwalające działać w labilnej, «płynnej nowoczesności», w świecie postmodernistycznego kolażu, gdzie nie istnieją algorytmy prowadzące niechybnie do skutku, nawet tak rudymen tarne jak metoda prób i błędów, gdyż «świat, łącznie ze światem nauki, jest złożoną i nieuporządkowaną całością, której nie da się ująć w tanie i proste reguły»<sup>575</sup>.

Także rozprawy Witkowskiego zrywają z dualistyczną, ortodoksyjną, ale i atomizacyjną koncepcją edukacji człowieka na rzecz dwoistości jego postrzegania i traktowania oraz prowadzenia adekwatnych badań do holistycznego podejścia. Kategoria dwoistości stanowi dla tego filozofa wychowania podstawę do zaistnienia w pedagogice przełomu paradygmatycznego, w wyniku odczytywania dwoistości działań pedagogicznych w dorobku myśli klasyków polskiej pedagogiki. Autor określa ten proces mianem „asymilacji przewycięzającej”<sup>576</sup>. Badanie idei dwoistości (od *różnojedni* do *unitas*

<sup>574</sup> Tamże, s. 42.

<sup>575</sup> M. Głażewski, *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Zielona Góra: Wydawnictwo UZ 2010, s. 12.

<sup>576</sup> L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013.

*multiplex*) i odczytywanie jej w dziełach minionych pedagogów oraz socjologów kultury ma także holistyczny wymiar, bowiem scala dla współczesnej pedagogiki źródła jej humanistycznej i społecznej myśli, potwierdzając konieczność uwzględniania różnic, napięć i sprzeczności w oddziaływaniach pedagogicznych jako czegoś naturalnego, a nie dysfunkcjonalnego w środowisku wychowawczym. Witkowski ostrzega przed zagrożeniem wykorzenienia z dziedzictwa symbolicznego zasobu impulsów rozwojowych, jeśli nie chcemy kontynuować ścieżki destrukcji świata kultury.

Jako badacz myśli Wielkiej Czwórki polskiej pedagogiki: Bogdana Nawroczyńskiego, Kazimierza Sośnickiego, Stefana Szumana i Zygmunta Mysłakowskiego, oraz jej pokoleniowych rówieśników w osobach Sergiusza Hesse, Józefa Mirskiego, Bogdana Suchodolskiego oraz Bronisława Ferdynanda Trentowskiego i Henryka Rowida, ma świadomość niesprawiedliwości losu wybitnych w dziejach pedagogiki postaci i niedoczytania ich idei, które zostały (z-)marnowane przez lata dominowania w niej narracji dogmatycznie albo patetycznie marksistowskich czy popkulturowych, powierzchownych redukcjach treści w ponowoczesnym chaosie świata humanistycznych nauk. W każdej epoce mieliśmy do czynienia z dominującym dyskursem, tylko odmienne były powody jego konstruowania i (na-)rzucania społeczeństwu do stosowania w praktyce. Właśnie dlatego tak ważne jest zerwanie z tym, co ogranicza czy nawet niszczy kulturową wartość edukacji. Edukacja „jest to proces oferujący każdej jednostce i grupie społecznej możliwość budowania i rozwijania własnej indywidualności i tożsamości z wykorzystaniem wszelkich dokonań i środków symbolicznych dostępnych w kulturze, jako żywym podłożu i życiodajnym dziedzictwie pokoleń, pomnażanym i przetwarzanym przez obecne i przyszłe jednostki, zbiorowości i pokolenia w dialogu ze swoją dziejowością i z jej różnorodnym, twórczym rozumieniem i zakorzenieniem języka i myśli w świecie języka i myśli innych”<sup>577</sup>.

Schulz prowadził już w okresie PRL szeroko rozumiane, interdyscyplinarne badania nad procesami wartościowania w wychowaniu, oświacie i refleksji pedagogicznej. „Związek między poznaniem, w szczególności zaś poznaniem rzeczywistości wychowawczej, a wartościowaniem jest w środowisku pedagogicznym bądź to całkowicie kwestionowany, albo też prezentowany w sposób niezbyt poprawny. Dwa są powody tej sytuacji: niedostateczna znajomość nauki jako instytucji społecznej oraz niewłaściwa interpretacja charakteru praktyki wartościowania”<sup>578</sup>. Autor ten zachęcał pedagogów do badania związków między procedurą poznawczą a praktyką pedagogicznego

<sup>577</sup> Tamże, s. 19–20.

<sup>578</sup> R. Schulz, *Nauka a wartości wychowawcze, Monografie Pedagogiczne*, t. XLI, Warszawa: KNP PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN 1974, s. 7.

wartościowania, a tym samym doskonalenia sztuki wartościowania w poznaniu naukowym. Nauka jako rodzaj praktyki społecznej, będąc zróżnicowaną wewnątrznie, wywiera przecież określony wpływ na różne dziedziny społecznego doświadczenia. Mnie zainteresowała możliwość sięgnięcia do konstrukcji naukowych tego autora jako niezwykle inspirujących nowe podejście w komparatystyce współczesnych pedagogii. Prowadzone bowiem współcześnie spory między przedstawicielami różnych dyskursów o istotę oraz zakres wychowania i/czy kształcenia mogą być analizowane – gdyby sięgnąć do poglądów Schulza<sup>579</sup> – z uwzględnieniem tych aspektów działalności naukowej, które wyróżniają się w badaniach naukoznawczych, a mianowicie:

- w aspekcie epistemologicznym, związanym „z istnieniem różnych dyscyplin naukowych, pól badawczych, treściowego zróżnicowania wiedzy itp.”. W tym przypadku warto przyjrzeć się temu, jak współczesne teorie, dyskursy czy orientacje wychowania/kształcenia mogłyby być interpretowane z punktu widzenia zbliżonej lub rozbieżnej do źródeł ich uzasadnień tożsamości poznawczej, choć pochodzącej z innych dyscyplin nauk, np. psychologii, filozofii, socjologii czy politologii;
- w aspekcie instytucjonalnym, związanym „z określoną formą organizacji działalności poznawczej, a także z profesjonalizacją społecznej roli pracowników nauki”. Wówczas badania porównawcze myśli pedagogicznej powinny uwzględniać rozwój szkół naukowych w ramach danego paradygmatu, nurtu czy dyskursu;
- w aspekcie metodologicznym, związanym „z użyciem określonych metod i technik badawczych w produkcji wiedzy”. Można dzięki temu konstruować mapy współczesnej myśli pedagogicznej ze względu na przyjętą przez jej autorów (przedstawicieli) odmienną lub tożsamą metodologię badań (np. hermeneutyka, analiza krytyczna, badanie fenomenologiczne, analiza dyskursów itp.).

Kluczowe w tych badaniach powinno być przecież rozpoznawanie różnych odmian społecznej praktyki rekonstruowania i wartościowania wyróżnianych czy tworzonych klasyfikacji prądów myśli pedagogicznej. Pozwala to na dostrzeżenie wpływu postępu nauki na metody prezentowania i uzasadniania pedagogicznych wartościowań (re-)konstruowanych teorii i myśli wychowania czy kształcenia, zamiast zobowiązywania ich odbiorców albo do ich bezkrytycznej akceptacji, albo też do odrzucenia w całości. „Świadomość, że preferencje wychowawcze są rezultatem ich wyboru, nie tylko polepsza nasze samopoczucie, lecz zwiększa zaufanie względem nich, mobilizując łatwiej energię potrzebną do ich realizacji”<sup>580</sup>.

<sup>579</sup> Tamże, s. 9.

<sup>580</sup> Tamże, s. 58.

Wciąż wydaje się niewykorzystaną w przywołanych badaniach idea procesualnego ujęcia praktyki wartościowania Schulza, której podstawową funkcją nie powinna być stymulacja uznanych przez nas za wartościowe w sensie pozytywnym lub negatywnym określonych czynności poznawczych, ale dostrzeżenie tego, że ilekroć dokonujemy wartościowania określonych teorii, to wskazujemy nie tylko na to, które spośród nich są godne lub też niegodne urzeczywistnienia w szeroko rozumianej praktyce. Uświadamia to nam możliwość czy konieczność dokonania zmiany kierunku dotychczasowej aktywności poznawczej czy praktycznej. Podstawową funkcją procesu wartościowania jest zatem reorientacja wartościowań, która – choć pozornie nie prowadzi do modyfikacji kierunku naszej działalności – staje się potencjalnym czynnikiem zmian naszych poglądów, doświadczeń i preferencji. „Fakt, że wartościowania pełnią funkcję reorientacyjną, a nie orientacyjną w kontinuum działania, może służyć nawet za podstawę definicji względnej wartości przedmiotu: jest on wartościowy o tyle, o ile zdolny jest powodować zmiany w kierunku naszych działań”<sup>581</sup>.

Jest to niesłychanie ważna konstatacja. Jakże często zaskakują nas wśród pedagogów po pewnym okresie ich rozwoju zawodowego (naukowego) zmiany afirmowanych przez nich jeszcze do niedawna podejść badawczych, teorii czy nawet ideologii pedagogicznych. Ktoś, kto jeszcze kilka czy kilkanaście lat temu był promotorem nurtu myślenia i działania dyrektywnego, autorytarnego, dzisiaj zwraca się w kierunku pedagogiki emancypacyjnej czy pedagogiki głębi albo dowodzi swoimi rozprawami przejścia z nurtu ortodoksyjnej pedagogiki socjalistycznej w kierunku personalizmu katolickiego, pedagogiki pragmatycznej, pedagogiki racjonalnego krytycyzmu lub jeszcze innej. Można się zastanawiać nad tymi przełomami światopoglądowymi czy ideowymi w środowisku naukowym, które dość wrażliwie, szczególnie w obszarze nauk o wychowaniu, reaguje na zmiany społeczno-polityczne, kulturowe i gospodarcze w kraju czy na świecie. Być może warto dociec, czy nagła lub ewolucyjna reorientacja podejść badawczych, w tym teoretycznych, wiąże się z odkryciem i fascynacją alternatywnej pedagogii, uświadomieniem sobie potrzeby zejścia z dotychczasowej drogi, czy może jest efektem modyfikacji odmiennego sposobu myślenia, jakiegoś resentymentu czy powrotu do innych źródeł.

Zapewne byłoby interesujące przeprowadzenie badań biograficznych z tymi pedagogami, którzy mają w swojej pracy twórczej okresy wyraźnej zmiany o charakterze aksjonormatywnym, by dowiedzieć się, jakiego typu sytuacje poprzedzały i dopełniały proces wartościowania, w którego następstwie doszło do jednoznacznej reorientacji myśli. W sytuacji jednak, kiedy już nie żyją, analitykom ich dzieł pozostaje już tylko domyślanie się i docie-

<sup>581</sup> Tamże, s. 33.

kanie z gromadzonych źródeł wiedzy o możliwych dla tego procesu uwarunkowaniach. Nigdy jednak nie będą one ani prawdą o ich autorze, ani też o towarzyszących jego pracy twórczej motywacjach związanych z potrzebą czy chęcią upowszechniania w pedagogice określonego zakresu wiedzy o edukacyjnej rzeczywistości. Tego typu sytuacja nie dotyczy jedynie stanu badań w krajach posttotalitarnych i tylko w pedagogice, gdyż obejmuje ona całą humanistykę i nauki społeczne. Jak pisał w 1995 r. w odniesieniu do sporów wśród psychologów dotyczących unifikacyjnej funkcji terapii poznawczej Arnold Allan Lazarus: „Wydawało mi się, że określone kierunki były często niewłaściwie prezentowane i niesprawiedliwie osądzone, że przedstawiano karykatury niektórych ujęć, że tworzono fałszywe interpretacje teorii, a następnie te fałszywe wersje atakowano”<sup>582</sup>.

Proces wartościowania analizowanych teorii wymaga zwrócenia uwagi nie tylko na wielowymiarowość możliwych jej odczytań, ale także na to, czy aby nie mamy w tym procesie do czynienia z naruszeniem wiarygodności i prawdy tekstu, który może być wykorzystywany przez innych do celów, które nie mają nic wspólnego z nauką. Nie może być tak, że ktoś przez pryzmat własnego procesu wartościowania badanych tekstów czyni je w swoich analizach zniekształconymi, a więc i zafałszowanymi rekonstrukcjami. Ten właśnie proces metodycznego deformowania wiedzy może wywierać „[...] być może – o wiele ważniejszy wpływ na racjonalizację procesów wartościowania niż wzrost wiedzy na treść naszych preferencji”<sup>583</sup>. Formułowane sądy wartościujące powinny być uwierzytelnione odniesieniami do wprost cytowanej za kimś wiedzy, a nie przeinaczone dla celów pozanaukowych, co jest najczęściej praktykowane w pedagogice właśnie ze względu na możliwości wykorzystania jej do walk politycznych (propagandowych) w publicznych debatach oświatowych<sup>584</sup>. Tego typu zjawisko nie występuje wśród naukowców o temperamencie logicznym lub metaetycznym, dla których kwestia związków między poznaniem a wartościowaniem jest pojmowana „[...] jako problem możliwości wspierania argumentacją faktyczną pewnych sądów wartościujących lub wypowiedzi normatywnych, albo też jako możliwość «dedukcji» określonych «wartości» z twierdzeń dotyczących faktów”<sup>585</sup>.

Sposób pisania przez Schulza o funkcjach nauki i metodzie naukowej wynika z doniosłego traktowania jej jako składnika kultury, dlatego tak waż-

<sup>582</sup> Za: A.T. Beck, *Metateoria*, w: A.T. Beck, B.A. Alford, *Terapia poznawcza jako metoda integrująca psychoterapię*, przeł. M. Łamacz, Kraków: Wydawnictwo UJ 2005, s. 25.

<sup>583</sup> R. Schulz, *Nauka a wartości wychowawcze...*, dz. cyt., s. 60.

<sup>584</sup> Szerzej ukazują te praktyki na przykładzie współczesnej recepcji pajdocentryzmu w Polsce w: B. Sliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk: GWP 2007.

<sup>585</sup> R. Schulz, *Nauka a wartości wychowawcze*, dz. cyt., s. 60.

ne są w prowadzonych badaniach myśli: „[...] umiejętność wstrzymywania się przed wyrażaniem sądu, dopóki nie zostaną zgromadzone dostateczne świadectwa, które akt taki czynią możliwym [...] oraz bezstronność, ufność dla faktów zamiast opinii, potrzeba argumentacji uzasadniającej zdolność przewidywania następstw swych działań”<sup>586</sup>. Warto zatem dostrzec za tym pedagogiem potrzebę prowadzenia analiz teorii pedagogicznych w sposób zgodny z logiką uprawomocnienia ocen, by nauka nie stawała się czynnikiem niszczenia jednych, a afirmowania ich kosztem innych systemów wiedzy. Nauka sprzyjałaby wówczas kulturowej asymilacji odkryć i zmian społecznych w obszarze różnych podejść teoretycznych do wychowania i kształcenia, które mogą prowadzić bezpośrednio do zmian w poglądach na temat treści i kierunków pedagogicznej praktyki.

Badania metateoretyczne i metaetyczne w obszarze współczesnej myśli pedagogicznej mogłyby stać się „rozjemcą” w sporach aksjologicznych, jakie wynikają z generowanych przez różne teorie konfliktów wartości. „W warunkach współczesnych, gdy tempo, treść i zasięg społecznych przeobrażeń z trudem da się porównać z czymkolwiek przeszłym, konflikty wartości wychowawczych zdają się dotyczyć spraw o wiele bardziej zasadniczych i przybierać ostrzejszy niż kiedyś charakter. Czy wychowanie ma być zorientowane «ku przyszłości», czy też przystosowywać się do warunków teraźniejszych?; czy praktyka wychowawcza jest czynnikiem wyznaczającym czy też wyznaczającym treść i kierunek społecznych przeobrażeń?; czy ma ona podlegać zmianom, czy też aktywnie je kształtować?; w jakich granicach wychowanie przekazuje tradycyjnie ukształtowany dorobek kulturalny społeczeństwa, a w jakich go przewycięża i zmienia?; w jakim stopniu wychowanie jest dobrem konsumpcyjnym, a w jakim rodzajem inwestycji, umożliwiającej przyspieszenie społeczno-ekonomicznego rozwoju poszczególnych krajów?”<sup>587</sup>.

Jeśli w wyniku rozwoju nauki współczesnej nastąpiła jakaś zmiana, to w większym stopniu dotyczy ona zmiany ideałów wychowawczych niż wychowawczej rzeczywistości. Nadal nauki pedagogiczne pragną dominującej obecności w społeczeństwie, chcąc wpływać na zachodzące w nim zmiany przez afirmowanie nowego typu teorii, paradygmatów czy ideologii wychowawczych. Prowadzi to do paradoksalnej sytuacji, w wyniku której „[...] o ile w przeszłości nauka zmuszona była bronić się przed inwazją społecznych opinii i przekonań, o tyle dziś społeczeństwo rozważa możliwość ustawienia barier protekcyjnych przeciwko dominacji naukowego sposobu myślenia”<sup>588</sup>. Pedagodzy są z jednej strony skazani na wolność wyboru z bogactwa istniejącego już systemu wiedzy takiej teorii pedagogicznej, którą będą kiero-

<sup>586</sup> Tamże, s. 68–69.

<sup>587</sup> Tamże, s. 65.

<sup>588</sup> Tamże, s. 74.

wać się w swojej praktyce edukacyjnej, a z drugiej strony są konfrontowani z prawami nieustannego ruchu i zmian społecznych, które albo sprzyjają jej wdrożeniom, albo utrudniają ich zaangażowanie w sytuacji możliwego kwestionowania zasadności jej przesłanek.

Należy w badaniach metateoretycznych uwzględniać aksjologiczne efekty rozwoju nauki, które rzutują nie tylko na opis i eksplikację, lecz także wartościowanie przedmiotu naszych badań. Natrafiając na czyjaś krytyczną (wartościującą negatywnie) rekonstrukcję pedagogicznego dyskursu lub teorii czy też studiując ich afirmatywną (wartościowaną pozytywnie) wersję, możemy dociekać:

- generacji wartościowań, czyli tego, w jaki sposób zrodziła się u danego autora potrzeba oceniania?
- treści wartościowań, czyli czego one dotyczą?
- operacji wartościowania, czyli w jaki sposób zostało ono przeprowadzone?
- uzasadnienia wartościowań, czyli jakie wykorzystano metody uzasadniania?<sup>589</sup>.

Poznawanie myśli pedagogicznej, jej doktryn, kierunków, dyskursów czy paradygmatów jest ze względu na wbudowany w to proces wartościowania, a także wpisane w jej najróżniejsze odmiany wartości badaniem, które musi mieć alogiczny charakter, gdyż źródłem tego poznania i podstawą jego uprawomocnienia jest – jak pisze Schulz – doświadczenie predyskursywne. Nie możemy zatem rozstrzygać o ich prawdzie, ale co najwyżej o tym, w czym lub dzięki czemu mogą one uchodzić za mniej lub bardziej wartościowe lub w jakim stopniu mogą czemuś służyć lub nie. Nie można jednak na tej podstawie rościć sobie pretensji do uznawania pewnych teorii za lepsze od innych, a tym samym podnieść je do rangi dobra absolutnego. Jak słusznie pisze Schulz: „Na przykład ideał wychowania uspołeczniającego uznany został – w pewnym momencie historycznym – za «lepszy» od ideału edukacji naturalnej, ale zmiana ta oznaczała właściwie zastąpienie jednego dobra bezwzględnie innym, jednego celu – drugim. Nie niosła z sobą przemiany charakteru dobra, lecz jego treści; odbyła się w ramach tej konwencji myślowej, która identyfikuje rzecz wartościową z dobrą”<sup>590</sup>.

Najnowsza rozprawa Schulza została poświęcona autorskiej koncepcji pedagogiki holistycznej w pełnym tego słowa znaczeniu<sup>591</sup>. Jest to klasyczny powrót do myślenia o integralnym i zrównoważonym rozwoju człowieka z udziałem wychowawców i ich samowychowaniu. Propozycja zakorzenienia

<sup>589</sup> Tamże, s. 33.

<sup>590</sup> Tamże, s. 82.

<sup>591</sup> R. Schulz, *Całość i struktura jako kategorie systemowego oglądu edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2020.

w pedagogice nowej kategorii pojęciowej, jaką ma być EDUSFERA jako byt kulturowy, nie tylko poszerza i pogłębia pedagogikę o optykę antropologiczną oraz animalną, ale też pozwala na całościowe uchwycenie inkulturacji. Całościowe podejście Schulza do edukacyjnych sfer sprowadza się najpierw do zrekonstruowania ich anatomii, by w swoistej rekonfiguracji i resekcji różnych ich elementów dojść do edukacyjnych integronów. Autor wprowadza tym samym nową kategorię pojęciową – integrony edukacyjne – która ma scalać wiedzę o czynnikach integrujących różne zmienne kulturowe<sup>592</sup>.

Ekspozowana coraz silnie w XXI w. narracja o postdyscyplinarności nauk uświadamia nam, że w wyniku globalizacji i postindustrializacji komunikacyjnej oraz rozwoju nauk kompleksowych, systematycznych w ramach poszczególnych dyscyplin wiedzy naukowej, w których prowadzi się badania systemowe, następuje gotowość do uchwycenia zróżnicowania i sfragmentaryzowania myśli na rzecz dialogowego zwrotu. Nauka dąży do takiego „[...]” podejścia, które wielość orientacji i perspektyw uczyni zasadniczą podstawą twórczego, owocnego dialogu”<sup>593</sup>. Rewolucja postindustrialna stawia pedagogikę przed szczególnym wyzwaniem budowania cywilizacji *humanum*, w której pomożemy dzieciom i młodzieży, ale i światu dorosłych czy osób starszych rozwiązywać ich codzienne problemy w realu z jednoczesnym zrozumieniem sensów zachodzących w wirtualnym świecie.

Pedagogika może stać się nie tyle forpcztą przemian społecznych i budowania czy współkreowania przyszłości, ile obrony człowieczeństwa w warunkach coraz bardziej dehumanizującego się świata. Nie można stać biernie po stronie manipulatorów, przyglądać się toksycznym zmianom i nawet krytycznie je opisywać oraz interpretować, tylko trzeba interweniować, przeciwstawiać się temu, co jest patologiczne, destrukcyjne, by wzmacniać potencjał samoobronny kolejnych pokoleń wobec pazerności świata skrywającego zło. Rozwój nauk humanistycznych i społecznych w sposób naturalny generuje płynność myśli, przenikania różnych dyskursów, „performatywności kultur” także w zakresie kształcenia i wychowania. Wymaga to jednak zupełnie innego języka, innej struktury narracyjnej, co wcale nie oznacza, że lepszej lub wykluczającej pozostałe, jakie dotychczas są obecne w humanistyce. Mam tu na uwadze potrzebę pisania i mówienia o pedagogice, ale i zarazem pedagogiką.

Pedagogiką holistyczną jest ta, która daje pierwszeństwo postrzegania i traktowania osoby jako jedności bio-socjo-psycho-fizycznej, która doświadcza świata wewnętrznego i zewnętrznego całą sobą, swoją duchowością. „Niezależnie od tego, czy całość procesów duchowych można podzie-

<sup>592</sup> R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Tom II, O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2007.

<sup>593</sup> A. Kojder, *Pobocza socjologii*, Warszawa: Oficyna Naukowa 2016, s. 28.



lić na czucie, chcenie i myślenie, czy też na zdolności, popędy lub formy przebiegu procesów, bądź też rozdzielić je na świadome i podświadome obszary, niezmiennym pozostanie fakt, że duchowości nie da rozdzielić się na odizolowane części. Wszystkie one przenikają się wzajemnie, oddziałują na siebie”<sup>594</sup>. W takim ujęciu definiują wychowanie między innymi Aleksander Kamiński czy Stefan Kunowski.

#### 14.4. Holizm w metodologii badań jakościowych

Naprzeciw tym oczekiwaniom wychodzi studium Bogusława Milerskiego, który pokazuje różnicę między hermeneutyką pedagogiczną pojmowaną jako teoria rozumienia i interpretacji, a więc uwzględniającą kontekst metodologiczny badań pedagogicznych, a pedagogiką hermeneutyczną będącą „[...] pedagogiką postępującą hermeneutycznie «w całości», a więc w różnych obszarach wiedzy pedagogicznej i rzeczywistości wychowawczej”<sup>595</sup>. Podobny dylemat mają pedagodzy prowadzący badania w zakresie pedagogiki fenomenologii, egzystencjalizmu, esencjalizmu itd. Niemiecka tradycja rozumienia pedagogiki kultury jako pedagogiki humanistycznej ma odmienny charakter od jej polskiej wykładni. Przyjmując zamiast określenia „pedagogika humanistyczna” nazwę „pedagogika hermeneutyczna”, ograniczamy jednak istotę pedagogiki jako nauki humanistycznej do sensu, który jest nią nie tylko dzięki hermeneutyce.

Trudno zgodzić się dzisiaj z Otto F. Bollnowem, by nadać pedagogice hermeneutycznej status wyższości w stosunku do innych kierunków pedagogiki, gdyż – jak on sam twierdził – konstruuje ona „[...] pojęcia, którymi posługuje się pedagogika, analizuje również kontekst, w którym są prowadzone badania naukowe, a następnie realizuje również zadania odniesienia jednostkowych wyników badań empirycznych do całości wychowania. [...] Tak pojęta pedagogika hermeneutyczna nie będzie dążyła do ogarnięcia całości pedagogiki. Ona, podobnie jak ma to miejsce w filozofii, w powiązaniu z pedagogiką empiryczną i krytyczną miałyby do spełnienia szczególną funkcję. Być może mogłaby wręcz rościć sobie prymat pierwszeństwa”<sup>596</sup>. Niemiecki antropolog pedagogiki zawęził kierunki tej nauki jedynie do trzech, wyróżniając pedagogikę hermeneutyczną, empiryczną i krytyczną. Nie ma tu miejsca dla pedagogiki fenomenologicznej, pragmatycznej czy podobnych.

Badanie hermeneutyczne ma szczególne znaczenie nie tylko dla współczesnej teorii kształcenia, lecz także pozostałych, kierunkowych subdyscyplin

<sup>594</sup> J. Surzykiewicz, dz. cyt., s. 242.

<sup>595</sup> B. Milerski, dz. cyt., s. 96.

<sup>596</sup> Tamże, s. 98.

nauk pedagogicznych. Milerski uświadamia, że hermeneutyka ma zarówno wymiar metodologiczny, jak i epistemologiczny i ontologiczny. Tymczasem przez większość polskich pedagogów odwołujących się w swoich rozprawach do hermeneutyki traktowana jest ona tak, jak w pierwszym okresie rozwoju niemieckiej pedagogiki kultury, a więc przede wszystkim jako metoda poznania. W Polsce badania hermeneutyczne znajdują się w syntezach pedagogiki kultury Ludwika Chmaja<sup>597</sup>, koncepcji pedagogicznie zorientowanej w duchu tradycji hermeneutycznej filozofii kultury Nawroczyńskiego<sup>598</sup> czy w osadzeniu pedagogiki w hermeneutyce przez Hessena<sup>599</sup>.

Milerski pisze o hermeneutycznej analizie i interpretacji pedagogiki religii w jej różnych ujęciach, nurtach i uwarunkowaniach historyczno-społecznych. Jego wykładnia hermeneutyki jednoznacznie określa jej konotacje teoretyczne i oddziela od niehermeneutycznych teorii rozumienia i interpretacji, np. od filozofii analitycznej czy teorii curricularnych wyrastających z behawioryzmu. Autor ten pokazuje, w jaki sposób można badać konstytuowanie się danej subdyscypliny czy kierunku badań w ramach nauk pedagogicznych, uwzględniając w tym idee i przesłanki jej historyczno-społecznego rozwoju, jak i powstawanie i ewolucję wyłaniających się w niej szkół naukowych oraz sztukę egzystencjalnej interpretacji tekstów, gdyż „[...] hermeneutyczna pedagogika religii była nie tylko pierwszą koncepcją pedagogiki hermeneutycznej, lecz również sformułowała przesłanki teorii pedagogicznej [...], którą ze swojej perspektywy określa mianem hermeneutyki pedagogicznej”<sup>600</sup>.

Wśród odmian hermeneutycznej pedagogiki religii Milerski wyróżnił hermeneutykę: (1) kościelną, (2) doświadczenia, (3) tekstu, (4) dyskursu, (5) symbolu, (6) narracyjną, (7) performatywną oraz (8) dialogu i porozumienia, odnosząc je zarówno do wybranych działów pedagogiki i niektórych zagadnień problemowych związanych z kształceniem religijnym, jak i do pedagogicznej teorii rozumienia i interpretacji. Właśnie dlatego treść tej rozprawy jest tak ważna dla pedagogiki w ogóle. Dostrzegamy bowiem, jak wraz z rozwojem tej nauki zmieniał się język opisu rzeczywistości wychowawczej i edukacyjnej, otwierając dyskurs na nowe metodologie i podejścia badawcze. Jakże inspirująca jest np. hermeneutyka symbolu, niemalże

<sup>597</sup> L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa: PZWS 1963.

<sup>598</sup> B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe i cechy charakterystyczne*, oprac. i posłowie A. Skulimowska, Siedlce: Wydawnictwo Naukowe UH-P 2018, wyd. 2.

<sup>599</sup> S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1997; tenże, *Podstawy pedagogiki*, z rękopisu drugiego wydania oryginału rosyjskiego przeł. i bibliografią polską uzupełnił A. Zieleńczyk, Warszawa: Nakładem „Naszej Księgarni” 1931.

<sup>600</sup> B. Milerski, dz. cyt., s. 153.

zupełnie zawieszona, nieobecna od przełomu lat 60. i 70. XX w., kiedy to Muszyński wprowadzał do teorii wychowania społeczno-moralnego analizę obrzędowości i symboliki na przykładzie ruchu harcerskiego<sup>601</sup>.

## 14.5. Holizm w paradygmatach współczesnej dydaktyki

Kluczowe z holistycznego punktu widzenia jest spojrzenie na pedagogikę współczesną jako naukę, która podobnie jak pozostałe nauki humanistyczne i społeczne nie wytwarza jednego obowiązującego paradygmatu kształcenia wraz z praktykami go normalizującymi. Ma bowiem znacznie poważniejszą misję dziejową, jaką jest pielęgnowanie odmienności istniejących w jej łonie teorii. Dydaktycy czynią zatem wszystko, by różne podejścia teoretyczne do procesu kształcenia były dla innych, jak i dla ich przedstawicieli, jak najbardziej zrozumiałe, pogłębiając wrażliwość na inność i być może także na jej nieprzekładalność. Taką perspektywę stworzyła Klus-Stańska swoją rozprawą o wielości paradygmatów dydaktyki<sup>602</sup>. Wyróżnia ona wśród nich paradygmaty obiektywistyczne, wśród których najbliższa holizmowi jest dydaktyka normatywna z teorią wielostronnego nauczania–uczenia się Wincentego Okonia, ale już nie jest nią dydaktyka instrukcyjna czy nawet neurodydaktyka. W paradygmatach intepretatywno-konstruktywistycznych idea holizmu przebija się przez każdy z nich, a więc w dydaktyce humanistycznej, konstruktywistycznej, jak i konektywistycznej. Systematykę paradygmatów dydaktyki zamyka ich transformatywną kategorią, wśród których o całościowe spojrzenie na kształcenie najsilniej chyba upomina się dydaktyka krytyczna i postkrytyczna zorientowana na przekaz „[...] uniwersalnych systemów wartości i kształtowaniu niebudzących wątpliwości postaw moralnych”<sup>603</sup>.

Postmodernizm jest z pedagogicznego punktu widzenia czymś więcej niż zjawiskiem mody, do której usiłują go sprowadzić jego oponenti. Pedagodzy od wielu lat zwracają uwagę na kryzys modernizmu i brak unowocześniania procesów kształcenia, który doprowadził do irytacji współczesnych konserwatystów. Jednak to postmoderna częściowo kończy epokę nowoczesności zaskoczeniem, prowokacją oraz wiedzą o tym, co i jak postrzega także w odniesieniu do procesów kształcenia jako zjawiska, które nie ma swojego końca, jest ustawiczne. Idea upadku kategorii naukowej prawdy wcale nie odżegnuje się od modernizmu ani nie zaprzecza możliwości i konieczności jego dalszego istnienia i doskonalenia, a jedynie akcentuje, że nie jest on

<sup>601</sup> B. Śliwerski, *Pedagogia harcerskiego wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2018.

<sup>602</sup> D. Klus-Stańska, *Paradygmaty...*, dz. cyt.

<sup>603</sup> Tamże, s. 218.

obecnie dominujący i obligatoryjny w całym spektrum kultury i codziennego życia, także w edukacji. Niesłusznie zatem przeciwstawia się modernistyczny monizm postmodernistycznemu pluralizmowi jako coś negatywnego, gdyż poza dwoistością jedności i wielości nie można mówić o wielości bez jedności, o postmodernizmie bez modernizmu, o ponowoczesnej dydaktyce bez dydaktyki klasycznej.

Dydaktyka klasyczna będzie nadal nie tylko obowiązywać, ale i zobowiązywać kolejne generacje uczonych i nauczycieli-nauczycieli do animowania, konstruowania i organizowania procesu uczenia się, dlatego, że nie da się wyeliminować z niego osoby nauczyciela, niezależnie od tego, w jakiej będzie ona/on występować roli – nauczającego, nadawcy wiedzy, mentora, edukatora, tutora, animatora, organizatora, kreatora okazji do uczenia się, tutora, coacha itp. Nawet w szkole cyfrowej, która określana jest w drugiej dekadzie XXI w. hitem przyszłości, nie zastąpią pedagoga oprogramowania komputerów, ich sieci, cyfryzacja wiedzy, bo musi być jeszcze ich autor, przewodnik, ktoś, kto z jednej strony będzie nadal kreatorem źródeł wiedzy, i ktoś wprowadzający dzieci i młodzież w przestrzeń jej labiryntu. Dydaktyka pozostaje sztuką prowadzenia dialogu z osobą uczącą się, która jeszcze nie wie, co jest dla niej ważne, kluczowe, by poznać i lepiej rozumieć świat oraz samą siebie, a czemu nie warto poświęcać czasu, skoro nie będzie to rzutować na jej rozwój osobisty. Nauczyciel zaś jest profesjonalistą lub społecznikiem pracującym z ludźmi w różnym wieku i wraz z nimi nad ich nadzieją, przyszłością, toteż nie uniknie odpowiedzi na pytania: Kim jest człowiek? Jaką rolę odgrywa nadzieja w jego życiu? Co to jest prawda?

Szczególnie konstruktywiści dydaktyczni projektują dydaktykę zorientowaną na efektywne uczenie się dzieci i młodzieży połączone z integracją społeczną. Guy Claxton, podobnie jak inni naukowcy na świecie, doszedł do wniosku na podstawie wielu badań i własnych doświadczeń edukacyjnych, że uczenie się pod testy, dla świadectw i egzaminów jest uczeniem się na chwilę (zasada 3-Z: „zakuć – zaliczyć – zapomnieć”), a nie po to, by móc wykorzystać zdobytą wiedzę i umiejętności we własnym życiu osobistym i zawodowym. Jeśli przyjmiemy założenie, że uczniowie nie chcą się uczyć, to wyprowadzamy z niego wniosek, że trzeba ich ograniczać, zmuszać do coraz częstszych i bardziej wyrafinowanych egzaminów, zasypywać testami, by móc efektywniej kontrolować ich proces uczenia się oraz jego skutki, a należy kierować się przesłanką, że uczniowie będą chcieli się uczyć pod warunkiem, że dostosujemy do ich potrzeb, aspiracji, potencjału rozwojowego środowisko szkolne i warunki uczenia się.

Brytyjczyk powołuje się na teorie neurobiologów, z których badań wynika, że mózg człowieka został stworzony do tego, żeby się uczyć, a nie po to, by wywoływać lęk, nudę czy depresję. Wciąż dominujący model tradycyjnego kształcenia w systemie klasowo-lekcyjnym jest kontraproduktywny

i marnuje potencjał rozwojowy dzieci i młodzieży. Tak więc, aby edukacja przynosiła zamierzone efekty, proces kształcenia – zdaniem Claxtona – powinien być:

- „skoncentrowany na uczniu, a zatem to środowisko uczenia się (w tym także nauczyciele) musi być dostosowywane do akceleracji rozwoju dzieci;
- ustrukturyzowanie i dobre zaplanowanie wyzwalań i wspomagania procesu uczenia się, by dziecko miało dość czasu i okazji do stawiania pytań i samodzielnego rozwiązywania problemów;
- autentycznie spersonalizowane, a więc wyczułone na indywidualne i grupowe różnice uczniów, ich kulturową tożsamość, pochodzenie, nabyte wcześniej doświadczenia, poziom motywacji i zdolność do uczenia się oraz gwarancje dialogicznej komunikacji;
- oparte na inkluzji, a więc na włączaniu osób w dostrzeganie i rozumienie różnic, także w zakresie sprawności uczenia się, niepowodzeń i sukcesów, tak by nikt nie był wykluczany społecznie i kulturowo;
- społeczne, sprzyjające budowaniu grupowych więzi, solidarności, zaufania, a więc wszystkiego tego, co dotyczy generowania kapitału społecznego przyszłych dorosłych”<sup>604</sup>.

W teoriach kształcenia czy uczenia się osób dorosłych (andragogika) także wyróżnia się modele cząstkowe i holistyczne, gdzie te ostatnie są najbardziej ogólnymi podejściami. „Model holistyczny (*holistic model*) przedstawia świat jako jednolity, interaktywny, rozwijający się organizm. Istotę rzeczy widzi się tu w aktywności, a nie w statystycznych cząstkach elementarnych. Taki punkt widzenia zakłada, że cząstki są zupełnie różne od siebie – w konsekwencji trzeba odrzucić logikę odkrywania rzeczywistości według analitycznego ideału redukcji wielu różnic jakościowych do jednej, a w zamian za to poszukuje się jedności wśród wielu elementów”<sup>605</sup>. Do teorii uczenia się osób dorosłych opartych na modelu holistycznym Mieczysław Malewski zalicza funkcjonalizm, gestalteryzm, teorię pola Lewina, fenomenologię i konstruktywizm J. Brunera. Andragogika, podobnie jak pozostałe dyscypliny nauk pedagogicznych, nie rozwija się liniowo, kumulatywnie, ale jest nasycona często przypadkowo pojawiającymi się w jej obrębie krótkoterminowymi czy podporządkowanymi zmianom kulturowym, społecznym, gospodarczym i technologicznym w świecie podejściami teoretycznymi do

<sup>604</sup> G. Claxton, *Rozwijanie potencjału uczenia się. Jak pomóc młodym ludziom, aby stawali się lepszymi uczniami*, przeł. L. Wollman, Katowice: Stowarzyszenia Nauczycieli Edukacji Początkowej w Katowicach 2007, wyd. 2.

<sup>605</sup> M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, przeł. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, Warszawa: WN PWN, s. 32–33.

uczenia się osób dorosłych. Tym samym teorie andragogiczne zaliczylibyśmy za Stanisławem Rainko do kategorii teorii popytowych, problemotwórczych, a więc pojawiających się sytuacyjnie, wstrząsowo, np. w wyniku światowej pandemii Covid-19 rozwinęło się uczenie się na dystans, a nie teorii podażowych, wiedzotwórczych, rozwijających się w wyniku przyrostu wiedzy i jej kumulatywnej użyteczności<sup>606</sup>.

Nadal postępuje rozwój dydaktyki technologicznej, instrumentalnej. Jej zwolennicy uważają, że edukacja jest nauczaniem, a więc odwołuje się do behawioryzmu. Jednak coraz silniej wyzwana jest przez potrzeby ludzi dorosłych dydaktyka humanistyczna, w której następuje swoistego rodzaju „abdykacja nauczyciela” i instytucjonalnego monopolu państwa w kształceniu dorosłych na rzecz przesunięcia paradygmatycznego w kierunku uczenia się sytuacyjnego, ale przede wszystkim podmiotowego, autoodpowiedzialnego samostanowienia osób o treści, zakresie, formach i metodach uczenia się w relacjach z wybranymi przez nich edukatorami szanującymi ich autonomię i zainteresowania. „Uczenie się zachodzi zawsze w określonej sytuacji społecznej, która – co oczywiste – jest także sytuacją życiową ludzi. Postrzegając ją i nadając jej sens, jednostka włącza ją w obręb własnego doświadczenia i czyni składową biografii. Zarówno doświadczenie, jak i biografia mają wymiar całościowy. Sprawia to, że uczenie się można traktować jako proces egzystencjalny”<sup>607</sup>.

## 14.6. Holizm w pedagogice specjalnej

Wreszcie nie sposób pominąć w tym studium idei holizmu w pedagogice specjalnej. Problem wielości i różnorodności podejść badawczych oraz sposobów myślenia w tej dyscyplinie podejmowali między innymi Władysław Dykcik, Jan Pańczyk, Iwona Chrzanowska, a w ostatnich latach Amadeusz Krause. Prowadzili oni badania nad kierunkami i teoriami pedagogiki specjalnej, ukazując nie tylko znaczącą ich dynamikę, ale przede wszystkim zwiększając się w nich zakres holistycznego, bo integralnego podejścia do problemów i koncepcji działania. Przedmiotem badań pedagogiki specjalnej musi być analiza tych podejść teoretycznych, które „[...] wyraźnie nawiązują [...] do współczesnych trendów i orientacji światopoglądowych, a zwłaszcza europejskich, z próbami nawiązywania bliskiego kontaktu z pluralistycznymi orientacjami pedagogiki alternatywnej, między innymi pedagogiki hu-

<sup>606</sup> S. Rainko, *Dwa paradygmaty. Eseje z teorii wiedzy*, Warszawa: PIW 2011.

<sup>607</sup> M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW 2010, s. 101.

manistycznej, personalistycznej, pedagogiki krytycznej, pedagogiki kultury, antypedagogiki i pedagogiki katolickiej”<sup>608</sup>.

Dykcik uważał, że paradygmat da się wyodrębnić we współczesnej myśli tej subdyscypliny naukowej jako sposób myślenia i działania, który ma służyć poprawie sytuacji życiowej osób niepełnosprawnych w Polsce i określić ogólne warunki w rzeczywistości społecznej do godnej ich samorealizacji. Pedagog specjalny wyróżnił takie paradygmaty holistycznego ujęcia świata społecznego i adaptacyjnych funkcji środowiska osób z niepełnosprawnością, jak: (1) paradygmat ekologicznego widzenia świata, (2) paradygmat tworzenia sprzyjającej bioarchitektury, (3) paradygmat troski o bezpieczeństwo socjalne i profilaktykę zdrowotną dla osób niepełnosprawnych na wsi i w mieście, (4) paradygmat tworzenia przestrzeni psychologicznej dla godnego ukierunkowania życiowego i aktywności społeczno-kulturalnej w lokalnym środowisku, (5) paradygmat ochrony prawnej statusu i sprawiedliwego dostępu do dóbr, (6) paradygmat wykorzystania techniki, technologii oraz uwzględnienia mass mediów w rozwiązywaniu problemów edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych<sup>609</sup>.

Wciąż jeszcze dominujący w naukach pedagogicznych paradygmat pozytywistyczny został wzbogacony przez Krausego o paradygmat interpretacyjny, antynaturalistyczny, o orientacji humanistycznej. Autor ten poszerzył dominującą wciąż, a jednostronną interpretację człowieka niepełnosprawnego jako bytu zredukowanego do wymiarów czysto fizycznych, podlegającego prawom przyczynowo-skutkowym oraz możliwej kontroli i manipulacjom, o holistyczny sposób postrzegania dotkniętych niepełnosprawnością istot ludzkich, interpretowania i badania ich sytuacji, by możliwe było uchwycenie sensu ich codziennego świata życia i dotarcie do istoty zjawisk oraz uruchamiania stosownych działań w praktyce<sup>610</sup>. Społeczny dyskurs o edukacji osób niepełnosprawnych jest traktowany w naukach humanistycznych jako pewien typ legitymizacji wiedzy, w tym przypadku dotyczącej kluczowych kwestii dla pedagogiki specjalnej oraz odpowiadających jej szczegółowych praktyk edukacyjnych, opiekuńczych, rewalidacyjnych, terapeutycznych itp. Jest zarazem tym, co dostarcza podmiotom edukacji schematu, wzoru myślenia o niej.

<sup>608</sup> W. Dykcik, *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*, w: *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 2002, s. 32.

<sup>609</sup> W. Dykcik, *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 2005, s. 80–83.

<sup>610</sup> A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010.

Podmiotowość osób jest zatem wytworem dyskursów, w jakich one żyją, a które wypowiedane są z różnych miejsc. Jedni są poprzez dyskurs uprzywilejowani, inni zaś dyskryminowani. Dyskurs w analizach Krausego dotyczy nie tylko osób niepełnosprawnych, ale i przyjmowanej w społeczeństwach ponowoczesnych formy czy odmienności ofert edukacyjnych w zależności od kontekstu społeczno-politycznego. Każda prawda w naukach humanistycznych jest efektem władzy, przez co nie jest obiektywna. Możliwości bowiem wyrażania przez osoby znaczenia pojęć czy słów i ich definiowania ograniczone są przez zajmowaną przez nie (w społeczeństwie i instytucji) pozycję społeczną. Wśród analizowanych przez tego pedagoga paradygmatów pedagogiki specjalnej kluczowy dla holistycznego podejścia jest paradygmat integracyjny, który odnosi się do idei koegzystencji ludzi pełnosprawnych z niepełnosprawnymi. „Oznacza przyjęcie koncepcji integracji jako zgody na współistnienie zróżnicowanej, równouprawnionej społeczności, której członkowie są ze sobą powiązani i mają wobec siebie określone obowiązki”<sup>611</sup>.

Pedagogika nie może być postrzegana jako rozpołowiona na dwie części pedagogika specjalna i pedagogika niespecjalna, rzekomo normalna. We współczesnym świecie postrzegającym godność człowieka bez względu na to, jakie są jego cechy instrumentalne, nie można dłużej utrzymywać segregacji, selektywności, różnicowania osób na lepsze i gorsze, sprawne i niepełnosprawne, gdyż każdy jest w jakimś stopniu sprawny, a w jakimś niepełnosprawny, tylko być może jeszcze o tym nie wie. Zdaniem lekarzy nie ma ludzi zdrowych i chorych, tylko są osoby niezdiagnozowane. Viktor Lechta zwraca na to uwagę we wstępie do swojego rozdziału w rozprawie poświęconej pedagogice inkluzyjnej:

„Pedagogika inkluzyjna staje się w ostatnich latach przedmiotem największych debat we współczesnej pedagogice, a to przede wszystkim ze względu na prowadzone badania związane z poszukiwaniem optymalnego modelu edukacji dla dzieci niepełnosprawnych. Koniec XX i początek XXI wieku przyniósł w naszym regionie państw należących do Grupy Wyszehradzkiej radykalne zmiany systemowe i ekonomiczno-polityczne, które poza wszystkim innym skutkowały także zmianą postaw społeczeństw wobec osób niepełnosprawnych. Niezależnie od tego ma miejsce w naszym zglobalizowanym już świecie intensywna dyskusja i wymiana wyników badań naukowych ekspertów zainteresowanych potrzebą wprowadzenia zmian w sposobach kształcenia dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Procesy te zaowocowały powstaniem pedagogiki integracyjnej, a w dalszym ich następstwie także pedagogiki inkluzyjnej. Praktyczna realizacja zasad tej ostatniej pedagogiki znajduje się w związku z tym na

<sup>611</sup> Tamże, s. 154.



etapie początkowym: mamy tu jednak do czynienia z perspektywnym trendem, którego celem ma być pełna akceptacja dzieci niepełnosprawnych jako pełnowartościowych członków wspólnoty szkolnej. Ten właśnie trend ma zatem nie tylko wymiar pedagogiczny, ale i psychologiczny, duchowy, a nawet polityczny, odzwierciedlając wieloletnie starania w tym zakresie ONZ i Unii Europejskiej”<sup>612</sup>.

Integracja dzieci z różnego rodzaju problemami własnej egzystencji, dysfunkcjami, słabościami własnego organizmu czy/i psychiki w szkołach stała się nie tyle trendem we współczesnym świecie, ile znaczącą zmianą kulturową, mentalną i wspomaganą przez polityków, którzy są wrażliwi na los krzywdzonego dziecka. Pedagogika inkluzyjna jest – niezależnie od tego, jak definiują ją pedagodzy specjaliści – pedagogiką wspólnego mianownika, pedagogiką humanistyczną, która zobowiązuje nauki o wychowaniu do integracji wiedzy o człowieku, jego istocie, losie, doświadczeniach oraz szansach na rozwój potencjału, z jakim przyszło mu żyć we względnie cywilizowanym świecie.

W jakże odległym już dla nas okresie, bo w 1934 r., wybitny polski pedagog Henryk Rowid pisał: „W treści osoby nie ma nic, co by się dało wyodrębnić, a więc nie składa się ona z elementów, które by trzeba zsumować. Toteż każde zjawisko fizjologiczne czy psychiczne rozpatrywać należy na podłożu całości to jest osoby”<sup>613</sup>. Innymi słowy błąd popełniają ci pedagodzy, którzy w trosce o osoby niepełnosprawne skupiają swoją i innych uwagę na czymś, co jest wypreparowywane z jej struktury, mimo iż wszystkie składowe osobowości są ze sobą integralnie zespolone, nie funkcjonują i nie są doznawane oddzielnie. Wszelka aktywność osoby jest „[...] «psychofizycznie neutralna», to znaczy współdziałanie pierwiastków fizycznych i duchowych ujawnia się w swej ograniczonej funkcji, bez możliwości wyodrębnienia czy izolacji jednych od drugich”<sup>614</sup>.

To właśnie pedagogika inkluzyjna rzuca nowe światło na problemy ludzkiej egzystencji doświadczającej dysfunkcji z różnych powodów, w jakże odmiennych okolicznościach, ale zarazem sytuującej ją ciągle na obrzeżach codziennego świata życia. Jak słusznie pisze Viktor Lechta, pedagogika ta jest nową filozofią edukacji „edukacji dla wszystkich”, w której każda osoba traktowana jest jak indywidualność ze swoimi specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. To świat współczesny powinien przystosowywać się do osób niepełnosprawnych, a nie na odwrót. Jeśli rzeczywiście chcemy, „[...] aby

<sup>612</sup> *Inkluzivna pedagogika*, red. V. Lechta, Praha: Portál 2016.

<sup>613</sup> H. Rowid, *Jednostka a społeczeństwo w wychowaniu współczesnemu (na tle koncepcji osobowości w „Chowannie” Trentowskiego)*, Kraków: Księgarnia Gebethnera i Wolffa 1934, s. 7.

<sup>614</sup> Tamże.

inkluzyjna edukacja była do dyspozycji dla wszystkich, wszędzie i zawsze, to musimy sobie uświadomić, że spełnienie tego oczekiwania jest trudnym i odległym w czasie zadaniem dla wszystkich partycypujących w nim stron”<sup>615</sup>.

## 14.7. Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej

Od przełomu politycznego 1989 r. polska pedagogika musiała nadrabiać okres nieobecności wielu dokonań minionych pokoleń nie dlatego, że ktoś nie potrafił ich dostrzec, opracować naukowo czy uwydatnić ich wartości, ale z powodów obowiązującej w okresie PRL cenzury i dodatkowo doktrynalnej oraz bezwzględnej politycznie walki władz państwa z Kościołem katolickim. Dzisiaj, kiedy wydawałoby się, że już nic nie stoi na przeszkodzie, by podjąć w naukowej debacie nieobecne dyskursy, teorie czy modelowe doświadczenia wychowawcze, okazuje się, że nie jest to takie łatwe, gdyż z jednej strony mamy do czynienia z niezwykle dynamicznym tempem przyrostu nowej wiedzy, w tym także historycznych odkryć i interpretacji minionych wydarzeń, procesów i doświadczeń edukacyjnych, z drugiej zaś następuje odwrót od transcendencji i religii w procesie socjalizacji na skutek prowadzonych walk między stronnictwami politycznymi w III RP. Bezwzględnie stronnictwa polityczne wyłuskują każdą dysfunkcję czy patologię Kościoła katolickiego jako okazję do przywracania w debacie publicznej wartości i praktyk laickich pedagogów.

Mało jest rozpraw analityczno-syntetycznych współczesnych kierunków i prądów wychowawczych tego nurtu, gdyż znacznie łatwiej jest prowadzić je w odniesieniu do myśli pedagogicznej wybranego pedagoga czy filozofa wychowania. Mają one – mimo wszystko – istotne znaczenie w odczytywaniu map koncepcji pedagogicznych, w reinterpretacji i w uobecnianiu ponadczasowego wymiaru tak rozumianej pedagogii. Szczególnym zainteresowaniem cieszą się w literaturze naukowej próby analizowania podstaw filozoficznych wybranej koncepcji pedagogicznej wraz z jej założeniami antropologicznymi. Niektórzy badacze wprost twierdzą, iż pragną w ten sposób wniknąć w istotę pedagogiki danego autora, aby dotrzeć do konstytuującej ją koncepcji człowieka, a więc do samego jej sedna „[...] w celu podjęcia próby «odzyskania» tkwiącej w niej warstwy ponadczasowej, ciągle być może jeszcze aktualnej”<sup>616</sup>. Ważne stają się wówczas pytania między innymi o to:

<sup>615</sup> V. Lechta, *Pedagogika inkluzyjna*, w: *Pedagogika*, red. B. Śliwerski, Gdańsk: GWP 2010, t. 4, s. 332.

<sup>616</sup> J. Kostkiewicz, *Wychowanie do wolności wyboru*, Kraków–Rzeszów: Wydawnictwo WSP 1998, s. 12.

- „jaka koncepcja człowieka tkwi u podstaw rozważań pedagogicznych;
- jakie filozoficzne inspiracje napotykamy na kartach jego dzieł, wśród jakich filozofów poszukuje punktów oparcia dla własnej koncepcji wychowania;
- jaka jest – wobec powyższych ustaleń istota, sens i naczelny cel wychowania”<sup>617</sup>.

Badanie myśli pedagogicznej zobowiązuje zarazem do sformułowania kryteriów, które w świetle naszej recepcji mogły rzutować na powstanie danej teorii. Warto postawić sobie pytanie, czy aby potwierdzenie czyjejs teorii nie bazuje na artefaktach, a więc na danych sfabrykowanych przez nią samą, czy tezy mające przecież charakter hipotetyczny nie są awansowane na pewniki. Tym większe znaczenie odgrywa syntetyczne studium Janiny Kostkiewicz o kierunkach i koncepcjach pedagogiki katolickiej w Polsce<sup>618</sup>. Nie było tego rodzaju badań filozoficzno-pedagogicznych w naukach o wychowaniu od końca II Rzeczypospolitej.

Są to niezwykle istotne badania naukowe z pogranicza pedagogiki ogólnej, historii myśli pedagogicznej i filozofii wychowania, których treść wskazuje na to, jak wiele lat musiały trwać żmudne, czasochłonne studia i analizy źródeł. Te zaś są kluczowe nie tylko dla pedagogiki, ale i kultury naszego narodu. Jak słusznie pisze we wstępie autorka: „Łatwo rekonstruować jest dzieje nowych idei, nowych nurtów pedagogicznych, teorii proponowanych światu dla skierowania go na nowe tory biegu dziejów. Trudniej odnosić się do tych, na których zbudowano podwaliny nowożytnej kultury europejskiej”<sup>619</sup>. Trzeba umieć połączyć metodologię badań historycznych z metodami badań idei, myśli, praktyk wychowawczych i częściowo także badań biograficznych, by stworzyć własną strukturę przekazu wiedzy językiem współczesnej humanistyki.

Autorka dokonuje w swojej rozprawie także znaczącego przewartościowania zakorzenionych w naszym społeczeństwie – na skutek kilkudziesięcioletniej indoktrynacji antykatolickiej i doktrynalnie niszczącej wszelką myśl z zakresu szeroko pojmowanego humanizmu – stereotypów, uprzedzeń, mitów, celowych zafałszowań i niewiedzy dotyczących wychowania katolickiego. Podaje także liczne przykłady błędnej wówczas, bo sprzecznej ze stanowiskiem chociażby Soboru Watykańskiego II, interpretacji doktryn, dogmatów czy etyki wychowania katolickiego. Przeprowadzenie badań nieobecnej i/lub niechcianej w Polsce spuścizny wiedzy w tym zakresie jest wielkim wkładem krakowskiej pedagog w przywrócenie „własnego

<sup>617</sup> Tamże.

<sup>618</sup> J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013.

<sup>619</sup> Tamże, s. 13.

oblicza” wielopokoleniowo tworzonej przeciw pedagogii, która była i nieustannie jest „sprawdzana” w często dramatycznie trudnych warunkach codziennego życia tak rekonstruowanej tu doby okresu II Rzeczypospolitej, jak i w ponowoczesności III RP.

Nie jest to bowiem praca tylko historiozoficzna, ale także współczesna. Pedagogika katolicka istnieje i wpisuje się w życie kolejnych generacji dzieci i młodzieży w naszym kraju, której wychowawcy wcale nie muszą być świadomi wszystkich jej korzeni, natomiast ważne jest, by kolejni edukatorzy nauczycieli, pedeutolodzy i badacze teorii oraz praktyk wychowania katolickiego mogli pełniej odczytać i zrozumieć własny kod kulturowy. Janina Kostkiewicz dzieli się także wiedzą na temat zaistniałych w toku badań ograniczeń, a nawet wątpliwościami, jakie towarzyszyły w trakcie tak rozległych studiów i merytorycznych dociekań. Przyjęte jako „wspólny mianownik” źródła konstytuujące pedagogikę katolicką, jakimi stały się w tym procesie badawczym między innymi religia katolicka, jej teologiczno-filozoficzne podstawy oraz czynnik instytucjonalny w postaci dokumentów Kościoła, pozwoliły na stworzenie pierwszego tak precyzyjnego tożsamościowo studium pedagogiki katolickiej, które jest bogate źródłowo i merytorycznie uzasadnione.

Dzięki tej rozprawie lepiej zrozumiemy pojmowanie istoty wychowania przez współczesnych nam teologów i etyków katolickiej myśli czy filozofii, jak np. Józef Tischner czy Karol Wojtyła (Jan Paweł II), mających przecież ogromny wpływ na pedagogikę katolicką w naszym kraju. Pojawiają się w dziele Janiny Kostkiewicz znakomicie oddane i udokumentowane spory o istotę wychowania moralnego między np. Wincentym Granatem a Hesselem czy o J. Woronieckim a ks. Z. Bielawskim, wydobyty zaś przez autorkę na jaw niepokojący tomistę w latach 30. XX w. problem płynności i zmienności ideałów wychowawczych wskazuje, że to nie Baumanowi powinno się przypisywać kilkadziesiąt lat później tak ujęte spojrzenie na społeczeństwo otwarte i pluralistyczne jako ponowoczesne (płynna nowoczesność), ale jeśli już, to właśnie W. Granatowi.

Ważnym wkładem w naszą wiedzę o pedagogice kultury jest rozdział poświęcony katolickiemu nurtowi pedagogiki kultury, w którym po raz pierwszy wykorzystano bogactwo źródeł z pedagogiki ks. Jana Ciemnińskiego, ks. Zygmunta Bielawskiego, s. Barbary Żulińskiej i ks. Henryka Weryńskiego. Znajdziemy typowo polskie wątki do chrześcijańskich korzeni dla współczesnej pedagogiki serca, pedagogiki miłości. Wystarczy bowiem sięgnąć do wydanej mniej więcej w tym samym czasie imponującej rozprawy Witkowskiego o przełomie dwoistości w pedagogice polskiej<sup>620</sup>, by zobaczyć jak odczytywane jest dziedzictwo myśli pedagogiki ogólnej przez neofrankfurczyka, który zupełnie nie dostrzegł tak ogromnego dziedzictwa myśli

<sup>620</sup> L. Witkowski, *Przełom dwoistości...*, dz. cyt.

w nauce tego samego przecież okresu międzywojennego! To tylko świadczy o tym, z jak poważnym autyzmem pedagogicznym w polskich badaniach podstawowych mamy nadal do czynienia.

Przywołane badania historyczno-problemowe zostały poszerzone przez J. Kostkiewicz o wyjątkowe, bo dotychczas nieobecne na świecie, analizy naukowe pedagogii katolickich zgromadzeń zakonnych<sup>621</sup>. W polskich szkołach lekcje religii prowadzą nie tylko osoby świeckie, odpowiednio przygotowane przez Kościół, ale w dużej mierze siostry zgromadzeń zakonnych. „Zakres i charakter podejmowanych przez twórców zgromadzeń zakonnych działań pokazuje ich jako ludzi – zwyczajnych i zarazem niezwykłych. Ludzi, w których rozwój człowieczeństwa osiągnął stan doskonały lub takiemu bliski – zawsze są to ludzie, którzy nie zgodzili się na stagnację w swojej egzystencji; którzy podejmowali wyzwania swoich czasów; których nie można było zastraszyć, podporządkować, a wszystko, co zdołali uczynić, było wyrazem ich wewnętrznej wolności i dokonanego w jej ramach wolnego wyboru”<sup>622</sup>. Dzięki takim badaniom można dowiedzieć się, kto i jaką reprezentuje pedagogię, jakie wzory są podstawą do jej uzasadnienia, w jakim zakresie zachowana jest ciągłość tradycji, a co ulega w niej aktualizacji, modernizacji. Każdy z nauczycieli religii jest niepowtarzalny zarówno w zakresie osobowości, jak i potencjału myśli pedagogicznej, której wspólnym mianownikiem jest między innymi nauka społeczna Kościoła katolickiego. „Jeśli zajęcia prowadzi osoba ze zgromadzenia zakonnego, to wiadomo, że należy do tych, które oddają się w sposób szczególny wypełnianiu zasad określonej religii, [...] choć niektóre wyznania je odrzucają”<sup>623</sup>.

Tego typu badań, chociaż o znacznie węższym zakresie, bo dotyczących wybranych kategorii pojęciowych, jest w pedagogice współczesnej coraz więcej. Najbardziej popularną z nich są pojęcia: dialogu<sup>624</sup>, duchowości<sup>625</sup>, pod-

<sup>621</sup> *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 1, red. J. Kostkiewicz, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012.

<sup>622</sup> Tamże, s. 14–15.

<sup>623</sup> Tamże, s. 22.

<sup>624</sup> J. Gara, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków: Wydawnictwo WAM 2008; M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT 2001; *Pedagogika dialogu. Pomiędzy w intersubiektywnej przestrzeni edukacji*, red. J. Gara, D. Jankowska, E. Zawadzka, Warszawa: Wydawnictwo APS 2019; U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2000; P. Tomasiak, *Religia w dialogu z edukacją*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2004.

<sup>625</sup> E. Marynowicz-Hetka, *Mysząc o życiu duchowym/mentalnym w kontekście aktywności: transformacje bezszelestne*, „Studia z Teorii Wychowania” 2018, nr 1, s. 9–23; H. Mielicka-Pawłowska, *Duchowość ponowoczesna. Studium z zakresu so-*

miotowości<sup>626</sup>, odpowiedzialności<sup>627</sup> itp., które aplikowane są przez autorów różnych kierunków myśli pedagogicznej. Badania kategorii pojęciowych mają ogromne znaczenie dla rozwijania samoświadomości metodologicznej pedagogów, którzy powinni zgłębić naukowe źródła leżące u podstaw koncepcji czy teorii wychowania/kształcenia. Jest to też konieczne, by można było oddzielić teorie naukowe od nienaukowych, w tym także pseudonaukowych. W tym jednak przypadku należy także określić, z jakiego stanowiska filozoficznego i metodologicznego dokonujemy tego typu podziałów.

Magier wydał w 2019 r. rozprawę o metateorii pedagogiki chrześcijańskiej<sup>628</sup>, co generuje pytanie o zakres zawartych w niej analiz, a mianowicie: Czym jest pedagogika chrześcijańska w stosunku do pedagogiki w ogóle oraz dlaczego potrzebuje własnej metateorii? Czy w zakresie badań pedagogiki chrześcijańskiej nie zawierają się badania teoretyczne/metateoretyczne, że potrzebny jest nad nimi jeszcze jeden poziom badań? Dla tego pedagoga metateoretyczne badania są równoznaczne z badaniami metafizycznymi, które zostały zapoczątkowane już w okresie starożytnej Grecji, uzyskując w toku dziejów suwerenny status nauk o naukach filozoficznych. W wyniku licznych studiów filozoficznych nad naukami filozoficznymi Kazimierz Ajdukiewicz zaproponował termin „metanauka”. „Oprócz nazwy «metateoria», stosowane są również takie określenia, jak: «metanauka», «badania metaprzmiotowe», «naukoznawstwo», «metodologia» (ang. *Science of science, metascience*; niem. *Wissenschaftslehre, Wissenschaftstheorie*)”<sup>629</sup>. Z logicznego punktu widzenia utożsamianie ze sobą pojęć metanauka, metateoria, metafizyka jako równoznacznych i treściowo równoważnych nie jest słuszne. Metateoria wychowania z metapedagogiką a obie z metafizyką czy metanauką nie są tożsame.

Magier przywołuje z literatury przedmiotu analizy sensu przedrostka meta-, którego znaczenie lokowane jest w języku greckim i oznacza: „za”,

---

*cjologii jakościowej*, Kraków: Nomos 2017; M. Znanięcka, *Kategoria duchowości i jej wybrane parafrazy w pedagogice*, Gdańsk: Wydawnictwo UG 2016.

<sup>626</sup> R. Moń, *Odpowiedzialność fundamentem ludzkiej podmiotowości. Potrzeba i możliwości koncepcji E. Levinasa*, Warszawa: Wydawnictwo ATK 1999.

<sup>627</sup> W. Dykcik, *Odpowiedzialność człowieka w kontekście indywidualnym i społecznym*, Poznań: WN PTP Oddział Poznański 2010; *Edukacja aksjologiczna. T. 2. Odpowiedzialność pedagoga*, red. K. Olbrycht, Katowice 1995; S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2003; *Poczucie odpowiedzialności moralnej jako aspekt podmiotowy*, red. M. Nowicka-Kozioł, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2000; A. Rynio, *Wychowanie do odpowiedzialności. Studium z teorii i praktyki pedagogiki integralnej*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2019.

<sup>628</sup> P. Magier, *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 2019.

<sup>629</sup> Tamże, s. 29.

„ponad”, „wśród”, „między”, „razem”, „wspólnie”, „z tyłu”, „dalej”, „później”, „potem”, w języku łacińskim zaś wyraża: „po”, „pod”, „według”, „wśród”; „łącznie z czymś”, „prze-; wskazuje na następstwo, zmienność czegoś<sup>630</sup>. Gdyby przypisywać tak różne sensy temu przedrostkowi, łącząc je z pojęciem „teoria”, a następnie „teoria wychowania”, to uzyskalibyśmy absurdalne z logicznego punktu widzenia neologizmy. Jednak przyjmuje się powszechnie w humanistyce, także w naukoznawstwie, że pojęcie metateorii odnosi się do wyników badań nad jakąś teorią bez względu na to, jakiego przedmiotu ta teoria dotyczy. Jeżeli uznamy, że nauka jest pojęciem szerszym od teorii, to badania metanaukowe także miałyby szerszy zakres niż metateoretyczne. Istotą nauki nie jest bowiem tylko tworzenie teorii.

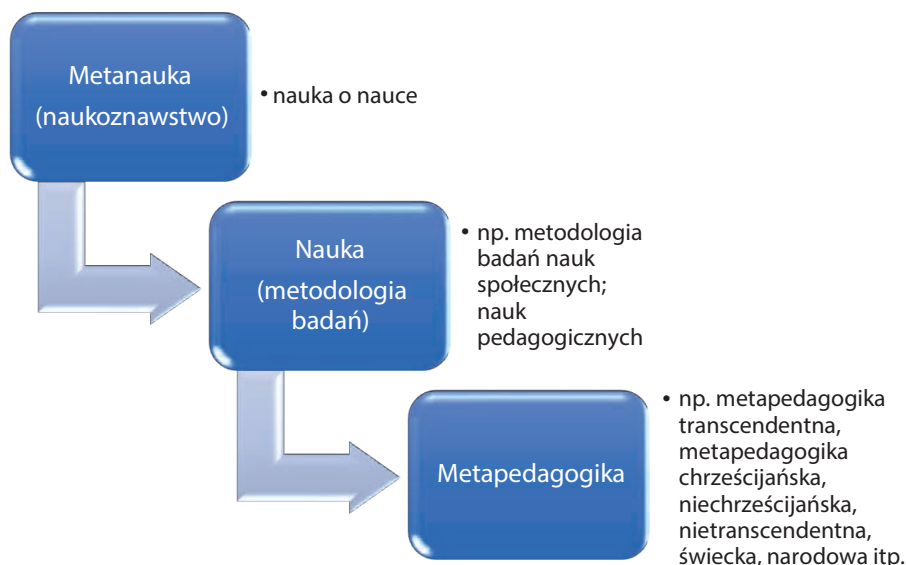
Tymczasem Magier utożsamia metateorię z metanauką ze względu na specyficzne podejście badawcze. Jak pisze za Stanisławem Kamińskim: „Wyróżnia się mianowicie badania metanaukowe dotyczące: (1) poznania naukowego (o charakterze formalnym i filozoficznym) i (2) nauki jako zjawiska kulturowego (a) ujętego systematycznie (humanistyczne nauki i nauce w aspekcie: psychologicznym, socjologicznym, ekonomicznym) oraz (b) ujętego historycznie (historia nauki). Niemniej propozycja traktująca metodologię jako część badań metateoretycznych nie jest ostateczna oraz powszechnie przyjmowana. [...] W literaturze przedmiotu, jako bliskoznaczny dla określenia «metateoria» używany jest także termin «naukoznawstwo»”<sup>631</sup>. Na rycinach 14.1 i 14.2 sytuuję kategorie pojęciowe we wzajemnych relacjach, by wykazać, że jednak nie można ich ze sobą dowolnie utożsamiać ze względu na zakres przedmiotu ich badań. Metanauka to jednak nauka o nauce w ogóle, jest naukoznawstwem. Jej subczęścią jest metodologia nauk jako komponent badań metanaukowych, a nie metateoretycznych, gdyż te ostatnie powinny być zawężone do określonej teorii. „Każda dyscyplina naukowa, jako część nauki instytucjonalnej, jest wpisana w makrostrukturalny ład systemu społecznego i powiązana z nim funkcjonalnie na wiele sposobów”<sup>632</sup>.

Analizy filozofów nauki są kluczowe dla uczonych wszystkich dziedzin i dyscyplin naukowych. Uczulają zarówno na możliwe lub realnie już istniejące patologie, a więc pseudonaukę, jak i formułują normy, by wytwarzana przez badaczy wiedza nie była banalna, bezsensowna. Jak stwierdza naukoznawca Marian Grabowski: „Współczesna nauka wypełnia się wiedzą próżną i jałową. Gromadzi wiedzę bez treści i informację, która jest bezwartościowa poznawczo. Czyni to z całą powagą i na milion sposobów. Produkcja naukowego banału nie jest żadną osobliwością należącą do marginalnych fenome-

<sup>630</sup> Tamże.

<sup>631</sup> Tamże, s. 33.

<sup>632</sup> A. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław: Wydawnictwo UWr 1998, s. 165.



**RYCINA 14.1.** Relacje między metanauką a pedagogiką

Źródło: opracowanie własne.

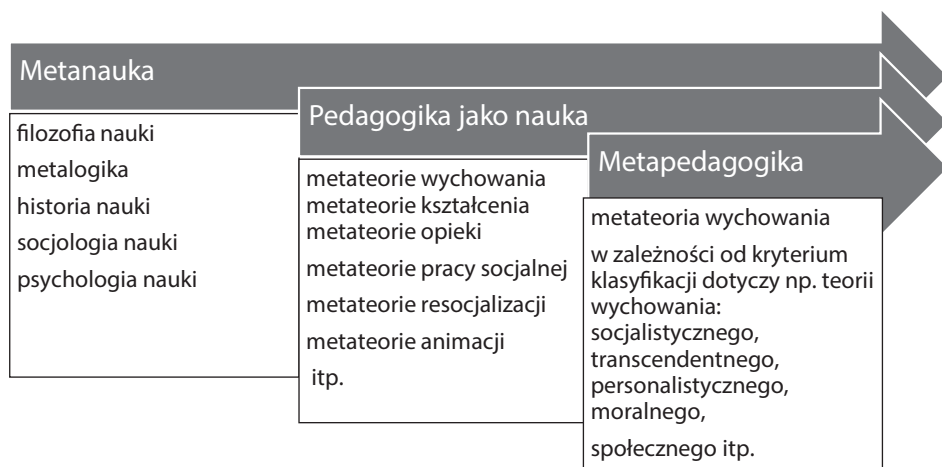
nów towarzyszących poznawczej działalności człowieka, ale czymś typowym i pospolitym w nauce końca XX wieku. Śmietniska nauki stają się coraz rozleglejsze i coraz szczelniej wypełniają jej horyzonty”<sup>633</sup>. Pseudonaukowy wytwór powstaje w samotności, izolacji naukowca od innych, z którymi powinien konsultować swoje plany badawcze. Jednak wielu tak nie czyni z obawy przed możliwym zakwestionowaniem ich wkładu pracy, a być może także z powodu rozpoznania ich ignorancji czy nawet nierzetelnych, nieuczciwych zabiegów konstrukcyjnych (np. plagiat, pseudoproblem, mielizna tematyczna).

Każde z przyjętych przez badacza do analizy i oceny innych teorii kryterium wyznacza hierarchię ważności tego, co jest w niej istotne, ponadczasowe, uniwersalne czy umożliwiające formułowanie kolejnych teorii i prawidłowości naukowych, projektowanie hipotez do prowadzenia dalszych badań empirycznych. Wiedza w naukach humanistycznych i społecznych nie jest w stanie być na tyle ugruntowana jak w naukach ścisłych, technicznych czy przyrodniczych, że może przyjąć aksjomatyczno-dedukcyjny charakter. Nie ma w tych naukach praw naukowych, ale jedynie możliwe do ustalenia prawidłowości<sup>634</sup>. „Nauka jest świadomym i krytycznym poznawaniem i rozumieniem świata. Pierwszorzędnym celem jest zbliżyć się do nieznanego

<sup>633</sup> M. Grabowski, *Istotne i nieistotne w nauce*, Toruń: Wydawnictwo Rolewski 1998, s. 5.

<sup>634</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012.





**RYCINA 14.2.** Relacje między metanauką a metateorią wychowania

Źródło: opracowanie własne.

– eksplorować je, ogarnąć. [...] Umiejętność otwarcia horyzontu na nowe, na niespenetrowane, odsłonięcia nowych całkowicie nieprzewidywalnych perspektyw poznawczych jest w nauce i dla nauki bezcenna”<sup>635</sup>.

Nauka nadal rozwija się kumulatywnie, mimo wielości paradygmatycznych podejść poznawczych oraz dynamiki przenikania do dotychczas izolowanych czy alienujących się w pozytywistycznym znaczeniu dyscyplin naukowych preferencji w zakresie prowadzenia badań inter- i transdyscyplinarnych. Zderza się jednak ze strukturą rewolucji metanaukowej, która kontynuuje platońsko-arystotelesowską tradycję *episteme*, wiedzy dążącej do pewności, do absolutnej prawdy<sup>636</sup>. Badacze muszą radzić sobie w świecie pluralizmu myśli, teorii i modeli, w którym akceptowane jest zróżnicowane podejście do metodologii badań. Kluczowa jest w tym przypadku odwaga w formułowaniu hipotez, umiejętność łamania istniejących schematów poznawczych, a nawet „[...] swoisty anarchizm w obszarze już zdobytej i uporządkowanej wiedzy – często ma zdecydowanie większe znaczenie niż rutynowe zbieranie wiedzy, wiedzy spodziewanej”<sup>637</sup>.

Pochodną badań naukowych są metanauki szczegółowe, jak np. meta-psychologia, metalogika, metapedagogika itp. Te zaś dają podstawę do wyłonienia metateorii jako teorii o teoriach naukowych. Każda z nauk ma swoje

<sup>635</sup> M. Grabowski, *Istotne...*, dz. cyt., s. 41.

<sup>636</sup> J. Życiński, *Struktura rewolucji metanaukowej. Studium rozwoju współczesnej nauki*, wstęp M. Heller, przeł. M. Furman, Kraków: Copernicus Center Press 2013.

<sup>637</sup> M. Grabowski, dz. cyt.

teorie, np. pedagogika rozwija teorie wychowania, kształcenia, opieki, terapii, andragogiki, animacji kulturalnej, pracy, komunikacji i tym podobne, które stając się przedmiotem badań, generują rozwój metateorii wychowania, metateorii kształcenia i tak dalej. Wyłanianie się pedagogiki, a w niej jej różnych subdyscyplinarnych i intradyscyplinarnych teorii z dziedzin nauk, tylko pozornie czyni ją nauką suwerenną, autonomiczną, skoro musi czerpać wiedzę z innych nauk, sięgając do najwyższego ich poziomu, jakim jest metanauka. Wszelka odrębność jest zatem względna, szczególnie w XXI w., kiedy to następuje dynamiczny wzrost badań inter- i intradyscyplinarnych, transwersalnych, transdyscyplinarnych. Badania o charakterze meta-, a więc sytuujące badacza i przedmiot jego badań ponad tymi, które są analizowane, mają służyć przede wszystkim funkcji poznawczej wszystkich nauk.

Jak pisze Magier: „Tożsamościowa funkcja badań metateoretycznych odnosi się do dwóch aspektów: określenia istoty pewnej nauki oraz wskazania różnic między naukami. Badania te umożliwiają oszacowanie spójności wiedzy w ramach pewnej dyscypliny, wyznaczenie miejsca (relacji) subdyscyplin (nauk szczegółowych) w ramach nauki macierzystej (podstawowej), określenie jej specyfiki terminologicznej. Wskazując podstawowy, definicyjny zbiór treści pewnej nauki oraz określając zakres, wspólnego dla pewnej grupy nauk (np. humanistycznych), zapleczka teoretycznego, terminologiczno-pojęciowego i metodologicznego”<sup>638</sup>. Można zatem przyjąć, że badania metateoretyczne w obrębie poszczególnych dziedzin i dyscyplin nauk powinny gwarantować jak najwyższy ich poziom i spójność, umożliwiając zarazem wzajemne przenikanie uzyskiwanych wyników.

„Dystans względem problemów przedmiotowych cechujący metanauki umożliwi choćby chłodny (przynajmniej względnie) namysł nad problemami jej dotyczącymi, jak chociażby poprawnością argumentacji czy precyzją terminologiczną. Kontrola funkcji badań metateoretycznych jest ważna zwłaszcza w humanistyce, w kontekście metodologicznej specyfiki tej grupy nauk. Brak możliwości empirycznej weryfikacji bądź falsyfikacji części (większości?) funkcjonujących w jej ramach twierdzeń powoduje, że metateoria nabiera szczególnego znaczenia w trakcie szacowania poznawczej rzetelności wiedzy humanistycznej”<sup>639</sup>. Autor jednak jest w błędzie, zawiązując tę tezę do nauk humanistycznych, skoro każda z nauk, także w innych dziedzinach wiedzy, ma swoje teorie, wśród których nie wszystkie przedmioty ich analiz podlegają badaniom empirycznym.

Zakres opisywanej przez Magiera pedagogiki chrześcijańskiej wyraźnie lokuje ją w pedagogice, natomiast nie dopatrzmy się w jego studium metateoretyczności tej pedagogiki. Treść rozprawy tego autora nie jest zatem

<sup>638</sup> P. Magier, *Metateoria...*, dz. cyt., s. 36.

<sup>639</sup> Tamże, s. 37–38.

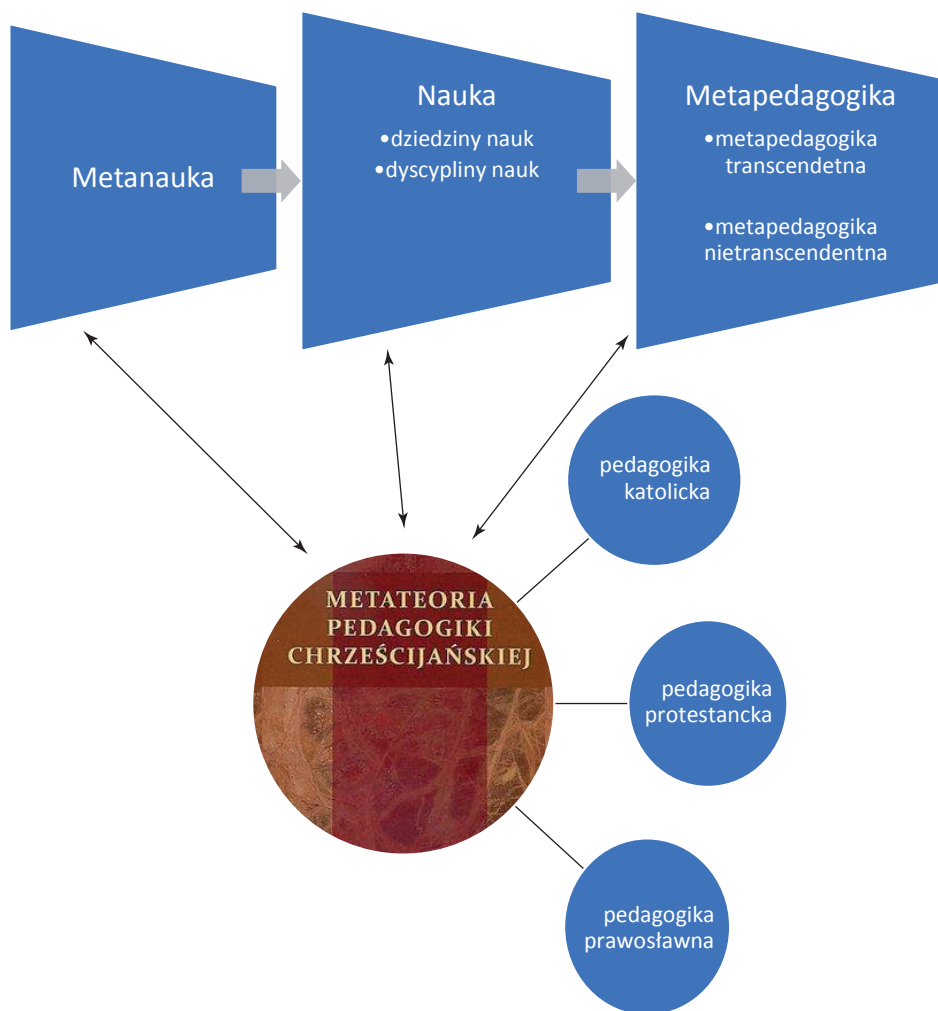
zgodna z tytułem, bowiem musielibyśmy otrzymać w wyniku prowadzonych badań metateoretycznych nową wiedzę na temat pedagogiki chrześcijańskiej. Tymczasem autor dokonuje pozytywistycznej charakterystyki tej pedagogiki jako jednej z dyscyplin pedagogiki, określając przedmiot i cel jej badań, język naukowy, sposoby uzasadniania w niej twierdzeń, mimo iż w naukach humanistycznych i społecznych możemy mówić jedynie o prawidłowościach, a nie o twierdzeniach. Całość zamyka sformułowaniem własnego przeświadczenia, że pedagogika chrześcijańska „[...] może być uprawiana w różny sposób (jako dyscyplina teologiczna lub jako dyscyplina humanistyczna), a także traktowana jako nurt (system) wychowawczy”<sup>640</sup>. Tym samym nie poznajemy metateorii pedagogiki chrześcijańskiej, tylko otrzymujemy wykład na temat jej teologicznych i światopoglądowych źródeł oraz powierzchownie zarysowane typy tej pedagogiki w zależności od chrześcijańskich religii (katolicka, prawosławna, protestancka). Metateoretyczność tej pedagogiki zostaje zredukowana przede wszystkim do poprawności metodologicznej uprawiania nauki w ogóle, a w duchu chrześcijańskim w szczególności.

Do jeszcze innych źródeł wyjaśnień terminu metapedagogika sięga Paweł Piotrowski, odwołując się do amerykańskiego filozofa nauki Roberta Murraya Thomasa, który wyróżnia w strukturze nauki obok tak istotnych dla jej organizacji, jak teoria, model, paradygmat, światopogląd, analogia, struktura i system, jeszcze termin metateoria. Wszystkie one są niejednoznaczne z racji stosowania ich w bardzo różnych zakresach i znaczeniach. Metateoria należy do zbioru metapojęć organizujących „[...] w pewien sposób myślenie o danym problemie badawczym (a także o praktyce badawczej w ogóle), a ponadto ma niebagatelne znaczenie, jeśli idzie o możliwość intersubiektywnego komunikowania rezultatów i wreszcie wpływa także jakoś na rozumienie przez badacza własnych czynności badawczych, już – a może przede wszystkim – na etapie planowania badań”<sup>641</sup>.

Terminy meta-, typu metanauka, metateoria, metadyskurs, metapoznanie, metamyślenie, metaanaliza itp., dotyczą poznania naukowego na najwyższym poziomie w stosunku do jakiegoś przedmiotu poznania, który jest nauką, teorią, dyskursem o nauce, dyskursie, teorii niższego czy węższego zakresu rzędu. Jak słusznie konstatuje P. Piotrowski: „[...] metapredmiotowym czyni akt poznawczy (stąd i perspektywę poznawczą) decyzją, dotyczącą tego, że jako przedmiot poznania istnieją znaki, których znaczenie opiera się na pozostawaniu w relacji do innych znaków, pozostających, jak

<sup>640</sup> Tamże, s. 183.

<sup>641</sup> P. Piotrowski, *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego. Wybrane zagadnienia metapedagogiki*, Olsztyn: Wydawnictwo UW-M 2012, s. 28.



**RYCINA 14.3.** Struktura metateorii pedagogiki chrześcijańskiej w ujęciu Piotra Magiera

Źródło: opracowanie własne.

się zakłada w relacji do pewnego obiektu”<sup>642</sup>. Dla metateoretycznej perspektywy poznawczej proces poznania jest w pewnym sensie podwójnie pośredni. „W istocie główne przedmioty poznania są tu dwa. Jednym jest teoria, wypowiedź, intencjonalnie uczyniony zbiór znaków, który odsyła do jakiegoś elementu dziedziny przedmiotowej, do jakiegoś – w najszerszym sensie – obiektu. I ten obiekt także istnieje jako przedmiot poznania w metapred-

<sup>642</sup> Tamże, s. 41.

miotowej perspektywie badawczej”<sup>643</sup>. Jednym z metapojęć, które przenika do wszystkich nauk społecznych i humanistycznych, jest holizm.

Chrześcijaństwo „[...] staje się coraz mniej religią europejską, a coraz bardziej religią o prawdziwie światowym zasięgu”<sup>644</sup>. Zachodzące w świecie przenikanie różnych paradygmatów, założeń i teorii sprzyja wychwyceniu wspólnoty kierunków wspomnianych nauk i ich integralnego wpływu na życie człowieka, jego środowisk socjalizacyjnych i edukacyjnych. To dzięki chrześcijaństwu możliwe było stworzenie w państwach totalitarnych wspólnego frontu „[...] obrony przed bezbożnymi ideologiami marksistowską i faszystowską”<sup>645</sup>, a w ostatnich dekadach przed ideologią neoliberalną i anarchistyczno-lewicową. Należycie przygotowani do uczestniczenia w stałej odnowie Kościoła katolicy powinni sięgnąć do wiedzy na temat istniejących doktryn i historii, podstaw duchowego i liturgicznego życia, psychologii religii, ale i pedagogiki religii, pedagogiki chrześcijańskiej, by wspierać ruch ekumeniczny w jego zbliżaniu się do celu, jakim jest chrześcijańska jedność.

Jak trafnie wskazuje na granice ekumenicznych wysiłków w tym zakresie Andrzej Napiórkowski, wynikają one z pięciu podstawowych przyczyn: po pierwsze „[...] brak recepcji doktrynalnych ustaleń, których dokonali teologowie. Po drugie strach i lęk przed konsekwencjami takich zastosowań w życiu Kościołów i wspólnot, gdyż to mogłoby rewidować i zmieniać ich tożsamość. Po trzecie, panująca w wielu wspólnotach zwyczajna obojętność i lekceważenie; brak głębszego zaangażowania wiernych, a niekiedy i duchownych w parafii. Po czwarte, Ruch Ekumeniczny ma swoich wrogów. Wystarczy wskazać na prężne działanie tradycjonalistów i fundamentalistów. Po piąte, niektóre problemy doktrynalne są nazbyt złożone i trudne. Wydają się wręcz nierozwiązywalne na obecnym etapie rozumienia Objawienia judeochrześcijańskiego”<sup>646</sup>.

Polska pedagogika może być dumna z praktycznych doświadczeń ekumenicznego Ruchu „Światło-Zycie” Franciszka Blachnickiego, jak i wzmocnienia paradygmatu personalistycznego w dziełach i życiu Karola Wojtyły, szczególnie w jego rozprawie *Osoba i czyn*<sup>647</sup> czy już jako Jana Pawła II w dziele *Pamięć i tożsamość*<sup>648</sup>, jak i ks. prof. Józefa Tischnera z jego etyką solidarności oraz diagnozą syndromu *homo sovieticus*<sup>649</sup>. Ich osobiste dzieła

<sup>643</sup> Tamże, s. 44.

<sup>644</sup> A. Napiórkowski, *Teologie XX i XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo WAM 2016, s. 15.

<sup>645</sup> Tamże, s. 158.

<sup>646</sup> Tamże, s. 179.

<sup>647</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne 1985.

<sup>648</sup> *Jan Paweł II, Pamięć i tożsamość*, Kraków: SIW Znak 2005.

<sup>649</sup> J. Tischner, *Etyka solidarności*, Kraków: SIW Znak 1981; tenże, *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*, Kraków: SIW Znak 2005.

i charyzmatyczne postawy solidarności międzyludzkiej oraz chrześcijańskiej stworzyły podwaliny pod odstonę patologii, antropologicznego błędu i upadek totalitaryzmu w Polsce oraz w bloku państw Środkowo-Wschodniej Europy. To właśnie solidarne „chrześcijaństwo wygenerowało zmiany i rozwój polityczny, społeczny, gospodarczy i osobowy. Oddziaływanie «Solidarności» jest nie do przecenienia, zarówno dla samych Polaków, jak i dla całego europejskiego wyzwolenia człowieka”<sup>650</sup>.

Szczególny wkład w rozwój pedagogiki holistycznej, pedagogiki jedności wnosi Mirosław Patalon, który wydał w 2009 r. monografię naukową pt. *Pedagogika ekumenizmu*, traktując w niej wychowanie ekumeniczne jako proces, a nie działanie pedagogiczne czy wywieranie na kogoś wpływu<sup>651</sup>. Z perspektywy pedagogiki ogólnej pojawiła się po raz pierwszy w toku jej rozwoju publikacja, której autor, opierając się na bardzo interesujących i nieobecnych w dotychczasowych analizach źródła, dokonał konstrukcji pedagogiki ekumenizmu w paradygmacie procesualnym. W tym sensie jest to przełom nie tylko horyzontalny w owej myśli, ale i wertykalny. Ten pierwszy odnosi się do pogranicza, jak i samych nauk teologicznych, które w swojej części podejmują także problemy kształcenia i wychowania, ten drugi zaś rzutuje na dalszy kształt myśli pedagogicznej nurtu humanistycznego, która znajduje swoje odniesienie do szeroko rozumianego procesu wychowania jako procesu właśnie, a nie jak wciąż usiłuje się utrzymać w centrum dominującej powszechnie jeszcze narracji – jako działanie czy wywieranie wpływu na kogoś.

Zaproponowanie przez Patalona wybór procesualności jako paradygmatu interkonfesyjnego i interreligijnej hermeneutyki w ujęciu Johna B. Cobba, jr, ale także mającej w tej rozprawie miejsce sztuki rekonstrukcji myśli chrześcijańskiej, którą zajmują się nie tylko naukowcy z krajów anglosaskich, ale także grupa uczonych w naszym kraju (skupionych głównie wokół Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Papieskiej Akademii Teologicznej oraz Uniwersytetu Śląskiego), ma znaczenie nie tylko w obszarze nauk teologicznych, ale wyraźnie wzbogaca o zupełnie nowe argumenty na rzecz takiego właśnie podejścia wiedzę o edukacji. Mamy tu bowiem do czynienia z nawiązaniem do – słabo wciąż jeszcze zakorzenionej w polskiej teorii wychowania i kształcenia – francuskiej i rodzimej filozofii wychowania z jej naturalistyczną orientacją, w której świetle wychowanie jest procesem, jest dialogiem.

Należy zgodzić się z Patalonem, że filozofia procesu i relacji nie jest najlepszą próbą refleksji teoretycznej nad rzeczywistością, ale „oferuje nam jednak niewątpliwie jedną z możliwych prób zrozumienia dokonujących się w naszej

<sup>650</sup> A. Napiórkowski OSPPE, *Teologie XX i XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo WAM 2016, s. 265.

<sup>651</sup> M. Patalon ks., *Pedagogika ekumenizmu*, Gdańsk: Wydawnictwo UG 2007.

cywilizacji zmian, związanych z tym, że człowiek w świecie substancjalnych i trwałych rzeczy utracił poczucie szczęścia”<sup>652</sup>. Mamy tu przejście od analizy teologii procesu, poprzez zaangażowanie społeczne i edukację procesualną do dialogu międzyreligijnego, gdzie każda z kluczowych w poszczególnych rozdziałach kategorii pojęciowych postrzegana jest nie jako dana, ale jako zadana. Poglądy Alfreda Northa Whiteheada na temat prawdy znakomicie korespondują z postmodernistyczną epistemologią, gdzie – jak się stwierdza – nie istnieje, a przynajmniej nie jest możliwa do uchwycenia przez ludzki umysł jedyna prawda. W pluralistycznym świecie, w wyniku trwającej wojny dyskursów, które wzajemnie weryfikują swoje systemy myślowe: „jedne twierdzenia upadają, drugie zaczynają obowiązywać; poszukiwanie prawdy jest więc ciągłym procesem, a poznanie nigdy nie będzie całkowite i ostateczne [...]”<sup>653</sup>.

Nie ma niepodważalnych form w dziedzinie prawdy naukowej i religijnej, toteż – jak pisze Patalon za Whiteheadem – „drażnienie każdej zawilości myśli aż do ostatecznego rozwiązania to kwestia godności intelektualnej. [...] Sprzeczność doktryn to nie katastrofa, to szansa”<sup>654</sup>. To właśnie ze względu na zmieniającą się kulturę na każdym chrześcijańskim spoczywa obowiązek nieustannego aktualizowania teologii czy różnych systemów filozoficznych, które „nie są ani prawdziwe, ani fałszywe; są za to w odpowiednim czasie bardziej lub mniej użyteczne”<sup>655</sup>.

Patalon jako badacz współczesnej myśli teologicznej i pedagogicznej stawia w swojej rozprawie pytania, które mają swoje filozoficzne uzasadnienie i praktyczne egzemplifikacje. Dla nauk o wychowaniu zawsze istotne było poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Kim jest człowiek? Skąd pochodzi? Dokąd zmierza? Dlaczego podejmuje pewne działania? Jaką rolę odgrywa ją w jego życiu idee? Ważniejsze jednak mogą się okazać zasadnicze w zawodzie pedagoga pytania, a mianowicie: Jakie może być dobrodziejstwo dialogu? Jaka wiedza jest najbardziej wartościowa w sytuacji, gdy cechuje ją względność, kontekstualność i tymczasowość? Jaką wiedzę należy przekazywać wychowankom? Jakimi kierować się kryteriami w poszukiwaniu prawdy, by jej nie zawłaszczać i nie absolutyzować? Jaki rodzaj wiedzy jest satysfakcjonujący w życiu osobistym jednostki, skoro teologia procesu odrzuca obowiązującą wszystkich i zawsze religijną metanarrację? Czy nowym paradygmatem duchowego przewodnika powinien stać się zaangażowany intelektualista, praktycznie zorientowany teolog? Jak sprzyjać współistnieniu różnych paradygmatów?

<sup>652</sup> Tamże, s. 13.

<sup>653</sup> Tamże, s. 23.

<sup>654</sup> Tamże, s. 26.

<sup>655</sup> Tamże, s. 34.

Suma przemyśleń filozoficznych, teoretycznych i ideologicznych dotyczących istoty wychowania i kształcenia umożliwia ogląd interesujących zagadnień w odpowiednim kontekście i wymiarze, pozwala zrozumieć istotę tych zjawisk, a co najważniejsze przygotowuje do twórczego zaangażowania się w proces edukacyjny. Znajdziemy w opisywanej rozprawie wsparcie merytoryczne nie tylko dla pedagogiki religii, ale także dla takich nurtów współczesnej pedagogiki, jak pedagogika dialogu, pedagogika serca, pedagogika niedyrektywna, pedagogika między- czy wielokulturowa, pedagogika inkluzyjna, pedagogika twórczości czy pedagogika postmodernistyczna. „Edukacja powinna raczej polegać na uwalnianiu naturalnej wiedzy i umiejętności tkwiących w uczniu, rolą zaś nauczyciela jest twórcze inicjowanie tych procesów”<sup>656</sup>. W takim też ujęciu, zarówno teologia procesu, jak i odpowiadające jej założeniom pedagogie pełnią podobną rolę do sztuki, o co przed kilkudziesięciu laty upominał się w swoich rozprawach chociażby Nawroczyński.

Niewątpliwie, wpisywanie się teologii procesu w szeroko rozumiany humanizm wzmacnia każdą z analogicznych do niej pedagogii, konstytuuje przejście od pedagogiki pewności, autorytarnej do pedagogiki nieautorytarnej, pedagogiki nadziei. Wyznaczając za Cobbem Kościołom zaangażowanie w transformację świata, w którym funkcjonują, w tym w eliminację biedy, bezrobocia, patriarchy, kryzysu rodziny, uzależnień, seksizmu itp., teologia procesu zbliża się do pedagogiki emancypacyjnej. Współczesny Kościół powinien być awangardą nowego porządku, sprzyjając procesom inkluzji, powszechności i otwartości wobec wiary, w warunkach poszanowania idei protestanckiego pluralizmu oraz zasad wolności, praw człowieka i równości.

Mamy w tej rozprawie do czynienia z wielokrotną pochwałą pluralizmu i relatywizmu, oparcia edukacji na idei przenikania perspektyw i maksymalnie szerokim wyborze postaw światopoglądowych. Jak pisze Patalon: „Prawda jest nieuchwytna, wielopostaciowa, ukryta, subiektywna... i pewnie jeszcze czymś innym. [...] Akceptacja różnorodności, tolerancja, wolność, równość i poszanowanie dla terytorium innego wyznaczają kanony poprawności”<sup>657</sup>. Autor uzasadnia, jak ważne jest w ponowoczesnej teologii przyjęcie postawy otwartości na wielość poglądów, teorii i dyskursów, otwartość na nowe prądy, myśli i działania oraz wchodzenie z nimi w dialog, gdyż sprzyja to rozwojowi nauki i żywotności chrześcijaństwa zarazem. „Wiedza i nauka przestają być traktowane jako zamknięta odpowiedź na pytania człowieka, stają się raczej punktem wyjścia do dalszych poszukiwań”<sup>658</sup>. Pochwała pluralizmu nie wiąże się z koniecznością odstąpienia od własnego podejścia czy paradygmatu, gdyż konkurujące ze sobą teorie czy koncepcje powinny się

<sup>656</sup> Tamże, s. 87.

<sup>657</sup> Tamże, s. 90.

<sup>658</sup> Tamże, s. 91.



równoważyć, a nie zwalczać. „Pluralizm zatem to ciągły dialog ludzi przekonanych o wyjątkowości własnych wartości, jednocześnie jednak pokornych i gotowych do dalszej nauki”<sup>659</sup>.

Szkołę pojmuje się w świetle tej teologii jako *scholae otium*, a nie *negotium*, a więc jako miejsce przyjemnego, radosnego zdobywania wiedzy. Przesłanki teologii procesu wyraźnie upełnomocniają innowatykę pedagogiczną oraz ruch szkół wolnych, skoro instytucja ta jest tu „[...] rozumiana jako naturalne miejsce spotkania (uczniów, nauczycieli, ksiązek, historii, terażniejszych i potencjalnych problemów, przestrzeni etc.), rolą zaś nauczyciela nie jest przekaz «gotowej» wiedzy, lecz twórcza koordynacja wzajemnych oddziaływań uczestników tych spotkań”<sup>660</sup>. Podejście to zbieżne jest z polskimi dążeniami do równoważenia modelu szkoły konstruowanej z jednej strony na ludzkim zaangażowaniu, twórczości, autonomii i odpowiedzialności, a z drugiej na zasadach demokracji, społecznego czy wspólnotowego zaangażowania. „Szkoła jest więc nie tyle miejscem przekazu wiedzy, ile jej wytwarzania poprzez wymianę doświadczeń jej uczestników (nauczycieli, uczniów, autorów ksiązek, etc.). Wszelka rutyna zabija ducha rozwoju, sukces edukacyjny polega zaś na wyzwoleniu w uczniu odwagi do eksperymentowania i wprowadzania zmian w przeżywanej rzeczywistości”<sup>661</sup>.

Autor wykazał, że można pisać o pedagogice ekumenicznej w duchu ponowoczesnym, dzięki któremu ma ona istotnie odmiennie interpretowany, bo z perspektywy teologii i filozofii procesu, charakter międzyreligijny. Rolą Kościoła jako instytucji jest służenie całemu społeczeństwu, bycie autentycznie otwartym nie tylko na inne religie, ale i gotowym do poddawania się społecznej ocenie, w tym także krytyce. Treści religijne odgrywają istotną rolę w procesie socjalizacji i edukacji, toteż powinny być także analizowane naukowo, przełamując wielowiekową jednostronność dyskursu religijnego. Pedagogika nie istnieje w swojej pełni bez właściwej recepcji nie tylko wiedzy filozoficznej czy teologicznej, ale i psychologicznej. Odniosę się zatem do tego, w jakim zakresie prezentowane przez czołowych przedstawicieli psychologii idee są przydatne dla badań czy do poszerzenia istniejącego stanu wiedzy o kluczowych dla edukacji fenomenach i czynnikach ją współstanowiących.

To właśnie z orientacji absolutno-idealistycznej wyłoniły się najróżniejsze typy amerykańskich personalistów, w większości o orientacji chrześcijańskiej, których przedstawiciele nawiązywali do myśli, tworzącej dzisiaj już piątą generację personalizmu – osadzonego w filozofii procesu i filozofii enwiromentalnej. Ten ostatni nurt filozofii personalistycznej znajduje już

<sup>659</sup> Tamże, s. 97.

<sup>660</sup> Tamże, s. 123.

<sup>661</sup> Tamże, s. 125.

swoją aplikację w teoriach wychowania ekologicznego czy kształcenia environmentalnego, filozofia procesu zaś napotyka bariery społecznej akceptacji i adaptacji. Być może jest tak dlatego, że jest to bardziej podejście niż gotowe stanowisko. Może ono jednak stanowić kluczowy punkt widzenia dla rozwijającej się dynamicznie w ostatnich latach pedagogiki twórczości czy postpedagogiki. Jak stwierdza w jednej ze swoich rozpraw Janusz Jusiak: „[...] kategoria stawania się oraz logicznie i rzeczowo powiązane z nią kategorie czasu i przemijania (lub upływu), a także kreacji lub wytwarzania, posiadają, łącznie biorąc – czyli w możliwym, co najmniej do pomyślenia, ich zintegrowanym ujęciu – dające się wykazać, w analizie konkretnych zagadnień i problemów, pierwszeństwo czy nadrzędność wobec takich kategorii metafizycznego opisu i wyjaśniania, jak: trwałość, niezmienność, rzecz, substancja, fundament, absolutystycznie zinterpretowana (w zgodzie z kanonami klasycznego racjonalizmu lub empiryzmu) całość, tożsamość, pełnia czy zupełność”<sup>662</sup>.

Tak jak Kościoły chrześcijańskie muszą podjąć wysiłek na rzecz ekumenizmu, „[...] większą pracę nad uzgadnianiem religijnej doktryny ze współczesną nauką, aby głosić Ewangelię bardziej społeczną, czyli odnoszącą się w sposób o wiele bardziej zdecydowany do prawa do życia (dziecka poczętego), ekonomicznej nierówności, rasizmu, prześladowań, deprecjacji kobiety, głodu, militarystyki, kwestii pokoju”<sup>663</sup>, tak też pedagogika współczesna nie może być bierna wobec tych zjawisk. Wciąż jednak wydaje się niespełniony postulat pedagogiki humanistycznej i ekumenicznej zarazem, w której świetle konieczna jest pedagogika konsekwentnie wykorzystująca zdobycze dziedzictwa myśli pedagogicznej wraz z wszystkimi znanymi teoretycznymi próbami uporania się z tą problematyką, wbrew wszystkim przeszkodom, by mogła ona służyć „[...] maksymalizowaniu rozwoju ludzi ponad wyznaczone granice i zastane konwencje, role i doktryny, [...] osiągnięciu kompetencji współdziałania i komunikowania się ludzi w imię ich zbiorowej i jednostkowej, każdego z nich emancypacji”<sup>664</sup>. Szczególnie znaczącą rolę ma do odegrania pedagogika chrześcijańska, na której spoczywa zadanie włączenia się w systematyczne usuwanie niechęci, uprzedzeń, fałszywych opinii czy stereotypów na temat (nie-)możliwego pojednania między chrześcijańskimi wspólnotami oraz środowiskami wyznawców różnych religii.

<sup>662</sup> J. Jusiak, *Współczesna filozofia procesu*, [online:] <http://bacon.umcs.lublin.pl/~jjusiak/wspolczesna-filozofia-procesu/#1> [dostęp: 30.07.2020].

<sup>663</sup> A. Napiórkowski OSPPE, dz. cyt., s. 418–419.

<sup>664</sup> Z. Kwieciński, *O edukację i pedagogikę radykalnie humanistyczną*, Preprint referatu wygłoszonego w czasie Konferencji Naukowej Komitetu Prognozowania Perspektywicznego Rozwoju Kraju „POLSKA 2000”, Jabłonna, 29 listopada – 1 grudnia 1984, s. 4.

## 14.8. Ortodoksja i totalizm a perspektywa pedagogiki całościowej

Ortodoksję przeciwstawia się chaosowi, toteż można na nią spojrzeć jako na ideę, która jest nośnikiem holizmu. Ortodoksja jest czymś jednoznacznie rozpoznawalnym w naszym świecie, podczas gdy o chaosie nie pisze się jako o stanie pożądanym<sup>665</sup>. Do czasu pandemii nie było w Polsce chaosu, chociaż mogło się walczącym politycznie pedagogom wydawać, że on istnieje. Nie było to jednak możliwe w sytuacji, gdy rządzący partii politycznych perfekcyjnie wykorzystywali praktyki socjotechniki i politycznej manipulacji państwa totalitarnego w stosunku do własnego narodu, lekceważąc wartości, tradycje narodowe, kulturowe, by fundować społeczeństwu blichtr i tandetę, błyskotki i powiększającą się nędzę, troszcząc się o własną nomenklaturę i sieci prywatyzowanych interesów. W III RP ortodoksja występowała w różnych postaciach i wymiarach, ale na pewno nie było chaosu. Syndrom *homo sovieticus* został tak głęboko i skutecznie przekazany w genach politycznych tzw. nowych elit, że mówienie o chaosie było absolutnie nieuprawnione. Dopiero stan pandemii na przełomie zimy i wiosny 2020 r. ujawnił, jak władze polityczne kraju reagują na chaos, nad którym muszą zapanować dla dobra narodu metodami autorytarnymi i częściowego zniewalania społeczeństwa przez ograniczanie jego praw oraz swobód obywatelskich (przymusowa kwarantanna, nakaz pozostawania w domu, zamknięcie granic państwa, zamknięcie szkół i uczelni itp.).

U podstaw pedagogicznego fundamentalizmu, edukacyjnej ortodoksji tkwi przeświadczenie o jej „czystości” niezależnie od odmian i wpływów zróżnicowania społecznego, kulturowego, politycznego, religijnego czy edukacyjnego. Zwolenników tego podejścia charakteryzuje dosłowność odczytywania jedynie słusznych, poprawnych tekstów i bezpośredniego zaangażowania w ich recepcję poprzez wiarę jednostek. Przejawem tego są publikacje zaczynające się od pytań typu rozstrzygnięcia, czyli np.: Czym jest wychowanie? Co znaczy być patriotą? itp. Postawa wychowawcy musi być zdominowana wiarą i indywidualnym „duchowym” przeżyciem, a jednocześnie powinna być umocniona zakazami interesowania się odmiennością, by nie została zakłócona czystość doświadczenia, poczucie pewności i jednoznaczności. Z jednej strony jest szczytny i jedynie słuszny cel, z drugiej zaś rozpoznawalni wśród mu niewiernych – inni, czyli wrogowie. Pedagodzy w tej paradygmatacznej perspektywie są po to, by zawłaszczyć naukę dla siebie i eksportować swoją doktrynę na zewnątrz tak, by skutecznie stłumić czy wyplenić pluralizm.

<sup>665</sup> A. Nalaskowski, *Ortodoksja i chaos*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013.

Fundamentalizm w humanistyce, a w pedagogice w szczególności, jest groźny, kiedy jego zwolennicy, głosząc swoje twierdzenia i prawa jako jedynie prawdziwe czy jedynie słuszne, najlepsze – często konfrontacyjnie, przeciwko innym – uważają, iż nie ma potrzeby dopuszczania do głosu innych szkół naukowych, a jego tezy mają obowiązywać wszystkich, bez względu na ich akceptację. Odbierają oni w ten sposób innym prawo do własnych generalizacji wiedzy czy teorii i nie dopuszczają nowych perspektyw badawczych, a tym samym hamują rozwój nauki. Ten typ postaw zawładających prowadzi zarazem do zdogmatyzowania głównych założeń danego nurtu, głosząc ich wyjątkowość. „Następuje wtedy usztywnienie własnych poglądów, odrzucenie osiągnięć innych ludzi nauki, co odsuwa na jakiś czas możliwości badań nowych problemów, zamyka tematykę badawczą w kategoriach używanych przez danego uczonego czy zespół. Nie pozwala się na wyjście poza «zaklęty» krąg kategorii analitycznych, które sporo przecież razy były weryfikowane. Jeśli taka postawa jest zrozumiała na początku istnienia szkoły, to przy jej schyłku staje się dogmatyzmem i fundamentalizmem. Ów fundamentalizm był utwierdzany na początku drogi przez założyciela, a przy końcu drogi czynią to epigoni”<sup>666</sup>. Z fundamentalizmem i dogmatyzmem wiąże się bowiem często epigonizm polegający na tym, że każde sądy krytyczne wobec przedstawicieli danej teorii traktowane są przez nich jako nietakt, porwanie się „na świętości”, a więc radykalnie się im przeciwstawiają. „Uczniowie tak są przywiązani do poglądów mistrza, że sami nie wychodzą poza nie i innym bronią, okupując się w tej samej tematyce, metodach i sposobach postrzegania rzeczywistości. Wykluczają oni inne aspekty wejrzenia na to, co się bada. Krytycyzm otoczenia naukowego jest odrzucany, a mimo to następuje schyłek szkoły”<sup>667</sup>.

Brak tolerancji wobec odmienności i jad w języku jej krytyki mają zapewnić sukces w tej rywalizacji właściwej stronie. Włącza się w ten proces władzę państwową, której zadaniem jest spowodowanie, by społeczeństwo kierowało się tym samym systemem wartości, co ona. Nie ma lepszej czy innej pedagogiki, jest tylko gorsza, zła, niepożądana od tej jedynie słusznej. Nie można ulegać pokusie wyrażającej tęsknotę za Absolutem, gdzie prawdy dostępne wtajemniczonym, mającym lepszy wgląd w prawdziwą moralność, jedynie słuszny paradygmat stają się zarazem obowiązującym prawem. Państwo i prawo nie powinny zajmować się wcielaniem w życie jakiegokolwiek koncepcji metafizycznej, paradygmatu, prądu czy kierunku wychowania, by nie przekroczyć granic prowadzących do fundamentalizmu i despotyzmu. Jeśli już mówić o jakimkolwiek zaangażowaniu władz państwowych,

<sup>666</sup> M. Surmaczyński, *Warsztaty metodologiczne doktorantów socjologii (Podręcznik)*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum 2002, s. 135.

<sup>667</sup> Tamże, s. 136.

w tym także prawa, to ich rolą powinna być przynajmniej ochrona, jeśli nie wspieranie stanu zróżnicowania myśli, by dzięki prowadzonym badaniom i wdrożeniom umożliwić poszukiwanie wartości absolutnych: prawdy, dobra i piękna.

Zasada całości (całościowości, integralności), czyli totalizm, podsumowuje czeskojęzyczne wydanie książki Hessena *Światopogląd a pedagogika. Studia nad problemem autonomii*<sup>668</sup>. W takim właśnie znaczeniu zasada ta odnosi się do totalnego państwa, totalnego narodu czy do pedagogiki holistycznej. „Mówi się, że ta zasada powinna być wprowadzona do pedagogiki, która winna przystosować się do nowej sytuacji dziejowej. Tymczasem zapomina się, że zasada jednolitości była już dawno wprowadzona do pedagogiki przez neohumanistów – Johanna Herdera, Wilhelma Humboldta, Friedricha Schleiermachera, a nawet przez Jeana-Jacquesa Rousseau. Stanowi ona ogólne dziedzictwo nowoczesnego nauczania wychowującego i kształcącego, szczególnie tego, które chce być ufundowane na filozofii i dosłownie włącza się w wielką tradycję pedagogiki filozoficznej początku XIX w. [...] Warto poddać tę zasadę badaniu, by bronić się przed nadużyciem pojęcia «jednolitości» w niektórych współczesnych kręgach pedagogicznych. W nowoczesnej pedagogice zasada całościowości ma dwa odmienne znaczenia, jedno właściwe i drugie fałszywe. Dla pierwszego sposobu jego rozumienia, określanego jako strukturalne i które w praktyce zostało przejęte przez ruch nowego wychowania, tzw. szkoły aktywnej i zróżnicowanej szkoły jednolitej, zasada ta wyróżnia się w strukturze nowego typu szkoły. Zasada całości jest przy tym przeciwstawiana zasadzie abstrakcyjnej ogólności”<sup>669</sup>.

---

<sup>668</sup> *Světový názor a pedagogika. Studie k problému autonomie, přeložila Žofie Pohorecká*, Praha: Nákladem Dědictví Komenského 1937. Książka ta poza wymienionym rozdziałem odpowiada swoją zawartością rozprawie wydanej w Polsce pt. *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna, Lwów: Książnica Atlas 1939. W niej jednak autor nie zawarł tego tekstu, będącego zresztą poszerzoną wersją wygłoszonego przez niego referatu pod takim właśnie tytułem na VIII Zjeździe Filozofów w Pradze w dn. 2–8.09.1934 r.

<sup>669</sup> Tamże, s. 171.

## Rozdział 15

### Metaanaliza wyników badań empirycznych

W naukach humanistycznych i społecznych traktuje się metaanalizę tekstów naukowych jako rodzaj badań metateoretycznych, mających charakter pracy z wytworami myśli naukowej. Nieco inaczej proponuje podejść do tych badań Brzeziński. W trosce o pojmowanie psychologii jako wyłącznie nauki empirycznej uważa on, że metaanaliza nie powinna odnosić się do ilościowej metody prowadzenia przeglądów literatury, gdyż wówczas „[...] jej oddziaływanie byłoby w pełni oceniane jedynie poprzez sprawdzanie różnic we wnioskach płynących z metaanalizy vs. tradycyjnych przeglądów literatury. Różnice te są istotne, wskazują bowiem, że wnioski z przeglądów opisowych, opartych na tradycyjnych procedurach testów statystycznej istotności, są często błędne. Niemniej jednak metaanaliza to coś znacznie więcej niż nowa metoda dokonywania przeglądów”<sup>670</sup>. Czym zatem jest metaanaliza w psychologii?

Nie znajdziemy w podręczniku tego autora charakterystyki tego typu badań, gdyż psychologowie unikają krytycznej refleksji nie tylko w odniesieniu do wyników własnych badań empirycznych, ale także do historycznych i współczesnych systemów, orientacji czy koncepcji psychologicznej myśli, idei leżących u podstaw badań eksperymentalnych i opisowych teorii. Widać wyraźną ucieczkę od prowadzenia sporów w obszarze metateoretycznym, gdyż niezwykle rzadko pojawiają się rozprawy z tego zakresu. Zatem metaanaliza psychologiczna to w gruncie rzeczy badanie poprawności lub błędów pomiarów „[...] oraz innych artefaktów w determinowaniu obserwowanych rezultatów oraz mocy statystycznej poszczególnych badań. W ten sposób metaanaliza ujawnia, jak niewiele informacji zawartych jest w pojedynczym badaniu, co dowodzi, inaczej niż głosi to powszechnie przyjęty pogląd, że żadne jednostkowe badanie nie jest w stanie rozwiązać danej kwestii czy

---

<sup>670</sup> J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*. Wydanie nowe, Warszawa: WN PWN 2019, s. XVI.

znaleźć odpowiedzi na dane pytanie [...] Dlatego każde pojedyncze badanie musi być rozważane jako pojedynczy element danych stanowiących wkład do przyszłej metaanalizy”<sup>671</sup>.

Psycholog jednak nie podejmuje w ogóle w swoim podręczniku z metodologii badań psychologicznych kwestii potencjalnej bezzasadności czy błędów w konstruowaniu do badań empirycznych teoretycznych przeciw modeli zmiennych, które, czy tego badacze chcą, czy nie chcą, nie zawsze są wynikiem badań empirycznych, eksperymentalnych. Jak przyznaje sam Brzeziński, psychologia jest na tyle osobliwą dyscypliną naukową, „[...] że trudno osiągnąć pełny sukces w replikacji badań już przez kogoś przeprowadzonych, zwłaszcza w eksperymentalnej psychologii społecznej czy psychologii osobowości [...] Zagrożeniem dla pełnej replikowalności badań psychologicznych są takie zmienne, jak: oczekiwania interpersonalne badacza, wskazówki sugerujące osobie badanej treść hipotez badawczych, lęk przed oceną, status motywacyjny osoby badanej itp.”<sup>672</sup>. W strukturze empirycznego poznania naukowego według indukcyjisty i hipotetysty teorie psychologiczne pozostają funkcją dwóch procesów.

Pierwszy proces polega na indukcyjnym toku konstruowania teorii na podstawie zgromadzonych w toku badań faktów. Badacz opisuje i wyjaśnia całą klasę uzyskanych danych empirycznych. Nie może jednak kierować się w procesie obserwacji i gromadzenia faktów żadnymi przedzałoženiami teoretycznymi, uprzedzeniami. Ma dochodzić do teorii o badanych faktach, konfrontując je z przewidywaniami ich występowania oraz szukając związku między zmiennymi. Prowadzona obserwacja może zachodzić w warunkach naturalnych czy też wytworzonych, zaaranżowanych przez badacza z wykorzystaniem nowoczesnych technik i narzędzi do prowadzenia nawet drobiazgowej wideorejestracji zdarzeń czy zachowań z pełną świadomością także ich ograniczeń.

Drugi proces ma charakter dedukcyjnego wyprowadzania hipotez z istniejących już teorii psychologicznych czy systemów pojęć teoretycznych, by je zweryfikować, poddać confirmacji lub sfalsyfikować, poddać krytyce w wyniku przeprowadzonych badań empirycznych, najlepiej eksperymentalnych lub obserwacyjnych. W tym przypadku istotny jest właściwy dobór tekstów, w których podjęty został problem badawczy. Każdy problem badawczy musi wynikać z określonej teorii, przy czym nie każda teoria jest tu właściwa, nie każda odwołuje się do naukowej, a nie potocznej argumentacji. „Niewątpliwie metoda stawiania i krytyki hipotez lepiej oddaje praktykę badawczą dyscyplin naukowych mocno zaawansowanych w rozwoju [...] aniżeli metoda indukcyjna, charakteryzująca praktykę badawczą nauki w jej przedteoretycz-

<sup>671</sup> Tamże.

<sup>672</sup> Tamże.

nym stadium rozwoju. Lepiej przystaje do praktyki badawczej psychologii, w której mocno eksponuje się rolę teorii jako podstawowego składnika **świadomości metodologicznej** [...]”<sup>673</sup> [podkreślenie J.B.].

Badania teoretyczne nieempirycznych i empirycznie wywiedzionych teorii zawsze implikuje teoretyczny, bo pojęciowy punkt wyjścia, jakim jest wartościowanie poznania. Nie można też poddawać interpretacji rezultatów badań empirycznych, jeśli nie wskażemy teorii, systemu pojęć, które to umożliwią. Podstawowym celem badań naukowych jest znalezienie ogólnego wyjaśnienia interesujących nas zjawisk, a nie doskonalenie ludzkości. Jak pisze amerykański metodolog badań empirycznych Fred N. Kerlinger, teoria jest zbiorem wzajemnie powiązanych ze sobą konstruktów (pojęć), definicji i sądów, za pomocą których możliwe jest przedstawienie w usystematyzowany sposób obrazu badanego zjawiska. „Jeżeli ktoś chce rozwiązać problem, to musi dobrze wiedzieć, w czym on tkwi”<sup>674</sup>. Teorie i modele teoretyczne wychowania mogą pełnić funkcję normatywną dla praktyki, ale dla badaczy są konstrukcją wyjaśniającą i zawierającą pojęciowe kategorie, z których można wyprowadzić hipotezy, by następnie zweryfikować je w toku badań empirycznych. Nie ma jednak w naukach społecznych aksjomatów ani teorii zaksjomatyzowanych, które posiadałyby terminy pierwotne, czyli niewymagające definicji i uzasadnienia.

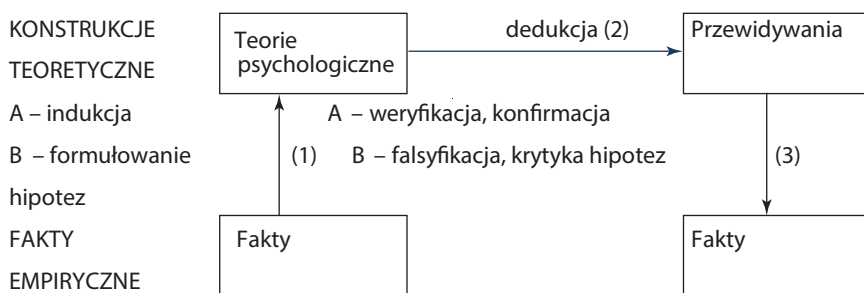
Zdaniem Zaborowskiego w naukach społecznych konstrukcje teoretyczne są konstruktami hipotetycznymi, które wprowadzie pozwalają na wyodrębnianie dzięki nim innych teorii, mniej lub bardziej ogólnych, ale ich funkcją jest kodyfikacja, uporządkowanie i usystematyzowanie wiedzy naukowej o faktach występujących w określonej dziedzinie rzeczywistości. „Teoria wskazuje, iż w określonej dziedzinie rzeczywistości występują spójne zależności, które pozostają ze sobą we wzajemnych związkach i które wynikają z ogólniejszych praw. Druga funkcja teorii jest związana z faktem, że stanowi ona pewien system znaczeń, które udostępnione są obiektywnej analizie i weryfikacji”<sup>675</sup>. Natomiast funkcja predykcyjna teorii może implikować formułowanie różnych hipotez na temat oddziaływań pedagogicznych na zachowania czy postawy ludzkie oraz wchodzących w relacje zmiennych. Te jednak wymagają badań empirycznych, by było możliwe wyeliminowanie błędnych czy sprzecznych z teorią przypuszczeń co do przewidywanych zależności.

<sup>673</sup> Tamże, s. 11.

<sup>674</sup> F.N. Kerlinger, *Základy výzkumu chování. Pedagogický a psychologický výzkum*, Praha: Academia. Nakladatelství Československé Akademie Věd 1972, s. 31.

<sup>675</sup> Z. Zaborowski, *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1973, s. 35.

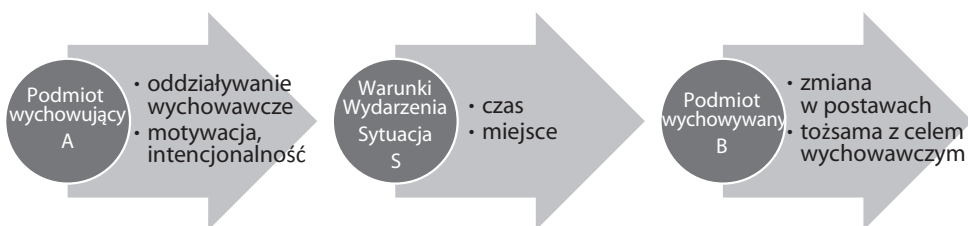




**RYCINA 15.1.** Schemat poznania naukowego – według indukcjonisty (A) i hipotetysty (B)

Źródło: J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*. Wydanie nowe, Warszawa: WN PWN 2019, s. 9.

W nieeksperymentalnych badaniach społecznych nie jest zależnością bezwyjątkową warunkowanie zdarzeń, jakim jest np. oddziaływanie wychowawcze. Także warunki, w jakich one zachodzą, mogą być sprzyjające, ale i niesprzyjające osiągnięciu celu wychowawczego.



**RYCINA 15.2.** Relacje między podmiotem wychowującym a wychowywanym

Źródło: opracowanie własne.

Między oddziaływaniem podmiotu zdarzenia A i zaistniałymi zmianami w podmiocie B zachodzi pozytywna zależność statystyczna, jeśli zakres i stopień oddziaływania A jest warunkiem niezbędnym do zaistnienia zmian po stronie podmiotu B. Relacja w tym zdarzeniu nie jest jednak nigdy bezpośrednia, gdyż w grę wchodzi jeszcze zmienne pośredniczące, jakimi są warunki przebiegu wydarzenia wychowującego (S). Pedagog jako badacz wychowania w paradygmacie pozytywistycznym musi zatem określić miary oddziaływań wychowawczych (A), jak i miary ich efektów po stronie wychowanków (B). Konieczne jest zatem wykazanie, że zmiany w postawach wychowanków są rzeczywistym następstwem oddziaływań wychowawcy (A) w określonych i mierzalnych warunkach (S). „Niekiedy mówi się, że przyczyna oddziałuje na skutek. Nie zawsze jednak łatwo jest wyjaśnić, w jaki spo-

sób zdarzenie już zakończone może oddziaływać na zdarzenie, które jeszcze się nie zaczęło (oddziaływać, nie wywołując go od razu). To jest negatywna strona traktowania jako przyczyny takiego zdarzenia, które skończyło się wcześniej, niż zaczął się skutek. Pozytywną stroną może stanowić natomiast antysymetria relacji przyczynowej (pochodna od antysymetrii stosunku następstwa czasowego zdarzeń). Relacja uwarunkowania sprzyjającego między zdarzeniami równoczesnymi jest symetryczna. [...] mogą więc istnieć pary zdarzeń, między którymi ta relacja zachodzi tylko w jedną stronę. Asymetryczne są relacje uwarunkowania wystarczającego, niezbędnego i w danej sytuacji niezbędnego między zdarzeniami A i B, które są równocześnie lub B jest nie późniejsze niż A”<sup>676</sup>.

Badacz może zatem mieć problem z dokładnym pomiarem uwarunkowań wydarzenia wychowującego, jeśli nie są one zredukowane do obiektywnie dających się pomierzyć zmiennych pośredniczących. Zdaniem Łobockiego „[p]onad wszelką wątpliwość można stwierdzić, że żaden ze sposobów postępowania wychowawczego nie oddziałuje nigdy autonomicznie (ani tym bardziej automatycznie). Efektywność jego zależy od wielu przeróżnych czynników”<sup>677</sup>. Nikt nie przedstawił jeszcze wyczerpującej listy wszystkich możliwych czynników, dzięki którym wychowanie mogłoby być skuteczne, toteż znacznie częściej spotykamy się z dowolnie lub jednostronnie dobieranymi warunkami, których preferencja może być odczytywana jedynie w kategoriach autorskich zaleceń, sugestii, zachęt czy pomysłów, niebędących oczywiście żadnym panaceum czy uniwersalnym środkiem oddziaływań wychowawczych.

Nie ma możliwości sprawdzenia w ramach badań eksperymentalnych lub nieeksperymentalnych, czy zaszły związki przyczynowe, polegające na wywoływaniu jednych zjawisk (B) przez drugie (A) w określonych warunkach (S), gdyż wnioski mają tu charakter co najwyżej prawdopodobny. Nie można „[...] wnioskować z pewnością o tym, że «wywoływanie» zachodzi”<sup>678</sup>. Postawy wychowanków (zmienna zależna B) nie są w przypadku oddziaływań wychowawczych i tej właśnie zmiennej czy cechy kierunkowej osobowości natychmiastowym następstwem oddziaływań wychowawcy (A). Wiedza o przyczynowości, o sprawczości wychowania jest wynikiem ustaleń teoretycznych, definicyjnych związanych z rozumieniem zachodzenia procesów przyczynowo-skutkowych, gdzie skutek jest zjawiskiem późniejszym od przyczyny. Zdaniem Jakuba Karpińskiego zmienna zależna też ulega modyfikacji, toteż „[...] niekiedy nie tyle zakłada się, że przyczyna jest wcześniejsza,

<sup>676</sup> J. Karpiński, *Przyczynowość...*, dz. cyt., s. 14.

<sup>677</sup> M. Łobocki, *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania*, Warszawa: WSiP 1990, s. 33.

<sup>678</sup> J. Karpiński, *Przyczynowość...*, dz. cyt., s. 97.

lecz że jest nie późniejsza niż skutek, i albo przy tym twierdzi się, iż przyczyna musi jeszcze trwać, gdy skutek się zaczyna, albo tak się nie twierdzi i jako odrębny rodzaj przyczyn dopuszcza się przyczyny pośrednie (odległe w czasie od skutku)”<sup>679</sup>.

Badanie naukowe nie jest zwykłym gromadzeniem danych empirycznych, ale czynieniem tego po to, by na podstawie obserwacji i eksperymentów móc formułować naukowe teorie, uogólnienia, za pomocą których możliwe staje się rozwiązywanie problemów naukowych. „Naukowym celem badań pedagogicznych jest odkrycie prawidłowości o zachowaniach osób lub ich sformułowanie, by można było je wykorzystać do przewidywania i kontroli zjawisk, które mogą powstać pod wpływem określonych sytuacji wychowawczych”<sup>680</sup>. Wartość teorii uzależniona jest od jakości badania faktów i spójności ich uogólnień w jak najściślejszych terminach.

Zbigniew Spindel zaproponował schemat procesu postępowania badawczego w naukach empirycznych i w procesie postępowania diagnostycznego w psychologii ze względu na istniejące między nimi podobieństwa i różnice. Jest on bardzo przydatny właśnie do badań metaanalizacyjnych, żeby można było zweryfikować prawidłowość ich wykonania z punktu widzenia zakładanego celu poznawczego (zob. tabela 15.1). Recenzujący czyjś raport badawczy powinien brać pod uwagę powody wyboru paradygmatu badań, a w jego obrębie spójności i konsekwencji wybranego modelu badawczego przez jego autora. Pojawiają się jednak wątpliwości wynikające z tego, że badacz może korzystać z różnych, dostępnych mu teorii metodologicznych, wśród których trudno jest określić tylko jedną z nich jako jedynie wartościową czy optymalną dla rozwiązania problemu badawczego.

„Niestety, owa idealna społeczna świadomość metodologiczna nigdy nie istnieje w czystej postaci, trafia ona zawsze na wcześniejszą postać świadomości metodologicznej danej dyscypliny oraz niedoskonałości umysłów poszczególnych badaczy, czyli w rezultacie – istniejące faktycznie, indywidualne świadomości metodologiczne poszczególnych reprezentantów poszczególnych dyscyplin i szkół naukowych stanowią jedynie zniekształcone, niepełne warianty idealnego wzoru [...]”<sup>681</sup>.

Przykładowo, wspomniany problem skuteczności wychowania nie dotyczy każdego rodzaju oddziaływania na wychowanków, ale jest pochodną jedynie traktowania go jako zjawiska intencjonalnego, które wymaga prakseologicznego uzasadnienia. Tak właśnie ujmuje wychowanie jako zorganizowaną i zamierzoną czynność ludzką Gurycka: „Gdy mowa o jakiegokolwiek

<sup>679</sup> Tamże, s. 96.

<sup>680</sup> R.M.W. Travers, *An Introduction to Educational Research*, New York: The Macmillan Company 1958, wyd. 2, s. 12.

<sup>681</sup> Tamże, s. 41.

**TABELA 15.1.** Schemat porównawczy postępowania badawczego w naukach empirycznych i w procesie postępowania diagnostycznego w psychologii

Badanie naukowe		Postępowanie diagnostyczne
Rozpoznanie i zwerbalizowanie problemu badawczego, dotyczącego zależności pomiędzy wybranymi zjawiskami, sformułowanie wstępnej hipotezy oraz (ewentualnie) ukazanie okoliczności podjęcia problemu	KONCEPTUALIZACJA	Wstępne rozpoznanie i ocena problemu oraz uzasadnienie jego podjęcia – zazwyczaj bywa to stwierdzenie występowania jakichś nieprawidłowości
Umieszczenie problemu i hipotezy w kontekście teoretycznym, określenie przyjmowanych założeń oraz sformułowanie szczegółowych hipotez badawczych za pomocą terminów wskazujących zależności pomiędzy wyodrębnionymi zmiennymi	KONKRETYZACJA	Sformułowanie szczegółowych pytań i hipotez diagnostycznych na temat genezy oraz patomechanizmu stwierdzonej nieprawidłowości
Określenie kryteriów empirycznej stosowalności i ilościowego ujmowania dla nieobserwacyjnych terminów występujących w hipotezach szczegółowych	OPERACJONALIZACJA	Zaplanowanie (bądź wybór odpowiedniego wzoru) postępowania diagnostycznego i dobór odpowiednich (tj. adekwatnych względem hipotez) metod diagnostycznych
Wybór modeli gromadzenia i organizowania doświadczenia konfrontowanego z treścią implikacji empirycznych hipotez oraz modeli analizy danych. Zastosowanie wybranych modeli badawczych i statystycznych	KONFRONTACJA	Zebranie danych za pomocą wybranych metod oraz analiza wyników w aspekcie ich zgodności z postawionymi hipotezami diagnostycznymi
Sformułowanie wniosków na temat poprawności sprawdzanych hipotez, wskazanie dopuszczalnego zakresu odniesienia uzyskanych rezultatów badawczych do: przyjętych założeń i hipotez badawczych; możliwości formułowania kolejnych problemów,	APLIKACJA	Sformułowanie diagnozy (w postaci wniosków, opinii, orzeczeń itp.) i postulatów dotyczących postępowania korekcyjnego, terapeutycznego oraz współpracy z innymi specjalistami i instytucjami

Badanie naukowe		Postępowanie diagnostyczne
ewentualnie wysuwania postulatów teoretycznych i metodologicznych, rewidujących dotychczasowy paradygmat; podejmowania opartych na nich działań praktycznych		

Źródło: Z. Spindel 2005, s. 33.

czynności człowieka, problem efektów, skutków danej czynności należy do podstawowych elementów jej analizy i oceny. Ponieważ wychowanie jest także czynnością, więc zajęcie się problemem jego efektów jest jak najbardziej, chociażby tylko z tego względu, na miejscu. [...] Na ogół uważa się za skuteczne takie wychowanie, w efekcie którego uzyskuje się określone produkty wychowania: nawyki, postawy, przekonania itp. Traktuje się więc wychowanie jako zorganizowaną czynność ludzką, w wyniku której osiągać się powinno konkretne – takie czy inne wartości<sup>682</sup>.

Z takim podejściem do wychowania jako czynności wiąże się nadzieję, złudzenie czy marzenie, iż możliwe jest uzyskanie pewności co do tego, że usiłowania czy oddziaływania wychowawcy, zmierzające do ukształtowania osobowości (postaw, nawyków, przekonań itp.) wychowanka zgodnie z przyjętym ideałem (wzorem, celem) wychowawczym mają względnie trwałe charakter. Zakłada się zatem, że można rozpoznać po określonych symptomach zachowań czy postaw wychowanków, iż są one wynikiem intencjonalnie ukierunkowanych na ich rozwój oddziaływań. Problem skuteczności wychowania może być – w świetle takiego podejścia – rozpoznawany dzięki temu, iż wychowankowie przez możliwie najdłuższy czas postępują zgodnie z przekazywanym im ideałem wychowawczym, są mu – w bardzo zróżnicowanych i zmieniających się warunkach społecznych, politycznych i gospodarczych – wierni przez całe swoje życie<sup>683</sup>.

Idea skuteczności wychowania staje się dla pedagogów kryterium oddziaływań na wychowanków, które sprowadzają się do takiej realizacji postulowanego celu, by ich wynik był z nim zgodny. Poziom owej zgodności – od całkowitej po częściową lub jej brak – sprawia, że możemy w tym przypadku mówić o pełnej, małej skuteczności wychowania lub jej braku. Dzięki przyjęciu w tym względzie określonych rozstrzygnięć (definicji, kryteriów, norm) ocenia się i weryfikuje, czy ktoś kogoś właściwie (dobrze) wychowuje, lub

<sup>682</sup> A. Gurycka, *O skuteczności wychowania*, „Harcerstwo” 1963, nr 50–51, s. 30.

<sup>683</sup> J. Szczepański, *O skuteczności wychowania*, „Odra” 1987, nr 10.

też nie. Tego typu dylematów nie mają jednak naturalni wychowawcy, a więc rodzice, którym trudno zarzucić, iż nie wychowują swoich dzieci, chyba że one same nie zachowują się zgodnie z celami czy ideałami uznawanymi przez tych, którzy z tej perspektywy oceniają za to ich rodziców, określając stan owej rozbieżności mianem niewychowania<sup>684</sup>. Szerzej piszę o tym zjawisku w innej rozprawie, toteż nie będę tego w tym miejscu rozwijał<sup>685</sup>.

Interesującą, a wciąż nieobecną we współczesnej pedagogice teorię badań metaanalizy opublikował w Polsce słoweński uczonec Boris Kožuh, wskazując na nią jako kluczową dla rozwoju i upowszechniania badań empirycznych stanowiących podstawę teorii pedagogicznych<sup>686</sup>. Powstała ona w wyniku odczuwalnego braku integracji rezultatów opublikowanych już licznych badań pedagogicznych, które nie są usystematyzowane. Konieczne jest zatem metodologicznie uzasadnione prowadzenie ich przeglądu z wykorzystaniem np. metod statystycznych, by poszukiwać nowych stwierdzeń teoretycznych, formułować nowe pytania badawcze, a być może także wyprowadzać z już istniejących danych nowe wnioski. Jednym z przywołanych przykładów tego typu metaanaliz były przeprowadzone przez Benjaminą Samuelą Blooma badania wyników badań w trzydziestu krajach, które dotyczyły prawdopodobnego wpływu różnych czynników na osiągnięcia szkolne uczniów w różnego typu szkołach, klasach i w ramach poszczególnych przedmiotów nauczania. Bloom nie prowadził tych badań, tylko skoncentrował się na ocenie statystycznej wskaźnika korelacji między zmiennymi, by odkryć, jakie czynniki prowadzą do zróżnicowanych osiągnięć szkolnych. Podobnie prowadził w latach 60. XX w. metaanalizy 311 pojedynczych badań efektu Rosenthala, stosując w nich metodę pomiaru mocy efektu lub prawdopodobieństwa, metodę syntetyzowania lub porównywania rezultatów badań oraz metodę integrowania dwóch lub większej liczby badań<sup>687</sup>.

Badania są często nieporównywalne ze sobą, toteż przekształca się je na jednakową skalę, określaną mianem „moc efektu”, wykorzystując do pomiaru stosunki między cechami i wynikami badań. Kožuh opisuje metaanalizę w następujący sposób:

- „Metaanaliza obejmuje wyniki badań (rezultaty z raportów badań). Oznacza to, że w badaniu metaanalizy nie zbiera się początko-

<sup>684</sup> Perspektywę odrzucającą intencjonalność wychowania przyjmuje antypost-pedagogika, w której świetle, kto kocha dzieci, ten ich nie wychowuje, tylko wspiera. Szerzej zob. w: H. von Schoenebeck, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, dz. cyt.; tenże, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, dz. cyt.

<sup>685</sup> B. Sliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, dz. cyt.

<sup>686</sup> B. Kožuh, *Pomiar mocy efektu*, przeł. A. Kozłowska, Częstochowa: Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli WOM w Częstochowie 2003.

<sup>687</sup> Tamże, s. 27–28.

wego materiału empirycznego. Do metaanalizy potrzebne są badania pierwotne i niektóre ich rezultaty.

- Metaanaliza jest aplikacją metod statystycznych na ilościowe rezultaty badań. Empirycznym materiałem metaanalizy są np. średnie, miary rozrzutu, wskaźniki korelacji, rezultaty weryfikacji hipotez statystycznych i inne.
- Metaanaliza obejmuje zbiór poszczególnych badań. Niektóre z metaanaliz integrują kilkaset, a nawet i kilka tysięcy badań.
- W metaanalizie wylicza się moc efektu, a nie tylko jego kierunek lub ustalony poziom istotności. Procedura wyliczenia mocy efektu powinna umożliwić porównywanie efektów z poszczególnych badań.
- Przedmiotem metaanalizy jest również stosunek wyników badań do zasadniczych cech badań. Uwzględnia ona również wpływ cech badań na ich wyniki. Celem metaanalizy jest nie tylko najprostsze streszczenie dostępnej literatury, ale także ustalenie wpływu cech badań na różnice, efekty, poziomy istotności lub na wskaźnik mocy efektu<sup>688</sup>.

Ważny jest w tego rodzaju analizach staranny dobór badań, których wyniki są przedmiotem kwantytatywnych porównań. Analizujący bowiem badania metaanalizyczne, a więc metametaanalizy (nadanalizy) dowodzą wielu uchybień „[...] polegających głównie na subiektywności badacza przy użyciu kryteriów wyboru analiz pierwotnych, a w efekcie wyboru stronniczego. Badacze ci twierdzą, że nawet wyjątkowo restrykcyjne kryteria nie zapewniają doboru najbardziej odpowiednich (najlepszych, najbardziej relewantnych) badań [...]”<sup>689</sup>. Metaanalizy metaanaliz poddawane są krytyce z tego względu, że badacze integrują ze sobą sprzeczne zjawiska, które były inaczej mierzone, na innych próbach, przy uwzględnieniu innych zmiennych. Nie ocenia się w tego typu analizach poziomu jakości badań, które są integrowane do metaanalizy. O ile łatwiej jest zastosować te badania do pomiaru mocy wpływu czynników warunkujących jakość czy efektywność procesu kształcenia, to nie prowadzono takich badań w odniesieniu do procesu wychowania, gdzie rzetelność i trafność badań empirycznych wymaga szczególnej kontroli, restrykcyjności ich doboru.

Badacz musi przyjąć jakieś kryteria do oceny jakościowej wagi poszczególnych badań empirycznych. Tych jednak jest bardzo mało. „Jedyną możliwość prawidłowego określania wartości poszczególnych badań stanowią ekspertyzy metodologów. One jednak są subiektywne. Istnieje więc potrzeba większej ilości ekspertów i ocen. Robert Rosenthal (1991) proponuje podwójną procedurę oceniania metodologii badań, polegającą na dwukrotnym dokonaniu oceny przez tego samego eksperta. Pierwszą ocenę należy wyko-

<sup>688</sup> Tamże, s. 25–26.

<sup>689</sup> Tamże, s. 32.

nać na podstawie opisu metodologii każdego raportu badania [...], zanim ekspert pozna rezultaty ocenianego badania. W drugiej ocenie juror powinien uwzględnić opis metodologii oraz interpretację rezultatów”<sup>690</sup>. Nie są to zatem łatwe badania, gdyż wymagają – oprócz zweryfikowania ich rzetelności i wiarygodności danych – wyliczenia wagi ich rezultatów oraz pomiaru ich wkładu w ostateczne ustalenia metaanalizy. Najczęściej wykorzystuje się cztery parametry: średnie arytmetyczne, współczynnik korelacji, odchylenia standardowe i wartości procentowe. W Polsce nikt jednak nie przeprowadził tego typu badań.

Metaanaliza nie dotyczy jednak tylko próby integralnego podejścia do wyników badań empirycznych prowadzonych w różnych regionach świata ze względu na relatywnie ten sam problem badawczy. Alice H. Eagly uważa, że badania metaanalizy są ważne z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze powinny być przedmiotem szczególnej troski redakcji renomowanych czasopism naukowych, do których nadsyłane są artykuły zawierające przegląd literatury przedmiotu badań. „W przeglądach dokonuje się generalizacji wyników badań – czasem uogólnienia te mają złożony charakter, czasem prosty. Później powołują się na nie autorzy zarówno artykułów zawierających sprawozdania z badań, jak i podręczników oraz popularnych opracowań adresowanych do szerszego kręgu odbiorców”<sup>691</sup>. Nadsyłane do redakcji artykuły powinny być kierowane do recenzentów, którzy mają szeroką wiedzę z danej dziedziny, by możliwe było kompetentne ocenienie wartości tekstu właśnie z perspektywy metateoretycznej, a więc rzeczywistego wkładu autora w naukę. Po drugie analiza przeglądu literatury naukowej w części wprowadzającej w publikacjach czy rekonstruujących oryginalne badania empiryczne wymaga rzeczowej oceny z punktu widzenia ich adekwatności do tytułu rozprawy, kluczowych pojęć i teorii oraz opisu sposobu przeprowadzonych dotychczas badań.

Zdaniem doświadczonej recenzentki „[...] większość początkowych wersji metaanaliz, składanych do czasopism, jest niedoskonała pod względem metodologicznym”<sup>692</sup>. Niektórym autorom wydaje się, że muszą uwzględnić całą literaturę w zakresie teoretycznym czy dotychczasowych badań empirycznych bez uprzedniego zweryfikowania ich poznawczej wartości, aktualności itp. „Zbyt często autorzy przeglądów arbitralnie ustalają granice, czego możliwym następstwem jest tendencyjność wniosków”<sup>693</sup>.

<sup>690</sup> Tamże, s. 49.

<sup>691</sup> *Recenzowanie prac naukowych w psychologii*, red. R.J. Sternberg, przeł. T. Szustrowa, Warszawa: Wydawnictwo Paradygmat 2011, s. 58.

<sup>692</sup> Tamże, s. 63.

<sup>693</sup> Tamże, s. 64.



Autorzy artykułów pomijają w swoim przeglądzie stanu wiedzy naukowej nieopublikowane rozprawy doktorskie z analizami teoretycznymi czy wynikami badań empirycznych, dostępne w sieci bazy danych, publikacje albo koncentrują się jedynie na artykułach w języku angielskim, przez co wydaje im się, że właściwie osadzają własny problem badawczy w nauce. Recenzenci powinni zatem uzyskać opis nie tylko źródeł doboru literatury przedmiotu, ale i kryteriów poszukiwania oraz włączenia do własnej analizy określonych rozpraw. Nie bez znaczenia jest to, czy przywołane badania zostały trafnie wyszukane i uwzględnione we własnym projekcie badawczym oraz czy rzeczywiście nadają się do przedstawionej syntezy wiedzy. „Zazwyczaj autorzy przeglądów przystępują do wyjaśniania, jak zgromadzili bazę danych do metaanalizy, obliczając wielkość efektów i kodując badania. Wyniki metaanaliz wyłaniają się z analiz wielkości efektów, szczególnie analiz, które wiążą zakodowane właściwości badań z wielkością efektów. Pożądane jest, by recenzent metaanalizy wiedział, jak się oblicza wielkość efektu w różnych warunkach”<sup>694</sup>.

Jay Gabler wymienia pułapki, na które warto zwrócić uwagę w metaanalizie badań społecznych. Są to: po pierwsze niedopasowanie uzyskanych z badań danych do przyjętej w ich koncepcji metodologicznej teorii naukowej, po drugie nadmierne upraszczanie odkryć, a polegające na przedstawianiu ich jako mniej złożonych niż są w rzeczywistości, chociaż były przeprowadzone na próbie badawczej, a nie w całej populacji, po trzecie niedostrzeżenie niekompletnych danych i brakujących zmiennych do właściwego wyprowadzenia wniosków, po czwarte wadliwa interpretacja danych statystycznych. „Po prostu trzeba mieć świadomość tego, że badanie nie musi być koniecznie bezbłędne czy niepodważalne tylko dlatego, iż płynący z niego wniosek bazuje na skomplikowanych statystykach albo zostaje sformułowany przez socjologa z prestiżowego uniwersytetu”<sup>695</sup>.

<sup>694</sup> Tamże, s. 65.

<sup>695</sup> J. Gabler, *Socjologia dla bystrzaków*, przeł. K. Rojek, Gliwice: Wydawnictwo Helion, s. 88.

## Zakończenie

Studium ma zachęcić pedagogów ogólnych i teoretyków myśli pedagogicznej w ramach poszczególnych subdyscyplin tej nauki do podejmowania badań podstawowych, których przedmiotem byłoby już dociekanie nie tyle tego, co jest istotą takiego czy innego fenomenu, co go warunkuje, jak on powstaje i rozwija się w środowiskach socjalizacyjno-wychowawczych, edukacyjnych, opiekuńczych czy terapeutycznych, ile spróbowanie podjęcia badań ustalających, w jaki sposób owe problemy badawcze są wyłaniane, jakie są ich źródła oraz granice poznania. Po intensywnie i szeroko prowadzonych od ponad stu lat badaniach nad przedmiotami nauk o wychowaniu, ich podstawowymi kategoriami pojęciowymi, a tym samym i fenomenami dającymi się poznać, odczytać i zinterpretować w środowiskach naszego życia, nadszedł czas na podjęcie ustaleń, co owo dotychczasowe poznanie poznało czy poznaje. Warto w dobie globalnego przenikania idei i danych empirycznych oraz jakże zróżnicowanych paradygmatów badawczych spróbować wznieść się nieco ponad dotychczasowe ustalenia, by zbadać je w odmienny sposób, pozwalający na wielostronny wgląd w świat idei i efektów zaistniałych praktyk.

Nie ma potrzeby tworzenia metapedagogiki dla niej samej, ale warto rozwijać ten sposób myślenia, który pozwoli na zdystansowane włączenie wiedzy, metarefleksji i intuicji, by odważnie analizować nowe podejścia badawcze i nadać im rozmach. Każde badanie syntetyczne z pozycji metapoznawczej prowadzi do pedagogiki holistycznej, pedagogiki globalnej, uniwersalnej, ponadczasowej. Nie chodzi tu o kreowanie jakiegoś eklektycznego punktu widzenia o socjalizacji, wychowaniu, kształceniu, opiece itp., ale o podjęcie próby odpowiedzenia sobie na pytanie, co wynika z dotychczasowych teorii i badań je weryfikujących. Zmiany w nauce zachodzą dzięki krytyce, rewolucjom paradygmatycznym czy cięciom epistemologicznym, a do tych nie dochodzi, jeśli kurczowo trzymamy się dotychczasowych dokonań, reprodukcją je w różnych kontekstach, byle tylko nie wyjść poza już istniejącą wiedzę i struktury. Tak kognitywne podejście do wiedzy naukowej może

sprzyjać jej demitologizacji i odczarowaniu mitów, które politycy wnoszą do naszej rzeczywistości w ramach walki o władzę.

Nie ma sensu dalsze dyskutowanie o tym, czy pedagogika jest nauką czy nie jest, a jeśli jest, to czy jest nauką humanistyczną czy społeczną, gdyż jest nauką nauk o wychowaniu i kształceniu istot ludzkich od poczęcia (pedagogika prenatalna) po śmierć (pedagogika tanatologiczna). Wciąż jest za mało głębszych studiów na temat tego, jak tworzymy pedagogikę jako naukę o wychowaniu, edukacji, inkluzji itp. Nie chodzi tu o zastępowanie, a tym bardziej nie o wykluczanie dotychczasowych badań metahistorycznych, gdyż poznawanie dziejów myśli i wychowania jest kluczowe dla samowiedzy pedagogicznej i możliwości odkrywania nowych prawidłowości, porównywania dotychczasowych teorii i modeli. Istnieją takie subdyscypliny nauk pedagogicznych, które do dziś nie wypracowały własnych paradygmatów, teorii, a nawet mają problemy z ustaleniem źródeł oraz sensu ich powstania. Pedagogika od dziesięcioleci współpracuje z innymi naukami humanistycznymi i społecznymi, toteż każde badanie z pozycji makro- i metapoznawczej prowadzi do holizmu, do unidyscyplinarnej pedagogiki ujmującej badane problemy w ich metafizologicznie ujętej całości bio-psycho-geo-społeczno-historycznej.

Może zostaną podjęte badania, które Łukasz Afeltowicz określa jako „in vivo” i „in vitro”. Te pierwsze dotyczą „[...] uchwycenia tego, co naukowcy robią, jak rozumują i jak działają w swoim środowisku pracy”<sup>696</sup>, te drugie zaś polegają na prowadzeniu systematycznych badań „[...] sposobów, w jaki nie-naukowcy radzą sobie z problemami naukowymi”<sup>697</sup>. Mam bowiem przekonanie, że pedagogika praktyczna istotnie lekceważy pedagogikę teoretyczną w każdej z jej subdyscyplin. Nie ma powiązania między naukowcami a nienaukowcami, mimo iż interesujące pedagogikę fenomeny i rozpoznawane przez nią problemy poznawcze są kluczowe dla rozumienia i doskonalenia szeroko pojmowanej rzeczywistości pedagogicznych wpływów. Jakże interesujące mogłyby być badania uczonych dotyczące tego, jak powstawały ich prace, praktyczne laboratoria edukacji oraz co ich samych zaskakiwało w procesie epistemicznego tworzenia tekstów. Namysł nad powstawaniem własnych rozpraw pozwala na odkrycie „[...] interesującej interakcji między autorem a jego wytworem. Otóż kiedy mamy już przed sobą pewną wczesną wersję tekstu, jest ona w stanie bodźcować nas samych, wskazując możliwe «pęknięcia» i «mielizny» narracyjne, ale także «niedointerpretowanie» lub warte rozwinięcia pomysły. Takie «negocjacje z własnym tekstem» prowadzą

<sup>696</sup> Ł. Afeltowicz, *Modele, artefakty, kolektywy. Praktyka badawcza w perspektywie współczesnych studiów nad nauką*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2012, s. 114.

<sup>697</sup> Tamże, s. 118.

niejednokrotnie do przeformułowania nie tylko porządku pracy, ale również głównych tez czy samego tytułu”<sup>698</sup>.

Pedagogika wzmocni swój status w naukach społecznych i humanistycznych, jeśli zatroszczy się o syntetyczne, uniwersalne, holistyczne poznanie naukowe, które pozwoli na przenikanie wyników badań poza granice własnego kraju. Pedagodzy powinni włączać się w dyskusje naukowe swojej dyscypliny, które toczą się w innych krajach, by zacząć tworzyć uniwersalność języka i syntezę podstaw jedności tej nauki na świecie. To właśnie badania metapedagogiczne, metateoretyczne pozwalają na odczytywanie różnorodności i jedności nauki, której wyniki badań mogą się przecież różnić ze względu na uwarunkowania geopolityczne, ustrojowe, kulturowe itp. Uniwersalizm poznawczy obejmuje bowiem jako metateoria „[...] zapewne z różną siłą aprobaty, odmiennymi sposobami interpretacji, sposobem «włączania» w swój zakres badań np. krytycznych, kreatywnych, analitycznych itp. – wszystkie istniejące teorie”<sup>699</sup>. Pedagogika – podobnie jak inne nauki społeczne – była, jest i będzie nauką probabilistyczną, formułującą na podstawie badań wiedzę o swoim przedmiocie poznania, którego stan może określać jako jedynie prawdopodobny, a nie pewny.

Wprawdzie społeczeństwa i jednostki ludzkie są nie tylko systemami probabilistycznymi, lecz również systemami autonomicznymi, systemami autopojetycznymi, podmiotami, to jednak wiedza o zakresie zachodzących między nimi i w nich relacji związków ma jedynie prawdopodobny charakter. Nie zmienia to wartości poznawczej i praktycznej pedagogiki, która – jeśli chce, a powinna mieć teleologiczny charakter – musi być zarazem nauką przyszłości. Nie uniknie przy tym tego, że proces poznania i jego efekty będą ograniczane czynnikami „pozapoznawczej” natury. Metapedagogiczna analiza sprzyja jednak temu, by mimo istniejącej sprzeczności między teoriami możliwe było pielęgnowanie umiejętności dostrzegania raczej podobieństw niż różnic. „Jeśli uznamy, że rzeczywistość ma charakter systemowy, czyli że w gruncie rzeczy jest ona wielopoziomowo uporządkowaną jednością, mimo różnorodności jej przejawów, to nasze poznanie musi w jakimś stopniu tę jej właściwość respektować”<sup>700</sup>.

<sup>698</sup> Tamże, s. 442–443.

<sup>699</sup> J. Kuczyński, *Ogrodnicy świata. Wstęp do uniwersalizmu*, Warszawa: Centrum Uniwersalizmu przy Uniwersytecie Warszawskim, Wyższa Szkoła Ekologii i Zarządzania 1998, t. 1, s. 40.

<sup>700</sup> K. Mudyń, *O granicach poznania. Między wiedzą, niewiedzą i antywiedzą*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1995, s. 82.

## Bibliografia

- Ablewicz K., *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki*, w: *Horyzonty wychowania w czasach przemian*, red. W. Pasierbek, M. Grodecka, Kraków: WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM 2009.
- Ablewicz K., *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków: Wydawnictwo UJ 1994.
- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków: Wydawnictwo UJ 2003.
- Abriszewski K., *Poznanie, zbiorowość, polityka. Analiza teorii aktora-sieci Bruno La-toura*, Kraków: Universitas 2012.
- Addenda do dziejów oświaty. Z badań nad prasą drugiej połowy XX wieku i początków XXI wieku*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2013.
- Addenda do dziejów oświaty. Z badań nad prasą Drugiej Rzeczypospolitej*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2013.
- Addenda do dziejów oświaty. Z badań nad prasą XIX i początków XX wieku*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2013.
- Afeltowicz Ł., *Modele, artefakty, kolektywy. Praktyka badawcza w perspektywie współczesnych studiów nad nauką*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2012.
- Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, red. E. Marynowicz-Hetka, H. Kubicka, M. Granosik, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2004.
- Aleksander Kamiński – pedagog społeczny*, red. I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka, „Folia Paedagogica et Psychologica” 1996, z. 36.
- Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów*, red. Z. Kwieciński, Warszawa: IBE 2000.
- Ambrozik W., *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2016.
- Anweiler O., *Polityczny przełom a pedagogika w Europie Wschodniej*, przeł. C. Kupisiewicz, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1991, nr 1.
- Arden P., *Cokolwiek myślisz, pomyśl odwrotnie*, przeł. O. Siara, Kraków: Insignis Media 2008.
- Báčová V., *Súčasný smery v psychologíi. Hľadanie alternatív pozitivizmu*, Bratislava: VEDA vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied 2009.

- Bagrowicz J., *Sprawozdanie z prac sekcji XI – „Wychowanie religijne w społeczeństwach pluralistycznych”*, w: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2002.
- Ball S.J., *Foucault i edukacja: dyscypliny i wiedza*, przeł. K. Kwaśniewicz, red. K. Blusz, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1999.
- Banach C., *Stan i perspektywy reformy edukacji w Polsce*, w: *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń: PTP, Wydawnictwo Edytor 1996.
- Banasiak J., *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania*, Warszawa: Wydawnictwa UW 1996.
- Bańka A., *Spoleczna psychologia środowiskowa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2002.
- Bateson B., *Umysł i przyroda: jedność konieczna*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa: PIW 1996.
- Baudrillard J., *Duch terroryzmu. Requiem dla Twin Towers*, przeł. R. Lis, Warszawa: Wydawnictwo Sic! 2005.
- Bauman Z., *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 1995.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa: Wydawnictwo Sic! 2000.
- Bauman Z., *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, przeł. J. Margański, Kraków: Wydawnictwo Literackie 2001.
- Bauman Z., Kubicki R., Zeidler-Janiszewska A., *Życie, ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności w kontekstach. Rozmowy o tym, co z nami, i o tym, co przed nami*, Warszawa: WAIp 2009.
- Bazanow A., *Pedagogika. Szkice z teorii i praktyki szkolenia i wychowania żołnierzy radzieckich*, Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej 1963.
- Beck A.T., *Metateoria*, w: A.T. Beck, B.A. Alford, *Terapia poznawcza jako teoria integrująca psychoterapię*, przeł. M. Łamacz, Kraków: Wydawnictwo UJ 2005.
- Behawioryzm i fenomenologia*, red. T.W. Wann, Kraków: Wydawnictwo UJ 2002.
- Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, przeł. D. Danek, Warszawa: PIW 1985.
- Bettelheim B., *Wystarczająco dobrzy rodzice. Jak wychowywać dziecko*, przeł. D. Kubicka, M. Gawlik, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis 2005.
- Bilicki T., *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2000.
- Bilińska-Suchanek E., *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu. Studium socjopedagogiczne*, Słupsk: Pomorska Akademia Pedagogiczna 2000 [wyd. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006].
- Bińczycka J., *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1997.
- Błajet P., *[Nie]przypadkowa edukacja*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2016.
- Bobryk J., *Krótką historią psycholingwistyki polskiej: Ida Kurcz*, Warszawa: WIP PAN 2010.

- Bogactwo życia i twórczości Aleksandra Kamińskiego*, red. I. Lepalczyk, W. Ciczkowski, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 1999.
- Borowska T., *Pedagogika ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Warszawa: Wydawnictwo IBE 1998.
- Borzucka-Sitkiewicz K., *Środowiskowe uwarunkowania agresywnych zachowań młodzieży*, Katowice: Wydawnictwo UŚ 2010.
- Brezinka W., *Filozofické základy výchovy*, Praha: Zvon, České Katolické Nakladatelství 1996.
- Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, przeł. H. Machoń, Kraków: Wydawnictwo WAM 2007.
- Bronfenbrenner U., *Dwa światy wychowania – USA i ZSRR*, przeł. J. Banasiak, Warszawa: PWN 1988.
- Bronk A., *Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne*, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wrocław: Wydawnictwo DSWE TWP 2005.
- Brożek B., *Umysł prawniczy*, Kraków: Copernicus Center Press 2018.
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych. Wydanie nowe*, Warszawa: WN PWN 2019.
- Brzeziński J., *O poznaniu naukowym w pedagogice (refleksje metodologiczne)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1979, nr 2.
- Burow O.A., Scherpp K., *Lernziel: Menschlichkeit. Gestaltpädagogik – eine Chance für Schule und Erziehung*, München: Kösel Verlag 1981.
- Cackowska M., Kopciewicz L., Patalon M., Stańczyk P., Starego K., Szkudlarek T., *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, *Ars Educandi. Monografie*, t. 3, Gdańsk: Wydawnictwo UG 2012.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa: PZWS 1963.
- Chmielewski W.J., *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Warszawa: Wydawnictwo Neriton 2006.
- Chmielewski W.J., *Zwalczanie wychowania religijnego w szkołach w latach 1944–1950*, Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie 2017.
- Chomsky N., Barsamian D., *Mocenské systémy*, Praha: Spolek slovenských spisovateľov 2013.
- Chrobak S., *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 1999.
- Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015.
- Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, red. Z. Melosik, Toruń–Poznań: Wydawnictwo Edytor 1999.
- Ciążela A., *Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku*, Warszawa: Wydawnictwo APS 2010.
- Cichoń W., *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania*, Kraków: Wydawnictwo UJ 1980.
- Cichosz M., *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014.
- Cichosz M., *O pedagogice społecznej i jej rozwoju. Wybrane zagadnienia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2016.

- Činčera J., *Enviromentální výchova: od cílů k prostředkům*, Brno: Paido 2007.
- Claxton G., *Rozwijanie potencjału uczenia się. Jak pomóc młodym ludziom, aby stawali się lepszymi uczniami*, przeł. L. Wollman-Mazurkiewicz, Katowice: Stowarzyszenia Nauczycieli Edukacji Początkowej w Katowicach 2007, wyd. 2.
- Czachur W., Kulczyńska A., Kumięga Ł., *Jak analizować dyskurs? Perspektywy dydaktyczne*, Kraków: Universitas 2016.
- Czerny J., *Zagrożenia wychowawcze we współczesnym świecie*, Katowice: Wydawnictwo „Śląsk” 1999.
- Człowiek – pytanie otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii*, red. K. Popielski, Lublin: Wydawnictwo KUL 1987.
- Człowiek. Wartości. Sens. Studia z psychologii egzystencji*, red. K. Popielski, Lublin: Wydawnictwo KUL 1996.
- Dauber H., *Obszary uczenia się w przyszłości. Perspektywa pedagogiki humanistycznej*, przeł. J. Marnik, M. Wawrzak-Chodaczek, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1997.
- Dauber H., *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią i polityką*, przeł. J. Marnik, W. Złobicki, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1997.
- Demokracja a oświata. Kształcenie i wychowanie, Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń: PTP 1996.
- Dewey J., *Jak myślimy?* w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, red. S. Wołoszyn, Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec 1996, t. 3, k. 1, wyd. 2 zmienione.
- Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, red. S. Wołoszyn, Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec 1998.
- Dobroczyński B., *Kłopoty z duchowością. Szkice z pogranicza psychologii*, Kraków: Nomos 2009.
- Dobrołowicz J., *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013.
- Dobrzyńska J., *Przed założenia polskiej polityki oświatowej*, „Arcana” 2017, nr 6.
- Dormus K., Włoch A., Wojniak J., *Edukacja kobiet. Kobiety w edukacji. Szkice historyczno-pedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2017.
- Draus J., Terlecki R., *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*, Kraków: Wydawnictwo WAM 2005.
- Drewnowski J., *Władza i opozycja. Próba interpretacji historii politycznej Polski Ludowej*, Londyn: Katolicki Ośrodek Wydawniczy „Veritas” 1979.
- Drózdź A., *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP 2000.
- Dryll E., *Interakcja wychowawcza*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN 2001.
- Dudzikowa M., *Wychowanie w toku procesu lekcyjnego*, Warszawa: WSiP 1978.
- Dudzikowa M., *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Warszawa: WSiP 1987.
- Duszak A., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 1998.
- Dybel P., *Psychoanaliza – ziemia obiecana? Dzieje psychoanalizy w Polsce 1900–1989. Część I: Okres burzy i naporu*, Kraków: Universitas 2016.



- Dykcik W., *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*, w: *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 2002.
- Dykcik W., *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 2005.
- Dykcik W., *Odpowiedzialność człowieka w kontekście indywidualnym i społecznym*, Poznań: WN PTP Oddział Poznański 2010.
- Dymkowski M., *Wprowadzenie do psychologii historycznej*, Gdańsk: GWP 2003.
- Dyrda B., *Syndrom nieadekwatnych osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2000.
- Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków: Wydawnictwo WSP 1996.
- Dziedzictwo myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji w Polsce i na świecie*, red. s. M. Loyola Opiela, Lublin: Wydawnictwo KUL 2014.
- Dziewiecki M., *Cielesność, płciowość, seksualność*, Kielce: Wydawnictwo Jedność 2000.
- Edukacja aksjologiczna. T. 2: Odpowiedzialność pedagoga*, red. K. Olbrycht, Katowice: Wydawnictwo UŚ 1995.
- Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Poznań: Wydawnictwo Wolu-min 2003.
- Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, współudział: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Katowice: Wydawnictwo UŚ 2000.
- Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Białystok: Trans Humana 1995.
- Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba 2007.
- Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, red. M.T. Michalewska, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 1999.
- Erikson E.E., *Dopełniony cykl życia*, przeł. A. Gomola, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis 2002.
- Erikson E.E., *Tożsamość a cykl życia*, przeł. M. Żywicki, Poznań: Zysk i S-ka 2004.
- Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW 2005.
- Falkiewicz-Szult M., *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006.
- Feinberg W., Soltis J.F., *Szkoła i społeczeństwo*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa: WSiP 2000.
- Fenomenologia i badanie psychologiczne*, red. A. Gorgi, Białystok: Trans Humana 2003.
- Feyerabend P.F., *Przeciw metodzie*, przeł. S. Wiertelwski, red. K. Zamiara, Wrocław: Siedmioróg 1996.
- Folkierska A., *Marksizm a neopozytywizm. Kilka uwag związanych z teorią wychowania H. Muszyńskiego*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1981, nr 4.
- Folkierska A., *Koncepcja człowieka i wychowania zawarta w „Podstawach teorii oddziaływań wychowawczych” K. Konarzewskiego*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 2.

- Folkierska A., *O naukowej teorii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 2.
- Folkierska A., *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa: Wydawnictwa UW 1990.
- Folkierska A., *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Warszawa: Wydawnictwa UW 2005.
- Folkierska A., *Wychowanie w perspektywie hermeneutycznej*, w: *Nieobecne dyskursy. Część 1*, red. Z. Kwieciński, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 1991.
- Förster J., *Behaviorismus a psychoreflexiologie v historické tradici Československé psychologie*, Praha: Academia 2005.
- Francuz G., *O nową integrację wychowania. Ekologicznie zorientowana antropologia filozoficzna a wychowanie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1999.
- Frankl V., *Homo patiens*, przeł. R. Czarnecki, Z.J. Jaroszewski, Warszawa: IW PAX 1984.
- Frankl V., *Człowiek w poszukiwaniu sensu życia*, przeł. A. Wolnicka, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca 2009.
- Frankl V., *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjalnej*, przeł. R. Skrzypczak, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca 2017.
- Freud Z., *Psychopatologia życia codziennego. Marzenia senne*, przeł. H. Ivanka i in., Warszawa: PWN 1987.
- Freud Z., *Kultura jako źródło cierpień*, przeł. J. Prokopiuk, Warszawa: Wydawnictwo KR 1992.
- Gabler J., *Socjologia dla bystrzaków*, przeł. K. Rojek, Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Gajda J., *Honor, godność, człowieczeństwo*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2000.
- Gałkowski S., *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2003.
- Gara J., *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków: Wydawnictwo WAM 2008.
- Gdula M., *Socjologia końca socjologii. O koncepcji teoretycznej Bruno Latoura*, „Kultura i Społeczeństwo” 2009, nr 1.
- Gielarowska D., *Dom studencki jako środowisko wychowujące*, Warszawa: PWN 1981.
- Giroux H.A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, przedmowa: Z. Kwieciński, posłowie: T. Szkudlarek, aneks: Z. Melosik, B. Śliwerski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010.
- Głazewski M., *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii i systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Zielona Góra: Wydawnictwo UZ 2010.
- Głodkowska J., *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*, Warszawa: WN PWN 2017.
- Gola B., *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2018.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, przeł. M. Szafrąnska-Brandt, Warszawa: IW PAX 1991.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek w praktyce*, przeł. E. Sujak, Warszawa: IW PAX 1994.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek w szkole*, przeł. D. Szafrąnska-Poniewierska, Warszawa: IW PAX 1995.

- Gorgi A., *Psychologia jako nauka empiryczna uprawiana z ludzkiej perspektywy. Podejście fenomenologiczne*, przeł. S. Zabielski, Białystok: Trans Humana 2002.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Olsztyn: Wydawnictwo WSP 1997.
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2019.
- Grabowski M., *Istotne i nieistotne w nauce*, Toruń: Wydawnictwo Rolewski 1998.
- Griese H.M., *Szkice z socjologii wychowania i andragogiki*, przeł. D. Sztobryn, Łódź: Wydawnictwo Dajas 2002.
- Gromkowska A., *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań: Wydawnictwo Wolumin 2002.
- Grzegołowska-Klarkowska H.J., *Mechanizmy obronne osobowości*, Warszawa: PWN 1986.
- Grzybowski P.P., *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2008.
- Grzybowski R., *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2013.
- Gurycka A., *O skuteczności wychowania*, „Harcerstwo” 1963, nr 50–51.
- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*, Warszawa: PWN 1979.
- Gurycka A., *Błąd w wychowaniu*, Warszawa: WSiP 1990.
- Gurycka A., *O sztuce wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo CODN 1997.
- Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przeł. A. Kacmajor, A. Sulak, posłowie B. Śliwerski, Gdańsk: GWP 2003.
- Guzik B., *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP 2003.
- Haidt J., *Prawy umysł. Dlaczego dobrych ludzi dzieli religia i polityka?* przeł. A. Nowak-Młynikowska, Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa 2012.
- Hajduk Z., *Holizm*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2003, t. 4.
- Hałas E., *Konwersja. Perspektywa socjologiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2007.
- Harciarek M., *Podstawy psychologii realistycznej według Karola Wojtyły*, Katowice: Wydawnictwo KOS 2008.
- Hejnicka-Bezwińska T., *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (Geneza i stan)*, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP 1989.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Zarys historii wychowania (1944–1989). Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP 1996.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*, Warszawa: Wydawnictwo ‘69 1997.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika socjalistyczna*, w: *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: WN PWN 2019.

- Herbart J.F., *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, przeł. T. Stera, przedmowa i oprac. D. Stępkowski, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2007.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, z rękopisu drugiego wydania oryginału rosyjskiego przeł. i bibliografią polską uzupełnił dr Adam Zieleńczyk, Warszawa: Nakładem „Naszej Księgarni” 1931.
- Hessen S., *Světový názor a pedagogika. Studie k problému autonomie*, přeložila Ž. Pohorecká, Praha: Nakładem Dědictví Komenského 1937.
- Hessen S., *Filozofia. Kultura. Wychowanie*, wstęp T. Nowacki, wybór i oprac. M. Hessenowa, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk 1973.
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1997.
- Hillman J., *Re-wizja psychologii*, przeł. J. Korpanty, Warszawa: MT Biznes 2016.
- Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*, red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, Warszawa: Fundacja na rzecz Myślenia im. Barbary Skargi 2016.
- Huschke-Rhein R., *Systemische Pädagogik, Ein Lehr-und Studienbuch für Erziehungs-und Sozialwissenschaften, Band III: Systemtheorien für die Pädagogik*, Köln: Rhein-Verlag 1989.
- Inkluzivna pedagogika*, red. V. Lechta, Praha: Portál 2016.
- Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, red. A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012.
- Izdebski H., *Ile jest nauki w nauce?* Warszawa: Wolters Kluwer 2018.
- Jacyno M., *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre’a Bourdieu*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN 1997.
- Jacyno M., *Kultura indywidualizmu*, Warszawa: WN PWN 2007.
- Jaeger W., *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, przeł. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa: Fundacja Aletheia 2001.
- Jan Paweł II. Pamięć i tożsamość*, Kraków: Wydawnictwo ZNAK 2005.
- Jandourek J., *Sociologický slovník*, Praha: Portál 2001.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: WSiP 1995.
- Jaskot K., *Aktywność społeczna studentów*, Szczecin: Wydawnictwo WSP 1978.
- Jastrzębski A., *W obronie integralności człowieka. Próba adekwatnego ujęcia filozofii psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Eneteia 2011.
- Jaworska-Witkowska M., *Fragment i eksplozja. Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2009.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z., *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odłotowe*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011.
- Jesipow B., Gonczarow N., *Pedagogika*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1950, t. 1–2.
- Język jako przedmiot badań psychologicznych*, red. I. Kurcz, H. Okuniewska, Warszawa: Academica 2011.
- Józefik B., *Kultura, ciało, (nie)jedzenie. Terapia. Perspektywa narracyjno-konstruktywistyczna w zaburzeniach odżywiania*, Kraków: Wydawnictwo UJ 2013.
- Jundził I., *Aktywizacja wychowawcza młodzieży*, Warszawa: WSiP 1974.

- Jusiak J., *Współczesna filozofia procesu*, [online:] <http://bacon.umcs.lublin.pl/~jusiak/wspolczesna-filozofia-procesu/#1> [dostęp: 12.05.2020].
- Kaczmarek B.L.J., *Mózg, język, zachowanie*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 1995.
- Kaliszewski A., *Główne nurty w kulturze XX i XXI wieku. Podręcznik dla studentów dziennikarstwa i komunikacji społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo Poltex 2012.
- Karpiński J., *Nie być w myśleniu posłusznym. Ossowscy, socjologia, filozofia*, London: Polonia 1989.
- Karpiński J., *Przyczynowość w badaniach socjologicznych*, Warszawa: PWN 1985.
- Kaufmann J.C., *Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*, przeł. K. Wakar, Warszawa: Oficyna Naukowa 2004.
- Kawka M., *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków: Wydawnictwo WSP 1999.
- Kawula S., *Pedagogika jako swoista nauka o człowieku*, w: *Prace promocyjne z pedagogiki. Skrypt dla uczestników seminariów: licencjackiego, magisterskiego i doktoranckiego*, Olsztyn: Wydawnictwo UW-M 2000.
- Kerlinger F.N., *Základy výzkumu chování. Pedagogický a psychologický výzkum*, Praha: Academia. Nakladatelství Československé Akademie Věd 1972.
- Kielar M.B., *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo APS 2012.
- Kielar-Turska M., *Mowa dziecka – słowo i tekst*, Kraków: Wydawnictwo UJ 1989.
- King A., Schneider B., *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać? Raport Rady Klubu Rzymskiego*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim 1992.
- Klepacz M., *Materializm na... ławie oskarżonych*, „Przegląd Homiletyczny” 1936.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2010
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa: WN PWN 2018.
- Knasiecka-Falbierska K., *Doświadczenie codzienności szkolnej jako przykład fenomenologii w pedagogice*, w: *Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, z. 8, red. A. Domagała-Kręcioch, Z. Szarota, Kraków: Wydawnictwo WSP 2004.
- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, przeł. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, Warszawa: WN PWN 2009.
- Koczanowicz L., *Interdyscyplinarność – między rabunkiem a dialogiem*, w: *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiar teoretyczny i praktyczny*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011.
- Kofman J., *Antykomunizm po komunizmie*, „Tygodnik Powszechny” 2000, nr 50.
- Kojder A., *Pobocza socjologii*, Warszawa: Oficyna Naukowa 2016.
- Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa: PWN 1982.
- Konarzewski K., *Jakiej pedagogiki potrzebujemy?* „Rocznik Pedagogiczny” 1990, t. 12.
- Konarzewski K., *Czy pedagogika wybić się może na naukowość?* w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1995.
- Konarzewski K., *Sprawozdanie z obrad sekcji VII – „Główne kierunki reform oświatowych w Polsce i na świecie”*, w: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pe-*

- dagicznego, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2002.
- Konferencja Naukowa Poświęcona Nauce Pawłowa (1952). *Krynica*, 27.XII.1951–1.I. 1952. *Sprawozdanie stenograficzne*, Warszawa: PZWL 1952.
- Konopoczyński M., *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014.
- Kontestacje pedagogiczne, red. B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1993.
- Kopciewicz L., *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2003.
- Kopciewicz L., *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna. Feministyczne interpretacje teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2005.
- Kopciewicz L., *Rodzaj i edukacja – feministyczne interpretacje fenomenu „zadomowienia” i „obcości” nauczycieli i uczniów w przestrzeni szkolnej liceum ogólnokształcącego*, w: *Przetrawianie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Dziemianowicz, B.D. Gołębiak, R. Kwaśnica, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP 2005.
- Kopciewicz L., *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, Wrocław: Wydawnictwo DSWE TWP 2007.
- Kopciewicz L., *Udział szkoły w wytwarzaniu kapitałów rodzajowych uczennic i uczniów*, w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba 2007.
- Kosiorok M., *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2007.
- Kossak-Główniczewska K., *Region, regionalność, edukacja regionalna – jednym z wyzwań dla pedagogiki?* w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa: PTP 1994.
- Kostkiewicz J., *Wychowanie do wolności wyboru*, Kraków–Rzeszów: Wydawnictwo WSP 1998.
- Kostkiewicz J., *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013.
- Kościelniak M., *Wolność w konstrukcji stosunku wychowawczego na podstawie „Wychowania” Martina Bubera*, w: *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*, red. J. Danilewska, Kraków: Wydawnictwo UJ 2001.
- Kościelniak M., *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2004.
- Kotłowski K., *O pedagogice praktycznie*, „Nowa Szkoła” 1957, nr 3.
- Kotłowski K., *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1968.
- Kotłowski K., *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1976.
- Kowalski M., Falcman D., *Fenomenologie: socjologia versus pedagogika (przesłanki instytucjonalizowania się pedagogiki fenomenologicznej)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011.

- Kozielecki J., *Przedmowa*, w: *Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI wieku*, red. J. Kozielecki, Gdańsk: GWP 2009.
- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm – zarys nowego paradygmatu*, w: *Nowe idee w psychologii*, red. J. Kozielecki, Gdańsk: GWP 2009.
- Kożuh B., *Pomiar mocy efektu*, przeł. A. Kozłowska, Częstochowa: Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli WOM w Częstochowie 2003.
- Krause A., *Integracyjne złudzenia ponowoczesności (sytuacja ludzi niepełnosprawnych)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2000.
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010.
- Krawczyk M., *Zarys teorii wychowania moralnego*, Warszawa, Dział Wydawnictw SGGW 1967.
- Kremień W.G., *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*, przeł. F. Szlosek, A. Bratczuk, Warszawa: Wydawnictwo APS 2011.
- Krüger H., Lenzen D., *Allgemeine Erziehungswissenschaft und andere Teildisziplinen*, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft” 1998, H. 2.
- Krüger H.-H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, przeł. D. Sztobryn, wstęp i red. B. Śliwerski, Gdańsk: GWP 2005.
- Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Kraków: Universitas 2008.
- Krytyka pedagogiki burżuazyjnej*, red. Bogdan Suchodolski, Wrocław–Kraków–Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk 1959.
- Krzysztoższek Z., *Pedagogika. Zarys podręcznikowy dla studium nauczycielskiego*, Warszawa: PZWS 1968.
- Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń: Wydawnictwo UMK 1990.
- Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki*, t. 2, red. W. Danilewicz, J. Nikitorowicz, M. Sobeci, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2018.
- Kuchcińska M., *Metoda zadaniowa w wychowaniu*, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP 1988.
- Kuczkowski S., *Strategie wychowawcze*, Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy 1985.
- Kuczyński J., *Ogrodnicy świata. Wstęp do uniwersalizmu*, Warszawa: Centrum Uniwersalizmu przy Uniwersytecie Warszawskim, Wyższa Szkoła Ekologii i Zarządzania 1998, t. 1.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź: Wydawnictwo Salezjańskie 1981.
- Kupisiewicz C., *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012.
- Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji, wydanie nowe*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2005.
- Kutter P., *Współczesna psychoanaliza. Psychologia procesów nieświadomych*, przeł. A. Ubertowska, Gdańsk: GWP 1998.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław: Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego w Warszawie, Oddział Doskonalenia we Wrocławiu 1987.

- Kwaśnica R., *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW 2014.
- Kwiatkowska H., Kwieciński Z., *Słowo wstępne do wyboru referatów*, w: *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń: PTP, Wydawnictwo Edytor 1996.
- Kwiatkowski S.M., *Polityka edukacyjna jako przedmiot badań – wprowadzenie do dyskusji*, w: *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba 2007.
- Kwieciński Z., *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne pomiędzy sierpniem a grudniem*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania” 1982, IV, z. 135.
- Kwieciński Z., *O edukację i pedagogikę radykalnie humanistyczną*, Preprint referatu wygłoszonego w czasie Konferencji Naukowej Komitetu Prognozowania Perspektywicznego Rozwoju Kraju „POLSKA 2000”, Jabłonna, 29 listopada – 1 grudnia 1984.
- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Warszawa: PAN, PWN 1990.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Edytor 1992.
- Kwieciński Z., *Między ortodoksją a heterogenicznością teorii pedagogicznych. Ku strategiom pokonywania polskiego „opóźnienia”*, w: *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*, red. J. Górniewicz, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 1993.
- Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa: PTP 1994.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec wyzwań demokracji (Wystąpienie na otwarciu II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego)*, w: *Demokracja a oświata. Kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń: PTP 1996.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań–Toruń: Wydawnictwo Edytor 2000.
- Kwieciński Z., *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń: Wydawnictwo Edytor 2002, wyd. 2 poprawione i rozszerzone.
- Kwieciński Z., *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń–Olsztyn: Wydawnictwo Naukowe UMK 2002.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami szkolnymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2002.
- Kwieciński Z., *Przyszłość edukacji i pedagogiki w świecie bez przyszłości. Ratujmy naszą młodzież*, w: *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Dziemianowicz, B.D. Gołębiak, R. Kwaśnica, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP 2005.
- Kwieciński Z., *Wystąpienie na otwarciu VII Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Toruniu*, w: „Po życie sięgać nowe...”. *Teoria a praktyka edukacyjna*, red. M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2012.



- Kwieciński Z., *Wychowanie do człowieczeństwa. Uwagi po Nicei*, w: *Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki*, red. M. Czerepaniak-Walczak, J. Madalińska-Michalak, B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2018, t. 1.
- Kwieciński Z., *Wleczy za sobą ogon nieprzewyciężonej przeszłości. Nieopublikowany referat wstępny* [w druku].
- Lechta V., *Pedagogika inkluzyjna*, w: *Pedagogika*, red. B. Śliwerski, Gdańsk: GWP 2010, t. 4.
- Legutko J., „Kochać życie piękne i młode” – marksistowska i eugeniczna pedagogika Władysława Spasowskiego. Założenia i krytyka personalistyczna, „Paedagogia Christiana” 2017, nr 1(39).
- Leksykon politologii*, red. A. Antoszewski, R. Herbut, Wrocław: Wydawnictwo Atlas 2 1997.
- Leppert R., *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP 1996.
- Lewandowska M., *Logiczne podstawy formułowania problemów w teorii pedagogicznej*, „Ruch Pedagogiczny” 1988, nr 3–4.
- Lewin A., *Metodyka wychowania w zarysie*, Warszawa: PZWS 1966.
- Lewowicki T., *Przemiany teleologii edukacyjnej*, „Ruch Pedagogiczny” 1990, nr 3–4.
- Lewowicki T., *Pedagogika a demokracja – refleksje nad kondycją pedagogiki*, w: *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń: PTP, Wydawnictwo Edytor 1996.
- Lewowicki T., *Pedagogika – dziesięć lat później (1994–2004) – szkic o kondycji dyscypliny naukowej oraz próbach sprostania potrzebom społecznym*, w: *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Dziemianowicz, B.D. Gołębiak, R. Kwaśnica, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP 2005.
- Lewowicki T., *Pedagogika wobec (nie)moralności sfery publicznej*, w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba 2007.
- Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 1994.
- Limont W., *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 1996.
- Lindeman H., *Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis*, München-Basel: Ernst Reinhardt Verlag 2006.
- Lipovetsky G., *Globalizovaný Západ. Polemika o planetární kultuře*, Praha: Prostor 2012.
- Lippitz W., *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2005.
- Lück H.E., *Historia psychologii. Orientacje, szkoły, kierunki rozwoju*, przeł. D. Szarkowicz, W. Zeidler, Warszawa: Vizja Press & IT 2008.
- Łobocki M., *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*, Warszawa: WSiP 1974.

- Łobocki M., *Warunki podmiotowego funkcjonowania uczniów w procesie wychowawczym*, „Ruch Pedagogiczny” 1990, nr 3–4.
- Łobocki M., *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania*, Warszawa: WSiP 1990.
- Łobocki M., *Sposoby uprawiania teorii wychowania*, w: *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP 1992.
- Łobocki M., *Altruizm a wychowanie*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 1998.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2003 [5 wyd. 2008].
- Łopatką A., *Nauki polityczne a pedagogika*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. M. Godlewski, Warszawa: PWN 1978.
- Łopatkowa M., *Dziecko a polityka czyli walka o miłość*, Warszawa: Wydawnictwo APS 2001.
- Łopatkowa M., *Dziecko i miłość. Jak powstawała pedagogika serca*, Warszawa: Fundacja Batorego 2005.
- Łopatkowa M., *Pedagogika serca*, Warszawa: WSiP 1992.
- Łukaszewicz Ł., *Czas transformacji*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa: PTP 1994.
- Maciaszek J., *Filozoficzne i logiczne podstawy językoznawstwa (wybrane zagadnienia)*, w: *Metodologia językoznawstwa. Podstawy teoretyczne*, red. P. Stalmaszczyk, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2006.
- Mader W., *Walka „Solidarności” o społeczny kształt oświaty w Polsce*, Londyn: Polska Macierz Szkolona 1988.
- Magier P., *Esej postantypedagogiczny*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2016.
- Magier P., *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 2019.
- Majerek B., *Niepewność w społeczeństwie współczesnym. Studium socjopedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2018.
- Majka J., *Metodologia nauk teologicznych*, Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej 1981.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW 2010.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław: Wydawnictwa UWr 1998.
- Maliszewski K., *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej*, Katowice: Wydawnictwo UŚ 2004.
- Maliszewski K., Stępkowski D., Śliwerski B., *Istota, sens i uwarunkowania (wykształcenia)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2019.
- Marody M., *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2016.
- Marszałek L., *Duchowość dziecka. Znaczenia. Perspektywy. Konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Warszawa: Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego 2013.
- Marynowicz-Hetka E., *Mysząc o życiu duchowym/mentalnym w kontekście aktywności: transformacje bezszelstne*, „Studia z Teorii Wychowania” 2018, nr 1.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Warszawa: WN PWN 2006, t. 1.

- Marzec J., *Dyskurs. Tekst. Narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2002.
- Melosik Z., *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa: PTP 1994.
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 1994.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań: Wydawnictwo Edytor 1995.
- Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza. teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań–Toruń: Wydawnictwo Edytor 1996.
- Melosik Z., *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Poznań: Wydawnictwo Wolumin 2002.
- Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2007.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013.
- Melosik Z., *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 2019.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998.
- Melosik Z., Szkudlarek T., Śliwerski B., *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, w: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2002.
- Mendel M., *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2001.
- Metodologiczne i teoretyczne problemy kognitywistyki*, red. J. Woleński, A. Dąbrowski, Kraków: Copernicus Center Press 2014.
- Męczkowska-Christiansen A., *Pedagogia bezdroża w „świecie bez alternatyw”, w: „Po życie sięgać nowe...”. Teoria a praktyka edukacyjna*, red. M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2012.
- Miałkowska-Rejmer Z., *Preferencja celów wychowawczych. Przesłanki psychologiczne*, Warszawa: Wydawnictwa UW 1981.
- Michalak J.M., *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa: IBE 2003.
- Michalski J., *Znaczenie edukacji religijnej dla kształtowania tożsamości jednostki oraz wspólnoty życia społecznego*, w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba 2007.
- Michalski J.T., *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2011.
- Mielicka-Pawłowska H., *Duchowość ponowoczesna. Studium z zakresu socjologii jakościowej*, Kraków: Nomos 2017.
- Mieszalski S., *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa: WSiP 1997.
- Milerski B., *Cele edukacji religijnej w kontekście pluralizmu*, w: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV*

- Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2002.
- Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna. Podstawy pedagogiki religii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT 2011.
- Milerski B., *Poszukiwanie nowego paradygmatu: wprowadzenie w problematykę sesji*, w: „Po życie sięgać nowe...”. *Teoria a praktyka edukacyjna*, red. M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2012.
- Miller A., *Bunt ciała*, przeł. A. Gierlińska, Poznań: Media Rodzina 2006.
- Miller A., *Dramat udanego dziecka. Studia nad powrotem do prawdziwego Ja*, przeł. N. Szymańska, Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski 1995.
- Miller A., *Gdy runą mury milczenia. Prawda faktów. Nowe sprawdzone wydanie*, przeł. J. Hockuba, Poznań: Media Rodzina 2006.
- Miller A., *Mury milczenia. Cena wyparcia urazów dzieciństwa*, przeł. J. Hockuba, Warszawa: PWN 1991.
- Miller A., *Ścieżki życia. Historie, w których każdy odnaleźć może własne losy*, przeł. A. Gierlińska, Poznań: Media Rodzina 2000.
- Miller A., *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, przeł. B. Przybyłowska, Poznań: Media Rodzina 1999.
- Miller R., *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa: PWN 1981.
- Miluska J., *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 1996.
- Miś L., *Problemy społeczne. Teoria, metodologia, badania*, Kraków: Wydawnictwo UJ 2007.
- Mokrzycki E., *Metodologiczny dogmat naturalizmu*, „Studia Filozoficzne” 1975, nr 7.
- Mokrzycki E., *Do nauki przychodzi się nie tylko z pytaniami*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN 2007.
- Moń R., *Odpowiedzialność fundamentem ludzkiej podmiotowości. Potrzeba i możliwości koncepcji E. Lévinasa*, Warszawa: Wydawnictwo ATK 1999.
- Morawski L., *Kryzys teorii prawa oraz innych nauk prawnych w Polsce i gdzie indziej*, „Prawo i Więź” 2013, nr 2(4).
- Możdżeń S.I., *Inspiracje katolickiej myśli wychowawczej w Polsce do połowy XX wieku*, Kielce: 2001.
- Mudyń K., *O granicach poznania. Między wiedzą, niewiedzą i antywiedzą*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1995.
- Murzyn A., *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2004.
- Murzyn A., *Filozofia nauczania wychowującego J.F. Herbarta*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010.
- Murzyn A., *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014.
- Muszyńska E., *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach dziecko – dorosły*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 1997.
- Muszyński H., *Dorobek teorii wychowania w 40-leciu PRL*, w: *Teoria wychowania w akademickim kształceniu nauczycieli. Materiały z konferencji*, red. A. Denisiuk, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP 1988.
- Muszyński H., *Ideal i cele wychowania*, Warszawa: WSiP 1974.

- Muszyński H., *Metodologiczne vademecum badacza pedagoga*, Poznań: WN UAM 2018.
- Muszyński H., *Pedagogika polska na przełomach dwóch formacji społecznych, w: Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa: PTP 1994.
- Muszyński H., *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*, Warszawa: PZWS 1967.
- Muszyński H., *Socjalizacja – personalizacja – wychowanie*, w: *Wychowanie. Profilaktyka. Resocjalizacja. W poszukiwaniu doskonalszych systemów w skali makro i mikro*, Część I: *Wychowanie i opieka*, red. J. Sowa, E. Piotrowski, J. Rejman, Rzeszów: Podkarpacki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Rzeszowie 2002.
- Muszyński H., *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*, Warszawa: PZWS 1965.
- Muszyński H., *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa: PWN 1970.
- Muszyński H., *Wychowanie moralne w zespole*, Warszawa: WSiP 1974.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa: PWN 1977.
- Mysłakowski Z., *Pisma wybrane*, wybór T. Nowacki, Warszawa: PZWS 1971.
- Mysłakowski Z., *Proces kształcenia i jego wyznaczniki*, Warszawa: PZWS 1970
- Mysłakowski Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*, Warszawa: Książka i Wiedza 1964.
- Mysłliciele – o wychowaniu*, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW” 1996, t. 1.
- Mysłliciele – o wychowaniu*, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW” 2000, t. 2.
- Nalaskowski A., *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006.
- Nalaskowski A., *Ideologiczny gen oceny*, „Nowe w Szkole” 1999–2000, nr 5.
- Nalaskowski A., *Ideologiczny gen oceny*, „Nowe w Szkole” 1999–2000, nr 6.
- Nalaskowski A., *Organizacja Zjazdu jako element pedagogicznej metodyki*, w: *„Po życie sięgać nowe...”. Teoria a praktyka edukacyjna*, red. M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2012.
- Nalaskowski A., *Ortodoksja i chaos*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2002.
- Nalaskowski A., *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Warszawa: WSiP 1998, wyd. 2.
- Napiórkowski A., *OSPPE, Teologie XX i XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo WAM 2016.
- Patalon M. ks., *Pedagogika ekumenizmu*, Gdańsk: Wydawnictwo UG 2007.
- Napiórkowski A., *Teologie XX i XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo WAM 2016.
- Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*, red. E. Dryll, A. Cierpka, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN 2004.
- Natura. Edukacja. Kultura. Pedagogia źródeł*, red. B. Przyborowska, Toruń–Olsztyn: Wydawnictwo Naukowe UMK, WSiE TWP 2006.
- Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, red. B. Suchodolski, Warszawa: Nasza Księgarnia 1966.
- Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałające z pedagogiką*, red. B. Suchodolski, Warszawa: Nasza Księgarnia 1966.

- Nawroczyński B., *Dzieła wybrane*, wybór, przedmowa i wstęp A. Mońka-Stanikowa, Warszawa: WSiP 1987, t. 1–2.
- Nawroczyński B., *Kariera pedagogiki J. Fr. Herbarta*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1966, nr 4.
- Nawroczyński B., *O wychowaniu i wychowawcach*, Warszawa: PWN 1968.
- Nawroczyński B., *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe i cechy charakterystyczne*, oprac. i posłowie A. Skulimowska, Siedlce: Wydawnictwo Naukowe UHP 2018, wyd. 2.
- Nawroczyński B., *Współczesne prądy pedagogiczne*, w: *Dzieła wybrane*, wybór, przedmowa i wstęp A. Mońka-Stanikowa, Warszawa: WSiP 1987, t. 1.
- Neill A.S., *Summerhill*, przeł. B. Białecka, Katowice: Wydawnictwo Almaprint 1991.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, Warszawa: WN PWN 2006.
- Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Warszawa: WN PWN 2009.
- Nieobecne dyskursy, Część VI: Wygotski i z Wygotskim w tle*, red. Z. Kwieciński, oprac. A. Brzezińska, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2000.
- Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania przełomu XIX i XX wieku. I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej. Myśl o wychowaniu dla Polski niepodległej 1863–1914/18*, red. B. Gola, D. Jagielska, J. Kostkiewicz, Kraków: Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej IP UJ w Krakowie 2015.
- Nikitorowicz J., *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2017.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk: GWP 2005.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok: Trans Humana 1995.
- Nisbett R.E., *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?* przeł. E. Wojtych, Sopot: Smak Słowa 2015.
- Nosal C., *Umysł rozbity i integrowany – w poszukiwaniu holonu*, w: *Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI wieku*, red. J. Kozielecki, Gdańsk: GWP 2009.
- Nowacki T., *Wychowanie przez pracę*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1964.
- Nowak M., *Demokracja jako wartość – wartość wychowania do demokracji*, w: *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń: PTP, Wydawnictwo Edytor 1996.
- Nowak M., *Kryzys wartości czy kryzys człowieka XXI wieku?* w: *Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki*, red. M. Czerepaniak-Walczak, J. Madalińska-Michalak, Bogusław Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2018, t. 1.
- Nowak M., *Normatywność tradycyjna o współczesna względność w wychowaniu. Problemy aksjologiczne*, w: *Przetrawianie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Dziemianowicz, B.D. Gołębiak, R. Kwaśnica, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP 2005.

- Nowak M., *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa: PTP 1994.
- Nowak M., *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2012.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: WAiP 2008.
- Nowakowska-Siuta R., *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014.
- Nowakowska-Siuta R., Śliwerski B., *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015.
- Nowotniak J., *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*, Szczecin: Agencja Wydawnicza „Kwadra” 2002.
- Nycz R., *Język modernizmu. Prolegomena historycznoliterackie*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2013.
- O pedagogice Profesora Bogdana Suchodolskiego, red. C. Kupisiewicz, B. Śliwerski, Sosnowiec: Wyższa Szkoła „Humanitas” 2014.
- Okoń W., *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa: WSiP 1993.
- Olbrycht K., *Nauczyciel wobec koncepcji „wychowania dla” i wychowania do wyboru wartości*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa: PTP 1994.
- Olcoń-Kubicka M., *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2009.
- Orczyk A., *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2008.
- Orzelska J., *W stronę pedagogiki samotności. Inspiracje Thomasem Mertonem*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2011.
- Orzelska J., *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwania pedagogiczne rezyduów tożsamości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014.
- Ostrowska U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2000.
- Paciorek A., *Spór nie ucichnie*, „Rzeczpospolita” 1997, nr 174.
- Pädagogik*, red. H. Hobmair, Köln-München: Stam-Verlag 1972.
- Palka S., *Kierunki rozwoju pedagogiki i ich metodologiczne konsekwencje*, w: *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, red. S. Palka, Kraków: Wydawnictwo UJ 1987.
- Palouš R., Z. Svobodová, *Homo educandus. Filosofické základy teorie výchovy*, Praha: Nakladatelství Karolinum 2011.
- Pałeczki K., *Redukcja aksjologiczna jako sposób objaśniania porządku społecznego*, w: *Aksjologiczny wymiar prawa*, red. M. Dudek, M. Stępień, Kraków: Nomos 2015.
- Panas W., *W kręgu metody semiotycznej*, Lublin: Wydawnictwo KUL 1991.
- Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe. Pedagogika gender*, Gdańsk: GWP 2005.
- Paruzel-Czachura M., *Między psychologią, psychoterapią i filozofią praktyczną. Poszukiwanie autentycznego życia w nurcie Gestalt*, Sopot: GWP 2015.
- Paszkiwicz A., *Technologia wychowania*, Białystok: Trans Humana 1998.
- Patry J.-L., *Dlaczego nauka o wychowaniu ma tak mały wpływ na wychowanie?* „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 1993, nr 4.

- Pawlik-Świetlikowska J., *Dobry tekst naukowy*, „Studia z Teorii Wychowania” 2011, nr 1.
- Pawłucki A., *Osoba w pedagogice ciała*, Olsztyn: OSW 2001.
- Pawłucki A., *Pedagogika wartości ciała*, Gdańsk: AWF 1996.
- Pawłucki A., *Wychowanie jako kulturowa rzeczywistość. Na przykładzie wychowania do wartości ciała*, Gdańsk: AWF 1992.
- Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, red. J. Kostkiewicz, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012, t. 1.
- Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1995.
- Pedagogika alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998.
- Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, red. J. Michalski, A. Zakrzewska, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2010.
- Pedagogika dialogu. Pomędzy w intersubiektywnej przestrzeni edukacji*, red. J. Gara, D. Jankowska, E. Zawadzka, Warszawa: Wydawnictwo APS 2019.
- Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu. Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*, red. W. Pasierbek, Kraków: WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM 2008.
- Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia. Współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej. Perspektywy rozwoju*, red. J. Gajda, Lublin: Wydawnictwo UMCS 1998.
- Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Łódź – Kraków: Wydawnictwo WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo Palatum 2009.
- Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław: Wydawnictwo DSW TWP 2006.
- Pedagogika serca. Wychowanie emocjonalne w XXI wieku*, red. E. Lewandowska-Tarasiuk, J. Łaszczyk, B. Śliwerski, Warszawa: Difin 2016.
- Pedagogika wobec zagrożeń, kryzysów i nadziei*, red. T. Borowska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2002.
- Pedagogika*, red. I. Kairow, Warszawa: Nasza Księgarnia 1950, t. 1.
- Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, Gdańsk: GWP 2006, t. 3.
- Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: WN PWN 2019.
- Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: WN PWN 2003, t. 1.
- Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: WN PWN 2003, t. 2.
- Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańsk: GWP 2006, t. 1.
- Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Sopot: GWP 2010, t. 4.
- Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, red. B. Śliwerski, Gdańsk: GWP 2006, t. 2.
- Pelcová N., *Człowiek i wychowanie w refleksji fenomenologicznej*, przeł. A. Bystrzycka, Warszawa: Wydawnictwo UKSW 2014.



- Perypetie teoretyka wychowania*, w: H. Kopiec, *Rozumiejący ugląd w wychowanie*, Katowice: Herbert Kopiec 1998.
- Petrykowski P., *Nowa rzeczywistość – nowe problemy teorii wychowania, Stare i nowe dylematy teorii wychowania*, red. J. Górniewicz, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 1993.
- Pfeiffer A., Dylak H., Sobański J., *Wybrane zagadnienia z teorii wychowania*, Poznań: Wydawnictwo AR 1987.
- Pietraś Z.J., *Decydowanie polityczne*, Warszawa: WN PWN 2011.
- Pilch T., *Programowy i organizacyjny kształt przyszłej szkoły*, w: *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń: PTP, Wydawnictwo Edytor 1996.
- Piotrowski P., *Idea rozwoju moralnego w badaniach teorii wychowania*, Olsztyn: Wydawnictwo UW-M 2010.
- Piotrowski P., *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego. Wybrane zagadnienia meta-pedagogiki*, Olsztyn: Wydawnictwo UW-M 2012.
- Piotrowski P., *Sytuacja wychowawcza w ujęciu metapedagogicznym. Zarys ontologii wychowania*, Toruń–Olsztyn: Wydawnictwo Adam Marszałek 2019.
- Poczucie odpowiedzialności moralnej jako aspekt podmiotowy*, red. M. Nowicka-Kozioł, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2000.
- Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, red. A. Gurtycka, Warszawa: Wydawnictwa UW 1989.
- Podmiotowość w wychowaniu między ideą a rzeczywistością*, red. E. Kubiak-Szymborska, Bydgoszcz: Wydawnictwo Wers 1999.
- Podstawy pedagogiki. Materiały do studiów*, wstęp i red. B. Suchodolski, Warszawa: PZWS 1957.
- Popielski K., *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Lublin: Wydawnictwo KUL 1994.
- Popielski K., *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2008.
- Potulicka E., *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, w: *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Dziemianowicz, B.D. Gołębiak, R. Kwaśnica, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP 2005.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010.
- Problemy modernizacji nauczania teorii wychowania*, red. M. Łobocki, Lublin: Wydawnictwo UMCS 1988.
- Problemy teorii wychowania. Materiały do studiów*, wstęp i red. W. Szczerba, Warszawa: PZWS 1957.
- Przełom w psychologii*, red. K. Jankowski, Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik 1978.
- Przełomy edukacyjne. Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki*, red. W. Szulakiewicz, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2011.
- Przesmycka-Kamińska J., *Psychologia osobowa i środowiskowa. T. 1: Analiza Aktywności Życiowej i jej uwarunkowań*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 1990.

- Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*, red. R.E. Goodin, P. Pettit, przeł. C. Cieśliński, M. Poręba, Warszawa: Książka i Wiedza 1998.
- Przyszczykowski K., *Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji*, Poznań: Wydawnictwo UAM 1993.
- Psychoanalityczne teorie rozwoju. Niezbędnik*, red. H.J. Grzegołowska-Klarkowska, Warszawa: Wydawnictwo APS 2018.
- Psychologia humanistyczna a wychowanie*, red. M. Łobocki, Lublin: Wydawnictwo UMCS 1994.
- Psychologia poznawcza w trzech ostatnich dekadach XX wieku*, red. Z. Chlewiński, Gdańsk: GWP 2007.
- Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?* red. M. Dudzikowa, S. Juszczyk, Katowice: Wydawnictwo UŚ 2017.
- Pyżalski J., *Nauczyciel–uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2007.
- Radzewicz J., *Szkoła uspołeczniona i uspołeczniająca*, Warszawa: Zespół Oświaty Niezależnej – Zeszyty Edukacji Narodowej 1989.
- Rainko S., *Dwa paradygmaty. Eseje z teorii wiedzy*, Warszawa: PIW 2011.
- Ratajczak J., *Filozoficzne podstawy koncepcji człowieka w psychologii humanistycznej*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT 2014.
- Recenzowanie prac naukowych w psychologii*, red. R.J. Sternberg, przeł. T. Szustrowa, Warszawa: Wydawnictwo Paradygmat 2011.
- Reich E., *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*, Neuwied; Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag GmbH 2002.
- Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, przeł. M. Wojdak–Piątkowska, wstęp i red. B. Śliwerski, Gdańsk: GWP 2005.
- Ritzer G., *Klasyczna teoria socjologiczna*, przeł. H. Jankowska, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo 2004.
- Rogers C.R., *Sposób bycia*, przeł. Maciej Karpiński, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis 2002.
- Rogers C.R., *O stawianiu się osobą, Poglądy terapeuty na psychoterapię*, przeł. M. Karpiński, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis 2002.
- Rosner K., *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków: Universitas 2003.
- Rowid H., *Jednostka a społeczeństwo w wychowaniu współczesnemu (na tle koncepcji osobowości w Chowanie Trentowskiego)*, Kraków: Księgarnia Gebethnera i Wolffa 1934.
- Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza...*, red. T. Szkudlarek, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1995.
- Ruciński S., *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Warszawa: Wydawnictwa UW 1988, wyd. 2 zmienione.
- Rutkowiak J., *Wprowadzenie*, w: *Zagadnienia celów edukacyjnych. Materiały do nauczania pedagogiki*, red. J. Rutkowiak, Gdańsk: Wydawnictwo UG 1987.
- Rutkowski J., *Filozofia polityczna arystotelizmu i neoliberalizmu a wychowanie*, Warszawa: Wydawnictwa UW 2003.
- Ryk A., *W poszukiwaniu pedagogicznego arche. Zarys systemów pedagogicznych*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP 2012.

- Rynio A., Wrońska K., *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej teorii wychowania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Kraków: Wydawnictwo UJ 2000.
- Rynio A., *Wychowanie do odpowiedzialności. Studium z teorii i praktyki pedagogiki integralnej*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2019.
- Rypel A., *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników z języka polskiego w latach 1918–2010*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademia Bydgoska 2012.
- Sawicki M., *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper 1996.
- Schoenebeck H. von, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, przeł. D. Sztobryn, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 1991 [2 wyd. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1994].
- Schoenebeck H. von, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, przeł. N. Szymańska, Warszawa: JS & Co Agencja Wydawnicza 1994.
- Schoenebeck H. von, *Kocham siebie takim jakim jestem. Antypedagogiczna filozofia życia*, przeł. I. Pańczakiewicz, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1994.
- Schultz D.P., Schultz S.E., *Historia współczesnej psychologii*, przeł. R. Andruszko, Kraków: Wydawnictwo UJ 2008.
- Schulz R., *Nauka a wartości wychowawcze, Monografie Pedagogiczne tom XLI*, Wrocław – Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN 1974.
- Schulz R., *Nauczyciel jako innowator*, Warszawa: WSiP 1989.
- Schulz R., *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 1996.
- Schulz R., *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa: IBE 1994.
- Schulz R., *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa: PWN 1990.
- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2003, t. 1.
- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej. T. 2: O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2007.
- Siarkiewicz E., *Ostatni bastion. Jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2000.
- Siemieniecki B., *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013.
- Sikora M., *Problem interpretacji w metodologii nauk empirycznych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM 1997.
- Skinner B.F., *Behawioryzm*, przeł. P. Skawiński, Sopot: GWP 2013.
- Sławek T., *Uniwersytet – pożytki i powinności*, „Nauka” 2013, nr 2.
- Sławiński S., *Spór o wychowanie w posłuszeństwie*, Warszawa: Agencja Wydawnicza TFD 1991 [wyd. 1 PAX 1994].
- Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Warszawa: Wiedza Powszechna 1979.
- Sobczak J., *Recepcja idei „Nowego Wychowania” w polskiej pedagogice okresu między wojnami*, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP 1979, cz. 1–2.
- Sojak R., *Paradoks antropologiczny. Socjologia wiedzy jako perspektywa ogólnej teorii społeczeństwa*, Wrocław: Fundacja Na Rzecz Nauki Polskie 2004.
- Sośnicki K., *Teoria środków wychowania*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1973.

- Speck O., *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, przeł. E. Cieślak, Gdańsk: GWP 2005.
- Spendel Z., *Metodologia badań psychologicznych jako forma świadomości historycznej*, Katowice: Wydawnictwo UŚ 2005.
- Spętana J., *Wychowanie a sens życia. Człowiek w obliczu dylematów egzystencjalnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2018.
- Społeczna funkcja wychowania. Materiały do studiów pedagogicznych*, wstęp i red. B. Suchodolski, W. Okoń, Warszawa: PZWS 1959.
- Stadnicka-Strzembosz D., *Wychowanie jako miłość*, Warszawa: Wydawnictwa UW 2014.
- Staniszki J., *Zawładnąć. Zarys procesualnej teorii władzy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2012.
- Stanowisko uczestników VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w sprawie stanu i perspektyw rozwoju edukacji w Polsce*, w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba” 2007.
- Stańkowski B., *Wychowanie w duchu wielokulturowości*, Kraków: Wydawnictwo WAM 2007.
- Starnawski W., *Prawda jako zasada wychowawcza*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW 2008.
- Stępniewska-Gębik N., *Pedagogika i psychoanaliza. Potrzeba – pragnienie – inny*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP 2004.
- Studia nad pedagogiką XX wieku*, wstęp i red. W. Okoń, B. Suchodolski, Warszawa: PZWS 1962.
- Šubrt J., *Individualismus a holismus v sociologii. Jak překonat teoretické dilema?* Praha: Sociologické Nakladatelství Slon 2015.
- Suchodolski B., *O pedagogikę na miarę naszych czasów*, Warszawa: Książka i Wiedza 1959.
- Suchodolski B., *Pedagogika jako nauka o człowieku*, „Rocznik Pedagogiczny” 1989, t. 12.
- Suchodolski B., *Podstawowe problemy pedagogiki socjalistycznej*, w: *Problemy teorii wychowania*, wstęp i red. W. Szczerba, Warszawa: PZWS 1957.
- Suchodolski B., *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, Warszawa: PWN 1957.
- Suchomliński W., *Oddaję serce dzieciom*, przeł. M. Bybluk, Brzezia Łąka: Wydawnictwo Poligraf 2019.
- Surmaczyński M., *Warsztaty metodologiczne doktorantów socjologii (Podręcznik)*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum 2002.
- Surzykiewicz J., *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Warszawa: CMPP-P 2000.
- Surzykiewicz J., *Holizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2003, t. 2.
- System wychowawczy szkoły podstawowej. Założenia teoretyczne. Próby stosowania. Pierwsze wyniki*, red. H. Muszyński, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie 1970.

- Szahaj A., *Teoria krytyczna szkoły frankfurckiej. Wprowadzenie*, Warszawa: WAIp 2008.
- Szczepański J., *O skuteczności wychowania*, „Odra” 1987, nr 10.
- Szewczuk W., *Psychologiczne podstawy zasad wychowania*, Warszawa: PZWS 1972.
- Szewkin W.S., *Reakcyjna pedagogika Johna Deweya*, Warszawa: PZWS 1948.
- Szkudlarek T., „Koniec pracy” czy koniec zatrudnienia? *Edukacja wobec presji światowego rynku*, w: *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Dziemianowicz, B.D. Gołębnik, R. Kwaśnica, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP 2005.
- Szkudlarek T., *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1999.
- Szkudlarek T., *Pedagogika krytyczna*, w: *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa: WN PWN 2019.
- Szkudlarek T., *Pedagogika: pytania pierwsze. Zapis dyskusji panelowej*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa: PTP 1994.
- Szkudlarek T., *Różnice, równość i edukacja: polityka inkluzji i ignorancja*, w: *Różnice. Edukacja. Inkluzja*, red. A. Komorowska-Zielony, T. Szkudlarek, Gdańsk: Wydawnictwo UG 2015.
- Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1993.
- Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1992, wyd. 2.
- Szmidt K., *Szkice do pedagogiki twórczości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2001.
- Szmidt K., *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2001.
- Szostek A., *Edukacja moralna w szkole: klucz do programu wychowania dojrzałego obywatela*, w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba 2007.
- Sztompka P., *Teoria i wyjaśnienie. Z metodologicznych problemów socjologii*, Warszawa: PWN 1973.
- Sztompka P., *Teoria socjologiczna końca XX wieku. Wstęp do wydania polskiego*, w: J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, przeł. M. Bucholc i in., Warszawa: PWN 1985.
- Szulakiewicz W., *O uczących i uczonych. Szkice z pedeutologii historycznej*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2014.
- Szulakiewicz W., *Stanisław Łempicki (1886–1947). Twórca lwowskiej szkoły historii wychowania*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2012.
- Szulc Z., *Kształtowanie przekonań moralnych*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1969.
- Szulkin M., *Wstęp*, w: W.S. Szewkin, *Reakcyjna pedagogika Johna Deweya*, Warszawa: PZWS 1948.
- Szymański M.J., *Edukacja we współczesnej debacie publicznej. Wzrost znaczenia edukacji w życiu publicznym*, w: *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności*

- wychowania*, red. M. Dziemianowicz, B.D. Gołębiak, R. Kwaśnica, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP 2005.
- Szymański M.J., *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa: PWN 1988.
- Szymański M.J., *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, Warszawa: IBE 1996.
- Szymański M.J., *Współczesne ideologie edukacyjne – egzemplifikacje amerykańskie*, w: *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1996*, red. K. Paćławska, Kraków: Universitas 1996.
- Szymański M.S., *Myślenie i działanie pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej. Esej polityczno-oświatowy*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Zak” 2016.
- Szymański M.S., *Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933*, Warszawa: WSiP 1992.
- Szymański M.S., *Trzecia pedagogika? Uwagi nad krytyczną teorią kształcenia Rudolfa O. Zuchy*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1982, nr 2.
- Szymański M.S., *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa: WSiP 1987.
- Szysko-Bohusz A., *Pedagogika holistyczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich–Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk 1989.
- Śliwerska W., Śliwerski B., *Edukacja w wolności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1991 [2 wyd. Kraków 1993].
- Śliwerski B., *Badania porównawcze teorii wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: WN PWN 2003, t. 2.
- Śliwerski B., *Błędy metodologiczne w awansowych publikacjach pedagogów*, w: *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?* red. M. Dudzikowa, S. Juszyk, Katowice: Wydawnictwo UŚ 2017.
- Śliwerski B., *Czas na rozwój metapedagogiki*, w: *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas 2014.
- Śliwerski, *Cztery podejścia do teorii wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: WN PWN 2003, t. 2.
- Śliwerski B., *Czy musimy wychowywać?* „Harczerz Rzeczypospolitej” 1988, nr 5.
- Śliwerski B., *Diagnoza kompromitujących błędów metodologicznych w koncepcjach (wnioskach) badań pedagogicznych*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2013, nr 16.
- Śliwerski B., *Edukacja autorska*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1996 [2 wyd. 2008].
- Śliwerski B., *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015.
- Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2001 [2 wyd. 2008].
- Śliwerski B., *Filozofia kordialna ukraińskiej pedagogiki serca Wasyla Suchomlińskiego/Кордіальна філософія української педагогіки серця Василя Сухомлинського*, Kijów: ТОВ Видавництво „Енання України” 2019.
- Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998 [2 wyd. 2008].

- Śliwerski B., *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1996.
- Śliwerski B., *Kontrowersje wokół badań porównawczych alternatywnych teorii wychowania*, w: *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1993.
- Śliwerski B., *Kontrrewolucja oświatowa. Studium z prawicowych reform edukacyjnych*, Łódź: Wydawnictwo UŁ [w druku].
- Śliwerski B., *Książki (nie)godne czytania?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2017.
- Śliwerski B., *Meblowanie szkolnej demokracji*, Warszawa: Wolters Kluwer 2017.
- Śliwerski B., *Mysleć jak pedagog*, Sopot: GWP 2010.
- Śliwerski B., *(Nie)widzialność pedagogiki naukowej i praktycznej*, w: *Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki*, red. M. Czerepaniak-Walczak, J. Madalińska-Michalak, B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2018, t. 1.
- Śliwerski B., *Pedagogika bez transcendencji*, w: *Pedagogika Ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu. Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*, red. W. Pasierbek, Kraków: WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM 2008.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*, Gdańsk: GWP 2007.
- Śliwerski B., *Pedagogika na progu innych nauk społecznych, czyli o potrzebie powrotu do hybrydowych dyscyplin naukowych*, w: *Transgresje w edukacji*, red. W. Żłobicki, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014, t. 1.
- Śliwerski B., *Pedagogika na zakręcie*, w: *Różnice. Edukacja. Inkluzja*, red. A. Komorowska-Zielony, T. Szkudlarek, Gdańsk: Wydawnictwo UG 2015.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012.
- Śliwerski B., *Polityczne uwarunkowania „bolszewizmu” w etatystycznej polityce oświatowej III RP*, „Horyzonty Wychowania” 2015, vol. 14, nr 31.
- Śliwerski B., *Posłowie do naukowej debaty nad sporem i (auto-)afirmacją książki Lecha Witkowskiego*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, vol. 11, nr 2.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa: WaiP 2009.
- Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa: WSiP 2001.
- Śliwerski B., *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Łódź: AUL. Folia Paedagogica et Psychologica 1992.
- Śliwerski B., *Przyrzeczenie harcerskie. Historia. Metodyka. Manipulacje*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012.
- Śliwerski B., *„Przyrzeczenie wierności sprawie socjalizmu...” – czyli jak ZHP stało się organizacją wychowania socjalistycznego w świetle doktryny pedagogicznej po 1944 roku*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2019.
- Śliwerski B., *Teorie wychowania*, w: *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: WN PWN 2019.
- Śliwerski B., *Turystyka habilitacyjna Polaków na Słowację w latach 2005–2016*, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2018.

- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna w poszukiwaniu nowych idei i teorii*, w: „Po życie sięgać nowe...”. *Teoria a praktyka edukacyjna*, red. M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2012.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2009.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998.
- Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1993 [2 wyd. 2008].
- Śnieżyński M., *Dialog edukacyjny*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT 2001.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP 2005.
- Śpiewak P., *Ideologie i obywatele*, Warszawa: Biblioteka Więzi 1991.
- Świat przeżywany. *Fenomenologia i nauki społeczne*, red. Z. Krasnodębski, K. Nellen, Warszawa: PIW 1993.
- Świda H., *Osobowość jako problem pedagogiki*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk 1970.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać?* Warszawa: Wydawnictwo ATK 1993.
- Tarnowski J., *Pedagogika egzystencjalna*, w: *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: WN PWN 2019.
- Tarnowski J., *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Warszawa: Wydawnictwo ATK 1982.
- Tarnowski J., *Próby dialogu z młodymi. Prekatecheza egzystencjalna*, Katowice: Księgarnia św. Jacka 1983.
- Tchorzewski A., *Pedagogika ogólna czy metapedagogika?* w: *Pedagogika ogólna. Tradycja, terażniejszość, nowe wyzwania. (Materiały pokonferencyjne)*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP 1995.
- Teoria wychowania w akademickim kształceniu. Materiały z konferencji*, red. A. Denisiuk, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP 1988.
- Terlecka W., *Cele kształcenia i wychowania*, w: *Podstawy edukacji*, Kraków: Kolegium Nauczycielskie w Krośnie 1994.
- Terror i konspiracja. Młodzież wobec indoktrynacji komunistycznej 1945–1956*, red. E.J. Kryńska, Białystok: Trans Humana 2004.
- Tillmann K.J., *Teorie socjalizacji. społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa: WN PWN 1996.
- Tischner J., *Etyka solidarności*, Kraków: Wydawnictwo Znak 1981.
- Tischner J., *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*, Kraków: SIW Znak 2005.
- Tomasik P., *Religia w dialogu z edukacją*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2004.
- Travers R.M.W., *An Introduction to Educational Research*, New York: The Macmillan Company 1958, wyd. 2.
- Tryjarska B., *Idee konstruktywizmu i konstrukcjonizmu społecznego w terapii rodzin*, w: *Psychoterapia. Praktyka. Podręcznik akademicki*, red. L. Grzesiuk, Warszawa: Eneteia 2006.
- Trzebiński J., *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, w: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk: GWP 2002.



- Turos L., *Andragogika. Zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych*, Warszawa: PWN 1978.
- Turowski J., *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 1994.
- Vigne J., *Wprowadzenie do psychologii duchowej*, przeł. D. Orlewicz, Warszawa: Jacek Santorski Co. Agencja Wydawnicza 1995.
- Walczak P., *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2007.
- Waldenfels B., *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, przeł. J. Sidorek, Warszawa: Oficyna Naukowa 2002.
- Wąskiewicz A., *Interpretacja teorii politycznej. Spór o metodę we współczesnej literaturze anglosaskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 1998.
- Westbrook R.B., *John Dewey*, w: *Mysliciele – o wychowaniu*, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza 1996.
- Węc K., *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistycznej teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2007.
- Wiatr J., *Ideologia a wychowanie*, Warszawa: Książka i Wiedza 1965.
- Wieczorek K., *Dwie filozofie spotkania. Konfrontacja myśli Józefa Tischnera i Andrzeja Nowickiego*, Katowice: Wydawnictwo UŚ 1990.
- Wieczorek E., *Działalność Biskupa Michała Klepacza w zakresie teorii i praktyki pedagogicznej (1893–1967)*, Łódź: Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ 2002 [Niepublikowany maszynopis pracy doktorskiej napisanej pod kierunkiem prof. Tadeusza Jałmużny].
- Wielowieyska D., *Dlaczego PiS stawia na wojnę religijną. Odpowiedź jest w sondażach*, [online:] <https://wyborcza.pl/7,75968,26029225,dlaczego-pis-stawia-na-wojne-religijna-odpowiedz-jest-w.html#S.koronawirus-K.C-B.1-L.1.duze> [dostęp: 14.06.2020].
- Wiśniewska-Kin M., *„Chcieć, pragnąć, myśleć, widzieć” – rozumienie pojęć przez dzieci*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2007.
- Wiśniewska-Kin M., *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2013.
- Wiśniewska-Kin M., *„Miłość jest jak wiatrak” – czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych*, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2009.
- Witkowski L., *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego, (z aneksem o Sergiuszu Hesse)*, Kraków: Instytut Spraw Publicznych UJ 2001.
- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa: IBE 1998.
- Witkowski L., *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011.
- Witkowski L., *Ku alternatywnej teorii edukacji humanistycznej w Polsce*, Toruń 1987 [maszynopis].
- Witkowski L., *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty – postacie – pojęcia – próby. Odpowiedź na Księgę Jubileuszową*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2009.
- Witkowski L., *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki*

- w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014.
- Witkowski L., *Problem edukacji antyfundamentalnej (w warunkach odbudowy edukacji w Polsce)*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania IV, Nauki Humanistyczno-Społeczne” 1982, z. 135.
- Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń: Wydawnictwo UMK 1989.
- Witkowski L., *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015.
- Witkowski L., *W obronie życiodajności edukacji*, w: „Po życie sięgać nowe...”. *Teoria a praktyka edukacyjna*, red. M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2012.
- Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej, (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2009.
- Witkowski L., Kwiatkowska H., *Pytania o pedagogikę. Płaszczyzny sporu (zapis dyskusji panelowej)*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa: PTP 1994.
- Wojciszke B., *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, Gdańsk: GWP 2004.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin: Wydawnictwo KUL 1982.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne 1985.
- Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, Bydgoszcz: Wydawnictwo Wers 1999.
- Wołoszyn J.W., *Szkoła jako instrument politycznej legitymizacji władzy partii komunistycznej w Polsce (1944–1989)*, Lublin: IPN 2015.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec 1998, wyd. 2 poszerzone.
- Wołoszyn S., *Pedagogika ogólna i metodologia nauk pedagogicznych, w: Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych*, red. W. Okoń, Warszawa: PWN 1976.
- Wróbel A., *Wychowanie a manipulacja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006.
- Wychowanek jako podmiot doświadczeń*, w: *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, red. A. Gurycka, Warszawa: Wydawnictwa UW 1989.
- Wychowanek jako podmiot działań*, red. M. Kofta, w: *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, red. A. Gurycka, Warszawa: Wydawnictwa UW 1989.
- Wychowanie – ale jakie?* red. Elwira J. Kryńska, ks. Adam Skreczka, Białystok: Trans Humana 2007.
- Wychowanie jako pomoc. Dialogi pedagogiczne*, red. J. Placha, Warszawa: ATK 1992, t. 2.

- Z dziejów myśli pedagogicznej. Materiały do studiów*, wstęp i red. B. Suchodolski, W. Okoń, Warszawa: PZWS 1958.
- Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, red. R. Grzybowski, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2013.
- Zaborowski Z., *Chore zaplecze*, „Głos Nauczycielski” 1991, nr 22.
- Zaborowski Z., *Podstawy wychowania zespołowego*, Warszawa: PWN 1967.
- Zaborowski Z., *Problemy wychowania społecznego w szkole*, Warszawa: PZWS 1960.
- Zaborowski Z., *Psychospołeczne problemy wychowania*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1977.
- Zaborowski Z., *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1973.
- Zagadnienia celów edukacyjnych. Materiały do nauczania pedagogiki*, red. J. Rutkowiak, Gdańsk: UG 1987.
- Zamojska E., *Obraz narodu i relacji międzyetnicznych w podręcznikach szkolnych (analiza treści podręczników gimnazjalnych do kształcenia literackiego i kulturowego)*, w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba 2007.
- Zawadzki R., *Magia i mitologia psychologii*, Warszawa: Wydawnictwa UW 2008.
- Zeidler W., *Przedmowa do wydania polskiego*, w: H.E. Lück, *Historia psychologii. Orientacje, szkoły, kierunki rozwoju*, przeł. D. Szarkowicz, W. Zeidler, Warszawa: Vizja Press & IT 2008.
- Zielińska H., *Ivan Illich między romantyzmem a anarchizmem pedagogicznym*, Toruń: Wydawnictwo UMK 1996.
- Zielińska-Kostyło H., *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore’a Brameld*, Toruń: Wydawnictwo UMK 2005.
- Ziółkowski M., *Teoria socjologiczna a transformacja społeczeństwa polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2015.
- Znanięcka M., *Kategoria duchowości i jej wybrane parafrazy w pedagogice*, Gdańsk: Wydawnictwo UG 2016.
- Znanięcki F., *„Myśl i rzeczywistość” i inne pisma filozoficzne*, wstęp J. Wocial, Warszawa: PWN 1987.
- Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wybór i opracowanie S. Wołoszyn, Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec 1998, wyd. 2 zmienione.
- Źródło doświadczeń – szkolne środowisko wychowawcze*, red. P. Jurczyk, w: *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, red. A. Gurycka, Warszawa: Wydawnictwa UW 1989.
- Żechowska B., *Holizm, globalizm i podejście systemowe w pedagogice, czyli o nadziejach i złudzeniach tworzenia całości w refleksji pedagogicznej*, „Problemy Rozwoju Edukacji” 1991, nr 2(5).
- Żelazny M., *Filozofia i psychologia egzystencjalna*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2011.
- Żłobicki W., *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2008.

- 
- Żłobicki W., *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2002.
- Żmigrodzki P., *Metalingwistyka*, w: *Metodologia językoznawstwa. Podstawy teoretyczne*, red. P. Stalmaszczyk, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2006.
- Życiński J., *Struktura rewolucji metanaukowej. Studium rozwoju współczesnej nauki*, wstęp M. Heller, przeł. M. Furman, Kraków: Copernicus Center Press 2013.

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
Wydanie pierwsze  
Arkuszy drukarskich 19,25  
Skład i łamanie: Grafini  
Druk ukończono w październiku 2020  
Druk i oprawa: Fabryka Druku