

FORUM

PEDAGOGICZNE

2018/1

PÓŁROCZNIK



Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Warszawa

Redakcja

Zbigniew Babicki, Anna H. Fidelus, Beata Krajewska, Ewa Kulawska, Bartosz H. Olszewski, Dariusz Stępkowski (redaktor naczelny), Emilia Śmiechowska-Petrovskij (sekretarz redakcji), Edyta Wolter

Redakcja naukowa działu tematycznego

Rafał Włodarczyk

Rada Naukowa

Svitlana Arkhipova, Barbara Baraniak, Dietrich Benner, Stanisław Chrobak, Toshiko Ito, Jolanta Karbowniczek, Janina Kostkiewicz, Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (przewodnicząca), Blanka Kudláčová, Iryna Kurlak, Tadeusz Lewicki, Roman Leppert, Uto Meier, Naděžda Pelcová, Joaquim Pintassilgo, Jan Piskurewicz, Simonetta Polenghi, Eugeniusz Sakowicz, Jerzy Stochmiałek, Hasan Ünder

Korekta

polonistyczna – Beata Gołkowska
anglistyczna – Raymond Tomecki
streszczeń w języku angielskim – Anna Wróblewska-Kowalczyk

Wersją podstawową jest edycja papierowa
Czasopismo objęte patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

Adres redakcji

„Forum Pedagogiczne”, Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW,
ul. Wóycickiego 1/3, bud. 15, 01-938 Warszawa, tel. (+48) 22 569 97 15,
fax (+48) 22 569 96 71,
e-mail: forumpedagogiczne@uksw.edu.pl, <http://www.forumpedagogiczne.uksw.edu.pl>

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
ul. Dewajtis 5, 01-815 Warszawa
tel. (+48) 22 561 89 23, fax (+48) 22 561 89 11
e-mail: wydawnictwo@uksw.edu.pl, <http://www.wydawnictwo.uksw.edu.pl>

ISSN 2083-6325
e-ISSN 2449-7142

Łamanie

Maciej Faliński

Druk i oprawa

volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Ks. Witolda 7-9, 71-063 Szczecin

SPIS TREŚCI

<i>Od redakcji</i>	11
Rafał Włodarczyk	

<i>List otwarty redaktorów naczelnych polskich czasopism pedagogicznych wydawanych pod patronatem działającego przy Polskiej Akademii Nauk Komitetu Nauk Pedagogicznych do Posłów na Sejm RP</i>	17
--	----

DZIAŁ TEMATYCZNY: PEDAGOGIKA OGÓLNA W POLSCE WOBEC CZASU MINIONEGO, EWOLUCJI I NOWYCH WYZWAŃ

Bogusław Śliwerski	
<i>Pedagogika ogólna w ponowoczesnym świecie</i>	21

Teresa Hejnicka-Bezwińska	
<i>Koncepcja pedagogiki (i pedagogiki ogólnej) w Szkole Lwowsko-Warszawskiej</i>	43

Lucyna Dziaczkowska	
<i>„Podstawy współczesnej pedagogiki” Stefana Kunowskiego jako przykład kreowania pedagogiki ogólnej</i>	59

Krzysztof Maliszewski	
<i>Pedagogika ogólna jako wprowadzenie do humanistyki – hermeneutyka kapitału symbolicznego i odzyskiwanie ciemnych iskieł tradycji</i>	71

Mariusz Dembiński	
<i>Pedagogika ogólna w ramie internalistycznej</i>	81

Alina Wróbel	
<i>Język współczesnej pedagogiki w perspektywie komparatystyki myśli pedagogicznej. Wybrane przykłady zmian leksykalnych</i>	93

Alicja Żywczok	
<i>Troska, zatroskanie, troskliwość – niespecyficzne przedmioty badań pedagogiki ogólnej</i>	105
Jarosław Gara	
<i>Granice dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej</i>	119
Sławomir Banaszak	
<i>Pedagogika ogólna a socjologia ogólna</i>	135
Michał Głazewski	
<i>Edukacja jako symulakrum</i>	147
Mirosława Nowak-Dziemianowicz	
<i>Koncepcje uznania w perspektywie pedagogiki ogólnej jako alternatywa wobec neoliberalnej wizji współczesnego świata . .</i>	167
Celina Czech-Włodarczyk	
<i>Potencjał społeczny i pedagogiczny koncepcji „social resilience” w erze neoliberalnej</i>	183
Monika Humeniuk	
<i>Religia i krytyka – koncepcja Jacquesa Ellula w perspektywie pedagogiki ogólnej</i>	195
Henryk Mizerek	
<i>Tworzenie refleksyjnej wiedzy w badaniach pedagogicznych. Dylematy – konteksty – punkty odniesienia</i>	213
ARTYKUŁY I ROZPRAWY	
Iryna Kurlak	
<i>Wybrane zagadnienia problematyki kompulsywnego zachowania: uzależnienie od zakupów (oniomania).</i>	229
Marcin Trepczyński	
<i>Erudycja jako cel szkolnej edukacji filozoficznej</i>	251

COLLOQUIA

Katalin Morgan

W jaki sposób traumatyczne relacje świadków Holokaustu są włączane w nauczanie historii Niemiec? 273

Oksana Gres, Elena Ionova, Viktoriia Partola

Organizacja działań chroniących zdrowie przez dyrektorów placówek kształcenia ogólnego 287

Anna Seredyńska

Motywacje wolontariuszy hospicyjnych dawniej i dzisiaj 297

RECENZJE

Edyta Wolter

Z badań nad problematyką pedagogiki społecznej/pedagogiki środowiskowej

[Wojciech Sroczyński, *Szkice do pedagogiki środowiskowej, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlicach Pracownia Wydawnicza Wydziału Humanistycznego, Siedlce 2017, 251 s.*] 309

Sebastian Taboń

Bogdan Nawroczyński nadal inspiruje pedagogów

[*Poglądy Bogdana Nawroczyńskiego i ich współczesne implikacje, red. Anna Walczak, Alina Wróbel, Marcin Wasilewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, 191 s.*] . . . 315

KRONIKA

Dariusz Stępkowski

Ogólnopolska konferencja naukowa pt. „Polskie koncepcje pedagogiki ogólnej w ujęciu porównawczym” (Wrocław 27–28 września 2017) 319

Edyta Zawadzka

Jubileuszowa ogólnopolska konferencja pedagogiki dialogu pt. „Dialog jako wymóg/wyzwanie intersubiektywności i transparentności doświadczenia edukacyjnego, społecznego i kulturowego” (Warszawa, 1 grudnia 2017) 325

CONTENTS

<i>Editorial</i>	11
Rafał Włodarczyk	
<i>Open Letter of Editors-in-chief of Polish Educational Journals Issued under the Patronage of the Committee on Pedagogical Sciences, Acting within the Polish Academy of Sciences, to Sejm-Deputies</i>	17
TOPIC: PHILOSOPHY OF EDUCATION IN POLAND IN FACE OF THE PAST, CURRENT CHANGES AND NEW CHALLENGES	
Bogusław Śliwerski	
„General” Pedagogy in the Post-modern World	21
Teresa Hejnicka-Bezwińska	
<i>The Concept of Pedagogy (and General Pedagogy) in the Lviv-Warsaw School</i>	43
Lucyna Dziaczkowska	
<i>Stefan Kunowski’s ‘Podstawy współczesnej pedagogiki’ as an Example of Creation of a General Pedagogy</i>	59
Krzysztof Maliszewski	
<i>General Pedagogy as an Introduction to the Humanities – Hermeneutics of Symbolic Capital and the Recovery of Dark Sparks of Tradition</i>	71
Mariusz Dembiński	
<i>Philosophy of Education in the Internalistic Frame</i>	81
Alina Wróbel	
<i>Language of Contemporary Pedagogic in Perspective of Comparative of the Educational Thought : Selected Examples of Lexical Changes</i>	93

Alicja Żywczok	
<i>Care, Concern, Thoughtfulness : Non-specific Research Subjects of General Pedagogics</i>	105
Jarosław Gara	
<i>Boudaries of Worldview Discursivity in the Contemporary Pedagogical Thought</i>	119
Sławomir Banaszak	
<i>General Pedagogy and General Sociology.</i>	135
Michał Głazewski	
<i>Education als Simulacrum.</i>	147
Mirosława Nowak-Dziemianowicz	
<i>Concepts of Recognition in the Perspective of General Pedagogy as an Alternative to the Neoliberal Vision of the Modern World</i>	167
Celina Czech-Włodarczyk	
<i>The Social and Pedagogical Potential of the Social Resilience Concept in the Neoliberal Era</i>	183
Monika Humeniuk	
<i>Religion and Criticism : Jacques Ellul's Concept in the Perspective of General Pedagogy</i>	195
Henryk Mizerek	
<i>Creating Reflective Knowledge in Pedagogical Studies : Dilemmas–Contexts–References Points</i>	213
ARTICLES AND ESSAYS	
Iryna Kurlak	
<i>Selected Problems of Compulsive Behavior: Addiction to Shopping</i>	229
Marcin Trepczyński	
<i>Erudition as an Objective of School Philosophical Education</i>	251

COLLOQUIA

Katalin Morgan

How do Traumatic Shoah-Witness Testimonies fit into German History Education? 273

Oksana Gres, Elena Ionova, Viktoriia Partola

Organization of Health-preserving Activities of the Headmasters of General Educational Institutions 287

Anna Seredyńska

Motivation of Hospice Volunteers in the Past and Today 297

REVIEWS

Edyta Wolter

About Research on the Social Pedagogy/Environmental Pedagogy

[Wojciech Sroczyński, *Szkice do pedagogiki środowiskowej, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach Pracownia Wydawnicza Wydziału Humanistycznego, Siedlce 2017, 251 pp.*] 309

Sebastian Taboń

Bogdan Nawroczyński still inspires Pedagogues

[*Poglądy Bogdana Nawroczyńskiego i ich współczesne implikacje*, eds. Anna Walczak, Alina Wróbel, Marcin Wasilewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, 191 pp.] 315

REPORTS

Dariusz Stępkowski

The Scientific Conference „Polish Concepts of Philosophy of Education in a Comparative Approach” (Wrocław, September 27–28, 2017) 319

Edyta Zawadzka

The Jubilee Conference of the Dialogue Pedagogy „Dialogue as a Requirement/Challenge for Intersubjectivity and Transparency of Educational, Social and Cultural Experience” (Warsaw, December 1, 2017). 325

OD REDAKCJI

DOI: 10.21697/fp.2018.1.01

Artykuły zebrane w dziale tematycznym zatytułowanym *Pedagogika ogólna w Polsce wobec czasu minionego, ewolucji i nowych wyzwań* są pokłosiem ogólnopolskiej konferencji naukowej pt. „Polskie koncepcje pedagogiki ogólnej na tle porównawczym”, która odbyła się w dniach 27–28 września 2017 roku w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Jej współorganizatorem był kierowany przez Romana Lepperta Zespół Pedagogiki Ogólnej, działający przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Wprowadzając do lektury wygłoszonych wówczas referatów, trzeba przywołać przynajmniej niektóre założenia przyświecające organizatorom przy przygotowywaniu wspomnianej konferencji.

Jedną z głównych przesłanek konferencji było ponowne postawienie pytania o samoświadomość pedagogiki ogólnej konfrontowanej z nową sytuacją zaistniałą w wyniku transformacji systemowej w Polsce oraz zmianami dokonującymi się w kolejnych dekadach w pedagogice i edukacji. Świadczeniami ważności zarówno tak postawionego pytania, jak również stałego powracania do kwestii tożsamości i zmiany w autorefleksji rodzimej pedagogiki ogólnej po 1989 roku są nie tylko takie publikacje, jak *Pedagogika ogólna. Tradycja–teraźniejszość–nowe wyzwania* (Bydgoszcz 1995) czy *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych* (Bydgoszcz 2005), lecz także szereg innych aktywności, książek i artykułów opublikowanych w ciągu ostatnich trzech dekad. Podobnie jak konferencyjne wystąpienia oraz dyskusje, z których sprawozdanie autorstwa Dariusza Stępkowskiego Czytelnik znajdzie w przedkładanym mu numerze „Forum Pedagogicznego”, zebrane w dziale tematycznym artykuły należy rozpatrywać w kontekście wskazanego wyżej zagadnienia, ze świadomością, że z oczywistych względów wskazany zespół głosów nie może go w żaden sposób wyczerpywać.

Ponadto z założeń towarzyszących wrocławskim obradom i stanowiących istotny kontekst dla recepcji zebranych w tym numerze artykułów należy przypomnieć i te, które odnosiły się do wskazanych przez organizatorów czynników określających aktualny stan pedagogiki ogólnej, takich jak: dystans dzielący nas od momentu inicjacji przemian społeczno-politycznych w Polsce, relacje pedagogiki ogólnej względem innych subdyscyplin w obliczu procesów urynkwawiania zarówno edukacji, jak i wytwarzania wiedzy naukowej, charakter obecnej zmiany pokoleniowej związany m.in. z różnicami w rozkładzie liczebności i rekrutacji poszczególnych generacji naukowców naszej dyscypliny. Warto od razu zaznaczyć, że głosy konferencyjnych wystąpień oraz publikowanych w tym numerze artykułów nie rozłożyły się równomiernie wobec przywołanych wyżej oczekiwań. Co równie ważne dla odczytania prezentowanych poniżej badań i stanowisk, ich autorzy wchodzą w skład reprezentacji zróżnicowanego, pluralistycznego środowiska pedagogów ogólnych w Polsce, a sama

inicjatywa konferencyjna stanowiła i stanowi jedynie jeden z licznych punktów na mapie aktywności badaczy orientujących się na teoretyczne podstawy dyscypliny. Korzystając zatem z wyłaniającego się z poniżej zamieszczonych artykułów obrazu kondycji pedagogiki ogólnej, nie należy przyjmować, że daje on pełny wgląd w jej stan i dynamikę, a raczej że zgodnie z tym, co zostało wcześniej powiedziane o trzech ostatnich dekadach aktywności badawczej pedagogów ogólnych, zebrane artykuły należałoby traktować jako kolejne ważne uzupełnienie tego obrazu czy też jutrzejczy stopień pośredni w drodze krystalizacji naszej samoświadomości.

Po tym krótkim, ogólnym wprowadzeniu przejdźmy do przeglądu w pierwszej kolejności artykułów składających się na *Dział tematyczny*, a następnie pozostałej zawartości przedkładanego do rąk Czytelnika kolejnego numeru czasopisma. Został on poprzedzony niezwykle ważnym i godnym uwagi oraz refleksji listem otwartym podpisanym przez redaktorów naczelnych czasopism wydawanych pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych, działającego przy Polskiej Akademii Nauk na temat zapowiedzianych ustawą niepokojących zmian, które dotyczą ewaluacji osiągnięć pracowników naukowych na podstawie ich publikacji w periodykach.

Otwierający blok tematyczny artykuł Bogusława Śliwerskiego *Pedagogika ogólna w ponowoczesnym świecie* podejmuje problematykę kondycji i usytuowania tendencji obecnych we współczesnej pedagogice teoretycznej konfrontowanej z dynamicznymi zmianami kontekstów jej funkcjonowania. Podejmujący wysiłek porządkowania wytwarzanej w pedagogice wiedzy muszą się dziś liczyć zarówno z charakterystycznymi dla naszych czasów przemianami, które zachodzą w praktyce społecznej, jak i z tym, że żaden z aktualnie dostępnych i wskazywanych przez badaczy jako do przyjęcia teoretyczny fundament, umożliwiający rozwój szczegółowych nauk pedagogicznych, nie jest w stanie skutecznie zabiegać o wyłączność. Ten stan rzeczy nie może prowadzić do paraliżu komparatystyki oraz prób systematyzacji i wartościowania wytwarzanej przez badaczy wiedzy, wymaga nowych ujęć i ustaleń, które biorą pod uwagę konsekwencje ewolucji i transformacji. W zgodzie ze wskazanymi założeniami autor wyróżnia i omawia pięć podejść do pedagogiki ogólnej, co składa się na zasadniczą część jego artykułu: omawiającego fundament poszczególnych subdyscyplin nauk pedagogicznych, autonomiczną subdyscyplinę wśród nauk szczegółowych w pedagogice, metapedagogice, komparatystyce myśli oraz metanauce.

Dla rozumienia kształtu i tendencji rozwojowych współczesnej pedagogiki ogólnej niezbędne są prace retrospekcyjne. W *Dziale tematycznym* w zasadniczy sposób tego rodzaju ujęcia reprezentują dwa artykuły: Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej *Koncepcja pedagogiki (i pedagogiki ogólnej) w Szkole Lwowsko-Warszawskiej* oraz Lucyny Dziaczkowskiej „*Podstawy współczesnej pedagogiki*” Stefana Kunowskiego *jako przykład kreowania pedagogiki ogólnej*. Pierwszy z nich podejmuje problem nieodrobionej lekcji pedagogiki: Szkoła Lwowsko-Warszawska nie tylko szeroko oddziaływała przez licznych swoich przedstawicieli i sformułowane koncepcje na poszczególne dyscypliny tak w wymiarze rodzimym, regionalnym, jak i międzynarodowym,

europiejskim, ale również znajduje swój oddźwięk jako aktywny, istotny element recepcji przeszłości we współczesnym dyskursie nauk humanistycznych i społecznych. Autorka koncentrując się na postaci i dorobku Kazimierza Twardowskiego, odkrywa dla nas znaczenie i rolę Szkoły Lwowsko-Warszawskiej w instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji pedagogiki w okresach po I i II wojnie światowej, a następnie poświęca uwagę formule koncepcjom pedagogiki i pedagogiki ogólnej jego ucznia, Kazimierza Sośnickiego, oraz ograniczeniu dostępności i wyhamowaniu ich wpływu w okresie działania cenzury przypadającej na czasy Polski Ludowej.

Podobnie artykuł Lucyny Dziaczkowskiej koncentruje uwagę na sformułowanej w pracy Stefana Kunowskiego *Podstawy współczesnej pedagogiki* koncepcji pedagogiki ogólnej oraz jej współczesnej recepcji. Owo podobieństwo wyraża najpełniej formuła zadania, jakie postawiła autorka sobie i czytelnikom: ukazanie oryginalnej koncepcji związanego z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim badacza jako znaczącej dla polskiej pedagogiki ogólnej w kontekście tradycyjnych i aktualnych jej ujęć. Autorka systematycznie i przy użyciu wybranych kontekstów teoretycznych analizuje *Podstawy współczesnej pedagogiki*, wydobywając z książki trwałe i wymagające kontynuacji, a czasami aktualizacji, treści składające się na pojęcie pedagogiki ogólnej Kunowskiego.

Kolejne dwa artykuły łączy intencja dodania do zbioru dotychczas wypracowanych koncepcji pedagogiki ogólnej własnych podejść, tym samym przekroczenia w dialogu z tradycją zastanego sposobu myślenia. Pierwszy z nich, *Pedagogika ogólna jako wprowadzenie do humanistyki – hermeneutyka kapitału symbolicznego i odzyskiwanie ciemnych iskier tradycji*, autorstwa Krzysztofa Maliszewskiego, wskazuje na ów, można by rzec, gest przerastania, jako na cechę zasadniczą tego swoistego miejsca formułowania podstawowej myśli pedagogicznej: „Pedagogika ogólna – zaznacza autor artykułu – to hermeneutyczne przedsięwzięcie przesuwania horyzontów w podejmowanej wciąż na nowo pracy (re)interpretacji tego, co uznajemy za *pedagogicznie istotne*”. Jak powinna się spełniać tego rodzaju troska o tradycję pedagogiki? – to druga z podjętych przez autora kwestii.

Natomiast Mariusz Dembiński w artykule *Pedagogika ogólna w internalistycznej ramie* koncentruje uwagę na dziejach powiązania języka i doświadczeń badacza ze studiowaną dyscypliną, w efekcie czego w jego świadomości wyłania się silnie zindywidualizowana, zmienna w czasie struktura poznawcza, którą można nazwać pedagogiką ogólną. Autor eksponuje zależność między poszczególnymi wyobrażeniami abstrakcyjnej struktury a procesami myślowymi, które zachodzą w umysłach osób kształtujących jej rozumienie po swojemu. Równie istotną rolę w tej koncepcji odgrywa retoryka, jako dyskursywna forma obiektywizacji subiektywnych wyobrażeń za pomocą zintegrowanych tropów i metafor.

Zmiany zachodzące w polskiej pedagogice w okresie ostatnich trzech dekad obejmują obok recypowań i przyrostu koncepcji również przekształcenia podstawowych jej pojęć. Artykuł Aliny Wróbel *Język współczesnej pedagogiki w perspektywie komparatystyki myśli pedagogicznej. Wybrane przykłady zmian leksykalnych* wskazuje

na dające się wyróżnić zasadnicze tendencje zaistniałe po 1989 roku w tego rodzaju procesach oraz ich konsekwencje dla uprawiania pedagogiki, jej tożsamości i statusu jako dyscypliny naukowej. Wagę tego rodzaju badań podkreśla stanowisko autorki, zgodnie z którym „rozumienie najważniejszych dla pedagogiki pojęć (zwłaszcza dotyczących jej przedmiotu badań) stanowi fundament myślenia pedagogicznego”.

W tym duchu zadanie rozbudowy aparatury pojęciowej podejmuje Alicja Żywcok w artykule *Troska, zatroskanie, troskliwość – niespecyficzne przedmioty badań pedagogiki ogólnej*. Swą inicjatywę autorka uzasadnia tym, że zarówno jako zjawisko, jak i kategoria teoretyczna troska nie została w pedagogice wystarczająco zgłębiona badawczo, co zważywszy na jej potencjał, nośność i wymowę, obliuguje do eksploracji. W tym celu autorka przywołuje wybrane stanowiska filozofów, wskazuje na obecność kategorii w psychologii, teologii, naukach politycznych i medycznych, rozpoznaje jej pole wyrazowe i zasoby leksykalne w języku polskim, a następnie rekonstruuje warunki i przebieg wychowawczego kształtowania człowieka troskliwego.

Kolejny artykuł prezentowany w *Dziale tematycznym*, Jarosława Gary, pt. *Granice dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej*, dotyczy charakterystycznych, wyróżniających tę myśl treści. Autor wyodrębnia trzy etosy – polisemiczności i pluralizmu kulturowego, demokratyzacji i transparentności społecznej oraz praw człowieka i upodmiotowienia statusu jednostki – których zignorowanie w budowanej dziś koncepcji pedagogicznej oznaczałoby jej niewspółmierność względem tego, co aktualnie określa praktykę społeczną. Innymi słowy, „myśl pedagogiczna, która nie wykazuje się respektem dla przywoływanych etosów lub kreśli swe własne projekty, dokonując ich marginalizacji lub wręcz je dezawuuując, przestaje być reprezentatywna, by tak rzec, dla historyzoficznego statusu współczesności”. Tę generalną tezę autor w kolejnych krokach poddaje szczegółowej kategoryjnej analizie i wzmacnia rozbudowaną, przebiegającą na kilku płaszczyznach argumentacją.

Można powiedzieć, że również na odczytanie charakterystycznej treści pedagogiki ogólnej, jaką jest teoria społecznej *praxis*, został ukierunkowany artykuł Sławomira Banaszaka *Pedagogika ogólna a socjologia ogólna*. Autor podejmuje w nim zagadnienie pokrewieństwa między socjologią jako nauką o społeczeństwie a pedagogiką jako nauką o wychowaniu, które to pokrewieństwo w przypadku socjologii ogólnej i pedagogiki ogólnej zyskuje jego zdaniem jeszcze bardziej zespolony charakter, co nie wyklucza istnienia zachodzących między tymi dziedzinami różnic. Egzemplifikacji, wyjaśnianiu i pogłębionemu odczytaniu natury tego pokrewieństwa w wymiarach teoretyzowania i instytucjonalizacji towarzyszy wrażliwość na podzielane czy analogiczne niuanse.

Teoria społecznej *praxis* to również punkt wyjścia artykułu Michała Głazewskiego *Edukacja jako symulakrum*. Autor nawiązuje w nim do pojęcia wypracowanego przez wiążanego z poststrukturalizmem francuskiego filozofa i socjologa Jeana Baudrillarda, którym ten się posługuje, opisując i poddając krytyce zarówno sposób, jak i konsekwencje współczesnego nam wytwarzania rzeczywistości społecznej. W jego ujęciu staje się ona hiperrzeczywistością – przestrzenią zdominowaną

przez replikowanie symulacji, w konsekwencji czego sama rzeczywistość jest już dla nas nieosiągalna, nie mieści się w porządku dostępnych nam opcji. Pytanie o rozumienie i możliwe włączenie kategorii symulakrum do dyskursu pedagogiki jako jednego z wielu narzędzi heurystycznej analizy poprzedza w artykule wielostronna dyskusja nad tym pojęciem i obecnie funkcjonującą praktyką edukacji.

Do innego nurtu myśli krytycznej nawiązuje artykuł Mirosławy Nowak-Dziemianowicz *Koncepcje uznania w perspektywie pedagogiki ogólnej jako alternatywa wobec neoliberalnej wizji współczesnego świata*. Autorka wychodzi od koncepcji uznania stworzonej Axela Honnetha, kontynuującego tradycję teorii krytycznej szkoły frankfurckiej. Jak postuluje, „Oparty na walce o uznanie konflikt moralny musi być przez pedagogikę ogólną: rozpoznany, opisany i zrozumiany na poziomie teoretycznym, na poziomie praktycznym powinien zmierzać do budowania pedagogicznej kultury uznania. Uznanie będące warunkiem każdej tożsamości powinniśmy – w moim przekonaniu – włączyć dzisiaj w normatywny system celów wychowania/edukacji”. Pozwoliłoby to wzmocnić niezbędną zdaniem autorki alternatywę dla obecnie dominującej neoliberalnej wizji rzeczywistości społecznej. Artykuł w całości dostarcza wyjaśnienia wyrażonego stanowiska i je uzasadnia.

Odpowiedź na tego rodzaju zagrożenia i uwarunkowania stanowi również zagadnienie podejmowane przez Celinę Czech-Włodarczyk w artykule *Potencjał społeczny i pedagogiczny koncepcji „social resilience” w erze neoliberalnej*. Autorka rekonstruuje i omawia wskazaną koncepcję oraz uwarunkowania rynkowe, odwołując się do pracy pod redakcją Petera A. Halla i Michèle Lamont pt. *Social Resilience in the Neoliberal Era*. W ujęciu obu autorów „social resilience oznacza efekt, jaki osiągają członkowie grupy w zapewnieniu własnego dobrostanu w obliczu zagrożenia”, można powiedzieć, że dotyczy umiejętności kolektywnego reagowania i adaptacji do zmieniających się często trudnych warunków i okoliczności. Sposobów rozumienia tej kategorii jest oczywiście dużo więcej, podobnie jak sposobów wykorzystania samej koncepcji. Autorka konfrontuje opisane w książce możliwości odczytania kategorii oraz neoliberalnych uwarunkowań z ich funkcjonowaniem w pedagogice i psychologii.

Do tradycji myśli krytycznej nawiązuje także artykuł Moniki Humeniuk *Religia i krytyka – koncepcja Jacquesa Ellula w perspektywie pedagogiki ogólnej*. Autorka odczytuje koncepcję chrześcijańskiej anarchii współczesnego francuskiego teologa protestanckiego jako uwidaczniające się w teorii oryginalne połączenie zaangażowania religijnego i emancypacyjno-krytycznego, co zazwyczaj jest ze sobą niezgodne i pozostaje w napięciu. Szeroko omawia konteksty, założenia i uzasadnienia jego koncepcji, wyrażone w książce *Anarchia i chrześcijaństwo*, mając przy tym na uwadze, że: „Zarówno pedagogika krytyczna, jak i pedagogika religii stanowią dziś podparte rozległą tradycją i w pełni uprawnione pola niezależnych teorii pedagogicznych. Niemniej dla rozwoju pedagogiki ogólnej istotne są te impulsy, które pozwalają jej problematyzować ich pogranicze”.

W inny istotny dla pedagogiki ogólnej kompleks tematyczny wpisuje się artykuł Henryka Mizerka *Tworzenie refleksyjnej wiedzy w badaniach pedagogicznych*.

Dylematy – konteksty – punkty odniesienia. Jego autor, odwołując się do założeń koncepcji nauki znanej jako *Mode 2*, wskazuje na epistemologiczne oraz metodologiczne dylematy związane z tworzeniem wiedzy refleksyjnej w badaniach edukacyjnych. Wiedza refleksyjna, która jest jednocześnie wiedzą krytyczną i publiczną, stanowi w tym ujęciu wyraźną alternatywę dla wiedzy instrumentalnej i mimo zauważalnych trudności w upowszechnianiu badań wpisujących się w założenia *Mode 2*, zmiany na rzecz tej koncepcji nauki należy uznać zdaniem autora za nieodwracalne. Artykuł ten zamyka *Dział tematyczny*, w którym wypowiedzi 14 badaczy związanych z różnymi ośrodkami akademickimi stworzyło, co warto jeszcze raz podkreślić, będący dopełnieniem i dopełnienia wymagający obraz kondycji pedagogiki ogólnej w Polsce.

Przejdźmy zatem do krótkiego omówienia pozostałych składowych przedkładanego Czytelnikowi numeru czasopisma. Na dział *Artykuły i rozprawy* złożyły się dwie publikacje: Iryny Kurlak *Wybrane zagadnienia problematyki kompulsywnego zachowania: uzależnienie od zakupów (oniomania)* oraz Marcina Trepczyńskiego *Erudycja jako cel szkolnej edukacji filozoficznej*. Autorka pierwszego z nich kompleksowo omawia jedno z wiodących współczesnych uzależnień behawioralnych, jego ujęcia definicyjne, skalę, przyczyny, objawy, skutki, ofiary, diagnostykę oraz sposoby wsparcia. Autor drugiego prezentuje analizę wyników *Badania nauczania filozofii w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych*, zrealizowanego w Instytucie Badań Edukacyjnych, koncentrując się na stosunku dyrektorów tych szkół i nauczycieli uczących w nich filozofii do erudycji jako celu szkolnej edukacji filozoficznej.

Kolejne trzy anglojęzyczne artykuły wypełniają dział „Colloquia”. Katalin Morgan w *How do traumatic Shoah-witness testimonies fit into German History Education?* pisze o celach i efektach wykorzystywania świadectw ocalałych z zagłady w programach niemieckiej edukacji historycznej. Pochodzące z Ukrainy trzy badaczki, a mianowicie Oksana Gres, Elena Ionova i Viktoriia Partola, w artykule *Organization of health-preserving activity of the headmasters of general educational institution* omawiają etapy wdrażania przez kierujących szkołami ogólnokształcącymi działań na rzecz ochrony zdrowia. Trzeci tekst w tym dziale wyszedł spod pióra Anny Seredyńskiej. W artykule *Motivation of hospice volunteers in the past and today* autorka na podstawie przeprowadzonych badań konfrontuje założenia wolontariatu hospicyjnego z czasów powstania w Krakowie pierwszej takiej w Polsce placówki z motywacjami współczesnych wolontariuszy.

W ostatnich dwóch działach: *Recenzje* i *Kronika* znalazły się cztery pozycje. Po dwie recenzje książek i sprawozdania z konferencji naukowych, w tym wspomniane już, domykające niczym kłamrą całość publikacji, sprawozdanie autorstwa Dariusza Stępkowskiego.

Pozostaje mi życzyć Czytelnikowi zajmującej i inspirującej lektury kolejnego numeru „Forum Pedagogicznego”.

Rafał Włodarczyk

List otwarty redaktorów naczelnych polskich czasopism pedagogicznych wydawanych pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk do Posłów na Sejm RP

31.10.2017 r.

Szanowna Pani Poseł, Szanowny Panie Pośle

Zwracamy się w imieniu polskiego środowiska pedagogicznego z prośbą o zachowanie ważnej dla humanistyki i nauk społecznych platformy polskich czasopism. W kontekście projektu ustawy 2.0, przygotowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, docierają do nas niepokojące informacje o możliwości likwidacji dotychczas obowiązującej części B Wykazu czasopism punktowanych MNiSW. W Art. 258, par. 6, ust. 2 zawarto informację dotyczącą nowych zasad ewaluacji jednostek naukowych. Ustawa przewiduje ewaluację na podstawie osiągnięć pracownika naukowego, wśród których znajdują się artykuły naukowe opublikowane „w czasopiśmie naukowym, ujętym w indeksowanych, międzynarodowych bazach czasopism naukowych o największym zasięgu”. Wątpliwości budzi jawiąca się w tym zapisie intencja ustawodawcy, która przewiduje marginalizację polskich baz czasopism naukowych, w których znajduje się większość polskich periodyków z obszaru humanistyki i nauk społecznych.

Na podstawie informacji prasowych można domniemywać, że najważniejszym kryterium przy ocenie czasopism ma być ich indeksacja w zagranicznych bazach typu Web of Science, Scopus etc., zarządzanych przez wielkie firmy wydawnicze. Nie kwestionując zasadności umieszczania pism polskich w powyższych bazach, stanowczo sprzeciwiamy się temu, aby były to jedyne bazy, indeksujące czasopisma liczące się do dorobku naukowego uczonych i tym samym do ewaluacji jednostek naukowych, w których są zatrudnieni. Poniżej przedstawiamy argumenty za utrzymaniem listy czasopism polskich (Część B Wykazu MNiSW), licząc na Pani/Pana zrozumienie i idące za nim wsparcie.

1. Historyczne doświadczenia polskie, ale i innych krajów europejskich wskazują na to, że oparcie dorobku naukowego o kontekst narodowy stanowi bardzo często kluczowy warunek trwałości osiągnięć naukowych, a częstokroć również warunek przetrwania narodu. Z całą mocą stoimy na stanowisku, że tworzenie wspólnoty naukowej zogniskowanej wokół badań krajowych jest tak samo ważne, jak ich umiędzynarodowienie. Równoważność ta jest tak samo istotna w przypadku badań podstawowych, jak i wdrożeń. Oczekujemy zachowania dotychczasowej równowagi w strategii upowszechniania wyników badań, respektującej zarówno pole krajowe jak i międzynarodowe.

2. Uznajemy za paradoksalne oczekiwanie ustawodawcy, że publikowanie w języku obcym jest bardziej wartościowe (wyżej punktowane) niż w języku ojczystym. Zwracamy uwagę na możliwe konsekwencje płynące z takiego podejścia, przede wszystkim zanik tradycji językowej, jak również wykluczenie różnych grup odbiorców z przekazu naukowego. Odbiorcami mogą być również nauczyciele, którzy w dążeniu do doskonalenia zawodowego nie powinni być ograniczani do źródeł zawierających jedynie wiedzę potoczną, popularną, lecz powinni mieć ułatwiony dostęp do aktualnej wiedzy naukowej.
3. W ostatnich latach polskie czasopisma naukowe wykonały znaczący wysiłek na rzecz umiędzynarodowienia, zachowując jednocześnie równowagę w publikowaniu tekstów autorów polskich i zagranicznych, a także w języku publikacji. Wysiłek ten, wykonany dzięki wsparciu stowarzyszeń naukowych i uczelni wyższych zaangażował zasoby ludzkie i ekonomiczne, skutkując podniesieniem rangi i widoczności polskich czasopism. Wiele z nich dzięki tej strategii i wsparciu uczelni wyróżnia się na tle międzynarodowym pełną dostępnością w otwartych zasobach (*open access*), udostępniając bezpłatnie swoją zawartość. W przypadku większości czasopism umieszczonych w bazach zagranicznych, za dostęp do nich trzeba będzie zapłacić, co wykluczy wiele mniej zasobnych środowisk czytelniczych.
4. W 2015 roku w ramach Polskiej Bibliografii Naukowej została utworzona Polska Baza Cytowań POL-Index (pomyślana jako część Systemu Informacji o Szkolnictwie Wyższym POL-on), mająca na celu ustalenie Polskiego Współczynnika Wpływu (PWW), pozwalającego na ustalenie częstości cytowań poszczególnych artykułów publikowanych w polskich czasopismach naukowych. Z przykrością stwierdzamy, że projekt ten – mimo poniesionych wcześniej nakładów finansowych oraz ogromnego wysiłku wykonanego w 2015 roku przez redakcje polskich czasopism naukowych – nie jest kontynuowany. W naszym przekonaniu Polska Baza Cytowań mogłaby z powodzeniem posłużyć do ustalenia siły wpływu poszczególnych czasopism w wymiarze krajowym, tak jak bazy międzynarodowe ustalają ten parametr w wymiarze ponadnarodowym. Rozwiązanie takie pozwoliłoby zachować równowagę pomiędzy tymi dwoma wymiarami.

Wprowadzenie nowej polityki ewaluacyjnej może doprowadzić do likwidacji znaczącej liczby polskich czasopism naukowych lub całkowitej ich marginalizacji. Wiele polskich periodyków ma wieloletnią tradycję (niektóre ponad stuletnią) i to na ich łamach prowadzony jest dyskurs naukowy istotny dla budowania narodowych zasobów wiedzy. Stoimy na stanowisku, że także przy dotychczasowych zasadach polskie środowisko akademickie jest w stanie samodzielnie regulować kwestie jakości publikacji, o czym świadczy cyklicznie prowadzona ocena, skutkująca obniżaniem lub w skrajnych przypadkach odebraniem punktacji tym czasopismom, które kryterium jakościowego nie spełniają. Radykalna zmiana projektowana

w zapisach ustawy może być brzemienna w skutkach, niwecząc dotychczasowy dorobek wielu pokoleń polskich naukowców, zmuszając ich jednocześnie do akceptacji neokolonialnej polityki, uznającej wyższość tego co obce nad tym, co własne.

Z nadzieją oczekujemy na zrozumienie dla przedstawionej argumentacji i liczymy na podjęcie działań w celu zachowania ważnej dla humanistyki i nauk społecznych platformy polskich czasopism.

Z poważaniem

„Rocznik Pedagogiczny” – prof. dr hab. Maria Dudzikowa

„Studia Pedagogiczne” – prof. dr hab. Henryka Kwiatkowska

„Studia z Teorii Wychowania” – prof. dr hab. Bogusław Śliwerski

„Pedagogika Społeczna” – prof. dr hab. Wiesław Theiss

„Resocjalizacja Polska” – prof. dr hab. Marek Konopczyński

„Biuletyn Historii Wychowania” – prof. dr hab. Wiesław Jamrozek

„Przegląd Pedagogiczny” – prof. dr hab. Roman Leppert

„Paedagogia Christiana” – dr hab. Jarosław Horowski

„Chowanna” – prof. dr hab. Ewa Syrek

„Forum Pedagogiczne” – ks. dr hab. Dariusz Stępkowski

„Horyzonty Wychowania” – ks. dr Wit Pasierbek

„Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN” – dr Alicja Korzeniecka-Bondar

DZIAŁ TEMATYCZNY: PEDAGOGIKA OGÓLNA W POLSCE WOBEC CZASU MINIONEGO, EWOLUCJI I NOWYCH WYZWAŃ

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Wydział Nauk o Wychowaniu

Uniwersytet Łódzki

Łódź

Forum Pedagogiczne
2018/1

Wpłynęło: 15.12.2017

Zatwierdzono do druku: 31.03.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.1.02

PEDAGOGIKA OGÓLNA W PONOWOCZESNYM ŚWIECIE

Streszczenie: Autor podejmuje problem teoretyczności pedagogiki ogólnej w ponowoczesnym świecie, która wyraża się w braku „jednej” teorii, jednego metafęzyka do opisu i wyjaśniania podstawowych pojęć i procesów oraz do stworzenia teoretycznych fundamentów pod rozwój szczegółowych nauk pedagogicznych. Każda próba wyniesienia uniwersalnego projektu czy metanarracji staje się nieuprawomocnioną interpretacją zjawisk czy teorii oraz wolą zdobycia władzy. Żadna z pojedynczych ich interpretacji nie może być nadrzędna nad inną, nie ma też „lepszyc” i „gorszych” teorii. Przedstawiam nowe podejścia do pedagogiki ogólnej jako:

- nauki nauk pedagogicznych (metapedagogiki);
- jako komparatystyki myśli pedagogicznej;
- jako metanauki, czyli nauki wszystkich nauk o wychowaniu i kształceniu.

Słowa kluczowe: pedagogika, metapedagogika, metanauka, teoria, naukoznawstwo, myśl pedagogiczna, metanarracja.

Wprowadzenie

Postmodernizm jest fenomenem kulturowym, którego istota wymyka się tradycyjnym formułom i strukturom. Dla jednych jest on określeniem zjawisk zrodzonych przez kryzys kultury cywilizacji, dla innych zaś nazwą pewnego myślenia o świecie, które obejmuje nie tylko problemy filozofii, sztuki czy nauki, ale i kreujące kulturę masową zjawiska społeczne. W latach 80. XX wieku stał się na świecie przedmiotem dyskusji zarówno w estetyce, filozofii, jak i naukoznawstwie, teologii, prawie, etyce i pedagogice. Wychodzi się tu z założenia, że społeczeństwo nie jest już jednolite, zwarte. Wszystko jest możliwe. Tracą swoje znaczenie takie pojęcia, jak: „postmodernizm” czy „konserwatywność”, gdyż nie jest już możliwe przyporządkowanie im w sposób wolny od wątpliwości określonych form zachowań i sposobów postępowania. Każdy krok może tu być inaczej interpretowany. Wszystko, co zostało zrobione, może oznaczać przeciwieństwo w stosunku do tego, czemu miało służyć. Zbyteczne

są pytania, na które można by udzielić odpowiedniej odpowiedzi. Owocne są tylko te pytania, które nie wymagają uzyskiwania trywialnych informacji, lecz otwierają przestrzeń do poszukiwania na nie odpowiedzi.

Każdy uczonek może zatem określić własną charakterystykę postmodernizmu lub przyjąć już przez kogoś opisaną. W swojej analizie odwołam się do filozofii Wolfganga Welscha, dla którego postmodernizm jest „[...] tym etapem historii, w którym radykalny pluralizm jako podstawowa zasada społeczeństw staje się realny i uznany, a pluralistyczne wzory sensu i działania zyskują przewagę, a nawet stają się obowiązujące” (Welsch 1998, s. 8).

To dzięki temu, że świat nam współczesny cechuje pluralizm i nie można już tego dalej lekceważyć czy całkowicie pomijać, stał się on sam w sobie światem postmodernistycznym. Trzeba mu jednak wreszcie nadać teoretyczną i praktyczną ważność, ofensywnie broniąc tym samym mnogości i przeciwstawiając się wszelkim fundamentalizmom, totalitaryzmem, starym czy nowym monopolom, hegemoniom. Stąd ponowoczesność jest w istocie zasadniczo demokratyczna, do tej formy organizacyjnej państwa należy bowiem przeświadczenie o występowaniu w społeczeństwie różnych, w tym samym stopniu prawomocnych, ale ostatecznie niezgodnych roszczeń. W swojej treści i formie postmodernizm nie jest jednak ani anti-, ani transmodernistyczny, lecz jest skumulowaną formą przejawiającego się w dzisiejszej rzeczywistości pluralizmu. Jego zamierzeniem nie jest przewyżczenie czy też wykluczenie nowoczesności, ideologii postępu, religii, potęgowania innowacji czy dynamiki projektowanych jako konieczne zmian, ale ich kontynuowanie w wielokształtnej tendencji oraz uznanie ich prawa do odmienności, heterogeniczności, z zaostrowym widzeniem ciężaru problemów lub z nową wrażliwością w ich stawianiu. Postmodernizm rozwija wizję demokratycznej zasady funkcjonowania państw czy społeczeństw, gdzie w warunkach właściwego pluralizmu zyskuje ona właściwy sens.

Tak rozumiany postmodernizm wychodzi niejako naprzeciw wyłaniającej się z modernizmu nowej epoce, ponowoczesności, która pozbawiona jest dystansu, uniwersalnych projektów, utopii społecznych, stabilności i jednoznaczności, nie afirmując przy tym bezmyślnie jakiegось *status quo* codziennego życia, teorii, koncepcji społecznych czy systemów orientacji (Szkudlarek, Śliwerski 1991). Uznaje się w niej prawo do najróżniejszych form wiedzy, modeli życia czy wzorców postępowania. Człowiek wpisany w postmodernistyczne społeczeństwo, w pluralizm jego kultur, wartości, systemów orientacji i struktur organizacyjnych doświadcza z jednej strony prawa do różnorodnych zachowań, skłonności i identyfikacji, kieruje się odmiennymi interesami i wartościami, z drugiej zaś strony wchodzi w konflikt z ową wielością i sprzecznymi kryteriami wobec jego poglądów czy stanowisk, uświadamiając sobie zarazem trud lub nawet brak konsensusu czy pojednania.

Pedagogika (w) ponowoczesności

Każda teoria czy prąd pedagogiczny stanowią system względnie usystematyzowanych założeń 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 ostatecznego „odczytania” czy przeprowadzenia wobec teorii wychowania lub kształcenia ostatecznej krytyki, gdyż mają one charakter otwarty. Dysponujemy własną historią i dziedzictwem kulturowym, co Pierre Bourdieu nazywa habitusem myślenia i zachowania, a dzięki temu także polska myśl pedagogiczna jest w centrum ogólnoświatowej debaty o wychowaniu i kształceniu. Rok 1990 uwolnił tak ważną dla tego dyskursu przestrzeń wolności do uprawiania badań i upowszechniania ich wyników. Zwrócił na to uwagę w tym czasie Zbigniew Kwieciński: „Wielki trud czeka pedagogikę wobec wyzwań transformacji społecznej i kulturowej. Musimy zacząć wiele ścieżek od początku. Zamknąć za sobą drzwi i rozpocząć pracę od początku. Wznosić przerwane i zapomniane dyskursy, odrabiać zaległości, tłumaczyć, przypomnieć nasze zepchnięte na margines osiągnięcia, tworzyć preferencje dla pedagogiki ogólnej, dla filozofii wychowania, otworzyć się na podstawowe teorie człowieka, społeczeństwa i kultury, na problemy globalne, otworzyć drogę i świat dla młodzieży naukowej i drogę ku nam dla tekstów i wiedzy ze świata, być bliżej nowej praktyki, odważnych innowatorów i twórców dobrej praktyki edukacyjnej. Trzeba pomóc zamilknąć pedagogice uprzednio instrumentalnie zaadoptowanej do – złej pamięci – uprzedniego systemu” (red. Kwieciński, Witkowski 1990, s. 9).

Nauki humanistyczne i społeczne mają odwieczny problem ze swoją teoretycznością, gdyż nie są naukami ścisłymi. Uczeni przekonują, że nie ma „jednej” teorii, jakiegoś jednego metajęzyka, gdyż każda próba wyniesienia uniwersalnego projektu czy metanarracji staje się nieuprawomocnioną interpretacją zjawisk albo teorii oraz wolą zdobycia władzy. Żadna z pojedynczych ich interpretacji nie może być nadrzędna nad inną, nie ma też „lepszych” 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”. Podobnie w naukach socjologicznych 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 (Sztompka 1985, s. 26 i n.). 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.

Kontrowersje dotyczące opcji teoretycznej i praktycznej w całej sferze „zaangażowania” badaczy wychowania w świecie były niezależne od podziałów politycznych i ustrojowych. Tak rozumiany kryzys dotknął w tym samym okresie nauki

społeczne na Zachodzie, tyle że tam spowodowany był zmianą paradygmatu badań obowiązującego instytucjonalnie w naukach o wychowaniu, poprzez epistemologiczne „odcięcie się” od dominującej w nich problematyki czy metodologii badań (Witkowski 1988). To, co jest nieustannie potrzebne pedagogice, to generowanie podejść syntetycznych, które wyprowadzą teorie wychowania i kształcenia poza granice i ograniczenia cząstkowych paradygmatów i ich rozmaitych autorskich wariantów, także irracjonalnych czy pseudonaukowych.

Nowoczesne społeczeństwa demokratyczne cechuje nie tylko pluralizm doktryn religijnych, filozoficznych i moralnych, lecz także pedagogicznych, których nie da się ze sobą pogodzić, mimo iż przy przyjęciu właściwej motywacji, mogą być uznane w społeczeństwie za rozumne. Jeśli uznajemy prawo społeczeństwa do pluralizmu, otwartości, różnic, to jego funkcjonowanie jest możliwe na bazie sprawiedliwego i stabilnego „[...] systemu kooperacji między wolnymi i równymi obywatelami, których dzielą wyznawane przez nich doktryny. Oznacza to, że musimy porzucić nadzieję na stworzenie politycznej wspólnoty, jeśli przez tę wspólnotę rozumiemy społeczeństwo polityczne zjednoczone wyznaniem tej samej rozległej doktryny” (Wróbel 2006, s. 13).

W wyniku rewolucji naukowej nastąpiła zmiana paradygmatu. Rewizji podlegają więc obowiązujące kryteria naukowości. Wiedza o wychowaniu i kształceniu, jako całość historycznie, społecznie i politycznie zmiennych podejść badawczych, powstaje zarówno w sposób kumulatywny, jak i dialogowy, zarówno ewolucyjny, jak i rewolucyjny. Jednak „[...] samo istnienie nauki i jej ewolucja stawiają wielki problem wartości – problem wieloaspektowy, bo nie chodzi tylko o etyczność niektórych zastosowań nauki, lecz przede wszystkim o naukę jako wartość dla ludzkości i o naukę jako dziedzinę twórczości człowieka” (Heller 2013, s. 7–8).

Pluralizm pedagogiki stał się w okresie III Rzeczypospolitej dla młodego pokolenia naukowców czymś oczywistym, naturalnym, choć zarazem wcale niełatwym i niezbyt 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, aby 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 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. Od prawie stu lat podejmowane są w łonie nauk pedagogicznych rozważania na temat rozwoju pedagogiki teoretycznej.

W zależności od stopnia i zakresu usytuowania pedagogiki ogólnej wewnątrz pedagogiki, jak i w relacjach z naukami z nią współdziałającymi wyróżniam pięć jej koncepcji.

Pedagogika ogólna jako nauka teoretyczna – fundament poszczególnych subdyscyplin nauk pedagogicznych

Pedagogika ogólna stanowi w tym podejściu odpowiednik pedagogiki teoretycznej jednej z subdyscyplin nauk pedagogicznych, w której prowadzący badania jakiegoś wycinka rzeczywistości według zasad naukowych tworzą zbiór prawidłości. W wyniku przyjętego w XX wieku pozytywistycznego podejścia do pedagogiki, a w ślad za tym jej wewnętrznej dyferencjacji nie spełniło się scjentyistyczne oczekiwanie o możliwości usamodzielnienia się tej dyscypliny naukowej jako suwerennej wiedzy o (samo-)wychowaniu i (samo-)kształceniu. Pedagogika nie stworzyła jednego, spójnego systemu wiedzy, generując w ostatnim stuleciu rozwój rozproszonych szkół naukowo-badawczych bez podejmowania przez nie współpracy czy dążenia do integracji. Stefan Wołoszyn zwrócił uwagę na brak możliwego utworzenia kompleksu wiedzy jako jednej całości, jakiegoś systemu z tego pierwszego powodu: „Praktyka wychowawcza, wyspecjalizowane działy i funkcje wychowania oraz odpowiadające im formy organizacyjne i instytucje edukacyjne, jak również rozwój poznania naukowego oraz specjalizacja technik i narzędzi badawczych wymagają wyspecjalizowanego „systemu nauk o wychowaniu”. System ten nie jest dziś spójną i konsekwentnie logiczną klasyfikacją – można mieć wątpliwości, czy może być i czy zachodzi potrzeba budowania takiego logicznie konsekwentnie rozczłonkowanego systemu” (Wołoszyn 1988, s. 175).

Każda z subdyscyplin pedagogicznych może autonomicznie rozstrzygać o tym, o ile przyjmuje scjentyistyczny paradygmat nauk, co jest istotą, swoistością przedmiotu jej badań (w tym także jej metod), tak aby nie powiełały lub nie wykluczały się stanowiska, które zostały przyjęte w ich obrębie. To zrozumiałe, że będą się one zmieniać wraz z rozwojem stanu wiedzy pedagogicznej, ale kontrowersyjne jest odwoływanie się przez każdą z dyscyplin do odmiennych założeń epistemologicznych, ontologicznych i aksjologicznych oraz do odmiennie definiowanych pojęć. Tę samą rzeczywistość społeczno-wychowawczą czy edukacyjną bada się z różnych punktów (miejs) 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, lecz także ich opisu, interpretacji i możliwości wykorzystania w praktyce.

Podejście kompleksowe, interdyscyplinarne zaciera wyłącność badań w ramach tylko danej subdyscypliny, na rzecz wspólnoty dociekającej prawdy, niezależnie od tego, jaką sam badacz reprezentuje dyscyplinę naukową i jaki jest przyjęty przez niego paradygmat badań. Właśnie dlatego przedstawiciele niektórych już dyscyplin wiedzy pedagogicznej przyjmują własny punkt widzenia, i w ten sposób penetrują interesującą ich rzeczywistość pedagogiczną czy jej idee. Dalsze rozwijanie każdej z subdyscyplin wiedzy pedagogicznej prowadzi do doskonalenia metod badań i uzyskiwania wiedzy o procesach, które są kluczowym dla nich przedmiotem dociekań empirycznych i hermeneutycznych, prowadzenia w ich obrębie zarówno badań podstawowych, jak i stosowanych. Andrzej Michał de Tchorzewski uważał, że rolę pedagogiki teoretycznej powinno być wypracowanie takich kryteriów metanaukowych, 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 poznananiu 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, odsłonięciu 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” (Tchorzewski 1995, s. 156).

Pedagogika teoretyczna (ogólna, refleksyjna) powinna czuwać nad poprawnością i ścisłością natury ontologicznej i epistemologicznej w definiowaniu przez teorie wychowania treściowo-zakresowego znaczenia wychowania (edukacji) jako ich przedmiotu poznania oraz nad tym, aby jego definicja odpowiadała warunkom ścisłej ogólności. Dzięki temu zagwarantuje poprawność metodologiczną współczesnym subdyscyplinom pedagogicznym 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 eksplanacyjną oraz heurystyczną” (Tchorzewski 1995, s. 157).

Można zatem mówić o ogólnej pedagogice społecznej, ogólnej pedagogice dorosłych, ogólnej dydaktyce, ogólnej pedagogice wczesnoszkolnej itd. Wielorakim i po dzień dzisiejszy odczuwalnym wpływem subdyscyplin na pedagogikę było między innymi przyczynienie się do ich autonomii jako szkół badawczych i przedmiotów kształcenia na uniwersytetach i w szkołach wyższych. W połowie lat 60. XX wieku nauki o wychowaniu weszły w fazę heterogenicznego rozwoju, co wyrażało się w interdyscyplinarnych i wielostronnych analizach zjawisk, przekraczających tradycyjne podziały między subdyscyplinami i naukami pomocniczymi pedagogiki.

Ze względu na dyscyplinaryzację pedagogiki, rozwój jej wielu subdyscyplin (zob. Marynowicz-Hetka 2006) nie ma już dzisiaj żadnego uzasadnienia w tym, aby pedagogika ogólna odpowiadała na pytanie w obrębie subdyscyplin, 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.

Podtrzymywanie rozwoju specjalizacji nauk pedagogicznych nie prowadzi do powstania pedagogiki globalnej, określanej w innych krajach jako pedagogika syntetyczna. Najsilniejsze tendencje do ekskluzji mają miejsce wśród pedagogów specjalnych, którzy od lat zabiegają o to, aby rozwijać własną pedagogikę obok nauk pedagogicznych. Także pedagodzy ogólni są bardziej zainteresowani rozwijaniem „swojej” pedagogiki jako najwyższej stojącej w hierarchii wszystkich subdyscyplin kierunkowych nauki ze względu na jej filozoficzną legitymizację.

Pedagogika ogólna jako autonomiczna subdyscyplina wśród nauk szczegółowych w pedagogice

Ten rodzaj pedagogiki ogólnej wyłonił się już w okresie II Rzeczypospolitej i ma największe tradycje oraz dokonania. Najwięcej czerpie z filozofii oraz z historii myśli społecznej i humanistycznej. Dyskusja wokół pedagogiki ogólnej skupiła się na jej relacjach z całością nauk o wychowaniu oraz z ich pojedynczymi subdyscyplinami. Uważano, że powinna ona obejmować swoim zakresem podstawowe problemy antropologiczne oraz stanowić naukowo-teoretyczne przesłanki dla pozostałych dyscyplin pedagogicznych (np. dyskurs w zakresie filozofii kształcenia, definiowanie pojęć itp.). Tocząca się od początku lat 90. XX wieku szeroka debata na temat znaczenia pedagogiki w coraz bardziej pluralistycznym świecie wpisała się w ogólnoswiatową debatę naukowców na temat „pluralizacji” nauk humanistycznych i społecznych. Słusznie wiązał nadzieje z jej rozwojem Tadeusz Lewowicki. Pisał: „Pedagogika ogólna (pedagodzy ją uprawiający) ma wreszcie do spełnienia ważną rolę subdyscypliny ułatwiającej przepływ myśli między różnymi subdyscyplinami pedagogiki oraz między pedagogiką a innymi naukami czy dyscyplinami nauki. Na gruncie pedagogiki potrzebne jest przenoszenie wielu wątków podejmowanych w pedagogice ogólnej do innych subdyscyplin pedagogiki, które są w większym stopniu nastawione na praktykę społeczną” (Lewowicki 2005, s. 51).

Stanisław Palka postulował budowanie pedagogiki teoretycznej, która „[...] powinna być (piszę «powinna być», gdyż jest ona dopiero w sferze projektów):

- **metateorią wychowania**, kształcenia, samokształcenia człowieka, zatem powinna poddawać analizie teoretycznej różne teorie procesów pedagogicznych 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, ale także w różnych okresach w przeszłości) i względnie nieograniczone przestrzennie (występujące nie tylko w Polsce, ale 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” (Palka 1987, s. 21–22).

Pedagogika ogólna miała zatem rozwijać się jako subdyscyplina pedagogiki, która wyprowadziłaby tę naukę 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” (Palka 1987, s. 22).

Tak pojęta pedagogika ogólna staje się epistemologicznie i metodologicznie samodzielną subdyscypliną nauk pedagogicznych, jeśli formułuje ogólne sądy i teorie, umiejętnie (selektywnie?) czerpiąc wiedzę z zakresu innych subdyscyplin pedagogiki. Stefan Wołoszyn postulował przed laty tworzenie pedagogiki teoretycznej jako nauki globalnej, rozwijającej się obok systemu wyspecjalizowanych subdyscyplin nauk pedagogicznych w wyniku ich atomizacji i dyferencjacji. Tak metarefleksyjną, analityczno-syntetyczną rolę pedagogiki ogólnej widział także w naukach pedagogicznych Zbigniew Kwieciński. „Naszej wielkiej pracy wymaga połączenie powrotu do podstaw teoretycznych pedagogiki i zarazem do pedagogiki ogólnej jako krytycznej metateorii edukacji poprzez udostępnienie najważniejszych tekstów z głównych nurtów teorii pedagogicznych nieobecnych u nas w okresie rozkwitu przedłużonej groteskowo ortodoksji i instrumentalnej wobec niej pedagogii pozoru” (red. Kwiatkowska 1994, s. 28).

Pedagogika teoretyczna miała mieć – co także podkreślał S. Wołoszyn – status nauki krytycznej. W wyniku jej badań możliwe byłoby odejście od pedagogiki ortodoksyjnej, fundamentalistycznej, jakiej doświadczyliśmy w okresie PRL. Tak też postrzegała rolę pedagogiki ogólnej Andrea Folkierska, uważając, że jej rolą powinno być „[...] uogólnianie, syntetyzowanie, scalanie „częstkowych” wyników, do jakich dochodzą poszczególne subdyscypliny naukowe” (Folkierska 1990, s. 43).

Pedagogika ogólna byłaby zatem „[...] naukowym zwieńczeniem, ukoronowaniem badań prowadzonych w różnych naukach pedagogicznych, wyznaczając sposób myślenia pedagogów o pedagogice” (Folkierska 1990).

Pedagogika ogólna jako nauka nauk pedagogicznych (metapedagogika)

Stanisław Palka uważał, że przed pedagogiką ogólną staje zadanie wypracowania najpierw metapedagogiki pedagogik szczegółowych, pedagogiki subdyscyplin pedagogicznych, aby na tej bazie mogła powstać pedagogika ogólna jako metapedagogika (Palka 1987; Palka 1999). W nawiązaniu do tego zaproponowałem następujące rozumienie metapedagogiki przez analogię do metapsychologicznej teorii motywacji Kristena Benta Madsena (Madsen 1980). „Metapedagogika – (gr. *meta* – to wszystko, co jest «poza» czymś) to teoria nadrzędna w stosunku do pedagogiki jako nauki o wychowaniu, wychodząca poza jedną teorię pedagogiczną, pedagogika wyższego stopnia, zajmująca się słownictwem (pojęciami) i językiem (teoriami) pedagogiki. Badania metapedagogiczne są czysto empiryczne lub opisowe, hermeneutyczne, polegając na analizie i porównywaniu różnych teorii procesów pedagogicznych oraz różnych odmian pedagogik systematycznych, prądów i kierunków pedagogicznych. Można wyróżnić w metapedagogice: warstwę opisową (mniej lub bardziej abstrakcyjne i ogólne opisy obserwowanych zjawisk lub przedmiotów), warstwę hipotetyczną (eksplikacja przyczynowego czy funkcjonalnego związku między dwoma lub więcej obserwowanymi faktami) i metawarstwę (twierdzenia metodologiczne, reguły koordynacji systemu hipotez i modelu oraz twierdzenia epistemologiczne dotyczące warunków i możliwości uzyskania „prawdziwej” wiedzy pedagogicznej)” (red. Milerski, Śliwerski 2000, s. 121).

Niemiecki pedagog Dieter Lenzen opowiada się za pewnym typem pedagogiki ogólnej, który określa mianem „refleksyjnej nauki o wychowaniu” jako syntetyzującej wiedzę o wielości pedagogicznych teorii (Lenzen 1992). Refleksyjna nauka o wychowaniu jest zatem zwrotem w kierunku innych pedagogii oraz projektów wychowania, którymi zajmowały się (sub-)dyscypliny pedagogiczne oraz inne nauki badające wychowanie i kształcenie. Tak rozumiana nauka nauk o wychowaniu nie byłaby nauką stosowaną, która dawałaby wskazania, jak można przyczynić się współcześnie do wychowywania w warunkach społeczno-kulturowych, ale zakładałaby metaogląd i realną ocenę funkcjonalnych oraz intencjonalnie kreowanych procesów edukacyjnych. Refleksyjne zajmowanie się tymi fenomenami ma miejsce w trzech sferach wiedzy, które od ponad 30 lat przeszły przez swój realistyczny i krytyczny przełom. Jest ona ukierunkowana nie na wychowanie rozumiane jako metoda oddziaływania na innych i korespondujące z nią instrumentalne rozumienie nauki, ale na sens filozoficzny, który będzie prowadził do rozumienia istoty, funkcji oraz zadań wychowania i kształcenia.

Tym, co miałyby odróżniać pedagogikę od innych dyscyplin jej pokrewnych, np. socjologii czy psychologii, 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. Pojawia się w związku z tym pytanie, czy możliwe jest powstanie i rozwój tak rozumianej

pedagogiki ogólnej, jeśli nie powstaną najpierw teorie ogólne subdyscyplin pedagogicznych? Czy rzeczywiście może pedagogika ogólna stać się teoretycznym fundamentem dla wielu subdyscyplin pedagogicznych jako swoistego rodzaju aprioryczna dla nich metapedagogika?

Pedagogika ogólna jako komparatystyka myśli

To podejście do pedagogiki ogólnej wiąże się z rozwojem pedagogiki porównawczej w ujęciu historycznym (Dziekoński 2004; Kunowski 2000; Kupisiewicz 2011; Marek 1994; Możdżeń 2001; red. Kostkiewicz 2012; *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej 1995–1998*) i jako komparatystyki współczesnej myśli o wychowaniu i kształceniu (Berner 2006; Brezinka 2005; Krüger 2005; Nowak 2008; Śliwerski 2015; Śliwerski 2011; Witkowski 2013; Wołoszyn 1998). Mało jest rozpraw analityczno-syntetycznych współczesnych kierunków i prądów wychowawczych, toteż częściej spotykamy w literaturze pedagogicznej rekonstrukcje myśli pedagogicznej wybranego pedagoga, filozofa wychowania czy określonego prądu pedagogicznego¹. Mają one – mimo wszystko – istotne znaczenie w odczytywaniu map koncepcji pedagogicznych, w reinterpretacji i w uobecnianiu ponadczasowego wymiaru każdej pedagogii. Mimo że rozwój nauki może prowadzić do unieważnienia teorii czy koncepcji minionych epok, to jednak w prowadzeniu badań nad ich ewolucją i upowszechnianiem się lub zanikiem trzeba kierować się prawdą. Podjąłem aspekt tworzenia metapedagogiki w 1992 roku, dostrzegając w niej szansę na wyjście polskiej pedagogiki z początku lat 90. XX wieku z etapu orto- i heterodoksji pedagogicznej myśli ku jej heterogenii (Hejnicka-Bezwińska 1997).

Od tego czasu tylko nieliczni pedagodzy ogólni sięgali po tę kategorię, aby spojrzeć na pedagogikę syntetycznie bez wikłania w ten ogląd własnych preferencji teoretycznych i/czy światopoglądowych (Leppert 2005). Tymczasem tak rozumiana metapedagogika mogłaby się stać bezstronnym „mediatorem” i „czytnikiem” w pluralistycznej pedagogice, przywracać myślenie kategoriami wspólnej mądrości, racjonalności, nie negując wewnętrznego zróżnicowania i autonomii subdyscyplin pedagogicznych. Stwarzałaby tym samym szansę na dalszy rozwój różnorodnych nurtów, kierunku, modelu czy orientacji teoretycznej, stawiając zarazem zaporę bezmyślnemu zaślepieniu, aby trwać przy swoim czy zapalczywie dążyć do rugowania innych. Mogłaby sprzyjać także temu, aby mniej rozwinięte teoretycznie subdyscypliny nauk pedagogicznych miały szansę na wyrównanie swojej obecności w nauce i debacie publicznej. Tak rozumiana metapedagogika mogłaby sprzyjać opisowi, rekonstruowaniu, porównywaniu tego, co łączy przedstawicieli szczegółowych nauk pedagogicznych, a nie koncentrować się tylko na tym, co je dzieli. Mogłaby odsłaniać negatywność zarówno nadmiaru, jak i niedomiaru pewnych prądów czy teorii myśli obecnych już w innych dziedzinach nauk.

1 Interesująca analiza ma miejsce w rozprawie: Ryk 2012.

Faza heterogeniczności w naukach pedagogicznych w Polsce przypadła dopiero na lata 90. XX wieku, kiedy to straciły one monopol na „urządzenie” człowieka i świata poprzez edukację i wychowanie socjalistyczne. Pojawiły się w polskiej pedagogice teorie należące do tradycji subiektywistycznych – teorie radykalnego humanizmu (teorie krytyczne) i interpretatywizmu (teorie fenomenologiczne i hermeneutyczne), promujące antypozytywizm i preferujące metody idiograficzne. To także charakterystyczny dla pedagogiki intertekstualny, warunkowy, całościowy, refleksyjny, pragmatyczny i eklektyczny styl uprawiania nauki. To okres dyskutujących ze sobą i przeplatających się, ale komplementarnych wobec siebie różnych teorii i szkół naukowych, okres pomieszania języków (nauki i idei), pluralizmu teorii i dyskursów wychowania. W latach 90. XX wieku pojawiły się w literaturze przedmiotu pierwsze pełne mapy teorii pedagogicznych, choć jeszcze niemające swoich aplikacji w rozwiązaniach społeczno-edukacyjnych.

O ile w badaniach pedagogicznych komparatystka myśli i teorii jest od XIX wieku traktowana jako odrębna dyscyplina i metodologia badań, o tyle we współczesnym językoznaństwie ma być odpowiedzią na postępującą globalizację świata, obejmując przedmiotem swoich badań fundamenty myślenia i działania oraz wyczułając uczonych na różnice kulturowe teorii naukowych. Tego typu podejście badawcze jest potrzebne, nie ma bowiem możliwości poradzenia sobie z kategoriami różnicy, wielości, wymieszania, wielojęzyczności w sytuacji otwartego dostępu do wspólnego dziedzictwa humanistyki światowej, rozpoznawania w nim tego, co jest wspólne w myśli, teoriach, ideach i wartościach, oraz tego, co różni, generuje obawy, lęki czy spory. Przenikanie do Polski stylów, wzorów, idei, teorii czy modeli kształcenia oraz wychowywania młodych pokoleń wymusza w naturalny sposób zainteresowanie nimi, które w wyniku braku zrozumienia może rodzić ich negację, nietolerancję, brak poszanowania czy przyzwolenia na ich zaistnienie w naszej strefie kulturowej.

To dzięki komparatystyce w naukach humanistycznych nauki pedagogiczne są nie tylko intradyscyplinarne, lecz także interdyscyplinarne oraz transdyscyplinarne. Badacze muszą śledzić zarówno to, co dzieje się w obrębie własnej dyscypliny, jak i w szerokim świecie, bowiem „[...] komparatystyka jest dyscypliną w ruchu, dyscypliną, która stale przekracza i dekonstruuje samą siebie, [...] ta dyscyplina nie tylko poszukuje kolejnych pól badawczych, ale i zajmuje się sobą, swoim stanem, słabymi punktami, systemami naprawczymi i melioracyjnymi, dostosowaniem języków do wymagań współczesnej humanistyki. Jest dyscypliną żywo reagującą na wyzwania nowoczesnego świata” (red. Dąbrowski 2011, s. 11).

Wiedza o paradygmatach pedagogicznych, o prądach i kierunkach 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. Znakomicie ukazują ten aspekt badań socjopedagogicznych tacy autorzy, jak: Agnieszka Gromkowska (2002), Zbyszko Melosik (1995; 1996; 2013), Tomasz Szkudlarek (1993), Hanna Zielińska-Kostyło (2005) czy Lucyna Kopciewicz (2003; 2005; 2007). Być może wciąż jeszcze nie radzimy sobie z pluralizmem nie tylko nauk pedagogicznych, wielością idei, teorii i filozofii wychowania, które przeciskają się do centrum, aby zmusić pedagogów do aktywności poznawczej, do przemieszczania się przez kolejne narracje i dyskursy będące terytorialną odrębnością przesłanek epistemologicznych, ontologicznych czy antropologicznych. Swoistego rodzaju „epidemia” czy inflacja pedagogicznych teorii, ich konieczne jeszcze rozproszenie sprawiają, że niektórzy tracą zdolność czynienia rozróżnień między nimi i budowania kluczowych dla dualistycznie postrzeganego świata opozycji.

Każdy z pojawiających się w dziejach myśli pedagogicznej paradygmatów, nurtów, prądów czy kierunków był bezwzględny w stosunku do pozostałej wiedzy, ale historycznie i systematycznie względny w stosunku do innych, podobnych mu teorii czy teoretycznych konstruktów. Niezwykle przekonująca jest konstatacja Karla Jaspersa, który tak napisał w jednej ze swoich rozpraw o sensie prowadzenia tego typu badań naukowych: „Jeśli skierujemy spojrzenie na to, co uniwersalne, znajdziemy zgodność w rzeczach istotnych i zrozumiemy odrębności jako lokalne, sprzęgając je z miejscem i czasem. Ta uniwersalność nie może stanowić właściwej jedności ludzkości. Wprost przeciwnie. Jeśli skierujemy spojrzenie na głębię objawiającej się prawdy, znajdziemy w obrębie partykularności to, co historycznie wielkie, w obrębie uniwersalności zaś to, co pospolite, niehistoryczną stałą, która jest niejako wodnym środowiskiem faktyczności i poprawności. Jeśli między najodleglejszymi kulturami takie wspólne posiadanie stanowi sam substrat człowieczeństwa, jest przecież czymś zdumiewającym i ważnym, że wciąż istnieją i odchylenia, nawet tam, gdzie spodziewaliśmy się znaleźć absolutną uniwersalność – że gdzieś braknie tego, co skądinąd jest znamienne dla człowieka, i że absolutna uniwersalność zawsze ma abstrakcyjny charakter, jest pewną jednolitością” (Jaspers 2006, s. 243).

Nie tylko pedagodzy, lecz także filozofowie oraz historycy nauk psychologicznych czy socjologicznych wskazywali w swoich dociekaniach, że nie ma możliwości wypracowania przez poszczególne nauki wspólnego dla nich metakryterium do analiz porównawczych, gdyż za każdą teorią czy kierunkiem myśli kryją się *implicit*e 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” (Folkierska 1990, s. 44).

Podobnie uważa socjolog Piotr Sztompka, mianowicie, 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 (Sztompka 1985, s. 26).

Pedagogika ogólna jako metanauka, nauka nauk o wychowaniu i kształceniu (edukacji)

Jest to najbardziej utopijny projekt myślenia o pedagogice jako nauce nauk o wychowaniu, która będzie integrować wiedzę z wszystkich dziedzin nauk, a więc humanistycznych, społecznych, technicznych, o kulturze fizycznej, medycznych, o sztuce i przyrodniczych w takim zakresie, w jakim czyni ją przedmiotem swoich badań szeroko rozumiane (samo-)wychowanie i (samo-)kształcenie. Heliodor Muszyński proponował, aby pedagogika stała się integralnym systemem nauk o wychowaniu, nauką nauk o wychowaniu, która integrowałaby wiedzę o tym przedmiocie badań z wszystkich nauk o człowieku. „Potrzebny jest integralny system nauk o wychowaniu, w powiązaniu z naukami wyjaśniającymi rzeczywistość wychowania. Dzięki temu badacz będzie miał świadomość metodologiczną do wyjaśniania i modyfikowania zjawisk wychowawczych” (Muszyński 1982, s. 9).

Nic z tego nie wyszło, nie dlatego że głos tego uczonego nie został dostrzeżony, tylko – jak się wydaje – z powodu zbyt niskiego poziomu i zakresu integracji wyspecjalizowanych, szczegółowych nauk pedagogicznych i nauk z nimi tylko jednokierunkowo współdziałających, których przedstawiciele starają się za wszelką cenę utrzymać ich pozytywistyczną odrębność, wyjątkowość i samodzielność. Ostatnia zatem z koncepcji pedagogiki ogólnej ma w tym sensie utopijny charakter, że usiłuje rozwijać pedagogikę jako naukę nauk o wychowaniu, a zatem pedagogikę holistyczno-systematyczną o charakterze zarazem metahumanistycznym, metaspołecznym, metaprzyrodniczym (ekologia życia człowieka), metamedycznym, metatechnicznym i metaartystycznym itp. Tak rozumiana metapedagogika miałaby bardzo szeroki zakres i znaczenie także w relacjach z innymi dziedzinami oraz dyscyplinami ich nauk. Kreowałaby zatem konieczność podporządkowania innych nauk tak rozumianej pedagogice, niejako wypierającej tak właśnie funkcjonującą przez wieki filozofię jako metanaukę. Psycholog społeczny, kliniczny, wychowania czy kształcenia, socjolog rodziny, sportu czy kultury, medyk, biolog czy genetyk, podobnie jak filozof, antropolog, etyk czy kognitywista nie powierzą wyników swoich badań pedagogom, żeby to oni nadali wiedzy o wychowaniu i kształceniu metadeskrypcyjny, metaeksplicacyjny i metanormatywny status nauki nauk o wychowaniu.

Wiedzy o wychowaniu nie da się skumulować, nadać jej wspólnej, wszechogarniającej etykiety, gdyż „[...] każda teoria może w jakimś stopniu opisywać świat. Świat społeczny nie jest ontologicznie monolityczny: jest różnorodny, skomplikowany, wewnętrznie sprzeczny, jest dynamiczny, ciągle otwarty, nieustannie w trakcie stawania się” (Melosik 1995, s. 20).

Doskonale zdajemy sobie sprawę z tego, że właśnie w pedagogice podejście inter- i intradyscyplinarne jest konieczne, gdyż rozwiązywanie problemów dydaktycznych, wychowawczych czy opiekuńczych wymaga wykorzystywania wiedzy z różnych nauk, aby prowadząc analizę interesujących nas zjawisk, wydarzeń czy procesów, które są złożone, wielowymiarowe i trudno uchwytnie, zbadać je i zintegrować ze sobą na podstawie wiedzy o nich z wielu nauk. Jak pisze Piotr Oleś, „[...] chcąc wyjaśniać problemy rozwojowe i zaburzenia zachowania w szkole, z pewnością warto sięgnąć do teorii wychowania i medycyny, nie poprzestając na samej psychologii” (Oleś 2010, s. 44).

Pedagogika, jako nauka integrująca wiedzę z innych nauk, badających także wychowanie, kształcenie czy opiekę, musiałaby jednak wystrzegać się tego, aby podejścia interdyscyplinarne nie zastąpił eklektyzm metodologiczny, czyli bezrefleksyjne, pozbawione jakichkolwiek kryteriów metanaukowych łączenie ze sobą wiedzy o badanym zjawisku z innych nauk, oraz nie pominął leżących u ich podłoża (często wykluczających się) teorii i przesłanek z wszystkich nauk. „Inną pułapką „interdyscyplinarne myślenia” są nieuprawnione uogólnienia, które nie korespondują ani z uzyskanymi wynikami, ani z teorią, na gruncie której są interpretowane” (Oleś 2010, s. 46).

Być może powinniśmy, tak jak czynią to współcześnie socjolodzy, odejść od koncepcji pedagogiki ogólnej jako metapedagogiki czy nauki nauk o wychowaniu na rzecz pedagogiki wiedzy czy pedagogiki bez granic, lub – jak proponował to Zygmunt Bauman – „dyskursu bez formacji” (za: Sojak 2004, s. 35). W humanistyce i naukach społecznych nie można bazować na traktowaniu dyscyplin naukowych jako rozwijających się jedynie dzięki kumulatywnemu rozwojowi wiedzy i uzyskiwaniu powszechnej zgody co do podstawowych problemów i metod badawczych. Pojawiają się bowiem w nauce anomalie, których nie potrafią wyjaśnić istniejące teorie, co prowadzi do rewolucji naukowych. To właśnie w wyniku odrzucenia dotychczasowego paradygmatu badawczego i ukonstytuowania nowej tradycji badawczej oraz stylu badań dochodzi do zmian, które naruszają tradycję i generują nowe podejścia badawcze.

Tym samym pojawia się nowy paradygmat uprawiania nauki, który określany jest jako: „[...] «nauka post-akademicka» (J. Ziman), «potrójna helisa» (H. Etkowitz i L. Leydesdorff), «technonauka» (B. Latour), «nauka post-normalna» (P. Weingart), «nauka dla zwykłych ludzi» (*grassroots science*, T. Hansen), «akademicki kapitalizm» (S. Slaughter i L. Lesie). Różnice między wymienionymi koncepcjami nie mają jedynie charakteru terminologicznego, ale także merytoryczny” (Lekka-Kowalik 2010, s. 79).

Rzeczony 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.

Badania naukowe nie są już „obiektywnym” badaniem świata przyrodniczego czy społecznego przez wyizolowany podmiot poznający, gdyż nastąpiło otwarcie

granic między naukami oraz zanikają hierarchicznie funkcjonujące wspólnoty badawcze na rzecz doraźnie powoływanych zespołów badawczych, które realizują krótkotrwałe projekty naukowe, oraz ma miejsce włączanie się w rozwiązywanie formułowanych w nich problemów badawczych także nowego typu organizacji typu *think thank*. „Kształtują się inne formy kontroli jakości badań, kryteria teoretyczne jakości wiedzy stapiają się z kryteriami praktycznymi. Tradycyjnie jakość badań i wyników była oceniana przez kolegów z tej samej dyscypliny za pomocą takich mechanizmów, jak recenzowanie (*peer Review*); [...] nie ma stabilnej taksonomii dyscyplin, z których mieliby pochodzić oceniający «fachowcy», a ponadto znane formy kontroli jakości nie mogą być łatwo zaaplikowane do problemów, w rozwiązywaniu których biorą udział rozmaici «producenci» wiedzy, ale także «dyrygenci», «sprzedawcy wiedzy» czy jej «dystrybutorzy». Nie ma jasnych kryteriów, które mogłyby służyć do oceny jakości badań i zdobytej wiedzy, ponieważ jest wiele wymiarów jakości” (Lekka-Kowalik 2010).

Pedagogika ogólna może zatem – w dobie ponowoczesności, integracji wiedzy nauk pogranicza dla poszczególnych dyscyplin naukowych – zostać wzbogacona o tak rozumianą 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 naszej dyscypliny naukowej z powodów ideologicznych czy metodologicznych, gdyż rozwój humanistyki i nauk społecznych w sposób naturalny generuje tak głębię, jak i płynność myśli, przenikania różnych dyskursów, „performatywności kultur”, także w zakresie teorii kształcenia i wychowania.

Każdy z kierunków czy prądów myśli pedagogicznej ma wiele odmian w zależności od tego, czy źródłem jego rozwoju stała się myśl filozoficzna, socjologiczna, psychologiczna czy politologiczna. Badania metateoretyczne mogą służyć odczytaniu ich wartości i znaczeń oraz sprzyjać prowadzeniu badań empirycznych, które pozwolą na zweryfikowanie zasadności czy adekwatności przyjmowanych w nich założeń antropologicznych, społecznych, kulturowych czy psychologicznych. To dzięki nim można stwierdzić, czy konstruowany proces (samo-)kształcenia i/lub (samo-)wychowania osoby jest adekwatną do ich fundamentalnych przesłanek „[...] wędrówką ku prawdzie, dobru i pięknu we współodczuwaniu i dążeniu do współrozumienia” (Rynio 2004, s. 356) wychowawcy i wychowanka. 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 adekwatnej do danego prądu myśli, ale i zarazem myślenia i działania zgodnie z tą pedagogiką.

Powinniśmy chyba porzucić marzenie o konstruowaniu metapedagogiki jako doskonałej i absolutnie pewnej nauki nauk o wychowaniu, która bazowałaby na rygorystycznie rozumianej *episteme*, na rzecz rozwijania pedagogiki ogólnej o rozluźnionych pozytywistycznych regułach *doksa*, a zatem wiedzy niepewnej, która odznaczałaby się nie pewnością, lecz prawdopodobieństwem, adekwatnie

wyrażanym do realnie i jedynie możliwych w jej zakresie sądów probabilistycznych. Bliski jest mi pogląd Józefa Życińskiego na temat skutków metanaukowej rewolucji w XX wieku, której „[...] istotną cechą jest porzucenie epistemetycznej teorii jednej, pewnej, wszechobejmującej wiedzy oraz przyjęcie doksatycznej nauki napiętnowanej pluralizmem poznawczym, zasadniczą niedoskonałością i rozwojem w czasie. Obszar metanaukowej rewolucji mieści się pomiędzy nieosiągalną **episteme** a uchwytną **doksa**” (Życiński 2013, s. 23).

Zakończenie

Pedagogika ogólna – niezależnie od tego, w którym z powyższych zakresów miałyby się mieścić – jest nauką teoretyczną czy teoretyczną pedagogiką formującą, konstytuującą myślenie pedagogiczne, pobudzającą intuicję i pogłębiającą racjonalność pedagogiczną. Badanie myśli pedagogicznej zobowiązuje zarazem do sformułowania kryteriów, które w świetle naszej recepcji mogły rzutować na powstanie danej teorii. Badane przez nią fenomeny nie są traktowane jako jedynie prawdziwe czy słuszne, jeśli są lokowane w teorii przynależnej do centrum czy dominującego paradygmatu, gdyż człowiek jest istotą wielowymiarową, wielowarstwową, może więc być kształcony i wychowywany nie tylko tak, jak określa to tradycja, ale i inaczej. Dziś już nie ma wątpliwości, że wszystkie nauki humanistyczne i społeczne są konfrontowane z pluralizmem idei, teorii, ideologii i filozofii wychowania czy kształcenia. Rozwój pedagogik systematycznych w ramach poszczególnych nurtów czy paradygmatów dokonuje się w złożonych warunkach, ale mobilizuje przedstawicieli każdego z nich do konstruowania własnych drogowskazów wychowania czy kształcenia.

Doba ponowoczesna zrywa z metanarracją, super-projektem 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” (Bauman 1995, s. 19).

Już żadna teoria pedagogiczna (także postmodernistyczna) nie może być rozpatrywana jako zdystansowana, obiektywna forma oglądu i oceniania całej rzeczywistości społecznej. Jej pluralizm i społeczno-kulturowa wielowymiarowość nie pozwalają na to, aby dyskurs postmodernistyczny odebrał któremuś z dotychczas uznanych przez naukę teorii 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 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.

W pedagogice nadal będzie miała miejsce nieustanna potrzeba tkwienia w antagonizowaniu teorii pedagogicznych, aby dzięki temu zabiegowi manipulować ich percepcją i pozyskiwać dla zwolenników, protagonistów czyjejs lub jakiejś pedagogiki (Dziewiecki 2002; Gizowski 2015; Kiereś 2009). Wynika to jednak z angażowania się w III RP części naukowego środowiska, także pedagogicznego, w polaryzowanie z udziałem naukowej argumentacji sceny politycznego poparcia dla rządzących lub dla opozycji. Kategoria dwoistości zamiast dychotomii ma kluczowe znaczenie dla rozwoju nauk społecznych, o ile nie jest ona zawężona do synergii dwóch teorii, dwóch podejść, orientacji poznawczych, ale stwarza szansę na wyjście poza nie (Witkowski 2001).

Przed nami zatem rozwijanie pedagogiki ogólnej w jej możliwych postaciach, których źródłem są wszystkie dziedziny i dyscypliny nauk zajmujące się człowiekiem i jego funkcjonowaniem w społeczeństwie. Ich intra-, inter- i transdyscyplinarny rozwój jest warunkiem koniecznym istnienia pedagogiki jako nauki. Rozwój pedagogiki ogólnej domaga się pluralizmu naukowego, otwartego dialogu i otwartości na prawdę, aby nie służyła ona doraźnym celom politycznym, gospodarczym czy technicznym, lecz także celom pozornie nieużytecznym, do których należy realizacja w życiu każdej osoby wartości transcendentnych, kulturowych, humanistycznych. Rewolucja postindustrialna stawia pedagogikę przed szczególnym wyzwaniem budowania cywilizacji *humanum*, w której pomożemy dzieciom i młodzieży, ale także światu dorosłych czy osób starszych rozwiązywać ich codzienne problemy w świecie realnym, z jednoczesnym zrozumieniem sensów zachodzących w wirtualnym świecie.

Bibliografia

- Bauman Z. (1995). *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. „Wykłady Kopernikańskie w Humanistyce”. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Berner H. (2006). *Współczesne kierunki pedagogiki*. W: Śliwerski B. (red.). *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*. T. 1. Gdańsk: GWP.
- Brezinka W. (2005). *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*. *Podręcznik akademicki*, tłum. Kochanowicz J. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Dąbrowski M. (red.). (2011). *Komparatystyka dla humanistów*. *Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dziekoński S. (2004). *Rozwój wychowawczej myśli Kościoła na przestrzeni ostatnich wieków*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Dziewiecki M. (2002). *Wychowanie w dobie ponowoczesności*. Kielce: „Jedność”.
- Folkierska A. (1990). *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa: Wydawnictwo UW.

- Gizowski M. (2015). *Niebezpieczne nurty i idee filozoficzno-pedagogiczne XX wieku*. Koszalin: Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej.
- Gromkowska A. (2002). *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*. Poznań: Wydawnictwo „Wolumin”.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1997). *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*. Warszawa: Wydawnictwo 69.
- Heller M. (2013). *Wstęp. Episteme i doksa* W: Życiński J. *Struktura rewolucji meta-naukowej*. Warszawa: CC Press.
- Jaspers K. (2006). *O źródle i celu historii*. tłum. Marzęcki J., „Biblioteka Europejska”. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki
- Kiereś B. (2009). *O personalizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania*. Lublin: Fundacja Servivere Veritati Instytut Edukacji Narodowej.
- Kopciwicz L. (2003). *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2003.
- Kopciwicz L. (2005). *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna. Polsko-francuskie studium porównawcze*. Kraków–Gdańsk: Oficyna Wydawnicza „Impuls” – Uniwersytet Gdański.
- Kopciwicz L. (2007). *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kostkiewicz J. (2012). *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*. T. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Krüger H.-H. (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. tłum. Sztobryn D., wstęp i oprac. Śliwerski B. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kunowski S. (2000). *Problematyka współczesnych systemów wychowania*. „Idee, Metody, Inspiracje”. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kupisiewicz C. (2011). *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*. „Pedagogika Nauce i Praktyce”. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwiatkowska H. (red.). (1994). *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki.
- Kwieciński Z., Witkowski L. (red.). (1990). *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Lecka-Kowalik A. (2010). *Nauka jako zawód i powołanie – sto lat po analizach Maxa Webera*. W: Walczak M. (red.). *Metodologia. Tradycja i perspektywy*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Lenzen D. (1992). *Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue?* „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 29.
- Leppert R. (2005). *Metapedagogika czy pedagogika krytyczna? Pytanie o status naukowy pedagogiki ogólnej*. W: Hejnicka-Bezwińska T., Leppert R. (red.). *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.

- Lewowicki T. (2005). *O „ogólności” pedagogiki ogólnej. Kilka uwag pod rozważę.* W: Hejnicka-Bezwińska T., Leppert R. (red.). *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych.* Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Madsen K. B. (1980). *Współczesne teorie motywacji. Naukoznawcza analiza porównawcza.* tłum. Jakubczyk A., Łapiński M., Szustrowa T. „Biblioteka Myśli Współczesnej”. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Marek Z. (1994). *Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945–1990.* Kraków: Wyd. WAM Księża Jezuita.
- Marynowicz-Hetka E. (2006). *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki.* T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji.* Toruń–Poznań: Edytor.
- Melosik Z. (1996). *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne.* Poznań–Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.
- Melosik Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.). (2000). *Pedagogika.* „PWN Leksykon”. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Możdżeń S. (2001). *Inspiracje katolickiej myśli wychowawczej w Polsce do połowy XX wieku.* Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Muszyński H. (1982). *Spór o metodologiczny status nauk o wychowaniu.* „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2.
- Nowak M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania.* „Pedagogika Wobec Współczesności”. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Oleś P. (2010). *Interdyscyplinarność – wyzwanie i konieczność.* „Rocznik Pedagogiczny”, nr 33.
- Palka S. (1987). *Kierunki rozwoju pedagogiki i ich metodologiczne konsekwencje.* W: Palka S. (red.). *Teoretyczne podstawy pedagogiki.* „Skrypty Uczelniane”, nr 562. Kraków: Uniwersytet Jagielloński. Instytut Pedagogiki.
- Palka S. (1999). *Pedagogika w stanie tworzenia.* Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Ryk A. (2012). *W poszukiwaniu pedagogicznego arché. Zarys systemów pedagogicznych.* „Prace Monograficzne – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie”, nr 601. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Rynio A. (2004). *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II.* Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Sojak R. (2004). *Paradoks antropologiczny. Socjologia wiedzy jako perspektywa ogólnej teorii społeczeństwa.* „Monografie Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej”. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Szkuclarek T. (1993). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Szkudlarek T., Śliwerski B. (1991). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sztompka P. (1985). *Teoria socjologiczna końca XX wieku. Wstęp do wydania polskiego* W: Turner J. H. *Struktura teorii socjologicznej*. Warszawa: PWN.
- Śliwerski B. (2011). *Współczesna myśl pedagogiczna: znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2015). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tchorzewski A. M. de (1995). *Pedagogika ogólna czy metapedagogika?* W: Hejnicka-Bezwińska T. (red.). *Pedagogika ogólna. Tradycja, terażniejszość, nowe wyzwania. (Materiały pokonferencyjne)*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Welsch W. (1998). *Nasza postmodernistyczna moderna*. tłum. Kubicki R., Zeidler-Janiszewska A. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Witkowski L. (1988). *Tożsamość i zmiana*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Witkowski L. (2001). *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego. (Z aneksem o Sergiuszu Hesse)*. Kraków-Toruń: WIT-GRAF.
- Witkowski L. (2013). *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia. Teoria. Krytyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wołoszyn S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wyd. 2, poszerzone. Kielce: Dom Wydawniczy „Strzelec”.
- Wróbel S. (2006). *Wstęp*. W: Wróbel S. (red.). *Uniwersytet w opałach. „Studia Pedagogiczno-Artystyczne”*. T. 6. Kalisz-Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu.
- Zielińska-Kostyło H. (2005). *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore’a Bramelda*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Życiński J. (2013). *Struktura rewolucji metanaukowej*. Warszawa: CC Press.
- Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej (1995–1998). wybór i oprac.: Wołoszyn S. T. 1–3. Kielce: Wydawnictwo „Strzelec”.

„GENERAL” PEDAGOGY IN THE POST-MODERN WORLD

Summary: The author presents the problem of theoretical „general” pedagogy in the post-modern world. It is expressed in the absence of “one” theory, one meta-language which is used to describe and explain basic concepts and processes. Moreover, it creates theoretical foundations for the development of detailed pedagogical sciences. Each attempt to set up a universal project or meta-narration becomes an unreasonable interpretation of phenomena or theories and the will to gain power. None of the individual interpretations can be superior to any others. There are no ‘better’ and ‘worse’ theories. I present new approaches to pedagogy as:

- a science of pedagogical sciences (metapedagogy);
- as comparative pedagogical thoughts;
- as a meta-science, or the science of all sciences about upbringing and education.

Key words: pedagogy, metapedagogy, meta-science, theory, science, pedagogical thought, metanarrative.

Bogusław Śliwerski – pedagog, prof. dr hab., *doctor h.c. multi*, profesor zwyczajny na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, prof. honorowy Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie i Uniwersytetu Śląskiego; przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (od 2011 roku). Ostatnio wydał m.in.: *Książki (nie)godne czytania?* (Kraków 2017), *Meblowanie szkolnej demokracji* (Warszawa 2017), *Habilitacja. Diagnoza. Procedury Etyka. Postulaty* (Kraków 2017). Blog: www.sliwerski-pedagog.blogspot.com. Adres e-mailowy: boguslawsliewski@gmail.com.

TERESA HEJNICKA-BEZWIŃSKA

Wydział Pedagogiki i Psychologii

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Bydgoszcz

Forum Pedagogiczne
2018/1

Wpłynęło: 30.11.2017

Zatwierdzono do druku: 31.03.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.1.03

KONCEPCJA PEDAGOGIKI (I PEDAGOGIKI OGÓLNEJ) W SZKOLE LWOWSKO-WARSZAWSKIEJ

„W dzisiejszych czasach nie obowiązuje zasada ciągłego i kumulatywnego poszerzania wiedzy, mamy raczej do czynienia z procesem nieustannego zapominania i odzyskiwania”

(Bauman 2012, s. 8–9)

Streszczenie: W literaturze spotykamy różne definicje „pedagogiki ogólnej”, ale każda z tych definicji wiąże się z jawnym lub ukrytym pojmowaniem pedagogiki przez jej autora. W tym tekście przedstawiłam rozumienie pedagogiki (i „pedagogiki ogólnej”), które zostało wypracowane w procesie instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji pedagogiki w uniwersytetach II Rzeczypospolitej. Dojrzała koncepcja pedagogiki (i „pedagogiki ogólnej”) Kazimierza Sośnickiego spełniała kryteria wypracowane przez Szkołę Lwowsko-Warszawską, ale wydanie pracy przedstawiającej tę koncepcję w 1946 roku skazywało ją na zmarginalizowanie i odrzucenie.

Słowa kluczowe: proces instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji w nauce, pedagogia–pedagogika–pedagogika ogólna, system naukowy–system pedagogiczny–koncepcja.

Wprowadzenie

Inspiracją dla takiego sformułowania tematu była praca Wincentego Okonia (2000) *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, w której zostały zamieszczone dwa biogramy o tytułach: 1. *Kazimierz Twardowski – nauczyciel uczonych* (Okoń 2000, s. 447–470); 2. *Kazimierz Sośnicki – uczeń Twardowskiego* (Okoń 2000, s. 365–390). Tym, co łączy obydwa te nazwiska uczonych, jest Szkoła Lwowsko-Warszawska (SL-W). Krótka charakterystyka tej formacji intelektualnej zostanie przedstawiona w pierwszej części tekstu.

Motto artykułu sygnalizuje, że w recepcji owej formacji intelektualnej mieliśmy i mamy do czynienia z procesem zapominania i odzyskiwania pamięci o niej. Swoje

rozważania skoncentrują jednak głównie na powstaniu i recepcji koncepcji pedagogiki (i „pedagogiki ogólnej”) Kazimierza Sośnickiego jako ucznia Kazimierza Twardowskiego i jednego z co najmniej 70 przedstawicieli tej szkoły (Woleński 2014, s. 13). Struktura niniejszego tekstu pokazuje, że koncepcja ta jest traktowana jako wytwór jednego uczonego, która ma uzasadnienie w szeroko rozumianym kontekście politycznym, kulturowym i społecznym pierwszej połowy XX wieku oraz w kontekście formacyjnym związanym z powstaniem SL-W. Moim zamierzeniem autorskim jest w związku z tym opisanie, wyjaśnienie i interpretacja związku owego kontekstu z koncepcją pedagogiki (i „pedagogiki ogólnej”), która została zaprezentowana przez Kazimierza Sośnickiego po II wojnie światowej. Uwarunkowania recepcji tej koncepcji okazały się jednak bardzo niekorzystne dla naukowej i pragmatycznej recepcji tej koncepcji.

Chciałabym też uprzedzić Czytelnika niniejszego tekstu, że odróżniam – zresztą za Kazimierzem Sośnickim – koncepcję dyscypliny naukowej i jej struktury od programu nauczania przedmiotów i podręczników akademickich, które tym programom odpowiadają. Dodam jeszcze, że od momentu wprowadzenia pedagogiki jako przedmiotu kształcenia w uniwersytetach obszaru niemieckojęzycznego (na przełomie XVIII i XIX wieku) moglibyśmy prześledzić, jak zmieniały się pomysły nauczycieli akademickich na realizację przedmiotów uznawanych za podstawowe dla wykształcenia pedagogicznego i pytać o związek tych zmian ze zmianami dotyczącymi koncepcji pedagogiki. Ten niezmiernie interesujący problem nie jest jednak przedmiotem mojego zainteresowania w niniejszym tekście, lecz jest nim koncepcja pedagogiki (i pedagogiki ogólnej) Kazimierza Sośnickiego, która znajduje uzasadnienie w tym, co łączy wszystkich przedstawicieli SL-W.

Kulturowe uwarunkowania włączenia pedagogiki w zakres zainteresowań SL-W¹

Jeżeli zgodzimy się co do tego, że geneza pedagogiki jako dyscypliny naukowej była związana z realizacją oświeceniowej idei postępu, kreowaniem świata nowoczesnego oraz reformą uniwersytetu jako instytucji, której skutkiem było powstanie i upowszechnienie Humboldtowskiego modelu tej instytucji jako uniwersytetu nowoczesnego (liberalnego), to moglibyśmy powiedzieć, że Polska pod koniec XVIII wieku utraciła szansę na uczestniczenie w dziele wprowadzania pedagogiki w struktury europejskich uniwersytetów. Rozbiory Polski na dziesięciolecia zamroziły nie tylko szanse na rozwój formy organizacyjnej państwa polskiego, lecz także procesy modernizacji, których skutkiem miało być przejście od społeczeństwa rolniczego do społeczeństwa industrialnego. Następstwem tego był podział polityczny terytorium między trzy imperia zaborcze oraz podział kulturowy, ponieważ ziemie

1 Takie zatytułowanie części pierwszej odsyła jednocześnie do szerszego opracowania tego tematu (Hejnicka-Bezwińska, 2014, s. 19–38).

włączone do państw obszaru niemieckojęzycznego należały do państw stanowiących centrum kulturowe Europy Zachodniej, a ziemie pod zaborem rosyjskim znalazły się w państwie, które decydowało o kulturze Europy Wschodniej. Skutki tego podziału do dzisiaj są identyfikowane na ziemiach współczesnej Polski.

Posługując się kategorią pojęciową centrum cywilizacyjnego i peryferii, można sformułować tezę, że rozbiory Polski sprawiły pogłębienie się peryferyjności cywilizacyjnej wśród mieszkańców dawnych ziem państwa polskiego, ograniczając jeszcze bardziej szanse na uczestnictwo Polaków w procesie modernizacji. Sytuację tę tak opisuje Norman Davies: „Jak nigdy przedtem, dziewiętnastowieczna Europa pulsowała siłą – techniczną, gospodarczą, kulturalną, interkontynentalną. Podstawowymi symbolami tej potęgi były maszyny – lokomotywy, gazownie, dynamy [...] Był to naprawdę tryumfalny «wiek siły» Europy. Prym wiodły najpierw Wielka Brytania – ów «warsztat świata» – a w następnych dziesięcioleciach Niemcy [...] Wśród przegranych i ofiar były wszystkie jednostki i wszystkie narody, które albo nie potrafiły się przystosować, albo nie umiały stanąć do współzawodnictwa – chłopci, rzemieślnicy/tkacze, miejska biedota, ludy zamieszkujące kolonie; Irlandczycy, Sycylijczycy, Polacy, którzy byli zmuszeni emigrować całymi milionami” (Davies 2002, s. 807–809).

Poszukiwanie identyfikacji tożsamościowych, wprowadzających pedagogikę w struktury akademickie polskich uniwersytetów, powiązane więc być musi z odwołaniem się do wydarzeń, które spowodowały, że wykorzystana została przez uniwersytety istniejące w Galicji względna autonomia tych ziem, uzyskana w latach 60. XIX wieku. Środowiska uczonych skupionych w obydwu uniwersytetach galicyjskich (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie oraz Uniwersytet Lwowski) mają swój ogromny wkład w podnoszenie poziomu świadomości społecznej poprzez kształcenie nauczycieli, szczególnie nauczycieli gimnazjów. We *Wprowadzeniu* zapowiedziałam jednak, że w tym tekście rezygnuję z omówienia roli uniwersytetów w pedagogicznym przygotowaniu nauczycieli do zawodu. Ten problem przedstawiłam w monografii (Hejnicka-Bezwińska 2015). Chcę ograniczyć się do przedstawienia roli Kazimierza Twardowskiego (1866–1938) jako „nauczyciela uczonych” i twórcy SL-W oraz Kazimierza Sośnickiego jako jego ucznia.

Kazimierz Twardowski studiował w Wiedniu. Po uzyskaniu stopnia doktora i stopnia doktora habilitowanego na Uniwersytecie Wiedeńskim został powołany na stanowisko profesora filozofii, pełniąc w latach 1895–1930 rolę kierującego katedrą, prodziekana, dziekana i rektora. Po roku 1930 pełnił funkcję profesora honorowego. Autorzy monografii poświęconych Kazimierzowi Twardowskiemu podkreślają, że podejmując pracę w Uniwersytecie Lwowskim, zaczynał w zasadzie od zera. Nie było w tej uczelni ani systematycznego kursu filozofii, ani seminarium filozoficznego, a jak wspominają jego uczniowie – sale wykładowe „świeciły pustkami”. Jeden z jego uczniów tak pisze o zaangażowaniu profesora w budowanie akademickiego statusu filozofii i nauk humanistycznych: „Linia dotychczasowa żywota profesora Twardowskiego – to obraz rezygnacji z wielkiej kariery naukowej w środowisku

niemieckim i poświęcenie swych sił sprawie nauczania nauczycieli w Polsce. Dalszy krok ofiary – to rezygnacja z rozkoszowania się finezjami zagadnień spekulatywnych i oddanie się w zamian prozaicznej robocie u podstaw w społeczeństwie jednocześnie zaniedbanym, wynaturzonym i krnąbrnym. W końcu – wzięcie bezpośrednio na siebie robienia porządków w gromadzie ludzkiej, niemającej tradycji poprawnego współdziałania” (Kotarbiński 1958, s. 898).

Doświadczenie związane z poznawaniem filozofii i nauki świata Zachodniego oraz podejmowane problemy badawcze, jak również działalność organizacyjna i dydaktyczna związana z pełnieniem roli profesora skłaniały uczestników budowanej formacji intelektualnej do: 1) sprzeciwu wobec tej szczególnej odmiany „filozofii słowiańskiej” (obciążonej mesjanizmem, mistycyzmem, cierpiętnictwem); 2) sprzeciwu wobec braku logiki i odpowiedzialności za to, co jest mówione i pisane, nie tylko w tekstach kulturowych, lecz także w codziennym porozumiewaniu się ludzi (zjawisko to wyrażało się w ubóstwie językowym oraz w stosowaniu języka napuszonego, kwiecistego, obfitującego w bogate chwytły erystyczne); 3) pogodzenia się z tym, że wiek XIX przyniósł kryzys filozofii klasycznej (filozofii wielkich systemów filozoficznych); 4) zgody na to, że kryzys ten nie oznacza wcale końca filozofii, problemów filozoficznych i filozofowania; 5) odkrycia nowego wyzwania intelektualnego w budowaniu inaczej pojmowanych związków filozofii z nauką, a szczególnie z naukami humanistycznymi, które w tym czasie poszukiwały i kreowały swoją tożsamość dyscyplinową.

Podjęcie tych wyzwań sprawiło, że nie tylko zapełniły się sale wykładowe Uniwersytetu Lwowskiego, ale ukształtowała się nowa formacja intelektualna, której przedstawiciele mają swój znaczący udział zarówno w budowaniu tożsamości polskiej filozofii współczesnej i kształceniu profesjonalnych filozofów, jak i w instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji wielu innych dyscyplin naukowych, szczególnie w zakresie nauk humanistycznych.

Ubolewam nad tym, że znaczenie SL-W odkryli już i opisali filozofowie i psychologowie oraz przedstawiciele innych dyscyplin humanistycznych, ale tej lekcji – w moim przekonaniu – pedagodzy jeszcze nie odrobili do końca, chociaż trzeba zauważyć i z uznaniem odnieść się do faktu, że w 2014 roku odbyła się w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy konferencja na ten temat pt. „Pedagogika w Szkole Lwowsko-Warszawskiej”.

W tym miejscu przypomnieć jeszcze muszę, że przedstawiciele SL-W nie łączyła żadna wspólna doktryna ani żaden światopogląd. Łączyła ich ogromna troska o język naukowy (jednoznaczność komunikatywność przekazu) oraz sposób dochodzenia do wyników badań, czyniący je możliwie najbardziej wiarygodnymi. O sile tej formacji intelektualnej decydowały głównie badania logików i psychologów. Jan Woleński tak pisze o twórcy SL-W: „Twardowski postawił sobie za cel nawiązanie kontaktu ze współczesną mu myślą filozoficzną. Zachęcał swoich uczniów, aby poznawali obce idee filozoficzne, ale bez podporządkowania się żadnej z dominujących filozofii z narodowego punktu widzenia, tj. niemieckiej, francuskiej lub brytyjskiej.

[...] Ten stosunek do filozofii obcej (plus wiele innych czynników, a w szczególności entuzjazm dla budowy własnej tożsamości kulturowej po I wojnie światowej) sprawił, że filozofia polska po raz pierwszy w swoich dziejach znalazła się obok filozofii światowej, a nie pozostawała wobec niej spóźniona. To była olbrzymia historyczna zasługa Twardowskiego i jego uczniów, tym bardziej, że stworzył coś niemal z niczego” (Woleński 2014, s. 17–18).

Reforma uniwersytetów galicyjskich na przełomie XIX i XX wieku oraz powstanie Szkoły Lwowskiej (w latach 30. nazwano ją SL-W) i tzw. Polskiej Szkoły Matematycznej (powiązanej z nazwiskiem Stefana Banacha) pozwoliło na to, aby środowiska akademickie począwszy od 1916 roku bardzo poważnie zaczęły się przygotowywać do organizacji nauki i akademickiego kształcenia w Polsce, w tym czasie walczącej o niepodległość oraz możliwość budowania struktur demokratycznego państwa europejskiego i narodowej tożsamości.

Udział SL-W w instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji pedagogiki

Zasługą Twardowskiego – w moim przekonaniu – było stworzenie reguł i zasad kultury filozoficzno-naukowej, która w II Rzeczypospolitej pozwoliła na skuteczną instytucjonalizację pedagogiki w strukturach akademickich, a po II wojnie światowej przez dłuższy czas uzasadniała obronę akademickiego statusu pedagogiki w polskich uniwersytetach.

Wraz z odzyskiwaniem niepodległości na ziemiach włączanych do Polski pojawiały się nowe uniwersytety (poza **Uniwersytetem Jagiellońskim** i Uniwersytetem Lwowskim – nazwanym później **Uniwersytetem Jana Kazimierza**). Już w 1915 roku władze niemieckie wyraziły zgodę na uruchomienie **Uniwersytetu Warszawskiego** (dokonało się to po wycofaniu wojsk rosyjskich i ewakuacji Cesarskiego Uniwersytetu Warszawskiego do Rostowa nad Donem). W 1918 roku został reaktywowany **Uniwersytet Stefana Batorego** w Wilnie, powołany został Uniwersytet Lubelski, nazwany później **Katolickim Uniwersytetem Lubelskim**, a w 1919 roku powołano **Uniwersytet Poznański**.

W ustawie z dnia 13 lipca 1920 roku o szkołach akademickich przyjęto organizację uniwersytetów, która wcześniej obowiązywała w uniwersytetach galicyjskich, a była to organizacja obowiązująca od roku 1863 w uczelniach austriackich. Sankcjonowała ona humboldtowski model uniwersytetu. Kierującymi prawie wszystkimi katedrami filozofii i psychologii oraz większością katedr pedagogiki w wymienionych uniwersytetach zostali uczeni, o których możemy powiedzieć, że byli uczniami Twardowskiego lub w inny sposób byli związani z formacją przez niego stworzoną. Potwierdza to tezę Wincentego Okonia, który biogramowi tego uczonego nadał tytuł: *Kazimierz Twardowski – nauczyciel uczonych* (Okon 2000, s. 447–470).

Pierwsza Katedra Pedagogiki i Dydaktyki powstała jednak w 1919 roku w strukturze **Uniwersytetu Poznańskiego**, a kierowanie nią powierzono Antoniemu

Danyszowi (1853–1925). Do Poznania przeszedł on z Uniwersytetu Lwowskiego, gdzie zatrudniony był na stanowisku docenta. Po jego śmierci kierowanie katedrą przejął na krótko Bogdan Nawroczyński (1882–1974), a w latach 1927–1933 Ludwik Jaxa-Bykowski (1881–1948). W **Uniwersytecie Lubelskim** Katedrę Pedagogiki powołano w 1920 roku, a kierowanie nią powierzono Zygmuntowi Kukulskiemu (1890–1944). Kierował nią do 1939 roku. W **Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie** Katedra Pedagogiki została powołana w 1925 roku, a kierowanie nią powierzono również Zygmuntowi Kukulskiemu. W 1938 roku Ludwik Chmaj (1888–1959) przejął kierowanie tą jednostką. Katedra pedagogiki (dokładniej: Katedra Pedagogiki i Organizacji Szkolnictwa) powstała w **Uniwersytecie Warszawskim** dopiero w 1926 roku. Jej organizację powierzono Bogdanowi Nawroczyńskiemu, który stopień doktora uzyskał pod kierunkiem Kazimierza Twardowskiego. W tym samym roku (1926) powołano też Katedrę Pedagogiki w **Uniwersytecie Jagiellońskim**. Kierował nią Zygmunt Mysłakowski. W strukturze **Uniwersytetu Jana Kazimierza w Lwowie** Katedra Pedagogiki została włączona dopiero w 1938 roku, a kierowanie nią powierzono Bogdanowi Suchodolskiemu (1903–1992).

Odrębnymi instytucjami kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli na poziomie wyższym były: 1) **Państwowy Instytut Pedagogiczny** (PIP, 1918–1925); 2) **Wolna Wszechnica Polska** (WWP, 1919–1939); 3) **Państwowy Instytut Nauczycielski** (PIN, 1921–1927 i 1930–1935); 4) **Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej** (PIPS, 1922–1939). Jedną tylko z tych szkół wyższych zawodowych uzyskała prawa akademickie do nadawania stopni i tytułów naukowych. Była to Wolna Wszechnica Polska (prawa te uzyskała w 1933 roku).

Z wprowadzeniem pedagogiki w struktury akademickie związana była kwestia nadawania stopni naukowych. Przejęta z obszaru niemieckojęzycznej organizacja uniwersytetów zakładała możliwość uzyskania stopnia doktora oraz możliwość poddania się procedurze habilitacyjnej. Małgorzata Przeniosło (2016) zwraca uwagę na nieco inną rolę habilitacji w II RP niż obecnie. Otóż habilitacja była nie tyle wskaźnikiem nowych osiągnięć naukowych, ale przede wszystkim wiązała się z uzyskaniem tytułu docenta, który uprawniał do prowadzenia wykładów w szkołach wyższych. Zgłaszający się do procedury habilitacyjnej musiał: 1) legitymować się stopniem doktora; 2) przedstawić wydrukowaną rozprawę habilitacyjną, uzyskać pozytywną opinię rady wydziału o posiadanych „kwalifikacjach osobistych”. Procedura habilitacyjna obejmowała: recenzje rozprawy, dyskusję nad rozprawą i wykład kandydata. Z czasem zaczęto wymagać pomyślnego zakończenia procedury habilitacyjnej od kandydatów do objęcia katedr jako jednostek organizacyjnych w strukturze uczelni.

Pomyślne zakończenie procedury habilitacyjnej upoważniało do uzyskania tytułu docenta i prawa do prowadzenia wykładów z danego przedmiotu. Tytuł docenta pedagogiki w 20-leciu międzywojennym otrzymało pięć osób i byli to: Zygmunt Kukulski (UJK – 1925), Zygmunt Mysłakowski (UJ – 1925), Kazimierz Sośnicki (UJK – 1934), Mieczysław Ziemniewicz (UJK – 1935), Bogdan Suchodolski

(UW – 1936). Tytuł docenta pedagogiki ogólnej w Wolnej Wszechnicy Polskiej uzyskał Bolesław Dobrowolski (1872–1954). Okoń jego biogram zatytułował: *Antoni Bolesław Dobrowolski – teoretyk samokształcenia* (Okoń, 2000, s. 67–96). W tym samym czasie uniwersytety nadały również 13 osobom tytuł docenta z dyscyplin pokrewnych, m.in. z: historii (oświaty, pedagogiki, szkolnictwa w Polsce, wychowania, wychowania i doktryn pedagogicznych, wychowania i szkolnictwa, wychowania i szkolnictwa w Polsce), organizacji (szkolnictwa, wychowania), oświaty pozaszkolnej, pedagogiki eksperymentalnej, pedagogiki eksperymentalnej i dydaktyki nauk przyrodniczych. Uprawnienia do prowadzenia wykładów, które nie zostały uzyskane na państwowych uczelniach akademickich, weryfikowane były przez komisję powołaną przy MWRiOP pod względem formalnym, jeżeli kandydat chciał być zatrudniony w uczelni państwowej.

Proces instytucjonalizacji pedagogiki wskazuje, że w strukturze pedagogiki II Rzeczypospolitej (na poziomie habilitacji) zaczęły wyodrębniać się następujące **zakresy problemowe: 1) ogólnych problemów pedagogiki (filozoficznych, historycznych, teoretycznych – w tym także związków teorii z praktyką); 2) dydaktyki i szczegółowych metodyk nauczania; 3) wiedzy o instytucjach tworzących system oświatowy; 4) historii praktyki edukacyjnej**. Widać zatem, że proces instytucjonalizacji pedagogiki w strukturach akademickich II RP doprowadził do zakwestionowania struktury pedagogiki wypromowanej przez herbartystów, np. Wilhelma Reina (Sośnicki 1967, s. 24–44), chociaż niektórzy pedagodzy także i w latach późniejszych jeszcze do niej nawiązywali.

Powstanie katedr pedagogiki w uniwersytetach wymusiło świadomy udział pedagogów jako członków tych jednostek organizacyjnych w dyskursie o tożsamości pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Ten problem w tym artykule musi być jednak pominięty, chociaż oczywisty wydaje się związek dyskursu o tożsamości pedagogiki z procesem instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji pedagogiki oraz kształtowaniem się koncepcji pedagogiki (i „pedagogiki ogólnej”).

Status pedagogiki jako dyscypliny naukowej w II Rzeczypospolitej

Zacznę od przypomnienia, że w kulturze europejskiej proces wprowadzania pedagogiki w struktury akademickie zaczął się w obszarze niemieckojęzycznym na przełomie XVIII i XIX wieku. Uruchomiony został praktyczną potrzebą lepszego przygotowania duchowieństwa i nauczycieli do tego, aby wzrósł ich autorytet i skuteczniejsze stało się ich oddziaływanie na to, co myślą i skłonni są czynić ludzie oraz grupy społeczne jako podmioty modernizacji, decydującej o stopniu realizacji oświeceniowej idei postępu. Dodajmy też, że „oświecanie” uznawano za najważniejszy czynnik przeprowadzanych reform państwowych, których celem było umocnienie struktur państwa, doskonalenie organizacji i coraz lepsze spełnianie ich funkcji. W Europie i Stanach Zjednoczonych humboldtowska reforma uniwersytetów oraz tworzenie systemu oświatowego, w pewnym stopniu (na określonym

poziomie) powszechnego, bezpłatnego, zuniformizowanego i kontrolowanego przez państwo, były związane z realizacją interesów państwa. W Polsce troska o oświatę oraz akademicki status pedagogiki wiąże się z budowaniem i umacnianiem II Rzeczypospolitej (Hejnicka-Bezwińska 2015, s. 57–152).

Wcześniej zasygnalizowane zmiany związane z powstaniem SL-W pokazują, że dorobek i osiągnięcia ludzi tej formacji intelektualnej (oprócz wielu innych uwarunkowań) przyczyniły się w sposób znaczący do uruchomienia w latach 1915–1919 na ziemiach włączanych do niepodległego państwa polskiego aż czterech nowych uniwersytetów (Warszawa, Wilno, Lublin, Poznań). W dwudziestoleciu międzywojennym we wszystkich uniwersytetach powstały katedry pedagogiki jako jednostki powołane przede wszystkim do budowania statusu pedagogiki jako dyscypliny naukowej².

W tym miejscu muszę zwrócić uwagę na to, że katedry pedagogiki zostały powołane na polskich uniwersytetach II RP w latach 1919–1938, a więc około 100 lat później niż w uniwersytetach niemieckich. Najczęściej kierowali nimi uczniowie Twardowskiego lub osoby powiązane w inny sposób ze SL-W. Z tego powodu Twardowski został nazwany „nauczycielem uczonych” (Okoń 2000). Pamiętajmy też, że osób włączonych w tę formację intelektualną nie łączyła żadna doktryna ani żaden światopogląd, ani bezkrytyczne przenoszenie dorobku powstałego w innych uwarunkowaniach kulturowych i historycznych. **O europejskim statusie SL-W zdecydowała oryginalność stworzonej przez to środowisko kultury filozoficzno-naukowej.**

Przyczyną szczególnych uwarunkowań w budowaniu tożsamości pedagogiki polskiej jako dyscypliny naukowej w dwudziestoleciu międzywojennym były następujące wydarzenia:

- na przełomie XIX i XX wieku rozpoczęła się wielka krytyka *herbartyzmu* i *szkoły tradycyjnej*;
- idee *pajdocentryzmu* i rozwój psychologii eksperymentalnej sprzyjały wzrostowi zainteresowania *pedologią* (Milerski i Śliwerski 2000, s. 159; Hejnicka-Bezwińska 2015, s. 132–139);
- zmieniły się zdecydowanie założenia filozoficzne konstytuujące myślenie o procesach edukacyjnych przyjmowane przez twórców doktryn pedagogicznych powstałych w wielkim nurcie *nowego wychowania*³ i amerykańskiego *progresywizmu*;
- powstawała i umacniała się *pedagogika faszystowska* we Włoszech i w Niemczech;

2 W niektórych katedrach realizowano również pedagogiczne kształcenie nauczycieli, ale często do kształcenia nauczycieli uniwersytety powoływały jednostki o nazwie „Studium Pedagogiczne”. Poza tym nauczycieli kształcono w liceach oraz wyższych szkołach zawodowych. Te formy kształcenia są chętnie opisywane przez historyków wychowania.

- kształtował się nowy typ praktyki oświatowej podporządkowanej ideologicznej wizji budowania *nowego człowieka*, nazwany wtedy *pedagogiką sowiecką* (Hessen i Hans 1934).

W tej niezwykle skomplikowanej sytuacji zmian nie do utrzymania był status pedagogiki wypracowany w obszarze niemieckojęzycznym i tożsamość pedagogiki herbartowskiej. Świadomość tego stanu miał z pewnością Kazimierz Sośnicki. Świadczy o tym jeden z jego artykułów zatytułowany *Trzy hasła* (Sośnicki 1936, s. 223–235). Autor tego artykułu wyróżnił w kulturze europejskiej trzy wielkie epoki i każdą z nich opisał za pomocą trójczłonowego hasła: 1) kulturę średniowiecza (chrześcijańską) charakteryzującą: wiara, nadzieja i miłość; 2) kulturę czasów nowożytnych (racjonalistyczną) charakteryzującą: wolność, równość i braterstwo; 3) kulturę nowej, wyłaniającej się ery charakteryzującą: autorytet, siła i władza. Dodać tylko można, że takie charakterystyki dla polskiej pedagogiki były odkryciem przełomu lat 80. i 90., a stało się to m.in. za sprawą tekstów Zygmunta Baumana, w których przedstawiał on dyskursy Zachodu związane z kryzysem – przełomem, ujawnionym przez postmodernizm, niezależnie od tego, jak go pojmujemy i na kogo skłonni jesteśmy się powoływać. Nie odzyskano jednak przy tej okazji pamięci o tekstach Sośnickiego i innych uczonych, mówiących o kryzysie modernizmu europejskiego.

Koncepcja pedagogiki (i pedagogiki ogólnej) Kazimierza Sośnickiego

Z poprzednio poczynionych ustaleń wynika, że Kazimierza Sośnickiego można nazywać uczniem Twardowskiego i przedstawicielem SL-W. Dojrzała koncepcja pedagogiki (i pedagogiki ogólnej) powstała jednak dopiero po II wojnie światowej. W odniesieniu do niej bardziej adekwatnym stwierdzeniem byłoby poinformowanie o opublikowaniu pracy, w której została ona przedstawiona (Sośnicki 1946). Kształtowanie się poglądów Sośnickiego na pedagogikę i praktykę edukacyjną przedstawiłam w oddzielnym artykule³. W tym miejscu tylko dodam, że stopień doktora filozofii uzyskał Kazimierz Sośnicki za pracę zatytułowaną *Wyjaśnianie i opis w badaniach naukowych* (1910, s. 128–148). Jego promotorem był Kazimierz Twardowski. Do procedury habilitacyjnej przystąpił w uniwersytecie Jana Kazimierza, na podstawie pracy *Podstawy wychowania państwowego* (Sośnicki 1933) i w 1934 roku otrzymał tytuł docenta pedagogiki.

Praca wydana przez Sośnickiego w 1946 roku (II wydanie w 1949), zatytułowana *Pedagogika ogólna*, jest efektem studiowania literatury (nie tylko w języku polskim), podróży studyjnych do uniwersytetów Francji, Niemiec i Szwajcarii (w latach

3 Artykuł ten został zatytułowany: *Związek Kazimierza Sośnickiego ze Szkołą Lwowsko-Warszawską*. Przygotowany został na konferencję zorganizowaną przez Zakład Pedagogiki Ogólnej UG w dniu 12 października 2017 roku, a jego tekst został złożony do druku w czasopiśmie „Przegląd Pedagogiczny”.

1910–1911, 1912, 1930, 1935), pełnienia roli nauczyciela i dyrektora gimnazjum, naczelnika wydziału w Kuratorium Okręgu Lwowskiego, od 1929 roku profesora Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, który osobiście doświadczył dramatu I i II wojny światowej oraz okupacji sowieckiej. Zasygnalizowana praca została wydana po podjęciu przez Profesora (i wielu innych profesorów Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie i Stefana Batorego w Wilnie) decyzji o opuszczeniu ziem bezpośrednio włączonych do ZSRR i osiedleniu się w Polsce jako państwie o ograniczonej suwerenności. Od 1945 roku związał swój los z budowaniem Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Omawiana praca miała służyć jako podręcznik akademicki.

Rekonstruując koncepcję pedagogiki (i pedagogiki ogólnej) przedstawioną w tym dziele, trzeba zacząć od przypomnienia, że jej autor **odróżnia pedagogikę od pedagogii**.

„Pedagogika jest teorią wychowania. Teorię przeciwstawiamy praktyce, tj. rzeczywiście wykonywanym czynnościom wychowania. Tę praktykę wychowania nazywamy także **pedagogią**” (Sośnicki 1946, s. 5).

W związku z tym **odróżnia też system naukowy od systemu pedagogicznego**: „Systemem naukowym nazywamy taki układ wiadomości, w którym wszystkie one są zestawione według jakiegoś porządku i między którymi porządek ten zaprowadza jakieś stosunki logiczne [...]. Systemy te są budowane według pewnej stałej zasady, od której zależy ich prawidłowość” (Sośnicki 1946, s. 114–115).

„Normy szczegółowe wychowania wraz z naczelnym ideałem tworzą **system pedagogiczny**. Ponieważ takich naczelných idei pedagogicznych może być wiele, więc też rzeczywiście istnieją różne systemy pedagogiczne, różniące się bardzo między sobą w treści poszczególnych norm wychowania, w celach i środkach wychowania. Systemy wychowania stanowią teorię **normatywną**, gdyż każdy z nich podaje, co być **powinno**” (Sośnicki 1946, s. 5).

Przyjmuje też, że **teoria naukowa** może być: „[...] przypuszczeniem o bardzo dużym prawdopodobieństwie [...]. Przez teorię rozumiemy także to, co jest przez nas tylko pomyślane i przeciwstawiamy ją rzeczywistości, a zwłaszcza praktyce, przez którą rozumiemy działanie. Teoria bywa także używana w znaczeniu pewnego zespołu pojęć i praw naukowych, objętych przez pewną gałąź nauki. Jest ona naszym myślowym wytworem i nie ma na celu praktycznego działania” (Sośnicki 1946, s. 114).

Odwołując się do omawianej monografii i innych tekstów tego samego autora, skłonna byłabym odczytywać koncepcję jego pedagogiki jako naukę integrującą filozoficzność, teoretyczność, historyczność i praktyczność myślenia o edukacji. Pedagogika według tej koncepcji mogła być zarówno nauką opisową, jak i nauką normatywną. Jej przedstawiciele mogliby tworzyć systemy pedagogiczne o charakterze normatywnym, ale także badać systemy pedagogiczne istniejące jako koncepcje lub istniejące jako pedagogie (praktyki o różnym stopniu konceptualizacji i zwerbalizowania nazywane „pedagogiami”).

W tym miejscu trzeba jeszcze dookreślić **pojęcie koncepcji**. Najbardziej precyzyjnie zostało ono zdefiniowane w dwugłosie nazwanym *Sporem o pedagogikę ogólną*. Sośnicki, odpowiadając Bogdanowi Suchodolskiemu na jego krytykę (1947, s. 179–181), tytułuje swój głos *Proces czy koncepcja* (Sośnicki 1947, s. 181–184). Polemizując ze stanowiskiem Suchodolskiego, który twierdził, że przedmiotem zainteresowania pedagogiki powinny być „procesy wychowawcze”, uzasadnia, że przedmiotem pedagogiki powinny być „koncepcje wychowania” i tak je definiuje: „[...] każda koncepcja wychowania jest teorią procesu wychowawczego. Sam proces jest rzeczywistym stawaniem się, zmianami zachodzącymi w uczniu wywołanymi przez jakieś warunki bądź to wewnątrz niego złożone, bądź też z zewnątrz na niego działające. [...] Koncepcja jest natomiast teoretycznym, myślowym ujęciem tej rzeczywistości w pewne ogólne pojęcia, prawa i prawidłowości” (Sośnicki 1947, s. 181).

Dodać trzeba jeszcze, że Sośnicki wyróżnia dwa poziomy ogólności. Pierwszego z nich można poszukiwać w każdym z normatywnych systemów pedagogicznych, a ujawnia się on w przyjmowanych założeniach światopoglądowych, orientacjach filozoficznych i wykorzystywanych teoriach. Drugi poziom ogólności może być osiągnięty w badaniach historyczno-porównawczych, których przykładem może być najważniejsza – w moim przekonaniu – praca tego autora, zatytułowana *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku* (Sośnicki 1967).

Podsumowując, w kontekście poczynionych ustaleń możemy przyjąć, że Kazimierz Sośnicki definiował **pedagogikę postherbartowską** jako dyscyplinę naukową, w ramach której uzasadnione jest tworzenie i kreowanie normatywnych systemów pedagogicznych, których ogólność wyraża się w tym, że powinny być ujawnione przyjmowane założenia. Możliwy jest jednak także inny poziom ogólności, który Sośnicki przypisuje pedagogice ogólnej, postulując, aby była ona nauką opisową. Mówi tak: „[...] nie posiadamy dotychczas jednego naukowego systemu pedagogicznego. Systemy pedagogiczne starają się więc utworzyć pewną teorię wychowania. Możemy jednak same te systemy uczynić przedmiotem naszych rozważań [...]. Takie rozważanie nad poszczególnymi systemami nie jest jedynie ich rejestracją i przedstawieniem ich treści. Traktuje je ono **porównawczo** i stara się zestawić ich właściwości i charakter, ich sens. Zadanie to spełnia **pedagogika ogólna**. Jest ona nauką **opisującą**, w odróżnieniu od normatywnego charakteru poszczególnych systemów” (Sośnicki 1946, s. 6).

Ostatnią kwestią, do której chcę odnieść się w niniejszym tekście, jest sprawa recepcji koncepcji pedagogiki (i pedagogiki ogólnej), jaką zaproponował Kazimierz Sośnicki.

Recepcja koncepcji pedagogiki (i pedagogiki ogólnej) wypracowanej w SL-W

Takie rozumienia pedagogiki i pedagogiki ogólnej nie mogły być przyjęte w warunkach politycznych ładu monocentrycznego i monopolu władzy jednej partii, działającej w ramach tzw. „obozu państw socjalistycznych”, w którym realną władzę

sprawował Komitet Centralny Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, a jej narzucenie odbywało się w czasach terroru stalinowskiego.

Jeżeli zwrócimy uwagę na to, że książka ta ukazała się w 1946, to już wiemy, że wybór czasu wydania był najgorszym z możliwych, ponieważ:

- 5 lipca 1946 roku powołano Główny Urząd Kontroli Prasy, Publikacji i Widowisk;
- w 1947 roku omówiony wcześniej *Spór o pedagogikę ogólną* (Suchodolski-Sośnicki) w czasopiśmie „Życie Szkoły” (1947, nr 7/8) zamieszczony został z komentarzem redakcyjnym, że termin „pedagogika ogólna nie jest pojęciem ostrym”, a w tym samym numerze zamieszczona też została recenzja Romana Polnego, który krytykuje tę pracę, ponieważ nie służy ona „wychowaniu socjalistycznemu”;
- w lutym 1947 roku powołano Komisję Kulturalno-Oświatową oraz odpowiedni wydział w Komitecie Centralnym PPR do przygotowania koncepcji „ofensywy ideologicznej”;
- w kwietniu 1949 roku Adam Schaff przedstawił na Plenum KC PZPR plan akcji „N” („rozkułaczenia nauki”, inaczej – likwidacji tradycyjnie rozumianej humanistyki);
- w październiku 1950 roku przy KC PZPR powstał Instytut Kształcenia Kadr Naukowych (zwany Instytutem Czerwonej Profesury),
- w dniach od 29 czerwca do 1 lipca 1951 roku odbył się I Kongres Nauki Polskiej, na którym Adam Schaff potępił Szkołę Lwowsko-Warszawską. Krytykę tej szkoły uznał za główne zadanie filozofii marksistowskiej i zapowiedział personalne rozprawienie się z jej przedstawicielami;
- 15 grudnia 1951 roku ogłoszona została ustawa o szkolnictwie, sankcjonująca wcześniej dokonane zmiany w strukturze, organizacji i funkcjonowaniu nauki i szkolnictwa wyższego, zmierzające do przejęcia wzorca sowieckiego (ograniczenia autonomii, wolności badań i podporządkowania modelu kształcenia celom polityczno-ideologicznym);
- w tym samym roku na liście 2500 książek wycofanych z obiegu czytelniczego znalazła się praca Kazimierza Sośnickiego zatytułowana *Pedagogika ogólna*.

Nie było zatem warunków do przeprowadzenia rzetelnej debaty nad koncepcjami pedagogiki i pedagogiki ogólnej Kazimierza Sośnickiego oraz wkładem SL-W w praktykę edukacyjną kształcenia pedagogów, nauczycieli, organizację i funkcjonowanie nauki oraz systemu oświatowego. Jan Woleński (1985, 2014) dowodzi, że koniec SL-W wyznacza rok 1939. Na pewno końcem nie jest śmierć twórcy tej szkoły w 1938 roku, jak również śmierć niektórych jej przedstawicieli, ani też opuszczenie Polski przez innych i dodaje: „[...] szkoła ta trwała w indywidualnych dokonaniach tych przedstawicieli, którzy przeżyli wojnę. Nie była to jednak formacja zorganizowana w taki sposób, jak to miało miejsce przed 1939 rokiem. Warunki polityczne powstałe po 1945 roku na pewno nie sprzyjały dalszemu trwaniu Szkoły

Lwowsko-Warszawskiej. Z drugiej jednak strony mamy pewną pouczającą analogię. Zajęcie Austrii przez Hitlera spowodowało koniec Koła Wiedeńskiego, formacji filozoficznej w wielu punktach pokrewnej szkole stworzonej przez Twardowskiego. Nie odbudowało się ono jednak po II wojnie światowej, mimo że nie stały temu na przeszkodzie okoliczności polityczne. Wydaje się, że filozofia znacznie zmieniła się po II wojnie światowej” (Woleński 2014, s. 14).

Zasygnalizowane problemy wskazują na to, że recepcja koncepcji pedagogiki (i pedagogiki ogólnej) nie mogła odbywać się w warunkach wolności słowa, a zatem nie mogła być debatą naukową, a to wymaga zupełnie już innego opisu, wyjaśniania i interpretacji (Hejnicka-Bezwińska 2015, s. 153–362).

Uwagi końcowe – epilog SL-W oraz koncepcji pedagogiki (i pedagogiki ogólnej) Sośnickiego

Nie budzi wątpliwości fakt, że uwarunkowania polityczne sprawiły, iż modernizacja polskich uniwersytetów wraz z wprowadzaniem pedagogiki w struktury akademickie zaczęła się z prawie stuletnim opóźnieniem w stosunku do europejskiego obszaru niemieckojęzycznego, a szczególnie znaczącą rolę w procesie dyscyplinaryzacji i instytucjonalizacji pedagogiki odegrały dwa uniwersytety galicyjskie. Środowiska, które ten proces uruchomiły, łączyło poczucie odpowiedzialności za rozwój pedagogiki jako dyscypliny naukowej oraz kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli.

Zacznę od stwierdzenia, że uczeni SL-W w sposób pełnoprawny uczestniczyli w nauce europejskiej. Studia, podróże studyjne, znajomość języków sprawiała, że byli oni Europejczykami. O SL-W mówi się, że stworzyła typ kultury filozoficznej, która odgrywała w Polsce podobną rolę jako Koło Wiedeńskie w obszarze niemieckojęzycznym (Woleński, 2014). Sośnicki wszedł do SL-W wtedy, kiedy w euroamerykańskim obszarze kulturowym pojawiła się już krytyka „szkoły tradycyjnej” (herbartowskiej) toczyły się spory w ramach „nowego wychowania” i „progresywizmu”, a w Rosji kształtowała się zupełnie nowa pedagogia „wychowania komunistycznego”⁴. W tym kontekście pojawia się pytanie: A co z pedagogiką? Oddajmy w tej sprawie głos Profesorowi: „Kiedy zaczynałem ten zawód, a było to bardzo wcześnie w moim życiu, to właściwie pedagogiki nie było. Było nauczanie, była szkoła, ale systemu pedagogicznego – nawet mowy o systemie pedagogicznym nigdzie nie znalazłem. [...] Kiedy poszedłem na uniwersytet przede wszystkim zacząłem szukać takiej teorii i katedry pedagogiki. Niestety w tym czasie albo nie

4 O tych sporach napisze później Kazimierz Sośnicki pracę zatytułowaną *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku* (1967). O pedagogii „wychowania komunistycznego” Sergiusz Hessen wydał pracę w 1934 roku (Hessen i Hans 1934), natomiast Kazimierz Sośnicki napisał recenzję tej pracy i zamieścił ją w czasopiśmie: „Przegląd Pedagogiczny” 1934, nr LIII (18), s. 135–136.

było wcale katedr pedagogiki i przedmiot taki nie istniał, albo był w rękach takiego nauczyciela, który sam nie wiedział, jak to robić. Niestety była jedna teoria, którą znały podręczniki niemieckie – teoria herbartowska, Przyjęta na całym świecie [...] Pod koniec moich studiów zaczęła występować szkoła amerykańska „nowego wychowania”. To był już początek obecnego wieku” (Sośnicki 1974, s. 11–12).

W wyniku II wojny światowej przestał istnieć Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie, a Lwów po II wojnie znalazł się poza granicami Polski. Profesora dotknęło osobiste nieszczęście związane ze śmiercią żony i syna. W 1945 roku podjął decyzję o opuszczeniu Lwowa. Wraz z innymi polskimi profesorami (Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie i Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie), włączył się w budowanie Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jednak w realizacji tego dzieła Profesorowie zmierzyć musieli się z procesem sowietyzacji oraz tzw. ofensywą ideologiczną. Procesy te objęły naukę, uniwersytety, instytucje systemu oświatowego i kulturę jako całość holistycznie rozumianą. Profesor odrzucił możliwość dokonania samokrytyki i potępienia swego wcześniejszego dorobku, a to skutkowało co najmniej marginalizacją i wyłączeniem go z tego, co Pierre Bourdieu (1984) nazwał kapitałem wynikającym z autorytetu nauki. Z tego powodu brakuje autorskiego głosu Kazimierza Sośnickiego w latach 50. Zamilkł na kilkanaście lat jako profesor pedagogiki i nie uczestniczył w debacie o zmianach w pojmowaniu pedagogiki i przedmiocie jej badań. Swoje najważniejsze dzieła publikował po przejściu na emeryturę, a więc w latach 60. i 70., ale to już wymaga nowej i innej narracji.

Dopiero w 1967 roku wydana została praca (Sośnicki 1967), która w moim przekonaniu jest egzemplifikacją przywołanego wcześniej rozumienia pedagogiki ogólnej. Jest to historyczno-porównawcza analiza czterech systemów filozoficznych: szkoły tradycyjnej – nowego wychowania – pedagogiki (pedagogii) faszystowskiej – pedagogiki (pedagogii) socjalistycznej. Kryterium systematyzacji i tworzenia struktury pedagogiki może też być – zdaniem Sośnickiego: 1) przedmiot badań; 2) metody badań; 3) specjalizacje. Jerzy Materne (2004, s. 137–143) stwierdził, jako znawca literatury niemieckiej, że systemy pedagogiczne wyodrębnione przez Sośnickiego wyprzedzają dokonania pedagogów niemieckich, ponieważ praca Detricha Bennera (w której wyróżnia on jako główne nurty współczesnej pedagogiki naukowej: p. empiryczną, p. humanistyczną i p. emancypacyjną) wydana została dopiero w 1973 roku i napisana została głównie w oparciu o teksty powstałe po II wojnie światowej.

Motto niniejszego tekstu czyni nas odpowiedzialnymi za to, co zapomnimy lub ocalimy od zapomnienia. Napisałam ten tekst w poczuciu obowiązku odzyskiwania pamięci o tym, co wydawało się ważne i być może nie utraciło swej ważności i powagi.

Bibliografia

- Bauman Z. (2012). *Kultura jako praxis*, tłum. J. Konieczny. Warszawa: WN PWN.
- Bourdieu P. (1984). *Specyfika dziedziny naukowej i społeczne warunki rozwoju wiedzy*, tłum. E. Neyman. W: Mokrzycki E. (red.). *Kryzys i schizma*. T. 2. Warszawa: PIW, s. 87–136.
- Davies N. (2002). *Europa. Rozprawa historyka z historią*. Kraków: Wydawnictwo ZNAK.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2014). *Kulturowe uwarunkowania włączenia pedagogiki w zakres zainteresowań Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 19–38.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2015). *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*. Warszawa: WN PWN.
- Hessen S. i Hans M. (1934). *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji sowieckiej. Rozwój szkolnictwa sowieckiego i zmiany komunistycznej polityki oświatowej od rewolucji październikowej do końca planu pięcioletnia (1917–1932)*, tłum. A. Zieleńczyk. Lwów–Warszawa: Książnica – Atlas.
- Kotarbiński T. (1958). *Wybór pism*. Warszawa: PWN.
- Materne J. (2004). *Pedagogika Kazimierza Sośnickiego i Romany Miller na tle zachodniemieckiej nauki o wychowaniu (Zarys zagadnienia)*. W: Rodziewicz E., Rzedzicka K., Zalewska E. (red.). *Gdańskie rodowody pedagogiczne*. Gdańsk: Wydawnictwo UG, s. 137–143.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.). (2000). *Leksykon PWN. Pedagogika*. Warszawa: WN PWN.
- Okoń W. (2000). *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Przeniosło M. (2016). *Habilitacja z pedagogiki w II Rzeczypospolitej*. „Przegląd Pedagogiczny” nr 1, s. 41–55.
- Sośnicki K. (1946). *Pedagogika ogólna*. Inowrocław: Księgarnia Wysyłkowa „Liberarium”.
- Sośnicki K. (1933). *Podstawy wychowania państwowego*. Lwów–Warszawa: Książnica – Atlas.
- Sośnicki K. (1947). *Proces czy koncepcja*. „Życie Szkoły”, nr 7/8, s. 181–184.
- Sośnicki K. (1974). *Przemówienie prof. dra Kazimierza Sośnickiego na uroczystości z okazji 90-lecia jego urodzin w dniu 30 maja 1973 r. na UMK w Toruniu*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika IV – Nauki Humanistyczno-Społeczne”, z. 65.
- Sośnicki K. (1967). *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*. Warszawa: PZWS.
- Sośnicki K. (1936). *Trzy hasła*. „Kultura i Wychowanie”, R. 3, s. 223–235.
- Sośnicki K. (1910). *Wyjaśnianie i opis w badaniach naukowych*. „Przegląd Filozoficzny”, nr XIII, s. 128–148.

- Suchodolski B. (1947). *Pedagogika ogólna*. „Życie Szkoły” nr 7/8, s. 179–181.
- Woleński J. (1885). *Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska*. Warszawa: PWN.
- Woleński J. (2014). *Szkoła Lwowsko-Warszawska z perspektywy historycznej*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 9–18.

THE CONCEPT OF PEDAGOGY (AND GENERAL PEDAGOGY) IN THE LVIV-WARSAW SCHOOL

Abstract: Literature presents us with various definitions of ‘general pedagogy’, yet each of them is connected to its author’s open or hidden understanding of pedagogy. This text presents the interpretation of pedagogy (general pedagogy) developed in the process of institutionalisation and disciplinarisation at universities of the Second Polish Republic. The mature concept of pedagogy (and general pedagogy) of Kazimierz Sośnicki fulfilled the criteria laid down by the Lviv-Warsaw School. However, it was marginalised and rejected due to the fact that a paper presenting this concept was published in 1946.

Key words: institutionalisation and disciplinarisation process, education – pedagogy – general pedagogy, scientific system – pedagogical system – concept.

Teresa Hejnicka-Bezwińska – prof. dr hab., em. prof. zw. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Najważniejsze publikacje: *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej (w poszukiwaniu logiki zmian)* (2015); *O zmianach w edukacji. Konteksty zagrożenia i możliwości* (2000); *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności* (1997). Adres e-mailowy: bezwinska@poczta.onet.pl.

PODSTAWY WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI STEFANA KUNOWSKIEGO JAKO PRZYKŁAD KREOWANIA PEDAGOGIKI OGÓLNEJ

Streszczenie: Artykuł stanowi analizę rozprawy Stefana Kunowskiego *Podstawy współczesnej pedagogiki* pod kątem jej reprezentatywności dla pedagogiki ogólnej. Na tym tle uwypukla koncepcję pedagogiki teoretycznej autora, stawiając pytania o istotę i zasadnicze treści tej koncepcji, podejmuje próbę jej oceny w kontekście zróżnicowanych ujęć pedagogiki ogólnej i aktualnych wyzwań rzeczywistości wychowawczej, konfrontuje się również ze stanowiskiem uznającym wskazaną koncepcję za przykład koncepcji wychowania chrześcijańskiego i część pedagogiki religijnej.

Słowa kluczowe: pedagogika ogólna, pedagogika teoretyczna, pedagogika religijna, pedagogika chrześcijańska.

Wprowadzenie

Znajomość osoby i dorobku pedagogicznego Stefana Kunowskiego (1909–1977) wciąż jest żywa w niektórych kręgach polskich pedagogów. Nie tylko w środowisku akademickim Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, z którym był on związany przez cały okres swojej twórczości naukowej. Jego dorobek nie jest obcy reprezentantom polskiej pedagogiki, wywodzącym się z kręgu uczniów Kazimierza Sośnickiego, który nie jeden raz recenzował prace lubelskiego pedagoga. Bywał głównym ich krytykiem i konsultantem jeszcze przed nadaniem im ostatecznego kształtu, o czym świadczą m.in. skierowane do Sośnickiego, a zamieszczone przez Kunowskiego we *Wprowadzeniu* do ostatniej jego pracy zatytułowanej *Podstawy współczesnej pedagogiki*, „podziękowanie za życzliwe uwagi, które przyczyniły się do udoskonalenia niniejszej pracy” (Kunowski 1981, s. 10). Niemniej jednak wydaje się, że w skali ogólnopolskiej Kunowski nie stał się pedagogiem powszechnie znanym, a niewątpliwie jego wkład w dorobek pedagogiki, zwłaszcza pedagogiki

ogólnej, jak również pedagogiki chrześcijańskiej, należy uznać za ważny i zasługujący na przypomnienie.

Twórczość Kunowskiego w świetle tradycyjnych i współczesnych ujęć pedagogiki ogólnej

Prezentowane rozważania zmierzają do ukazania Stefana Kunowskiego jako znaczącego reprezentanta polskiej pedagogiki ogólnej w świetle tradycyjnych i aktualnych jej ujęć, jako twórcy określonej koncepcji tworzenia tej subdyscypliny. W tym miejscu należałoby podkreślić, iż w gronie osób zajmujących się pedagogiką ogólną toczy się nieustanna dyskusja nie tylko w Polsce (choć tu w sposób szczególny bezpośrednio po przełomie ustrojowym w 1989 roku) wokół jej tożsamości i zadań oraz rzeczywistych przemian w sposobach jej uprawiania. Próby uporządkowania tych sposobów dokonał w niedalekiej przeszłości Jerzy Materne. Autor ten przypominał, że za sprawą twórcy subdyscypliny – Jana Fryderyka Herbarta – pedagogika ogólna oznaczała początkowo „wykład jednej konkretnej teorii” wychowania. Niemniej jednak jeszcze sam Herbart z czasem poszerzył zakres zadań pedagogiki ogólnej, dołączając doń „systematykę podstawowych obszarów wychowania oraz pojęć pedagogicznych”. Powstające w kręgu niemieckiej pedagogiki, na przełomie XIX i XX wieku i w okresie kolejnego półwiecza, prace ogólnopedagogiczne (np. Wilhelma Reina, czy Wilhelma Flitnera) ukierunkowały wysiłek pedagogów ogólnych na rozważania dotyczące istoty pedagogiki, poszukiwanie struktury wychowania i jej usystematyzowane przedstawienie, porządkowanie aparatury pojęciowej. Początek drugiej połowy XX wieku wniósł do pedagogiki ogólnej nowy znaczący wątek – poszukiwań metateoretycznych, w ramach których przedmiotem badań stają się same teorie wychowania (Materne 2001, s. 128–129). Jak zauważa przywoływany autor, wszystkie te wątki pojawiły się również w polskiej pedagogice ogólnej, rozwijającej się dość intensywnie przez kilka dziesięcioleci. Dopiero w latach 50. minionego wieku uwarunkowania polityczne stały się w Polsce główną blokadą „dynamizmu rozwoju pedagogiki ogólnej w jej właściwej postaci”. Mimo tej przeszkody – jak stwierdzał Jerzy Materne – można mówić o pewnej ciągłości w uprawianiu analizowanej subdyscypliny (Materne 2001, s. 131–132). O tym, co się do niej przyczyniło, zdaniem cytowanego autora, będzie jeszcze mowa w *Zakończeniu* artykułu.

Oprócz Jerzego Materne istotnych dla uporządkowania i wskazania sposobów uprawiania pedagogiki ogólnej analiz dokonywali również m.in.: Stefan Wołoszyn, Roman Schulz, Stanisław Palka, Tadeusz Lewowicki, Teresa Hejnicka-Bezwińska, Roman Leppert. Efekty ich prac w tej dziedzinie odzwierciedlają zarówno monografie autorskie (patrz: *Bibliografia*), jak również rozprawy w monografiach zbiorowych, będących zapisem poszukiwań badaczy gromadzących się wokół Zespołu Pedagogiki Ogólnej przy Polskiej Akademii Nauk. Potwierdzają one zarówno zjawisko ciągłości tradycji, jak i zmienności w uprawianiu analizowanej

subdyscypliny pedagogicznej. Pewną syntezą efektów dociekań prowadzonych w tej dziedzinie jest treść hasła „pedagogika ogólna”, zamieszczonego w 2006 roku w *Wielkiej Encyklopedii PWN* (t. 20, s. 417). Obecność „pedagogiki ogólnej” w zasobach leksykalnych sprawia, że jej rozumienie staje się częścią nie tylko wiedzy specjalistycznej, ale i wiedzy powszechnej, przybliżanej ogółowi społeczeństwa. W ramach tych encyklopedycznych treści czytelnik jest poinformowany, że pedagogika ogólna to „dyscyplina pedagogiki zajmująca się jej podstawami teoretycznymi; p.o. stawia pytania o status pedagogiki i jej uwarunkowania filozoficzne i metodologiczne oraz powiązania z praktyką edukacyjną; bada swoistość i kontekst historyczny zjawisk, zdarzeń i faktów wychowawczych, zacieśniając w ten sposób swoje związki z historią wychowania; jej zadaniem jest także wyjaśnianie rzeczywistości wychowania poprzez wydobywanie na jaw podstawowych kategorii pedagogicznych; współczesna pedagogika ogólna zmierza więc ku wiedzy fundamentalnej, a badając stosowane metody poznawania rzeczywistości wychowawczej zbliża się do stanu metapedagogiki, czyli wiedzy umożliwiającej opis i krytyczną analizę samych nauk pedagogicznych oraz ideologii, doktryn i systemów wychowawczych; w skład zagadnień p.o. wchodzi następujące kompleksy tematyczne: 1) współczesne kierunki i ideologie pedagogiczne; 2) filozofia wychowania; 3) aksjologia wychowania; 4) metodologiczne przesłanki pedagogiki; 5) ontyczne podstawy wychowania i jego funkcje społeczne; 6) język pedagogiki i ustalenia terminologiczne; 7) tożsamość pedagogiki; 8) metateoria pedagogiki; 9) relacje pomiędzy teorią a praktyką edukacyjną; 10) miejsce edukacji w kontekście przemian cywilizacyjnych”.

W jaki sposób Stefan Kunowski wpisuje się w te zróżnicowane ujęcia pedagogiki ogólnej (choć mają one równocześnie ze sobą wiele wspólnego)? – Czy widziano i widzi się w nim reprezentanta tej subdyscypliny pedagogicznej? Przeanalizujmy tę kwestię w oparciu o wspomniane wcześniej dzieło lubelskiego pedagoga – *Podstawy współczesnej pedagogiki* – stanowiące niejako syntezę i ukoronowanie jego twórczości pedagogicznej. W *Przedmowie* do tej pracy, wydanej już pośmiertnie w 1981 roku, wybitna reprezentantka pedagogiki specjalnej, uczennica i współpracownica Kunowskiego – Zofia Sękowska – nazwała ich autora „wybitnym uczonym, twórcą teoretycznych koncepcji wychowania chrześcijańskiego”, dodając dalej, iż książka ta „stanowi cenny wkład do ubogiej biblioteki katolickiej pedagogiki”, a jednocześnie „cenny wkład w polską kulturę pedagogiczną” (Sękowska 1981, s. 5–6). Dlaczego nie padło tu w ogóle określenie „pedagogika ogólna”? Być może z jednego podstawowego powodu – lata najbardziej intensywnej twórczości pedagogicznej Kunowskiego to równocześnie lata nieobecności w polskiej rzeczywistości akademickiej (poza nielicznymi wyjątkami) pedagogiki chrześcijańskiej. W tym uogólnionym doświadczeniu niebytu czy słabej obecności tego nurtu myśli pedagogicznej koncepcję pedagogiki autorstwa lubelskiego pedagoga, wskazującą wyraziście na elementy wychowania chrześcijańskiego, jako na składowe wychowania integralnie pojętego, obejmującego człowieka w całokształcie jego osobowego

istnienia i działania oraz rozwoju, odczytywano przede wszystkim jako przykład pedagogiki chrześcijańskiej i jednocześnie katolickiej.

Potwierdza to również *Przedmowa* autorstwa Profesora Wiesława Theissa, zamieszczana w kolejnych wydaniach *Podstaw współczesnej pedagogiki*. Prezentując walory tej monografii, wspomniany autor stwierdza, że publikacja ta wspierała „niemarksistowskie przyczółki polskiej pedagogiki” (Theiss 2001, s. 8). Charakteryzując trzy części pracy Wiesław Theiss pisze, że pierwsze dwie (*Wstęp do pedagogiki jako nauki* oraz *Pedagogika porównawcza. Współczesne systemy wychowania*) „mają charakter analityczno-sprawozdawczy”, natomiast trzecia (*Pedagogika teoretyczna. Proces wychowawczego rozwoju człowieka*) „to próba autorskiej prezentacji wychowania chrześcijańskiego” (Theiss 2001). I tu zatem nie jest wskazane wprost przyporządkowanie Kunowskiego do pedagogiki ogólnej.

Spróbujmy jednak, niezależnie od tych ważnych głosów, przyjrzeć się twórczości pedagogicznej Kunowskiego, właśnie jako pedagoga ogólnego. Potwierdzenie słuszności przyporządkowania dwóch pierwszych części *Podstaw współczesnej pedagogiki* do pedagogiki ogólnej, znajdziemy, śledząc zagadnienia poruszane w tych partiach monografii. W części pierwszej – *Wstępie do pedagogiki jako nauki* – są to: I. *Znaczenie współczesne wychowania*; II. *Pojęcie pedagogiki jako nauki*; III. *Budowa pedagogiki i jej miejsce w systemie nauk*; IV. *Metody badań pedagogicznych*; V. *Nauki współpracujące z pedagogiką*. Kunowski stawia sobie w tej części pytanie o to, czym jest pedagogika w ogóle, a jednocześnie, czym jest „nowoczesna pedagogika”, i stwierdza w odpowiedzi, że „zachowując swą historyczną nazwę, staje się [ona] antropagogiką [...]” (Kunowski 1981, s. 9), czyli nauką o człowieku w ciągu całego jego życia. Jest przy tym nauką o człowieku w procesie wychowania, które jest procesem wspomaganie rozwoju tego człowieka. Część drugą *Podstaw współczesnej pedagogiki* budują rozdziały o tytułach: VI. *Geneza współczesnych systemów wychowawczych*; VII. *Charakterystyka współczesnych systemów wychowania*; VIII. *System chrześcijański wychowania*; IX. *System wychowania liberalnego*; X. *System socjalistyczny wychowania*.

Analizując tytuły dwóch pierwszych części przywoływanego dzieła, można zauważyć, iż podejmowane przez Kunowskiego zagadnienia wiążą się przede wszystkim ze „stawia[niem] pyta[ni] o status pedagogiki i jej uwarunkowania filozoficzne i metodologiczne oraz powiązania z praktyką edukacyjną” (zadanie to podjęte zostało głównie w części pierwszej, w rozdziałach od pierwszego do piątego), „bada[niem] swoistość[ci] i kontekst[ui] historyczn[ego] zjawisk, zdarzeń i faktów wychowawczych” (to zadanie realizowane jest przede wszystkim w części drugiej, charakteryzującej genezę i typy „współczesnych systemów wychowania”), „wyjaśnianie[m] rzeczywistości wychowania poprzez wydobywanie na jaw podstawowych kategorii pedagogicznych” (co ma miejsce w rozdziale drugim, przy okazji analizy w dwóch pierwszych paragrafach: „podstawowych terminów i nazw zjawisk” oraz „wyrzów pochodnych w pedagogice”). W pierwszej i drugiej części *Podstaw współczesnej pedagogiki* Kunowskiego odnajdujemy takie „kompleksy

tematyczne”, które zostały wskazane współcześnie jako konstytutywne dla pedagogiki ogólnej: „miejsce edukacji w kontekście przemian cywilizacyjnych”, „tożsamość pedagogiki”, „ontyczne podstawy wychowania i jego funkcje społeczne”, „język pedagogiki i ustalenia terminologiczne”, „metodologiczne przesłanki pedagogiki”, „metateoria pedagogiki”, „współczesne kierunki i ideologie pedagogiczne”. Przy okazji analizy tych ostatnich autor zarysowuje ich właściwości w odniesieniu do występujących w nich wyrażenie elementów konkretnej filozofii i aksjologii wychowania, prowadzi czytelnika ku odkrywaniu możliwych i realnie występujących relacji pomiędzy określoną teorią/ideologią (chrześcijańską, liberalną, socjalistyczną) a praktyką edukacyjną.

Biorąc powyższe pod uwagę, można zatem stwierdzić, iż dwie pierwsze części pracy Kunowskiego budują wiedzę pedagogiczną w zakresie pedagogiki ogólnej, nawiązując do tradycji jej uprawiania, ale także w jej współczesnym ujęciu. Wiedzę, która pomimo upływu lat nie zdezaktualizowała się albo stanowi ważny element w naukowych dyskusjach istotnych dla tej subdyscypliny. Tak rzecz się ma m.in. z ustaleniami terminologicznymi dotyczącymi pojęć pedagogika, pedagogia czy pedagog. Tu wartość wniesionej przez Kunowskiego wiedzy historycznej i epistemologicznej, określającej język pedagogiki, niewiele się zmieniła. Czy tak samo jest w przypadku charakterystyki „współczesnych systemów wychowania”? Czy nadal są one „współczesne” w swoim odniesieniu do aktualnej rzeczywistości wychowawczej? Z pewną ostrożnością można powiedzieć, że... tak! Nawet bowiem w dzisiejszym, tzw. postmodernistycznym świecie – w ludzkich ideach i działaniach – wciąż można wyodrębnić jako dominujące nurty wskazane przez Kunowskiego: liberalny, socjalistyczny i chrześcijański. Niewątpliwie jednak ich opisy oraz interpretacje, poczynione przez lubelskiego pedagoga, domagają się rozwinięcia w postaci znaczących wątków współczesnych. Przykładowo: w odniesieniu do nurtu liberalnego – omówienia neoliberalizmu i jego konsekwencji w życiu społecznym, w odniesieniu do nurtu socjalistycznego – analizy idei neomarksizmu i haseł „nowej lewicy”, a także funkcjonowania w krajach rozwiniętych modelu państwa socjalnego, w odniesieniu do nurtu chrześcijańskiego – naświetlenia stanowiska wspólnot chrześcijańskich wobec wyzwań współczesnego świata, np. w przypadku Kościoła katolickiego ukazania go poprzez nauczanie papieskie zawarte w encyklikach Jana Pawła II, Benedykta XVI, Franciszka.

Koncepcja pedagogiki teoretycznej jako pedagogiki ogólnej

Na osobną analizę w świetle ujęć pedagogiki ogólnej i wynikających z nich zobowiązań, zasługuje trzecia część *Podstaw współczesnej pedagogiki*, zatytułowana: *Pedagogika teoretyczna. Proces wychowawczego rozwoju człowieka*. Czy ma w niej miejsce dalsze podążanie autora za zadaniami tej subdyscypliny i ich realizacja, czy jedynie prezentacja autorskiej „koncepcji wychowania chrześcijańskiego”? Czym jest pedagogika teoretyczna, która pojawia się w tytule tej części? By odpowiedzieć

na te pytania, należy cofnąć się do wcześniejszych treści pracy, w których Kunowski podejmuje zagadnienie „budowy naukowej” pedagogiki, wskazując na jej następujące działy:

- I. – „pedagogika praktyczna lub empiryczna” – jej zadanie to obserwacja i opracowanie danych „doświadczenia wychowawczego rodziców, nauczycieli, wychowawców wszelkiego rodzaju”;
- II. – „pedagogika opisowa lub eksperymentalna jako dział uogólniający doświadczenie i badający eksperymentalnie prawa rządzące przebiegiem zjawisk [...] związanych z wychowaniem”;
- III. – pedagogika normatywna, która na podstawie filozofii człowieka (antropologii filozoficznej), aksjologii i teorii kultury bada naturę człowieka, wytwory jego kultury i na tym tle ustala wartości, cele, ideały i normy, którymi powinno się kierować wychowanie”;
- IV. dział to – jak pisze Kunowski – „pedagogika teoretyczna, czyli ogólna, która jako dział najwyższy, obejmujący całość badanego przedmiotu, dąży w oparciu o materiał empiryczny, eksperymentalny i normatywny, dostarczany przez wcześniejsze działy pedagogicznych badań, do stworzenia jednolitej teorii wszechstronnego rozwoju człowieka i jego uwarunkowań, teorii odtwarzającej obiektywnie całą rzeczywistość wychowawczą” (Kunowski 1981, s. 36–37).

W świetle powyższego Kunowski stawia przed pedagogiem ogólnym zadanie wypracowania teorii wychowania oddającej realia rozwoju człowieka uczestniczącego w rzeczywistości wychowawczej. Sposób realizacji tego zadania przez siebie prezentuje właśnie w ostatniej części *Podstaw współczesnej pedagogiki*. To zadanie wpisuje się w znane Kunowskiemu tradycyjne ujęcia pedagogiki ogólnej autorstwa samego Herbartha, uznającego za konieczne tworzenie przez reprezentantów subdyscypliny ogólnej teorii wychowania, czy Zygmunta Mysłakowskiego, który ponad 100 lat po Herbarcie stwierdzał, iż: „«Pedagogika ogólna» jest tą częścią «pedagogiki», która ma za zadanie wyodrębnić, zanalizować i opisać formy wychowania syntetycznie, w ich podstawowej strukturze, to znaczy niezależnie od miejsca i czasu” (Mysłakowski 1935, s. 701). Realizując to nadrzędne zadanie pedagogiki ogólnej, Kunowski podjął kolejne fundamentalne dla tej subdyscypliny zobowiązanie, wskazane przez Mysłakowskiego, że oto „systematyzuje ona nasze wiadomości o wychowaniu, i to nie tylko w kierunku skróconego opisu [...], lecz w kierunku wyjaśnienia obrazu wychowania” (Mysłakowski 1935).

Wyjaśnianie „obrazu wychowania”, od ukazania zróżnicowania definicji samego pojęcia wychowania przez analizę teorii istniejących na temat zjawiska nim określanego, a na tej bazie stworzenie własnej teorii „wychowawczego rozwoju człowieka”, to właśnie zadanie, którego realizacji podjął się w ostatniej – trzeciej części *Podstaw współczesnej pedagogiki* – autor pracy. Odzwierciedlają to tytuły rozdziałów tej części: XI. *Pojęcie wychowania* (obok pojęcia omówione są tu również składniki (dynamizmy) wychowania – bios, etos, agos, los); XII. *Istota wychowania*

jako wytworu (analiza „dwu- i trójczynnikowych teorii rozwoju”); XIII. Wychowanie jako rozwój biosu; XIV. Wychowanie jako wpływ sytuacji społecznych etosu; XV. Wychowanie jako urabianie przez działanie agosu.

Realizując powyższe zadanie, Kunowski dochodzi do uznania za istotę zjawiska wychowania jego prorozwojowego charakteru, co odróżnia je od wszelkich jego pozorów. Wyjaśnia przy tym swoisty mechanizm tego rozwoju: „wychowawcze wy-prowadzanie ze stanu naturalnego do wyższego stanu kulturalnego [...] odbywa się [...], a to na skutek dokonywania się wewnętrznej przemiany dyspozycji psychicznych człowieka, która powoduje to, że następuje zmiana postawy egoistycznej [...] na górującą postawę altruistyczną [...] w procesie personalizacji, a równocześnie socjalizacji, ustępuje początkowe nastawienie nostyczne (łac. *nos* – *my*) przeciwstawiające sobie grupy *my* i *oni* [...] na rzecz nastawienia illistycznego (*illi* – *owi*), a więc służebnego zaangażowania we wspólność” (Kunowski 1981, s. 190).

Tworząc własną teorię wychowania, Kunowski spełnił kryteria zapisane we współczesnym ujęciu tej subdyscypliny, jakimi są cytowane już wcześniej za *Wielką Encyklopedią PWN*: „[...] wyjaśnianie rzeczywistości wychowania poprzez wydobywanie na jaw podstawowych kategorii pedagogicznych”, „zmierzanie [...] ku wiedzy fundamentalnej” dla całej pedagogiki, wskazywanie na „ontyczne podstawy wychowania i jego funkcje społeczne”.

Stworzona przez Kunowskiego warstwicowa teoria wychowania, zakładająca całościowy i złożony charakter procesów rozwoju i wychowania, ukazuje zróżnicowane dynamizmy tych procesów: *bios* – siłę „życiowego pędu” do naturalnego rozwoju organizmu, *etos* – „społeczną siłę obyczajowości i moralności zbiorowej”, *agos* – siłę „korygującego działania wychowawczego, nastawionego w kierunku szlachetnych ideałów”, *los* – najtrudniejszą do precyzyjnego określenia siłę, wiążącą się z tym, co w życiu nieuchronne, przypadkowe, ale też związaną z działaniem człowieka w warunkach wolności (Kunowski 1981, s. 191–198). Wskazane dynamizmy są siłami uniwersalnymi, obecnymi w mniejszym lub większym stopniu w każdej dziedzinie wychowania, w kształtowaniu każdego obszaru osobowego istnienia i aktywności wychowanka, w każdym okresie jego rozwoju. Niedostrzeżenie czy zlekceważenie którejkolwiek z nich przez wychowawcę grozi przeobrażeniem wychowania w jego pozór – w pseudowychowanie, nasycone błędami wychowawczymi zaburzającymi linię rozwojową wychowanka.

Analogicznie rzecz się ma z niedocenieniem czy przeoczeniem przez wychowawców potrzeby wspomaganie rozwoju każdej z warstw wychowania. Tworząc autorską „warstwicową teorię wychowania”, Kunowski nawiązuje do pedagogicznych teorii Wilhelma Flitnera i Sergiusza Hessena, rozwijając je twórczo i krytycznie. Wskazuje na pięć warstw wychowania – stanowiących podłoże dla rozwoju człowieka – warstwy biologiczną, psychologiczną, socjologiczną, kulturologiczną i światopoglądową (duchową). Jak pisze: „podłoża te wynikają z bogactwa natury człowieka, który żyje jako organizm, rozwija się jako psychika, jako osoba społeczna, jako twórca kulturalny i jako istota duchowa” (Kunowski 1981, s. 217)

i podlegają wychowawczemu działaniu – agosowi – oraz dynamice pozostałych sił (Kunowski 1981).

Kunowski wskazuje na efekty dojrzałości osiągnięte w toku rozwoju wychowawczego w każdej warstwie. Są nimi „struktury rozwojowe”: temperament, indywidualność, charakter, osobowość, światopogląd (Kunowski 1981, s. 237–253). Opisując proces wychowawczego dynamizowania każdej z warstw, Kunowski omawia również istotne formy aktywności służącej rozwojowi wychowanka, a są to kolejno: 1) dla wychowawcy – „dozorowanie” (polegające na „ochronie rozwoju organizmu”), nauczanie, wychowanie (tu rozumiane wąsko – jako oddziaływanie moralne zmierzające do kształtowania charakteru wychowanka), kształcenie związane z obecnością wychowawcy, jego przewodnictwem, na „ścieżkach twórczości” wychowanka i w końcu spotkanie – jako dialogiczne towarzyszenie wychowankowi w zdobywaniu przezeń dojrzałości duchowej; 2) dla wychowanka – zabawa, dociekanie (uczenie się), praca (rozumiana jako wysiłek kształtowania przekonań moralnych, własnego charakteru), twórczość, przeżycie światopoglądowe (Kunowski 1981, s. 279–285).

Analizując siły wychowania, jego warstwy, formy aktywności wychowanka i wychowawcy, Kunowski ukazuje także ich chrześcijański wymiar. To właśnie sprawia, że jego ogólna teoria wychowania odczytywana jest również jako teoria wychowania chrześcijańskiego, powiązana z chrześcijańską teologią i filozofią personalistyczną. Z tej racji przez jednych pedagogów przyjmowana jest z aprobatą, przez innych z dystansem i traktowana jest jako konfesyjna, nieprzydatna do interpretacji wychowania w ogóle. Tymczasem sam Kunowski, kierując się nauką potrzebą dociekania prawdy, dążył do ukazania możliwie najpełniejszego i niezredukowanego obrazu „wychowawczego rozwoju człowieka”, także w jego wymiarze duchowym, światopoglądowym, w tym religijnym, nie negując możliwości różnorodnych rozwiązań w tym zakresie. Pisał: „Pytania poznawcze, teleologiczne, wynikające z natury człowieka mądrego, zaczynają docierać do problemu źródeł bytu, jego początku i końca, genezy i celu świata i życia. Dzięki temu rozbudowuje się synteza światopoglądu osobistego, w której źródła bytu jako Absolut filozoficzny będą ujęte w kształt nadany przez twórczo wypracowaną przez jednostkę ideę przewodnią swojego życia. Może to być [...] idea walki, pracy lub idea hedonistyczna zabawy i ciągłej rozrywki, bądź też idea heroicznej miłości. W związku z tym w warstwie czysto duchowej kształtuje się określony kształt światopoglądu, np. pozytywistycznego (walki o byt i bogacenia się), socjalistycznego (walki rewolucyjnej i pracy produkcyjnej), liberalnego (twórczości naukowej i kulturalnej), chrześcijańskiego (miłości Boga i bliźniego), bądź też pospolitego materializmu życiowego (luksusu i relaksu)” (Kunowski 1981, s. 236–237). W swoim osobistym poszukiwaniu prawdy o wychowaniu Kunowski uznał światopogląd chrześcijański za ten, który oddaje w sposób najpełniejszy prawdę o człowieku i otaczającym go świecie, stąd właśnie do niego czynił liczne i znaczące odniesienia w dokonywanych przez siebie analizach pedagogicznych, akceptując jednocześnie

możliwość dokonywania innych odniesień w ramach uniwersalnego rusztowania kategorialnego, zbudowanego na gruncie warstwicowej teorii wychowania.

Zakończenie

Współczesny pedagog w powstałych kilkadziesiąt lat temu *Podstawach współczesnej pedagogiki* Kunowskiego może znaleźć pewne braki oraz niedoskonałości. Niektóre z nich, bez bezpośredniego wskazania na twórczość lubelskiego pedagoga, już znalazły swoje miejsce w dyskursie pedagogicznym. Tu można wymienić np. kwestię zasadności używania przez Kunowskiego pojęcia „wszechstronnego rozwoju”, zawłaszczonego przez pedagogikę socjalistyczną. Analiza warstwicowej teorii wychowania wskazuje raczej na potrzebę bardziej zasadnego użycia pojęcia „integralnego rozwoju”. Niekiedy specjalistyczne nazewnictwo używane przez Kunowskiego (np. klasyfikacja stopni upośledzenia umysłowego) uległo znaczącym zmianom w literaturze przedmiotu. Pewnej aktualizacji, o czym była już mowa, wymagałoby przedstawienie w pracy systemów wychowania.

Zastrzeżenia tego typu nie umniejszają jednak najważniejszych walorów rozprawy Kunowskiego. Jest to bowiem rozprawa o wyjątkowym znaczeniu dla pedagogiki ogólnej. Jerzy Materne wskazuje ją jako tę, która w wyjątkowym stylu podtrzymała ciągłość uprawiania tej subdyscypliny w Polsce, twierdząc wręcz, że „dzieło to w swojej strukturze i treści odpowiada najlepszym tradycjom naukowym europejskiej pedagogiki ogólnej” (Materne 2001, s. 132).

Cała rozprawa Kunowskiego wpisuje się w ugruntowaną tradycją i zmodyfikowane współcześnie ujęcia pedagogiki ogólnej. W swojej pierwszej części obejmuje zagadnienia, które można określić mianem „wprowadzenia do pedagogiki”, przybliżając jej przedmiot, zadania, strukturę oraz przedstawiając jej podstawy metodologiczne. W drugiej części charakteryzuje podstawowe systemy wychowania i jednocześnie ukazuje obecne w rzeczywistości wychowawczej specyficzne sposoby rozwiązywania jej problemów. Każdy z tych systemów wypracował bowiem własną propozycję włączania się w procesy wychowawcze. Wreszcie ostatnia część niesie ze sobą uwieńczenie trudu pedagoga ogólnego – wypracowanie ogólnej teorii wychowania.

Sposób sformułowania przez Kunowskiego warstwicowej teorii wychowania otwiera kreowaną przez niego pedagogiką ogólną na jej konieczne – zdaniem Zygmunta Mysłakowskiego – związki z wszystkimi innymi pedagogikami szczegółowymi. Pedagogika ogólna ma bowiem „przeświecać [...] poprzez nie, być ich teorią, konstrukcją myślową, na mocy której fakty mogą być wiązane z sobą i ujmowane jako całości (Mysłakowski 1935, s. 701). Dla każdej z takich pedagogik szczegółowych (np. pedagogiki specjalnej, pedagogiki społecznej, dydaktyki) wypracowany przez Kunowskiego obraz złożoności procesów wychowania i jego uczestników dostarcza swoistego narzędzia strukturalizacji i analizy materiału badawczego. Zarówno na etapie projektowania badań, jak i w fazie syntetyzowania

ich wyników, wyprowadzania z nich wniosków, uczuła na potrzebę realistycznego, nieredukcyjnego ujmowania badanego przedmiotu.

Te walory pedagogiki teoretycznej Kunowskiego można również podkreślić za sprawą współczesnego niemieckiego pedagoga ogólnego – Dietricha Bennera, który zasadnicze zadanie reprezentowanej przez siebie subdyscypliny upatruje we wskazaniu „podstawowej myśli pedagogicznej”. Określając warunki, jakie musi spełniać ta myśl, stwierdza, że „po pierwsze [...] musi być [ona] istotna dla wszystkich obszarów pedagogicznej *praxis*, i po drugie, powinna zdobyć uznanie we wszystkich subdyscyplinach naukowej wiedzy o wychowaniu i dziedzinach badawczych z nią związanych” (Benner 2015, s. 11). Kunowski wyraził taką myśl poprzez wskazanie poszczególnych elementów (dynamizmów) wychowania oraz składowych wychowawczego rozwoju człowieka (warstwic), określając powiązania między nimi. Nakreślił uniwersalny wizerunek wychowania, pozbawiony ideologicznych interpretacji, pozwalający się wykorzystać w badaniach prowadzonych w ramach wszystkich subdyscyplin pedagogicznych, w zróżnicowanych obszarach rzeczywistości wychowawczej.

Bibliografia

- Benner D. (2015). *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, tłum. D. Stępkowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kunowski S. (1981). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Łódź: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Leppert R. (2002). *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Lewowicki T. (2005). O „ogólności” pedagogiki ogólnej – kilka uwag pod rozwagę. W: *Ewolucja ogólności w dyskursach pedagogicznych*. Hejnicka-Bezwińska T., Leppert R. (red.). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 47–52.
- Materne J. (2001). *Pedagogika ogólna a ogólna nauka o wychowaniu*. W: *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*. Bogaj A. (red.). Warszawa–Kielce: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, s. 124–135.
- Mysłakowski Z. (1935). *Pedagogika ogólna*. W: *Encyklopedia wychowania*. T. I: *Wychowanie*, cz. 2. Łempicki S., Gottlieb W., Suchodolski B., Włodarski J. Warszawa: „Nasza Księgarnia”, s. 701–785.

- Mysłakowski Z. (1964). *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*. Warszawa: „Książka i Wiedza”.
- Palka S. (2005). *Współczesne polskie doświadczenia w uprawianiu pedagogiki ogólnej jako nauki i przedmiotu kształcenia (analiza porównawcza)*. W: *Ewolucja ogólności w dyskursach pedagogicznych*. Hejnicka-Bezwińska T., Leppert R. (red.). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 17–33.
- Schulz R. (2007). *Wykłady z pedagogiki ogólnej*. T. II: *O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Sękowska Z. (1981). *Wprowadzenie*. W: Kunowski S. *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Łódź: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Theiss W. (2001). *Przedmowa do wydania drugiego*. W: Kunowski S. *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Łódź: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Wołoszyn S. (1995). *Pedagogika ogólna czy system nauk pedagogicznych? Mechanizmy dyferencjacji i reintegracji*. W: *Pedagogika ogólna. Tradycja–teraźniejszość–nowe wyzwania*. Hejnicka-Bezwińska T. (red.). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 47–54.

STEFAN KUNOWSKI'S *PODSTAWY WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI* AS AN EXAMPLE OF CREATION OF A GENERAL PEDAGOGY

Abstract: This article analyzes Stefan Kunowski's work *Podstawy współczesnej pedagogiki* from the point of view of its representativeness for general pedagogy. It emphasizes the concept of the author's theoretical pedagogy by posing questions about the essence and principal content of this concept, attempts to evaluate it in the context of diverse perspectives of general pedagogy and the current challenges in educational reality. In addition, the article confronts the views considering this idea to be a concept of Christian education and a part of religious pedagogy.

Key words: general pedagogy, pedagogical theory, religious pedagogy, Christian pedagogy.

Lucyna Dziaczkowska – dr hab., prof. nadzwyczajny KUL, absolwentka i wieloletni pracownik Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, obecnie zatrudniona w Instytucie Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, w Katedrze Pedagogiki Porównawczej i Filozofii Wychowania. Główne zainteresowania badawcze lokuje w dziedzinie pedagogiki ogólnej i pedeutologii (prace monograficzne: *Wizje zawodu nauczyciela u progu trzeciego tysiąclecia*, *Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej*, *Wiedza o wychowaniu. Od różnorodności do jedności*). Adres e-meilowy: lucyna.gorska1@gmail.com.

PEDAGOGIKA OGÓLNA JAKO WPROWADZENIE DO HUMANISTYKI – HERMENEUTYKA KAPITAŁU SYMBOLICZNEGO I ODZYSKIWANIE CIEMNYCH ISKIER TRADYCJI

Streszczenie: Pedagogika ogólna jako miejsce formułowania podstawowej myśli pedagogicznej nie stanowi zamkniętego pola o określonej tematyce, ale punkt widzenia określający to, co istotne we wszystkich subdyscyplinach pedagogiki oraz w praktyce wychowawczej. Zadaniem tak pomyślanej pedagogiki ogólnej jest wprowadzanie całej dziedziny w newralgiczne debaty humanistyki – dostarczanie kontekstów do nieustannego (re)definiowania tego, co *pedagogiczne*. A ponieważ humanistyka to w dużej mierze hermeneutyczna „praca w tradycji”, pedagogika ogólna jawi się jako perspektywa troski o tradycje pedagogiki. Niniejszy tekst tak właśnie lokuje pedagogikę ogólną, starając się jednocześnie odpowiedzieć na pytanie, czym jest, a czym nie jest produktywna troska o tradycję.

Słowa kluczowe: pedagogika ogólna, historia wychowania, humanistyka, tradycja, hermeneutyka, ciemne iskry.

Pedagogika ogólna jako perspektywa (wprowadzenie)

Nie uważam, aby zasada *społecznego* podziału pracy akademickiej, szatkująca rzeczywistość na poletka badawcze zarezerwowane dla specjalistów, była owocna w *kulturowej* przestrzeni znaczeń odnoszących się do spletanego ludzkiego doświadczenia. Dlatego traktuję pedagogikę ogólną nie jako subdyscyplinę z wyznaczonym (wykrojonym) obszarem tematycznym i metodologicznym, lecz jako perspektywę oglądu – spojrzenie na wszystkie kwestie pedagogiczne (szerzej: kulturowe) z pewnego punktu widzenia. Tym samym zakładam, że nie jest to domena *ekspertów*, usiłujących powiedzieć wszystko, co jest możliwe na temat zaskreślonego przedmiotu i tym samym „domykających” stan wiedzy, lecz pole pracy dla *intelektualistów*, którzy interpretacyjnie „otwierają” myślenie i wyobraźnię pod pewnym kątem (por. Markowski 2013, s. 26–27).

O jaki „kąć”, o jaki „punkt widzenia” chodzi? Podzielam – choć nie bez zastrzeżeń – stanowisko Zygmunta Mysłakowskiego, który ujmuje pedagogikę ogólną jako syntetyczny opis zjawisk wychowania w ich *podstawowej strukturze*. I chociaż autor tę ogólną teorię wychowania ujmuje językowo statycznie jako „część” pedagogiki, oraz – jak się wydaje – nie bez *intencji metafizycznej* abstrahowania od „miejsca i czasu”, gdy ja wolałbym dynamiczne i hermeneutyczne ujęcie historycznie usytuowanego *point of view*, zasadnicza jego myśl jest czytelna i istotna: chodzi o poszukiwanie tego, co w kulturowych praktykach pozwala nam mówić jednak – przy odmienności poszczególnych form – o *wychowaniu* i co na płaszczyźnie teoretycznej prześwieca konstrukcyjnie przez szczegółowe zagadnienia pedagogiczne; chodzi także o selekcjonowanie tego, co ze względu na tę podstawową strukturę jest znaczące bardziej, a co mniej, i wykrywanie funkcji, jaką pełni wychowanie w całokształcie życia społecznego (por. Mysłakowski 1965, s. 15–16).

Niemiecki teoretyk, Dietrich Benner, stoi na podobnym stanowisku, gdy mówi, że pedagogika ogólna powołana jest do formułowania *podstawowej myśli pedagogicznej*, czyli takiej, która jest istotna we wszystkich obszarach pedagogicznej *praxis* (por. Benner 2015, s. 11). Gdy dodaje jednak warunek mówiący o tym, że ogólność tej myśli polega także na zdobyciu przez nią uznania we wszystkich subdyscyplinach naukowej wiedzy o wychowaniu, trzeba zaprotestować i wprowadzić do tej teorii korektę. *Uznanie* jest to pojęcie z zakresu społecznych stosunków władzy i wpływu, a nie epistemologicznego uzasadnienia. Trafniejsze wydaje się sformułowanie, że podstawowa myśl pedagogiczna musi zachowywać teoretyczną ważność dla wszystkich subdyscyplin, niezależnie od tego, czy jest lokalnie – w danym historycznym środowisku – akurat znana i uznana, czy też nie. Zaślepienie, odmowa dialogu, tendencyjność, pominięcia wielkich dokonań etc. to zjawiska odnotowywane nader często przez socjologię nauki, a przecież nieuniknione zasobów Popperowskiego *trzeciego świata* czy rezerwuaru istotnych, lecz nieobecnych w najbliższym otoczeniu wartości i idei – *niewidzialnego środowiska*, o którym pisała Helena Radlińska (por. Witkowski 2014). Wydaje się nawet, że zadanie pedagogów ogólnych polega właśnie na odpominaniu tych wątków dziedzictwa symbolicznego, które w bieżących i nazbyt zredukowanych ujęciach zostały zatarte ze szkodą dla rozumienia *podstawowej struktury* wychowania oraz na reinterpretowaniu tego, co rzeczywiście można i warto uznać za *pedagogiczne* (nie w sensie ustalania jakiegoś trwałego rdzenia problematyki pedagogicznej, lecz artykułowania tych kwestii, które uznajemy za wychowawczo istotne w każdorazowym zamachu koła hermeneutycznego). Obydwa dążenia – wydobywanie problemów z kulturowego letargu oraz powtarzanie pracy rozumienia – wchodzi w mniejszą lub większą kolizję ze stanem wiedzy, który jest aktualnie *uznany* w ramach poszczególnych dyscyplin oraz świadomości teoretyczno-metodologicznej ich reprezentantów. Oczywiście, istnieje możliwość, że normatywność warunku sformułowanego przez Bennera odnosi się do jakości recepcji wiedzy w środowiskach akademickich i chodzi autorowi po prostu o to, że podstawowa myśl pedagogiczna *powinna* zyskać uznanie

w ramach subdyscyplin, którym nie wolno – pod groźbą degradacji teoretycznej – jej ignorować. Jeśli taki jest zamysł niemieckiego pedagoga, wypada się z nim zgodzić.

Nie można w każdym razie zredukować pedagogiki ogólnej do badania części wspólnej i ustalania tez, które mogą zyskać *aprobatę* specjalistów różnych gałęzi nauk o wychowaniu w granicach gotowego horyzontu, w którym się oni poruszają. Nie może też być ujmowana jako formułowanie podstawowych zasad dla rzeczywistości z góry i niezmiennie identyfikowanej jako *wychowawcza* i to ani wtedy, gdy dzieje się to na mocy dogmatycznej dekretacji światopoglądowej, ani gdy stanowi odbicie aktualnej praktyki, która przecież może być – i często jest – powierzchowna i „uszkodzona” – pozbawiona kluczowych wymiarów i najcenniejszych odniesień kulturowych. Pedagogika ogólna to hermeneutyczne przedsięwzięcie przesuwania horyzontów w podejmowanej wciąż na nowo pracy polegającej na (re)interpretacji tego, co uznajemy za *pedagogicznie istotne*.

Praca w tradycji

Jeśli pedagogikę ogólną ująć jako perspektywę reinterpretacji podstawowej struktury wychowania pod kątem teoretycznej i praktycznej ważności, hierarchizacji poszczególnych elementów i funkcjonalności w systemie społecznym, jednym z jej podstawowych zadań staje się wprowadzanie myślenia pedagogicznego w newralgiczne debaty humanistyki. To z szerokiego pola autorefleksji kultury płyną impulsy pozwalające zobaczyć to, co *pedagogiczne* w nowych kontekstach, czyli w nowym teoretycznym świetle. Warunkiem możliwości dokonywania rewizji oraz resyntezy tego, co *podstawowe* w pedagogice, jest dostęp do najważniejszych dyskursów humanistyki. Pedagogika ogólna albo stanowi przedsięwzięcie transdyscyplinarne, ukierunkowane na przechwytywanie tropów z szeroko pojętej kultury, albo nie istnieje jako hermeneutyczna perspektywa.

Nauki humanistyczne – jak to znakomicie pokazuje Jerzy Szacki – polegają na inwencyjnym aktualizowaniu tradycji: „[...] oryginalność humanisty może paradoksalnie polegać na przypominaniu, na odczytywaniu raz jeszcze pochodzących z przeszłości znaków, na znajdowaniu sposobów obchodzenia się z tradycją, które, właśnie dzięki temu, że są nowe, przedłużają jej istnienie” (Szacki 1991, s. 109). Ten motyw znany również – atoli tym razem z akcentem nie na *nowość* podejścia, lecz na *obcość* tkwiącą w transferze – z hermeneutyki Hansa-Georga Gadamera. Droga prawdy w naukach humanistycznych to wsłuchiwanie się w głosy tradycji – doświadczanie w historycznym przekazie impulsu, który nas wyprowadza poza samych siebie, a nie tylko takiego, który po prostu spełnia aktualne oczekiwania (por. Gadamer 2008, s. 106–107). Mamy zatem kolejne przybliżenie perspektywy organizacji badań, którą nazywamy pedagogiką ogólną. Skoro humanistyka to hermeneutyczna praca w tradycji (prze-pracowanie-przekazów-kulturowych), pedagogika ogólna staje się siłą rzeczy wprowadzeniem w rozmaite aktualizacje dziedzictwa symbolicznego pod kątem potencjalnych zysków dla rozumienia wychowania. Stąd tytuł niniejszego

tekstu – pedagogika może być traktowana jako wprowadzenie do humanistyki, oczywiście bez żadnych „strukturalnych” skojarzeń propedeutycznych („wstęp do...”), tylko w sensie „perspektywicznego” lokowania czy wnoszenia problematyki wychowawczej *praxis* w ważne debaty nauk humanistycznych („wejście do...”).

Tak pojmowana pedagogika ogólna nie jest zasadniczo różna od historii wychowania, choć także nie jest z nią tożsama. Obie dyscypliny to w gruncie rzeczy dwa *ustawienia* tego samego hermeneutycznego pryzmatu – gdzie pierwsza na bazie tradycji formułuje podstawową myśl pedagogiczną dotyczącą podstawowej struktury wychowania (czyli usiłuje zrozumieć i zinterpretować to, co pedagogiczne), druga śledzi dziejowe odsłony idei, praktyk i instytucji, jakie się na ową *pedagogiczność* składają (próbuje zrozumieć i zinterpretować proces kształtowania się i zmienności problemów pedagogicznych). Perspektywy pedagogiki ogólnej i historii wychowania są dialektycznie powiązane (zwrotnie sprzężone) w myśl znanej maksymy, że teoria bez historii jest pusta, a historia bez teorii – ślepa. Jeśli większą uwagę przyłożymy do materiału dziejowego (bez zapominania o kategoriach, w których ten materiał ujmujemy), wybieramy perspektywę historii wychowania; jeśli zaś nasza koncentracja ogniskuje się na teoretycznych kategoriach (bez zapominania o ich historycznych wariantach i uwikłaniach), przyjmujemy optykę pedagogiki ogólnej. To jedynie kwestia przesunięcia akcentów w organizacji badań, a nie separacji przedmiotu i kompetencji w społecznym podziale pracy. Usiłując uprawiać pedagogikę bez historii i historię wychowania bez zaawansowanego pedagogicznego zaplecza, skazujemy się albo na abstrakcyjną pustkę, albo na drobiazgowość bez znaczenia. *Notabene*, Łukasz Michalski pokazał niedawno w ważnym studium podręczników historyczno-pedagogicznych, w jaki sposób brak świadomości teoretycznej złożoności pojęć takich, jak *wychowanie* czy *instytucja* prowadzi do spłylenia perspektywy w historii wychowania i wtórnie ogranicza oddziaływanie tej dyscypliny na myślenie pedagogiczne. Dzieje się tak również wskutek braku przyswojenia sobie przez autorów dziejowych syntez krytycznego potencjału tzw. *zwrotów* w humanistyce (zwłaszcza lingwistycznego), co skutkuje niedocenieniem aktu narracji w procesie badawczym i atrofią warstwy refleksyjnej tekstu. Współczesne podręczniki historii wychowania, niedostatecznie wykorzystujące wiedzę pedagogiki ogólnej i innych dyscyplin, niemal pozbawione poziomu ironicznego (czyli metatekstowej świadomości konstruowania opowieści), właściwie się nie liczą – konstatuje Michalski – w sporze o tożsamość pedagogiki jako nauki (por. Michalski 2016). Tymczasem powinny one lokować się w awangardzie takiej debaty jako dysponujące pamięcią kulturową osiągnięć i pułapek dyscypliny. Nie trzeba dodawać, że te same argumenty krytyczne dotyczą również pedagogiki ogólnej, która nie dość wnikliwie operuje wiedzą z zakresu historii wychowania i nie pozostaje wystarczająco otwarta na wyzwania generowane przez tzw. *cultural turns* (por. Bachmann-Medick 2012; Kruszelnicki 2012; Witkowski 2013).

W grę – jak pokazuje także Bogdan Suchodolski w nawiązaniu do tekstów Wilhelma Diltheya i Ernsta Troeltscha – wchodzi tu nawet trzy elementy.

Rozumienie historyczne (*jak było*) nie jest możliwe bez ujęcia przedmiotu systematycznie (*co*), i odwrotnie – systematyczna synteza nie jest możliwa bez materiału historycznego. Dochodzi do tego jeszcze kwestia założeń, jakie wnosi badacz z racji własnego uwikłania w czas, w którym żyje (*przed-co, przed-jak-było*). Na przykład zrozumienie historyczne myśli Immanuela Kanta udaje się tylko wtedy, gdy rozumiemy ją też rzeczowo, lecz aby tę myśl zrozumieć rzeczowo, potrzebujemy i odpowiedniej wiedzy historycznej, i założeń pochodzących ze współczesności (por. Suchodolski 1928, s. 14–16). A zatem ryzyko spłylenia perspektywy pedagogiki ogólnej leży nie tylko w jej separowaniu od historii wychowania jako odrębnego pola badawczego, lecz także w deficycie rozeznawania *sytuacji hermeneutycznej* – horyzontu, w którym się poruszamy (por. Gadamer 2004, s. 412–421).

Między odrzuceniem a afirmacją tradycji

W humanistycznej „obróbce” tradycji natrafiamy na dwa klasyczne uproszczenia, które nie są w stanie udźwignąć złożoności relacji terażniejszości i skumulowanego kapitału kulturowego, i dlatego gdy stają się *modus operandi* w pedagogice, prowadzą do jej niekrytycznych, powierzchownych wersji.

Pierwsza redukcja polega na oświeceniowym geście odrzucenia tradycji jako autorytarne balastu, od ciężaru którego trzeba się uwolnić w procesie wytwarzania wiedzy. Przekonanie – dziś już anachroniczne – że nauka wolna jest od odziedziczonego kapitału kulturowego, było silnie ugruntowane w racjonalizmie kartezjańskim (opartym na założeniu, że myślenie polega na odrzuceniu wszelkich mniemań zastanych i warunków wstępnych, zaciemniających światło rozumu) oraz w empiryzmie (ufundowanym na wyobrażeniu o uczonym, który buduje obraz świata z nagich faktów, nie dając się zwieść autorytetom) (por. Szacki 1991, s. 104–105). W niektórych wersjach racjonalizmu typu kartezjańskiego tradycja nie jest traktowana wyłącznie jako zbiór szkodliwych przesądów, ale także jako ciekawy materiał do testowania współczesnych rozwiązań i naszych zdolności krytycznych, wciąż jednak taki, do którego należy zachować pełny podmiotowy dystans. Takie stanowisko przyjmuje amerykańska intelektualistka, Martha Nussbaum, opowiadająca się za uchylaniem w edukacji autorytetu klasyków – prestiż wielkich książek może usypiać czujność ucznia, odwozić od samodzielnego poszukiwania, dlatego trzeba zniechęcić studiujących do oddawania tekstom jakiegokolwiek czci i do przyjmowania wobec lektury postawy biernej; książki to przedmioty przydatne w ćwiczeniach intelektualnych, nic więcej („sztangi do trenowania umysłu”) (por. Nussbaum 2008, s. 44–46). Nussbaum uznaje za szczególnie istotną – a kształtowaną w ramach edukacji obywatelskiej – umiejętność argumentowania i prowadzenia dyskusji bez powoływania się na autorytet tradycji albo władzy; krytyczne podejście (w duchu sokratejskim) utożsamia z całkowitą wolnością od autorytetu; przygotowanie zaś do życia w demokracji widzi jako rezygnację z erudycji i smaku: „nie potrzeba już naszpikowanego mądrościami gromadzonymi przez

wieki obytego gentlemana, ale aktywnego, krytycznego, myślącego i cechującego się empatią członka wspólnoty równych, zdolnego do wymieniania się ideami na zasadzie szacunku i zrozumienia dla ludzi wywodzących się z różnych środowisk” (Nussbaum 2016, s. 160).

Trzeba przyznać, że niemalże zdziwienie budzi fakt, iż tak uznana autorka, mająca skądinąd do powiedzenia wiele ciekawych rzeczy o wyobraźni literackiej czy kształceniu akademickim, aż tak płytko i naiwnie traktuje kwestię tradycji. Wszak zdolność czerpania głębokich inspiracji z dziedzictwa symbolicznego i umiejętność przyjmowania skupionej receptywnej postawy wobec źródeł (pełnego szacunku wsłuchiwanie się w przekaz, który może przerastać ramy doświadczenia czytelnika) nie wyklucza ani krytycyzmu, ani empatii, a wręcz stanowi ich warunek jako dyspozycja czujności wobec własnego aktualnego horyzontu i jako otwartość na zasoby umożliwiające artykulację podmiotowych odniesień. Argumentacja odwołuje się do doświadczeń życia ludzkiego. Jeśli jej miarą uczynimy nie sensy i wartości biografii poszerzonej (o kapitał kulturowy), lecz doraźne przeżycia i punkty odniesienia, ryzykujemy zamknięcie w subiektywnej rzeczywistości, we własnym małym świecie, w którym ostatecznie nie damy sobie nic powiedzieć. Nussbaum – jak pokazał to Lech Witkowski, punktując autorkę za brak kompetencji hermeneutycznych – stereotypowo kojarzy autorytet wyłącznie z kontrolą i władzą, nie jest przeto zdolna do dostrzegania zniuansowanych sposobów obchodzenia się z tradycją, widząc wobec niej tylko dwie opcje: obronę albo atak. Bezpodstawne przypisywanie sobie racjonalności bez uprzedzeń daje w efekcie aroganckie zaślepienie w stosunku do innych niż analityczna tradycja myślowych oraz niezdolność do potraktowania spotkania z klasykami jako czegoś więcej niż tylko gimnastyki umysłowej (por. Witkowski 2011, s. 260–271).

Oświeceniowa idea unieważniania tradycji w imię autonomii rozumu – częściowo obecna też, na przykład, w okresie dorastania lub w obrębie ideologii w aktach nadidentyfikacji z jednym autorytetem kosztem wszystkich innych, a także w postawie aktywnej ignorancji charakterystycznej dla współczesnego cynizmu, w ramach którego jednostki nie obchodzi nic, co nie przynosi doraźnej korzyści, i co zakłóca dobrze zintegrowane *ja* – wpada w sidła braku wartościowych odniesień, w swego rodzaju mechanizm nicujący: „Zaskakuje ciągle wielu oczywista pułapka, że skoro każdy inny to jest **nikt**, kogo by warto potraktować na serio, posłuchać, przejąc się nim, to wpychamy się zarazem w przestrzeń, gdzie rządzą **nic**, nicość, unicestwienie, aż po wypierane ze świadomości poczucie, że samemu jest się owym «nic»” (Witkowski 2011, s. 25). Te wersje pedagogiki, które ignorują tradycje nauk o duchu (w tym własnych kluczowych debat), odwołując się jedynie do ateoretycznie projektowanych badań empirycznych albo do światopoglądowych inwariantów, a studiowanie mistrzów humanistyki oraz języków, które ci generują, mając za zbędny czy nawet szkodliwy balast, same zamykają się w granicach gotowego pola i skazują na teoretyczną degradację – jednostajność monologu, banalność wyników, niezdolność do reinterpretacji tego, co *pedagogiczne*.

Drugim dysfunkcyjnym dla operowania dziedzictwem kulturowym (a tym samym dla refleksji o wychowaniu) uproszczeniem jest afirmatywna repetycja. Jest faktem – co klarownie pokazał Jan Assmann – że podstawową zasadą koniektywną, umożliwiającą istnienie pamięci kulturowej, stanowi powtórzenie. Dzięki niemu działanie ludzkie nie rozprasza się w nieskończenie wiele form, lecz przyjmuje postać rozpoznawalnych wzorców (por. Assmann 2008, s. 33). Jednak wiemy również – na przykład dzięki tartusko-moskiewskiej szkole semiotycznej czy hermeneutyce – że warunkiem owocnej komunikacji jest różnica potencjałów obu stron dialogu. Aby mogło dojść do Gadamerowskiej *fuzji horyzontów*, obcość przekazu musi być traktowana serio, z uwzględnieniem dziejowości, nie może ulec anihilacji w hegemonicznej intencji czytelnika. W radykalnej hermeneutyce Jacquesa Derridy rozumienie jest wręcz *pojedyńkiem* – wystawianiem kontrsygnatury wobec nieoswajalnego głosu tego drugiego (por. Januszkiewicz 2012, s. 65–68). Oczywiście, generowanie nowego sensu w dialogu wymaga pewnej przestrzeni wspólnej – bez niej niemożliwy staje się przekład. Ale komunikacja zostaje zablokowana, jeżeli języki rozmówców się pokrywają. Dialog nie działa jak echo – aby był owocny, musi w nim dochodzić do zdarzeń, które Jurij Łotman nazwał *nietrywialnym przesunięciem znaczenia* – tłumacz cudzej mowy, nie znajdując gotowych odpowiedników, zmuszony jest do twórczego szukania ekwiwalentów (por. Żyłko 2009, s. 211–212).

W samym geście repetycji – skądinąd niezbędnym – czai się pułapka stłumienia ruchu myśli i etycznej wrażliwości przez gotowe, zastane, swojskie, oczywiste, nieprześwielone treści i normy. Uczuła na ten efekt Gabriel Marcel, wskazując, że wysiłek dokumentowania przeszłości jest potrzebny o tyle, o ile ożywia go wewnętrzne aksjologiczne nastawienie, o ile jego motor stanowi wdzięczność – rozumiana tu jako czujność i gotowość do osobistej odpowiedzi – wobec dziedzictwa. Istnieje aliiści nieustanne ryzyko, że ten *wysiłek zagłuszy nastawienie*, które go usprawiedliwia: „[...] pojęcie duchowego dziedzictwa zostaje pozbawione treści w takiej mierze, w jakiej historia traci swoją żywotność, stając się po prostu gromadzeniem dokumentów, w jakiej «jest ona spisywaniem, nie zaś przypominaniem». Z takiej historii w rzeczywistości niepostrzeżenie znika wartość jako taka” (Marcel 2011, s. 55)¹. I znów, te wersje pedagogiki, które w imię sentymentalnej idealizacji albo dokumentacyjnej skrupulatności powtarzają tezy poprzedników, stroniąc jednak od konfrontowania ich z rozległym dorobkiem humanistyki, degenerują się w monologi niezdolne do dokonywania *nietrywialnych przesunięć znaczeń* w polu tego, co *pedagogiczne*.

1 Tego mechanizmu w swojej obronie tradycji jako „świadomego powtórzenia” nie uwzględnił Paweł Grad (por. Grad 2017).

Pedagogika ogólna jako operowanie tradycją (zakończenie)

Przedstawiłem tu w zarysie koncepcję pedagogiki ogólnej jako hermeneutycznego przedsięwzięcia, którego powodzenie zależy od pracy rozpoznawania horyzontu, w którym się badawczo poruszamy, czyli w praktyce od zdolności rozjaśniania własnych przed-założeń oraz sięgania do dawnych i współczesnych tekstów jako luster (lub, innymi słowy, zbiorników tez i przed-sądów), umożliwiających podjęcie realnego dialogu z tradycją – generowanie przemieszczeń semantycznych, a tym samym (re)interpretację i rewitalizację tego, co uznajemy za *pedagogiczne*.

Pedagogika ogólna będzie sprofilowana w ten sposób, o ile zachowa żywotną więź z historią wychowania i szerokim polem nauk humanistycznych, czyli o ile uniknie z jednej strony Scylli oświeceniowego gestu odrzucania tradycji (w tym autorytetu osiągnięć współczesnej humanistyki), a z drugiej – Charybdy zwykłej repetycji dziedzictwa, która w jednym akcie może przypominać jakąś treść i zarazem odbierać jej znaczenie. Jak pokazuje w przenikliwej uwadze Lech Witkowski, przejście materiału z zasobów tradycji nie oznacza konieczności do jego reprodukcji, tylko *przejęcie się* jego wartością (Witkowski 2011, s. 481). Uprzywilejowaną strategią takiego *przejmowania (się)* i tym samym aktualizowania zasobów kultury jest to, co nazwałem kiedyś przechwytywaniem *ciemnych iskier* (Maliszewski 2013). Chodzi o wydobywanie z tradycji impulsów, które pozwalają nam rozeznaczyć się w złożoności rzeczywistości – rozjaśniają ją na „ciemny” sposób, mądrze komplikując odniesienie do świata, uwzględniając warstwy, sploty, sprzężenia, imponderabilia. W hermeneutycznej pracy rozjaśniania horyzontu zyskujemy także świadomość wymykania się sensu, cienia obcości, spotkania z tym, czego nie sposób klarownie opowiedzieć. Pedagogika ogólna, która stanie się przedsięwzięciem przechwytywania *ciemnych iskier* tradycji, będzie pedagogiką teoretycznie i humanistycznie głębszą.

Bibliografia

- Assmann J. (2008). *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, tłum. A. Kryczyńska-Pham. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Bachmann-Medick D. (2012). *Cultural Turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*, tłum. K. Krzemieniowa. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Benner D. (2015). *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, tłum. D. Stępkowski. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Gadamer H.-G. (2004). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran. Warszawa: PWN.

- Gadamer H.-G. (2008). *Prawda w naukach humanistycznych*. W: tenże. *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grad P. (2017). *O pojęciu tradycji. Studium krytyczne kultury pamięci*. Warszawa: Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego.
- Januszkiewicz M. (2012). *Kim jestem ja, kim jesteś ty? Etyka, tożsamość, rozumienie*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Kruszelnicki W. (2012). *Zwrot refleksyjny w antropologii kulturowej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Maliszewski K. (2013). *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Marcel G. (2011). *Mądrość i poczucie sacrum*, tłum. K. Chodacki, P. Chołda. Kraków: Arcana.
- Markowski M. P. (2013). *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków: Universitas.
- Michalski Ł. (2016). *Przemiany syntez niemożliwych. W stronę pedagogiczności podręcznikowej historiografii wychowania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Mysłakowski Z. (1965). *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Nussbaum M. C. (2016). *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, tłum. Ł. Pawłowski. Warszawa: Biblioteka Kultury Liberalnej.
- Nussbaum M. C. (2008). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, tłum. A. Męczkowska. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Suchodolski B. (1928). *Przebudowa podstaw nauk humanistycznych*. Warszawa: Ossolineum.
- Szacki J. (1991). *Tradycja i oryginalność w humanistyce*. W: tenże. *Dylematy historiografii idei oraz inne szkice i studia*. Warszawa: PWN.
- Witkowski L. (2011). *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Impuls.
- Witkowski L. (2014). *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Impuls.
- Witkowski L. (2013). *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Impuls.
- Żyłko B. (2009). *Semiotyka kultury. Szkoła tartusko-moskiewska*. Gdańsk: słowo/obraz/terytoria.

GENERAL PEDAGOGY AS AN INTRODUCTION TO THE HUMANITIES – HERMENEUTICS OF SYMBOLIC CAPITAL AND THE RECOVERY OF DARK SPARKS OF TRADITION

Abstract: General pedagogy as a place for the formulation of basic pedagogical thought is not a closed field with a specific subject, but a point of view that defines what is important in all subdisciplines of pedagogy and in educational practice. The task of such general pedagogy is to introduce the whole educational field into the crucial debates of the humanities – this means getting delivery of contexts to (re)define what is *pedagogical*. And since the humanities are largely a hermeneutic work over tradition, general pedagogy appears as a perspective of concern for the traditions of pedagogics. This text puts the issue of the general pedagogy in this way, trying to answer the question of what is and what is not a productive concern for tradition.

Key words: general pedagogy, history of education, humanities, tradition, hermeneutics, dark sparks.

Krzysztof Maliszewski – dr hab., kierownik Zakładu Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Autor książek: *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej* (Katowice 2004); *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury* (Toruń 2013); *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”* (Katowice 2015); współredaktor ukazującej się w latach 2005–2016 serii wydawniczej pt. „Medium Mundi”. Redaktor części monograficznej czasopisma „Chowanna”, zatytułowanej: *Niebezpieczna humanistyka – wywrotny wymiar pedagogiki i edukacji* (2017, t. 1). Jego zainteresowania naukowe koncentrują się na pedagogice filozoficznej (zwłaszcza aksjologicznych i antropologicznych aspektach wychowania), historii myśli pedagogicznej oraz problematyce pedagogiki kultury, a także na hermeneutycznych podstawach humanistyki. Adres do korespondencji: Wydział Pedagogiki i Psychologii UŚ, ul. Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice. Adres e-mailowy: krzysztof.maliszewski@us.edu.pl.

PEDAGOGIKA OGÓLNA W RAMIE INTERNALISTYCZNEJ

Streszczenie: W niniejszym artykule przyjmuję założenie, że forma pedagogiki ogólnej ma charakter autorski. Na jej treści składają się kategorie wynikające z osobistych doświadczeń pedagogów. Tym samym nawołuję do odejścia od ujęć eksternalistycznych i tworzenia koncepcji pedagogiki ogólnej w ramie internalistycznej. W wypowiedzi podaję sugestie, jak tego typu pedagogikę ogólną można by stworzyć.

Słowa kluczowe: pedagogika ogólna, rama internalistyczna, poznanie i kategoryzacja, podmiot pedagogiczny pedagogiki ogólnej.

W myśl łacińskich traktatów, w których stosowano zasadę *sensus tituli*, również i w tym przypadku zostanie wyjaśnione znaczenie tytułu tej wypowiedzi, w której ideę ramy sprowadzam do metafory akwarium, która ma tutaj odegrać rolę wprowadzającą w tematykę, jak i obrazującą sens tego, o czym będzie mowa.

Często zdarza się w myśleniu naukowym, iż sięga się do metafor¹, a zastosowana tutaj przenośnia akwarium nie jest czymś nowym². Sformułowany w niniejszej wypowiedzi tytuł, w oczywisty sposób wyjaśnia, że pedagogika ogólna w swojej teoretycznej formie będzie podlegać internalistycznej ramie³. Prowadzone przeze mnie rozważania na temat pedagogiki ogólnej stanowią teoretyczny projekt⁴, którego

1 Bardzo dobrym tego przykładem jest książka Bronisława Malinowskiego pt. *Argonauci zachodniego Pacyfiku. Relacje o poczynaniach i przygodach krajowców z Nowej Gwinei* (1981). Malinowski tematykę mitycznych Argonautów przeplata z życiem mieszkańców wysp Trobrianda.

2 Przykładowo, do metafory akwarium sięgają współautorzy książki *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy. (Edukacja w czasach cyfrowej zarazy, 2016, s. 85–86)*.

3 Na temat rozumienia ramy piszę w książce *Ramy pedagogiki* (Dembiński 2015).

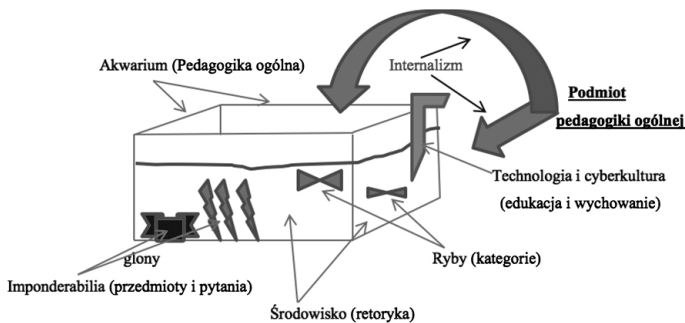
4 Innymi – w moim przekonaniu – interesującymi wariantami, mogącymi dookreślić strukturę pedagogiki ogólnej i które w jakiś sposób dotyczą niniejszej propozycji, są: komparatystyka i habitus. W pierwszym przypadku należałoby mieć na uwadze podejście łączące praktykę interpretacyjną z doświadczeniem pedagogicznym pedagoga w ujęciu holistycznym i zintegrowanym. Wykraczając poza schemat katalogowania czy inwentaryzacji wiedzy, należałoby kłaść nacisk na sytuowanie wiedzy dotyczącej pedagogiki ogólnej w strukturach poznawczo otwartych. Wskazane byłoby tutaj, jak sugeruje S. Tötösy (Tötösy 2007, s. 45–68), odwołanie się do tak pojmowanej komparatystyki, którą należałoby sprowadzić do wiedzy czy stylu „czytania”,

abstrakcyjność stanie się bardziej zrozumiała, jeśli rozumienie i wyobraźnię zakotwiczy się w jakieś metafory. Zainteresowanie metaforami rozpoczęło się w latach 60. XX wieku (Zeidler 2014). Początkowo sens istnienia metafor odnoszono do życia

integrujących w sobie oddziaływania tekstów kultury z różnymi formami dyskursu. W przypadku pedagogiki ogólnej byłaby to kreacja wiedzy pedagogicznej w kontekście jej historycznych transformacji z uwzględnieniem antropologii dyskursu transdyscyplinarnego. W tym podejściu – co jest szczególnie dla mnie ważne – uwzględnia się doświadczenie badacza, a więc indywidualną perspektywę pedagoga, którego zaangażowanie i bezpośrednie doświadczenie stają się miarą autentyczności, a także gwarancji spełnienia kryteriów naukowego myślenia. Komparatystyka, tak, jak ją można w tym ujęciu postrzegać, będzie mimo wszystko unikać porównań, a bardziej koncentrować się na autorytecie, na autorskim zakorzenieniu się w świecie, sprowadzonym do sieci przenikających się metod, dyskursów, książek, rozmów, przygód itd. (Kadłubek 2010, s. 179 i n.). Powinno to oznaczać również, że osobiste doświadczenia pedagogów pedagogiki ogólnej w swojej humanistycznej aurze, a więc i spowitej dziedziczną tradycją pedagogiczną, będą skłaniać się do zespalandia treści przeszłości z przyszłością, w jej dopełniającym się poznawczo i metodycznie kształcie. Zapośredniczenie bowiem pedagogiki ogólnej w strukturach umysłowych i egzystencjalnych uczonego nakłada na niego obowiązek epistemologicznego i metodologicznego ujmowania badanego świata przez myśli i działania, których sposoby będą ukazywać praktykę interpretacji (Szczęsna 2010, s. 109). Praktyki te, organizując myślenie i rozumienie zakorzenione w pedagogice, nadają sens temu, co uczonego doświadcza w procesie „porównywania”, uogólniania, stosowania syntez, wartościowania, generalizacji czy usensowniania. Interpretując, uczonego wchodzi w relacje z tekstem, poprzez który odkrywa siebie uwikłanego egzystencjalnie w egzystencje pedagogiki ogólnej. Uwikłanie to ma podwójny wymiar, ponieważ uczonego z jednej strony jest czytelnikiem tekstów, a z drugiej strony kreuje teksty dla czytelników. W ten sposób pedagog pedagogiki ogólnej zapośrednicza w sobie współwypowiadanie się, albowiem teksty czytane mówią, i to, co się w sobie słyszy, tworzy dialog – napięcie, które w swojej potrzebie interpretowania i odkrywania prawdy jest wyrazem dramatu przeniesionego na arenę komunikacji – już ze swoim czytelnikiem, za wiedzę którego bierze się odpowiedzialność w jego wewnętrznym współwypowiadaniu się – czytaniu (Gadamer 2006). W ten sposób komparatystyka sprowadzona do pedagogiki ogólnej zespała pedagoga pedagogiki ogólnej poprzez jego pedagogiczne doświadczenie przystające do praktyki interpretacji z czytelnikiem – studentem, który w wewnętrznym współwypowiadaniu się z uczonego będzie mógł odnaleźć w tekście miejsca otwarte na jego własną refleksję, będącą sposobem na przyswojenie sobie sensu tego, co tekst dla niego znaczy. Z kolei pedagogika ogólna sprowadzona do habitusu w ujęciu Pierre’a Bourdieu pozwala widzieć w niej „system trwałych i przekazywalnych dyspozycji, ustrukturuowanych struktur, predysponowanych do tego, by funkcjonować jako struktury strukturujące” (Bourdieu 2008, s. 72–73). Dyspozycje stanowią o pewnym sposobie bycia treści pedagogiki, które można sprowadzić do kapitału symbolicznego, który w swojej praktyce odniesiony do zmysłu praktycznego decyduje o tym, jak dane treści pedagogiki będą postrzegane, oceniane, interpretowane, uogólniane itd. Dzięki dyspozycjom pedagogika ogólna spełnia oczekiwania społeczne, które w rezultacie pozwalają widzieć w niej formę zinstytucjonalizowaną, narzucającą pedagogice, tj. edukacji i wychowaniu, określone procedury postępowania, które będą przymuszać podmioty do określonych zachowań. W ten sposób można doszukiwać się w pedagogice ogólnej praktycznej formy kapitału kulturowego, który w odniesieniu do wychowania i kształcenia stanowi o swojej historycznej wyższości, podtrzymując swoją dominację pedagogiczną w życiu społecznym, jako wyraz stosowanej wobec agensów przemocy symbolicznej (Bourdieu 2008, s. 170–176). Oznacza to, że struktura pedagogiki ogólnej – jej rozumienie i rozwój – będą podlegać przemocy symbolicznej.

codziennego (Lakoff, Johnson 1988), a z czasem zaczęto je stosować w nauce, celem dopełnienia innego oglądu odkrywanych zjawisk, czemu wtórowało tworzenie teorii naukowych (Brown 2003). Zastosowana tutaj metafora akwarium w swojej paraleli oznacza pedagogikę ogólną. Ich (akwarium i pedagogiki ogólnej) kształt, i to, co w nich się znajduje, jest zależne od ich właścicieli, od ich wiedzy i posiadanych doświadczeń, których samozwrotne zrozumienie sprowadzam do koncepcji poznania opartej na internalizmie. W myśl tego stanowiska wytwory mentalne oparte są na indywidualnie tworzonych kategoriach. W naszym mentalnym akwarium „pływającymi” kategoriami są ryby. Oprócz ryb zwykle w akwarium mamy glony, muszelki, kamienie itp., i są to imponderabilia, czyli przedmioty, a w szczególności pytania, które mają istotny wpływ na istnienie i przebieg danego zjawiska, a więc tego, co dzieje się w obszarze akwarium (pedagogiki ogólnej). Imponderabilia, jak i ryby znajdują się w określonym środowisku. Tym środowiskiem dla pedagogiki ogólnej jest język, który podporządkowuję retoryce. Oprócz wymienionych elementów w akwarium mamy oświetlenie, filtry, podajniki żywności itp. Elementy te utożsamiam z nowymi technologiami i cyberkulturą, które współcześnie mają duży wpływ na edukację i wychowanie. Akwarium jest zawsze w określonym czasie projektem skończonym, ale jego sensem nie powinno być przymuszanie do oglądania tego, co się w nim wydarza, ale zachęta do stworzenia własnego oglądu rzeczy, co będzie korespondować z oryginałem (zob. rys. 1). Ta wytyczna dotyczy również pedagogiki ogólnej, która nakłada na pedagoga zadanie zachęcania swoich czytelników do własnej kreacji ontologii i hermeneutyki pedagogiki ogólnej.

Rysunek 1. Pedagogika ogólna jako akwarium



Źródło: opracowanie własne.

W niniejszej wypowiedzi przyjmuję następujące założenia dotyczące pedagogiki ogólnej. Pedagogika ogólna ma charakter autorski. Jej koncepcje, a tym samym definicje, zbudowane są w oparciu o kategorie, które wyłaniają się na bazie osobistych doświadczeń i to na sposób internalistyczny. Są one zatem uwikłane w sposób funkcjonowania ludzkiego umysłu, poznawczo i rozwojowo wynikają

z osobistych doświadczeń ich twórców. Pojawiające się w konsekwencji projekty pojmowania pedagogiki ogólnej, niezależnie od tego, czy będą składać się na teorie, czy też tylko na jej definicje, to będą one w zasadzie zdominowane przez kategorie, których scalającymi nośnikami w językowej argumentacji i perswazji będą – w tej tutaj propozycji – tropy i figury retoryczne. Wydaje się, że idealny model pedagogiki ogólnej nacechowany byłby osobistymi wyznaniem jego autora czy autorów, które dotyczyłyby źródeł, doświadczeń i przemyśleń na jego temat. Jest to dlatego ważne, ponieważ w podejściu internalistycznym kategorie są konstruowane na bazie nieustannie ucieleśnionego doświadczenia, posiadanej w danym czasie wiedzy i wyobraźni (Rosch 1977). Oznaczać to powinno w konsekwencji, iż powoływane do istnienia i funkcjonowania w środowisku retoryki struktury kategorii powinny być ontologicznie otwarte i to w tym sensie, że będą ujawniać gotowość do wewnętrznych przekształceń, wchodzenia w relacje z innymi kategoriami, a nawet i z poza systemu. Same zaś środowisko pedagogiki ogólnej powinno być wypełnione mocą sprawczą retoryki, a więc formą ludzkiego rozumowania, będącą sztuką perswazji i nakłaniania (Perelman 2004).

Na realizację powyższego konceptu powinny składać się pytania, które będą dotyczyć podstaw wyłaniania się takiej struktury poznawczej, jaką jest pedagogika ogólna. Wydaje się, że zapośredniczony w niej sens istnienia, jej narzędziowy charakter, powinien w swojej poznawczej, uogólnionej, generalizującej, interpretacyjnej itd. formule być zależny od retorycznej postawy uczonego, konceptualizującego swoje przemyślenia na sposób, w który będzie zapraszać swoich czytelników do osobistego, osobowego zaangażowania, warunkowanego zaciekawieniem. Jest to dlatego ważne, ponieważ pedagogika ogólna zdaje się być jednym z najbardziej abstrakcyjnych przedmiotów na studiach pedagogicznych – i dlatego poprzez dostosowanie uczonego do wymagań podejścia internalistycznego staje się możliwe przekroczenie jej bezosobowej struktury i wkroczenie w płaszczyznę żywej interakcji, która będąc nacechowana zasadami obowiązującymi w retoryce, bliższa staje się humanistycznej wykładni poznania, niż społecznym poszukiwaniom reguł jej funkcjonowania, przez co sens zjawisk edukacyjnych w swoim pedagogicznym uogólnianiu zbliża się bardziej do aktu wychowania, samowychowania niż procesu bycia edukowanym.

W moim przekonaniu, jeżeli chodzi o budowanie z czytelnikiem relacji intra- i transpersonalnych, znakomitym tego przykładem jest ostatnia książka Zbyszko Melosika *Piłka nożna. Tożsamość, kultura i władza* (Melosik 2016). W narrację tej wypowiedzi wpisują się nie tylko cytaty szkicujące obrys poruszanych tematów, ale istotne stają się osobiste wyznania autora, które stanowią podbudowę dla wewnętrznych rozważań czytelnika, wymuszanych procesem zagłębiania się w proces czytania czy też wnikania w teksturę wypowiedzi.

Przystępując do próby wykreowania nieco innego oblicza pedagogiki ogólnej, które w tym przypadku powinno się opierać się na formalnym przeformułowaniu jej podstaw, nie można bać się podważania jej dotychczasowego dorobku. Kluczowe

i wręcz obowiązkowe powinno być krytyczne odniesienie się do funkcjonujących w polskiej rzeczywistości koncepcji pedagogiki ogólnej, głównie wskazujących na eksternalistyczne podstawy i wpisujący się w nie paradygmat obiektywistyczny, którego metafizyka i epistemologia buduje swoje odniesienia do rzeczywistości na modelach przystających do teorii zbiorów. Krytyka ta powinna nawiązywać do współczesnych ustaleń poznawczych, gdzie przykładowo powiązany z paradygmatem obiektywistycznym realizm metafizyczny świadczy o epistemologicznej niespójności poglądów dotyczących znaczenia, odniesienia, wiedzy i rozumienia (Putnam 1981). Należy również krytycznie odnieść się do tych idei w socjologii, które opierają swoje podstawy na idei reprezentacji. Jest to ważny fundament współczesnej socjologii, do słabości którego przyznają się jej teoretycy, widząc w tym aspekcie kryzys tej dyscypliny (Beart, Carreira da Silva 2013). Kryzys ten przekłada się na nauki społeczne. Nie można też bezkrytycznie odnieść się do filozofii. Przykładowo, teoria prototypów i kategorii poziomego podstawowego, opracowana przez Eleonor Rosch, w sposób doświadczalny podważa przeszło dwutysięczną tradycję filozoficzną na temat natury rozumu. Tradycję tę, jak pisze George Lakoff, określa się mianem obiektywizmu, ponieważ „współczesne próby jego zastosowania zakładają, że rozumna myśl opiera się na manipulowaniu abstrakcyjnymi symbolami i że symbole te nabierają znaczenia na drodze powiązań ze światem konstruowanym obiektywnie, tj. niezależnie od jakiegokolwiek pojmującego go organizmu. Zbiór symboli powiązanych z obiektywnie konstruowanym światem postrzegany jest jako reprezentacja rzeczywistości. Według ujęcia obiektywistycznego, całe rozumne myślenie polega na manipulowaniu abstrakcyjnymi symbolami, które otrzymują znaczenie wyłącznie na drodze konwencjonalnych powiązań z rzeczami w świecie zewnętrznym” (Lakoff 2011, s. X) – powiązań z konkretnymi rzeczami albo z konkretnymi kategoriami. Szukając argumentów dla krytyki obiektywizmu, warto również sięgnąć do przedstawicieli filozofii analitycznej (Szubka, red. 1995; Szubka 2009; Leclercq 2008), semantyki/gramatyki kognitywnej (Kubiński 2014; Aloni i in. 2007), fenomenologii ciała (Merleau-Ponty 2001; Błajet, red. 2010), przemyśleń Willarda van Ormana Quine’a (1986), Paula Feyerabend’a (1996), Hilary Putnam (2013).

Propozycję ukonstytuowania pedagogiki ogólnej na założeniach internalistycznych można by przykładowo rozpocząć od krytycznego podejścia do tradycyjnego definiowania kategorii, w których się mówi, że jest to zespół cech wspólnych i to, co wspólne, stanowi podstawę do ich zdefiniowania. Przystępując do krytyki, warto przyjąć za Nicolai Hartmannem (2000, s. 13) jego podział kategorii, które – co ważne – utożsamił z zasadami. Filozof ten podzielił kategorie na poznawcze i bytowe, wyróżniając w tych drugich kategorie realne oraz idealne. Podział ten może okazać się znaczący w sytuacji, w której przyjmuje się ucieleśniony charakter kategorii, z którego wynika, że kategorie mają strukturę, a struktura nabiera znaczenia poprzez ucieleśnienie, będące wynikiem doświadczenia świata przez

kreatora (pedagoga pedagogiki ogólnej) kategorii i schematów wyobrażeniowych (Johanson 1987).

Jednym z pierwszych, który wpłynął na zmianę postrzegania kategorii, był Ludwik Wittgenstein. Poczynając od jego rozważań na temat kategorii gra, w książce *Dociekania filozoficzne* (Wittgenstein 2004) kategoria przestaje być ujmowana jako aksjomat, a zostaje sprowadzona do oglądu teoretycznego. Jednak rzeczywiste zmiany w pojmowaniu kategorii dokonały się dzięki badaniom Eleonor Rosch (1978). Wykazała ona, że kategorie zawierają elementy, które mogą świadczyć o tym, że niektóre z kategorii mogą być lepszymi przykładami czegoś od innych i nazwała je prototypami. Co więcej, ich sens i znaczenie są zależne od ludzkiej neurofizjologii, motoryki, zdolności postrzegania, tworzonych obrazów mentalnych, uczenia się, zdolności zapamiętywania, organizowania tego, co się przyswaja oraz od efektywności komunikowania się z innymi. Zestawiając za G Lakoffem (2011, s. 11–55) informacje dotyczące kategorii, należy stwierdzić, że charakteryzują je: podobieństwo rodzinne, centralność, polisemia, generatywność, stopień przynależności, stopień centralności, ucieleśnienie pojęciowe, ucieleśnienie funkcjonalne, kategoryzacja na poziomie podstawowym, nadrzędny status poziomu podstawowego i rozumowanie metonimiczne. Wszystkie wytyczne dotyczące kategorii można sprowadzić do zasad, które przeniesione w obszar pedagogiki ogólnej nadają jej poznawczej strukturze inny sens (zob. tabela 1).

Tabela 1. Zasady kształtujące elementy kategorii

Kategoria: np. pedagogika ogólna – jej elementy:	Zasady
1. Nie muszą mieć cech wspólnych	1. Podobieństwo rodzinne
2. Charakteryzują kategorię w sposób „lepszy” lub „gorszy”	2. Centralność
3. Poprzez znaczenia wyrazów tworzą kategorie	3. Polisemia
4. Są generatorami definicji jako centralne prototypy kategorii	4. Generatywność
5. Decydują o stopniowalności i braku wyraźnych granic	5. Stopień przynależności
6. Przypisane do niższego rzędu mogą być centralne	6. Stopień centralności
7. Są zależne od człowieka (biologia, środowisko)	7. Ucieleśnienie pojęciowe

Kategoria: np. pedagogika ogólna – jej elementy:	Zasady
8. Funkcjonują w sposób nieświadomy	8. Ucieleśnienie funkcjonalne
9. W swoim poznaniu znajdują się „w” pomiędzy	9. Kategoryzacja na poziomie tworczej hierarchii podstawowym
10. W poziomie podstawowym są funkcjonalnie i epistemologicznie pierwotne od postrzegania całościowego	10. Pierwszorzędny status poziomu podstawowego
11. Mogą zastępować w procesach myślowych całość	11. Rozumowanie metonimiczne

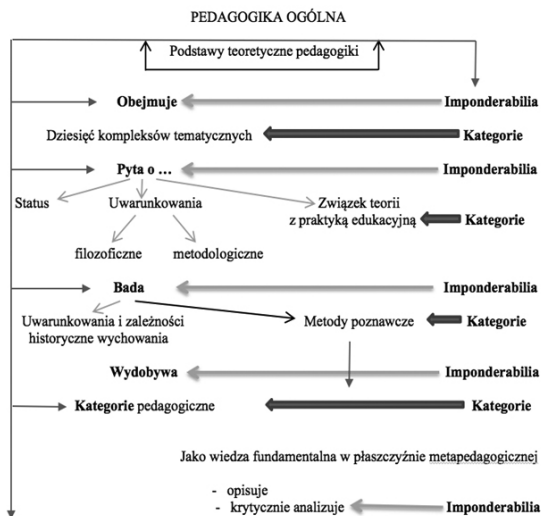
Źródło: opracowanie własne.

Przykładowo – upraszczając – jeżeli zwrócimy się do jednej z najbardziej popularnych definicji pedagogiki ogólnej, którą znajdziemy m.in. w *Leksykonie PWN. Pedagogika* (Milerski, Śliwerski, red. 2000), uzyskamy strukturę, na którą będą składać się przedmioty i kategorie (zob. rys. 2). Przedmiotami określam wszelkie formy działań wpisujące się w tę definicję, natomiast kategoriami ich efekty, do których w tym przypadku należą kompleksy tematyczne, uwarunkowania filozoficzne, metodologiczne itd.⁵

Przyjęte zatem wstępne rozpoznanie na temat kategorii wpisujących się w pedagogikę ogólną ma stanowić projekt kreacji jej podstawy, którą należałoby tutaj w dalszej kolejności traktować jako narzędzie procesu myślowego zachodzącego w umysłach uczonych, którzy tę definicję kreowali, poczynając od Stanisława Palka, poprzez Teresę Hejnicką-Bezwińska itd. Powyższa propozycja nakazuje zatem widzieć w pedagogice ogólnej, po pierwsze, kategorię poznawczą kształtowaną przez jej kreatorów, a po drugie kategorię realną i kategorię ideową w ujęciu N. Hartmann – edukacyjnie

5 Definicja ta ma następującą formułę: „Pedagogika ogólna – dyscyplina pedagogiki zajmująca się jej podstawami teoretycznymi. Pedagogika ogólna stawia pytania o status pedagogiki i jej uwarunkowania filozoficzne i metodologiczne oraz powiązania z praktyką edukacyjną; bada swoistość i kontekst historyczny zjawisk, procesów, zdarzeń i faktów wychowawczych, zacieśniając w ten sposób swoje związki z historią wychowania poprzez wydobywanie na jaw podstawowych kategorii pedagogicznych; współczesna pedagogika ogólna zmierza więc ku wiedzy fundamentalnej, a badając stosowne metody poznawcze rzeczywistości wychowawczej, zbliża się do stanu metapedagogiki, czyli wiedzy umożliwiającej opis i krytyczną analizę samych nauk pedagogicznych oraz ideologii, doktryn i systemów wychowawczych. W skład zagadnień pedagogiki ogólnej wchodzi następujące kompleksy tematyczne: 1) współczesne kierunki i ideologie pedagogiczne; 2) filozofia wychowania; 3) aksjologia wychowania; 4) metodologiczne przesłanki pedagogiki; 5) ontyczne podstawy wychowania i jego funkcje społeczne; 6) język pedagogiki i ustalenia terminologiczne; 7) tożsamość pedagogiki; 8) metateoria pedagogiki; 9) relacje pomiędzy teorią a praktyką edukacyjną; 10) miejsce edukacji w kontekście przemian cywilizacyjnych” (Milerski, Śliwerski, red. 2000, s. 54).

Rysunek 2. Struktura definicja pedagogiki ogólnej według B. Milerskiego i B. Śliwerskiego

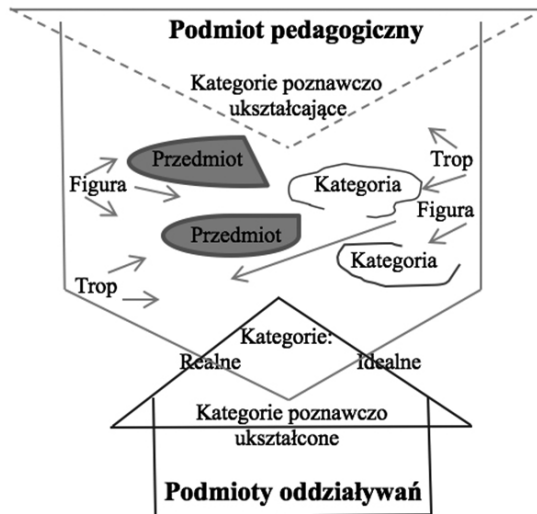


Źródło: opracowanie własne.

i wychowawczo kształtującą ich odbiorców (czytelników). Oznacza to, że struktura pedagogiki ogólnej, sprowadzona do narzędzia poznania, jest zależna od procesów myślowych zachodzących w umysłach osób kształtujących jej rozumienie, które ma charakter subiektywny, internalistyczny, toteż rzeczywiste jego zobiektywizowanie – w moim przekonaniu – dokonuje się za sprawą retoryki i jej tropów oraz figur sprowadzonych ostatecznie do autorskiego modelu (teorii) poznania.

Nie ma tutaj miejsca na głębsze rozważania, ale poszukując podstaw dla urzeczowienia przedmiotów i kategorii pedagogiki ogólnej w środowisku retorycznym, które ma stanowić kanwę dla działalności poznawczo-pedagogicznej jej kreatorów, należy zwrócić się do argumentów służących poznawczej funkcji retoryki. Przede wszystkim w odniesieniu do filozofii warto zmierzyć się z jej głównymi kierunkami (Cherwitz 2011). W przypadku realizmu należy położyć nacisk na to, iż retoryka umożliwia zrozumienie i poznanie pozajęzykowej rzeczywistości. Jeśli sprowadzi się ją do praktyki komunikacji, to będzie służyć weryfikacji wiedzy i pogłębiać poznanie. W przypadku relatywizmu, który to, co rzeczywiste, sprowadza do konstruktorów społecznych lub symbolicznych, i który to jednak ideologizuje, jak również marginalizuje tropy retoryki, należy wskazać na pełnione przez nią funkcje przekształcające. W odniesieniu do idealizmu warto położyć nacisk na jej związek z językiem, poprzez który kształtuje formy życia umysłowego. Z kolei warto pamiętać, że egzystencjalizm sięga po retorykę po to, aby odnaleźć w niej nie tylko formę służącą komunikacji, lecz przede wszystkim narzędzie, którego indywidualizm prowadzi do rozwoju dyskursów. Z pragmatycznego punktu widzenia, jakże istotnego dla pedagogiki, retoryka jest utożsamiana z *phronesis*, z czymś, co Arystoteles powiązał z roztropnością

Rysunek 3. Struktura kreacji kategorii pedagogiki ogólnej przez podmiot pedagogiczny



Źródło: opracowanie własne.

i przeciwstawiał wiedzy teoretycznej (*episteme*) oraz technicznej (*techné*). Niewątpliwie warto sięgnąć do elementarza retoryki, tj. *Progymnasmaty* (Podbielski, oprac. 2013).

W książce *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej* (Dębiński 2013) propagowałem ideę *homo pedagogigusa*, opowiadając się za platońskim ideałem wychowania, w którym położyłem nacisk na kształtowanie podmiotowości, i którą *nota bene* sytuowałem w przestrzeni wirtualnej, poza ciałem i duchem. W tym podejściu sens bycia człowiekiem należy usytuować w idei *homo rhetoricus* (Rusinek 2003, s. 211–258), w której to, idąc przykładem nie Platona i wychowania opartego na dialektyce, a Isokratesa, dla którego w działaniu kształtującym człowieka chodziło o „wysubtelnienie myśli”, należałoby zwrócić większą uwagę na towarzyszące człowiekowi w poznaniu emocje, których szczerłość wskazuje na to, co autentyczne, co w edukacji prawdziwe. R. Lanham w tym kontekście pisze: „Edukację ucznia rozpocząć wcześniej. Nauczyć go skupić się na słowie, pisać, mówić i zapamiętywać słowa. [...] Niech dla dziecka słowa będą najpierw przedmiotami i dźwiękami, zanim będą mogły uzyskać pełne znaczenie. Żeby można było najpierw spojrzeć na nie, zanim będzie można spojrzeć przez nie” (cyt. za: Rusinek 2003, s. 2016).

Urzeczywistniane zatem autorskie spojrzenie na pedagogikę ogólną pozwala ostatecznie, poprzez własne doświadczenia i schematy wyobraźni wskazać te kategorie poznawcze, których zasady ustanawiają to, co dla pedagogiki ma się okazać istotne, w rzeczy samej jest aktem wykonania o performatywnej strukturze. Warto o tym pamiętać, ponieważ przykładowo dla Ervinga Goffmana (1981) w wykonaniu zawsze przejawia się forma pedagogiki i to ona decyduje, co jest grane i jak

odgrywane; natomiast dla Victora Turnera wykonanie oznacza procesualne dochodzenie do spełnienia, które wskazuje na organizację, strukturę, a ta w swoim dopełnianiu jest najbardziej twórcza i treściowo zintegrowana. Tak i pedagogika ogólna w osnowie retorycznych wykonań nie jest formą przypadkową i warto tutaj sięgnąć do opracowań, w których wykonanie jest nadzorowane przez takie cechy, jak podejście intencjonalne, zależność od kontekstu, epizodyczność i improwizacja (Pacanowsky, O'Donnell-Trujillo 1996, s. 293–297).

Pedagogika ogólna w swoim toposie okazuje się zatem miejscem dla formy, w której staje się możliwe przekształcanie ludzkiej osobowości. Zawarte w niej przedmioty wskazują na kierunki jej rozwoju. Przedmioty te, będąc konstrukcjami opartymi na pytaniach, wyznaczają czytelnikom przestrzeń, w której mogą dyskutować z tropami i figurami retorycznymi wprowadzanymi przez kreatorów pedagogiki ogólnej. Tropy bowiem zastępując jedno słowo innym, budują zgołą inną rzeczywistość, inny świat, inne rozumienie siebie. Figury zaś należy traktować jako nośniki kreacji, jako fałdy – w rozumieniu Gillesa Deleuzea (2014) – w wyniku których dokonuje się zakrzywienie płaszczyzny oddziaływań, prowadzące do ujawniania się podmiotów: pedagoga pedagogiki ogólnej i czytelnika.

Bibliografia

- Aloni M., Batler A., Dekker P. (2007). *Questions in dynamic semantics*. Amsterdam: Elsevier.
- Beart P., Carreira da Silva F. (2013). *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*. Kraków: Nomos.
- Błajet P. (red.). (2010). *Ciało-edukacja-umysł. Zbiór rozpraw*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki.
- Bourdieu P. (2008). *Zmysł praktyczny*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Brown T. L. (2003). *Making Truth. Metaphor in Science*. Chicago: Cambridge University Press.
- Cherwitz R. (red.). (2011). *Rhetoric and Philosophy*. New York and London: Routledge.
- Deleuze G. (2014). *Fałda. Leibniz a barok*. Warszawa: PWN.
- Dembiński M. (2013). *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Dembiński M. (2015). *Ramy pedagogiki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- E. Goffman. (1981). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: PIW.
- Feyerabend P.K. (1996). *Przeciw metodzie*. Wrocław: Siedmioróg.
- Gadamer H-G. (2006). *Tekst i interpretacja*, W: Burzyńska A., Markowski M.P. (red.). *Teoria literatury XX wieku. Antologia*. Kraków: Znak.
- Hartmann N. (2000). *Jak w ogóle możliwa jest krytyczna ontologia? Przyczynek do ugruntowania ogólnej nauki o kategoriach*. W: tenże. *Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej*. T. 27–28.

- Johanson M. (1987). *The body in the Mind. The bodily of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kadłubek Z. (2010). *Święta Medea. W stronę komparatystyki pozasłownej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kasprzyk P., Kłakówna Z. A., Kołodziej P., Regiewicz A., Waligóra J. (red.). (2016). *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kubiński W. (2014). *Obrazowanie a komunikacja. Gramatyka kognitywna wobec analizy dyskursu*. Gdańsk: Fundacja Terytoria Książki.
- Lakoff G., Johnson M. (1988). *Metafory w naszym życiu*. Warszawa: PIW.
- Lakoff G. (2011). *Kobiety, ogień i rzeczy niebezpieczne. Co kategorie mówią nam o umyśle*. Kraków: Universitas.
- Leclercq B. (2008). *Introduction à la philosophie analytique. La logique comme méthode*. Bruxelles: De Boeck.
- Malinowski B. (1981). *Argonauci zachodniego Pacyfiku. Relacje o poczynaniach i przygodach krajowców z Nowej Gwinei*. Warszawa: PWN.
- Melosik Z. (2016). *Piłka nożna. Tożsamość, kultura, władza*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Merleau-Ponty M. (2001). *Fenomenologia percepcji*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.). (2000). *Pedagogika. Leksykon*. Warszawa: PWN.
- Pacanowsky M.E., O'Donnell-Trujillo N. (1996). *Komunikacja organizacyjna jako forma „wykonania” kulturowego*. W: Kapciak A., Korporowicz L., Tyszko A. (red.). *Komunikacja międzykulturowa. Zdarzenia i spotkania. Antologia tekstu*. Warszawa: Instytut.
- Perelman Ch. (2004). *Imperium retoryki. Retoryka i argumentacja*. Warszawa: PWN.
- Podbielski H. (oprac.). (2013). *Progymnasmata*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
- Putnam H. (1981). *Reason, Truth, and History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Putnam H. (2013). *Wiele twarzy realizmu i inne eseje*. Warszawa: PWN.
- Rosch E. (1977). *Human Categorization*. W: Warren N. (red.). *Studies in Cross-Cultural Psychology*. London: Academic.
- Rosch E. (1978). *Cognition and Categorization*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Szczęśna E. (2010). *Ontologia i epistemologia porównania*. W: Szczęśna E., Kasperski E. (red.). *Komparatystyka dzisiaj. Problemy teoretyczne*. T. 1. Kraków: Universitas.
- Szubka T. (red.). (1995). *Metafizyka w filozofii analitycznej*. Lublin: KUL.
- Szubka T. (2009). *Filozofia analityczna. Koncepcje, metody, ograniczenia*. Warszawa: WUW.
- Tötösy S. (2007). *The New Humanities. The Intercultural, the Comparative, and the Interdisciplinary*. „The Global South”, vol. 1, nr 1–2.
- Van Orman Quine W. (1986). *Granice wiedzy i inne eseje filozoficzne*. Warszawa: PIW.

Wittgenstein L. (2004). *Dociekania filozoficzne*. Warszawa: PWN.

Zeidler P. (2014). *O roli ugruntowanych empirycznie metafor w naukowych programach badawczych*. W: *Filozofia i Nauka. Studia filozoficzne i interdyscyplinarne*. T. 2.

PHILOSOPHY OF EDUCATION IN THE INTERNALISTIC FRAME

Abstract: In this article, I make an assumption that general pedagogy has an authorial character. Its content is composed of categories which result from personal experiences of pedagogues. Thus, I call for a departure from externalistic approaches and creation of the concept of philosophy of education in the internalistic frame. In the comments I give suggestions how this type of philosophy of education could be created.

Key words: philosophy of education, internalistic frame, cognition and categorization, pedagogical subject of philosophy of education.

Mariusz Dembiński – dr hab., adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Adres do korespondencji: ul. Czysta 10 m 1, 61-367 Poznań. Adres e-mailowy: mdmd@amu.edu.pl.

ALINA WRÓBEL

Wydział Nauk o Wychowaniu

Uniwersytet Łódzki

Łódź

Forum Pedagogiczne
2018/1

Wpłynęło: 29.10.2017

Zatwierdzono do druku: 31.03.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.1.07

JĘZYK WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI W PERSPEKTYWIE KOMPARATYSTYKI MYŚLI PEDAGOGICZNEJ. WYBRANE PRZYKŁADY ZMIAN LEKSYKALNYCH

Streszczenie: Artykuł dotyczy zmian, jakie dokonały i dokonują się w zakresie podstawowych pojęć pedagogicznych, w okresie od 1989 roku, czyli od rozpoczęcia transformacji społeczno-ustrojowej do dnia dzisiejszego. Analizy zawarte w tekście skoncentrowane zostały na konsekwencjach, jakie niesie zjawisko zmiany języka dla uprawiania pedagogiki, jej tożsamości i statusu jako dyscypliny naukowej. Szczególną wagę przywiązuję przy tym do języka rozumianego jako zbiór symboli, którym posługują się badacze zainteresowani wybranym fragmentem rzeczywistości. Aby zobrazować wyżej wskazane procesy zastosowałam kryterium leksykalno-semantyczne, odnoszące się do zasobów języka współczesnej pedagogiki i znaczeń, podstawowych dla niej kategorii badawczych. Tekst rozpoczynają uwagi dotyczące języka oraz pojęć, jako językowych reprezentacji określonego fragmentu rzeczywistości społecznej, w tym przypadku edukacyjnej. Następnie zwracam uwagę na te kategorie pojęciowe, które bezpośrednio dotyczą przedmiotu badań współczesnej pedagogiki oraz jego właściwości. Na tej podstawie wskazuję wybrane przykłady procesów urzeczywistniających tę zmianę, a dalej konsekwencje, jakie moim zdaniem niesie ona dla uprawiania współczesnej pedagogiki.

Słowa kluczowe: język pedagogiki, komparatystyka myśli pedagogicznej, podstawowe pojęcia pedagogiczne.

Prezentowane rozważania dotyczą języka współczesnej polskiej pedagogiki, a dokładniej, najważniejszych dla tego języka kategorii pojęciowych. Treść artykułu zogniskowana została na zmianach, jakie dokonały i/lub dokonują się w tym zakresie od 1989 roku, czyli od rozpoczęcia transformacji społeczno-ustrojowej oraz na tym, jakie konsekwencje niesie to zjawisko dla uprawiania pedagogiki, jej tożsamości i statusu jako dyscypliny naukowej. Wyżej zasygnalizowane rozważania odnoszą się do szeroko rozumianej myśli pedagogicznej, którą za Bogusławem Śliwerskim rozumiem jako przynależną do świata humanistyki¹, w obrębie którego znajdują

1 Za A. Kucnerem humanistykę szeroko rozumianą odnoszę do całokształtu ludzkiego poznania, istnienia oraz działania i rozumiem ją jako sumę ludzkich wytworów wraz z ich immanentnym

się przedmioty badań humanistycznych (Śliwerski 2009, s. 42–44). Taki właśnie świat myśli pedagogicznej istnieje potencjalnie w słowach, jako ich znaczenia językowe, ma więc być niezależny od losów ludzi, którzy je w swoich myślach wytworzyli. Tę perspektywę analiz opieram na takim rozumieniu nauki, które określa ją jako kulturowo uregulowaną praktykę badawczą (Kotowa 1996, s. 15–29), będącą równocześnie praktyką społeczną, ciągle na nowo – co potwierdza teoria Thomasa S. Kuhna (Kuhn 2009) – dokonującą wglądu we własną tożsamość oraz poszukującą systemów teoretyczno-konceptualnych i narzędzi badawczych. Ten epistemologiczno-metodologiczny aspekt jest szczególnie znaczący w perspektywie obrazu rzeczywistości, jaki powstaje dzięki uprawianiu współczesnych badań humanistyczno-społecznych. Szczególną wagę przywiązuję przy tym do języka jako zbioru symboli, systemu znaków, którym posługują się badacze zainteresowani wybranym fragmentem rzeczywistości, w tym przypadku edukacją szeroko rozumianą i uwarunkowaniami dyskursu edukacyjnego (Milerski, Śliwerski 2000, s. 144). A skoro język (jako dziedzina kultury) jest jednocześnie narzędziem myśli, to odwołanie się do tego narzędzia jest już określonym sposobem funkcjonowania w przestrzeni symbolicznej, w tym w praktyce badawczej. Język jest tym fenomenem, który wyraża treść naszych stanów mentalnych, pozwala się komunikować, odzwierciedla rzeczywistość i umożliwia jej lepsze poznanie, a jak podkreślają współcześni językoznawcy, kognitywiści czy filozofowie, język jest przede wszystkim narzędziem wspólnego działania w świecie, jego główną funkcją jest koordynacja i ujednolicanie naszego poznania i działania (Brożek 2016, s. 85–105). Język pedagogiki osadzony w tej perspektywie odnosi się do tekstu, który pozostaje w określonej relacji, uwikłany jest w kontekst dyskursu, który reprezentuje². Tekst jako taki „konstytuuje swoje znaczenia (czy też inspiruje do ustanawiania znaczeń) w polu wielu krzyżujących się odniesień: do wiedzy, doświadczenia użytkownika, jego osobowości; do innych tekstów; ale także w kontekście społecznym, historycznym, kulturowym. [...] To bycie «pomiędzy» tekstu, jako cecha konstytutywna wyznaczająca jego ontyczność, uzasadnia komparatystyczne badanie tekstu rozumiane jako aktywność interpretacyjna wykazywana w procesie zestawiania, konfrontowania przekazów, dyskursów, mediów; w akcie wychodzenia poza tekst, jego kontekstualizacji i rekontekstualizacji, przekraczania granic istniejących i już nazwanych” (Szczęsna 2017, s. 5–6). Ta wielość kontekstów jest swoistym ramowaniem tekstu, które okazuje się konieczną czynnością interpretacyjną uczestniczącą w ustanawianiu znaczeń i tworzeniu się kultury.

znaczeniem. Jako taka skupia się ona na odkrywaniu i artykułowaniu znaczenia w odniesieniu do wytworów człowieka w kontekście jego dziejowego, społecznego i kulturowego sposobu bycia. Przyjmuję, że humanistyka symbolizuje całokształt myślenia i działania, które obrazuje złożoną sytuację człowieka w świecie (zob. Kucner 2006, s. 9–20).

- 2 Zob. analizy dotyczące języka współczesnej pedagogiki oraz językowego obrazu rzeczywistości edukacyjnej (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 258–302).

Aby zobrazować wyżej wskazane procesy, zastosowałam kryterium leksykalno-semantyczne³, odnoszące się do zmian, jakie dokonały/dokonują się w zakresie zasobów języka pedagogiki i znaczeń podstawowych dla niej kategorii pojęciowych. Przy tym pragnę podkreślić, iż komparatystyczny wymiar przeprowadzonych analiz to badania wybranego aspektu myśli pedagogicznej, dotyczące rozumienia wieloznaczności terminów pedagogicznych i zmian z tym związanych. Zakładam przy tym, że jeśli myśl zostaje wyrażona w słowach, to treść tej myśli zostaje ujęta w znaczeniach tych słów (zob. Śliwerski 2009, s. 42–44). W tym przypadku przedmiotem badań są znaczenia wybranych podstawowych pojęć pedagogicznych oraz procesy zmian zachodzące w języku pedagogiki. W takim rozumieniu komparatystyczne badania myśli pedagogicznej służą poszerzaniu i rozwijaniu teoretycznej wiedzy o edukacji, w tym tworzeniu i rekonstruowaniu teorii pedagogicznych⁴.

W tym kontekście pojęcia są konstruktami, które odzwierciedlają uzgodnione znaczenie przypisane terminom. Pojęcia jako charakterystyczne dla danego tekstu posiadają określone znaczenia, są kategoriami teoretycznymi (analitycznymi), ale są równocześnie językową reprezentacją określonego fragmentu rzeczywistości społecznej, w tym edukacyjnej, a to rozumienie ma szczególną wagę dla pedagogiki jako nauki empirycznej, ze względu na konstytutywny dla niej związek teorii z praktyką⁵. Przestrzeń edukacyjną interpretuję przy tym zarówno w wymiarze fizycznym, jak i symbolicznym oraz przyjmuję, że pedagogika, jak wszystkie nauki empiryczne, może budować swoje teorie, czyli poznawcze i symboliczne reprezentacje własnego przedmiotu badań. Stąd poniższe rozważania skoncentrowane zostały na tych kategoriach pojęciowych, które dotyczą przedmiotu badań współczesnej pedagogiki oraz jego właściwości⁶ i jako takie funkcjonują w pedagogicznych tekstach naukowych. Pragnę przy tym podkreślić, że odnosząc się do poszczególnych pojęć i związanych z ich funkcjonowaniem procesów, przyjmuję perspektywę opisową, a nie wartościującą, a odwołując się do typologii zaproponowanej przez Bogusława Bieszczada, przyjmuję, że zarówno perspektywa wertykalna, jak i horyzontalna dopełniają ogląd języka pedagogiki (Bieszczad 2013, s.123–127), przy czym własne rozważania odnoszę do wybranych pojęć funkcjonujących w języku nauki. Pragnę przy tym podkreślić, że język naukowy pedagogiki, w interpretacji

3 Przyjmując powyższe kryterium, zakładam, że „leksykalny” znaczy odnoszący się do słownictwa, a semantyka to dział językoznawstwa, którego przedmiotem jest analiza znaczeń wyrazów i jako taka interpretowana być może jako teoria relacji zachodzących między językiem danej teorii a dziedziną tej teorii. Zob. *Słownik Języka Polskiego*. (2007). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

4 Zob. rodzaje i cele badań porównawczych wg M. Myszkowskiej-Litwy (2010, s. 308–318).

5 Por. powiązanie przedmiotu badań pedagogiki z jego językową reprezentacją (Gnitecki 1999, s. 272).

6 Zob. zmiany leksykalne w określaniu przedmiotu polskiej pedagogiki współczesnej (Hejnicka-Bezwińska 2006, s. 86–89).

np. Stanisława Palki, to podstawowy element zagadnień z dziedziny pedagogiki ogólnej (Palka 1995, s. 9–20).

Stawiam przy tym tezę mówiącą, że rozumienie najważniejszych dla pedagogiki pojęć (zwłaszcza dotyczących jej przedmiotu badań) stanowi fundament myślenia pedagogicznego, gdyż jak podkreśla B. Śliwerski, „definiowanie pojęć w humanistyce, gdzie o jednoznaczność jest niezwykle trudno, nie tylko sprzyja pogłębionej dyskusji, ale także pozwala opanować myślą różnorodność zjawisk przez łączenie ich w grupy wedle najogólniejszych kategorii” (Śliwerski 2009, s. 26).

W tym kontekście formułuję następujące dwa pytania: 1) Jakie zmiany dokonały/dokonyują się w tym zakresie w języku polskiej pedagogiki po 1989 roku? i 2) Jakie konsekwencje niosą one dla uprawiania pedagogiki, a szczególnie dla teorii jako praktyki pedagogicznego myślenia?

Biorąc pod uwagę to, że zmiana myślenia rozpoczyna się od języka, pragnę wskazać na wybrane przykłady zjawisk urzeczywistniających tę zmianę, czyli procesów, które moim zdaniem wnoszą nową perspektywę interpretacyjną. Przy czym warto pokreślić, że myślenie, zmieniając perspektywę naszego rozumienia rzeczywistości, przekształca nas samych działających w tej przestrzeni, także w przestrzeni pedagogicznej (Folkierska 1993). Treść i przedmiot poniższych rozważań sytuuję w świecie nr 3, według koncepcji Karla R. Poppera, świecie, który wypełniają przede wszystkim systemy teoretyczne czy też inaczej, przedmioty myśli.

Przyjmując powyższe założenia oraz uwzględniając postawione pytania, pragnę zwrócić uwagę na następujące procesy⁷:

- rekonstruowanie znaczeń, zmiana rozumienia podstawowych pojęć pedagogicznych. Przykładem może tu być rozumienie i dominacja pojęcia „wychowanie” w języku pedagogiki naukowo-socjalistycznej (zob. Rutkowiak 1996, s. 13–29), a po 1989 roku nadawanie nowych znaczeń tak podstawowym pojęciom, jak edukacja, wychowanie, kształcenie. Egzemplifikacją efektów tego procesu jest model dziesięciościanu edukacji, zaproponowany przez Zbigniewa Kwiecińskiego (Kwieciński 1996, s. 31–38) czy też typologia zaproponowana przez Teresę Hejnicką-Bezwińską, która rozpatrując edukację jako proces całościowy, ujmowany holistycznie, wyróżnia trzy grupy szczegółowych procesów edukacyjnych: edukacyjne procesy naturalnego rozwoju

7 Zawarte w artykule wybrane przykłady procesów odnoszą się do tekstów pedagogicznych funkcjonujących we współczesnym dyskursie edukacyjnym, opublikowanych po 1989 roku. Pragnę przy tym podkreślić, że nie są to efekty badań porównawczych teorii wychowania (por. Śliwerski 1998), ale analizy języka naukowego tego dyskursu. Odwołując się do teorii Kristena B. Madsena, przyjąłam perspektywę metateoretyczną, która zakłada, że teorie to złożone systemy składające się ze słów i zdań, stąd metateoria zajmuje się m.in. słownictwem (pojęcia) i językiem (teorie) nauki (zob. Madsen 1980). Zbieżne stanowisko w tym zakresie prezentuje także Friedrich W. Kron, kiedy opisuje przyjęte przez siebie podstawy naukowo-teoretyczne badań, dotyczące m.in. funkcji teorii naukowej jako metateorii (Kron 2012, s. 258–262).

- człowieka, edukacyjne procesy uspołecznienia jednostki oraz edukacyjne procesy celowościowe (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 36–38);
- zmiana relacji istniejących między pojęciami, w tym zmiana zakresów znaczeniowych poszczególnych pojęć. Na przykład relacja istniejąca między nauczaniem a uczeniem się, a w konsekwencji interpretacja „uczenia się” jako centralnej kategorii pojęciowej współczesnej praktyki edukacyjnej (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 125–165);
 - pojawianie się w języku współczesnej pedagogiki nowych pojęć, wynikające ze zmian paradygmatycznych, zwrotów badawczych i rozwoju innych nauk, głównie humanistyczno-społecznych, ale także ekonomicznych oraz w wyniku zmian dziejących się w rzeczywistości społeczno-kulturowej, w tym edukacyjnej. Przykładem w tym przypadku mogą być takie pojęcia, jak: edukacja alternatywna (zob. Śliwerski 1992; 1995; 2001). Inny jako uczestnik procesów edukacyjnych (zob. Chrzanowska i in. 2013), lider oświaty (zob. Madalińska-Michalak 2015), wolny rynek edukacyjny, usługi edukacyjne (zob. Potulicka, Rutkowiak 2010). Przy czym, jak podkreśla B. Bieszczad, pamiętać należy, że „złożoność sytuacji edukacyjnych wymusza do ich adekwatnego ujęcia stosowanie różnych języków i zróżnicowanych perspektyw interpretacyjnych, które niekoniecznie mają status paradygmatycznej przemiany” (Bieszczad 2013, s. 104). Jednocześnie, jego zdaniem, tzw. „mocne” zwroty badawcze wprowadzają zasadnicze zmiany do języka danej dyscypliny i pozwalają reinterpretować wizję badanej rzeczywistości (zob. Kowalewski, Piasek 2010);
 - zasilanie języka pedagogiki pojęciami o charakterze ogólnohumanistycznym, a zatem wzrost znaczenia takich kategorii badawczych, jak np.: ambiwalencja, autonomia, dyskurs, emancypacja, opór, podmiot, podmiotowość. Zastosowanie powyższych pojęć zmieniło perspektywę oglądu edukacji jako praktyki społeczno-kulturowej oraz pozwoliło wskazać relacje i właściwości dla niej konstytutywne. Przykładem mogą tu być prace Lecha Witkowskiego, dotyczące kategorii ambiwalencji (Witkowski 1994, s. 189–199) lub Marii Czerepaniak-Walczak, dotyczące emancypacyjnej teorii edukacji (Czerepaniak-Walczak 2006);
 - metaforyzacja języka pedagogiki. Dzięki temu procesowi można w tekście ująć to, czego nie da się wyartykułować wprost, w oryginalnej perspektywie teoretycznej dotyczy to nawet klasycznych zagadnień pedagogicznych, a metafora staje się wówczas intelektualnym narzędziem, które pozwala pogłębiać i rozszerzać rozumienie rzeczywistości edukacyjnej. Odwołanie się do metafory i refleksyjnego nad nią namysłu zmienia dotychczasowe schematy znaczeniowe oraz poszerza pulę interdyscyplinarnych kontekstów. Doskonałym przykładem są w tym przypadku prace badawcze realizowane przez Marię Dudzikową (Dudzikowa 2016);
 - pewne pojęcia z czasem umierają, często na skutek zmian paradygmatycznych, światopoglądowych, ideologicznych czy ustrojowych. I tak np. we

współczesnej myśli pedagogicznej pojęcie technologii wychowania zmieniło swój status, a kategoria zachowania ustępuje miejsca działaniu, jako aktywności podmiotowej, odniesionej do sprawstwa uczestników procesów edukacyjnych (zob. Michalak 2003; Kowalczyk-Walendziak 2012);

- zmiany dokonujące się w języku pedagogiki pokazują także znaczenie społecznych źródeł czy też uwarunkowań stosowanych przez pedagogów pojęć. Przykładem mogą być ideologiczne uzasadnienia dla stosowania wybranych pojęć, które zagościły w zinstytucjonalizowanej nauce oraz najnowszych conceptualizacjach rzeczywistości (także edukacyjnej), np. edukator, ekonomizacja działalności edukacyjnej (zob. Rutkowiak 2010, s. 229–247).

Odpowiadając na pytanie dotyczące tego, jakie konsekwencje niosą powyższe procesy dla uprawiania pedagogiki, a szczególnie dla teorii jako praktyki pedagogicznego myślenia, pragnę wskazać następujące ustalenia:

- skoro język (jako zbiór symboli) to narzędzie myśli, to zastosowanie określonego narzędzia (pojęcia) czy też jego (re)definicja wywołują zmianę myślenia na temat rzeczywistości, którą symbolizują. W związku z tym mamy do czynienia zarówno z ciągłością, jak i ze zmianą pedagogicznego myślenia w tym zakresie. Ciągłość wyraża się w tym, że odwołujemy się do puli podstawowych/klasycznych pojęć pedagogicznych, a zmiana wyraża się w tym, że nadajemy im inne znaczenia, rekonstruujemy relacje między nimi;
- pedagogika rekonstruuje rozumienie podstawowych kategorii pojęciowych, dookreśla procesualnie swoją tożsamość. Na zasadzie spirali wraca do punktu wyjścia (do podstawowych pojęć określających jej przedmiot badań), ale równocześnie wkracza na wyższy poziom, ponieważ jako dyscyplina rekonstruuje swój dorobek;
- temu zjawisku towarzyszy zmiana myślenia o przedmiocie badań pedagogiki, o jej tożsamości i miejscu wśród innych nauk humanistyczno-społecznych. Pojawiają się bowiem nowe obiekty/przedmioty lub aspekty badań pedagogicznych;
- następuje zmiana myślenia o rzeczywistości edukacyjnej, także w zakresie ontologii, epistemologii i metodologii badań edukacyjnych/pedagogicznych, pojawiają się nowe paradygmaty badań i praktyki badawcze, a w ich efekcie, nowe teorie pedagogiczne, gdyż jak podkreślał Janusz Gnitecki, zmiana pojęć generuje zmianę w zakresie struktury teorii pedagogicznych (zob. Gnitecki 2006);
- pojawiają się nowe mapy pojęć pedagogicznych, nowa kartografia myśli. Na znaczeniu zyskuje kategoryzacja jako praktyka bezpośrednio związana z rozumieniem świata. Przy czym język (jako żywy fenomen) wpływa na kategoryzację zdarzeń, faktów, procesów. Wkład kategoryzacji do rozumienia rzeczywistości społeczno-kulturowej, w tym edukacyjnej, wyraża się m.in. w tym, że jest ona pewnym uporządkowaniem pola przedmiotowego

oraz w tym, że zakłada ona pewną wiedzę o porządkowanej dziedzinie. Klasycznym przykładem mogą tu być „pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, w interpretacji Joanny Rutkowiak (Rutkowiak 1995, s.13–50);

- biorąc pod uwagę relację istniejącą między myśleniem a działaniem pedagogicznym, kluczowe (także dla praktyki pedagogicznej) staje się rozumienie pojęć (wynikające z myślenia), nadawanie znaczeń, które urzeczywistniają się w szerokim horyzoncie rozumienia świata. Przykładem rozważań wzmacniających tę perspektywę są analizy przeprowadzone przez Rafała Godonia, w których wskazuje on na argumenty przeciwko dychotomii myślenia i działania (Godoń 2012, s. 42–58), wzmacniając równocześnie zwrotny, zapośredniczający ruch między nimi. Dzięki takiemu ujęciu teoria pedagogiczna, za sprawą włączania działania w swoje pole problemowe, jest bliska życiu, doświadczeniu działania;
- w tym kontekście wzrasta znaczenie uprawiania hermeneutyki jako sztuki rozumienia różnych głosów, języków pedagogiki. Mamy bowiem do czynienia z wielością interpretacji rzeczywistości i postaci wiedzy ją opisujących;
- zmiana dokonująca się w języku (w zakresie rozumienia podstawowych pojęć) ma także charakter formacyjny, dotyczący tożsamości pedagogów, zarówno teoretyków, badaczy, jak i praktyków. Stąd także pojawiają się nowe pola badawcze oraz nowe subdyscypliny i dziedziny wiedzy pedagogicznej, zogniskowane wokół nowych lub rekonstruowanych kategorii, np. pedagogika rodzaju, pedagogika twórczości, pedagogika inkluzyjna (zob. Śliwerski 2010);
- język pedagogiki ma takie cechy, jak rzeczywistość społeczno-kulturowa, w której powstaje. Cechuje go wielość, różnorodność i wieloznaczność (Tuchańska 2016, s. 99–121) dotycząca także rozumienia podstawowych pojęć pedagogicznych.

Konkluzja

Na koniec pragnę podkreślić, że wyżej zasygnalizowane zmiany związane są z kształtowaniem intelektualnych narzędzi i komunikacyjnych więzi, bez których trudno byłoby mówić o rozwoju nauki i o rozwoju pedagogicznego myślenia. Język bowiem pełni niezastąpioną rolę w naszych wysiłkach poznawczych, „będąc rusztowaniem, pozwalającym na obiektywizację i instytucjonalizację zmagają, które człowiek prowadzi ze światem” (Brożek 2016, s. 70), także ze światem pedagogicznym. W tym rozumieniu jest on elementem „formacji intelektualnej”⁸, która

8 Za Barbarą Skargą przyjmuję, że formacja intelektualna jest wielowarstwową strukturą twierdzeń ontologicznych, epistemologicznych i aksjologicznych, ujawniających się w języku, schematach percepcji, akceptowanych modelach badań, związkach nauki z praktyką społeczną. W zakresie każdej formacji intelektualnej B. Skarga wyróżnia cztery jej warstwy. Składają się na nie:

ciągle na nowo stanowi o tożsamości pedagogiki i jej miejscu wśród innych nauk humanistyczno-społecznych. Wobec powyższych ustaleń procesy zmian dziejące się w języku współczesnej pedagogiki zyskują szczególne znaczenie, zwłaszcza dla teorii jako praktyki pedagogicznego myślenia.

Bibliografia

- Bieszczad B. (2013). *Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Brożek B. (2016). *Myślenie. Podręcznik użytkownika*. Kraków: Copernicus Center Press Sp. z. o.o.
- Chrzanowska I., Jachimczak B., Pawelczak B. (red.). (2013). *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Dudzikowa M. (2016). *Wstępnie o metaforze (także militarnej)*. W: Dudzikowa M., Jaskulska S. (red.). *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Folkierska A. (1993). *Glosa do tekstu Christopha Wulfa „Paradygmaty nauki o wychowaniu. Powstanie nauki o wychowaniu w Niemczech”*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 4.
- Gnitecki J. (1999). *Zarys pedagogiki ogólnej*. Gorzów Wielkopolski: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.
- Gnitecki J. (2006). *Struktura teorii pedagogicznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP Oddział w Poznaniu.
- Godoń R. (2012). *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2006). *Konsekwencje badawcze wynikające z uznania dyskursów edukacyjnych przedmiotem pedagogiki*. W: Kubinowski D., Nowak M. (red.). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kotowa B. (1996). *Epistemologiczna waloryzacja poznania*. W: Such J. i in. (red.). *Rozważania o poznaniu naukowym*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Kowalczuk-Walędzia M. (2012). *Poczucie sprawstwa społecznego pedagogów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

problematyka, aparatura pojęciowa oraz system reguł i pole znaczeń, w zasięgu których porusza się myśl (zob. Skarga 1987).

- Kowalewski J., Piasek W. (red.). (2010). *Zwroty badawcze w humanistyce*. Olsztyn: Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Kron F. W. (2012). *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Pojęcia. Procesy. Modele*. Sopot: GWP.
- Kucner A. (2006). *Transcendentny oraz immanentny sens humanistyki jako nauki*. W: Kowalewski J., Piasek W., Śliwa M. (red.). *Granice dyscyplin-Arne w Humanistyce*. Olsztyn: Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Kuhn T. S. (2009). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Kwieciński Z. (1996). *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*. W: Jaworska T., Leppert R. (red.). *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Madalińska-Michalak J. (2015). *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Madsen K. B. (1980). *Współczesne teorie motywacji. Naukoznawcza analiza porównawcza*. Warszawa: PWN.
- Michalak J. M. (2003). *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.). (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Palka S. (1995). *Aktualne sposoby uprawiania pedagogiki ogólnej w Polsce*. W: Hejnicka-Bezwińska T. (red.). *Pedagogika ogólna. Tradycja–Teraźniejszość–Nowe wyzwania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rutkowiak J. (2010). *Nauczyciel w dramacie wartości wychowawczych. Problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii*. W: Potulicka E., Rutkowiak J. *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rutkowiak J. (1995). „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji. W: Rutkowiak J. (red.). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rutkowiak J. (1996). *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*. W: Jaworska T., Leppert R. (red.). *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Skarga B. (1987). *Przeszłość i interpretacje*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szczęśna E., Kubiński P., Leszczyński M. (red.). (2017). *Między dyskursami, sztukami, mediami. Komparatystyka jutra*. Kraków: UNIVERSITAS.

- Szczęśna E. (2017). *Wprowadzenie*. W: Szczęśna E., Kubiński P., Leszczyński M. (red.). *Między dyskursami, sztukami, mediami. Komparatystyka jutra*. Kraków: UNIVERSITAS.
- Śliwerski B. (red.). (1992). *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (red.). (2001). *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (red.). (1995). *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (red.). (2010). *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. T. 4. Gdańsk: GWP.
- Śliwerski B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tuchańska B. (2016). *Codziennosc w nauce ponowoczesnej*. „Nauka”, 2, s. 99–121.
- Witkowski L. (1994). *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji*. W: Brzeziński J., Witkowski L. (red.). *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań–Toruń: Wydawnictwo Edytor.

LANGUAGE OF CONTEMPORARY PEDAGOGIC IN PERSPECTIVE OF COMPARATIVE OF THE EDUCATIONAL THOUGHT. SELECTED EXAMPLES OF LEXICAL CHANGES

Abstract: The article concerns the changes that have been made and are being made in the field of basic pedagogical concepts, in the period from 1989, that is from the beginning of the socio-political transformation, to the present day. The analyses included in the text focused on the consequences of the change of language for pedagogy, its identity and status as a scientific discipline. I place a special emphasis on the language understood as a collection of symbols used by researchers interested in a selected fragment of reality. To illustrate the above-mentioned processes, I applied the lexical and semantic criterion referring to the resources of the contemporary language of pedagogy and meanings, its basic research categories. The texts begin with remarks about language and concepts as a linguistic representation of a specific fragment of social reality, in this case of education. Then, I pay attention to those conceptual categories that directly concern the subject of research in contemporary pedagogy and its properties. On this basis, I point to the selected examples of processes that implement this change, and then the consequences that, in my opinion, it brings to the practice of contemporary pedagogy.

Key words: language of pedagogy, comparative aspect of pedagogical thought, basic pedagogical concepts.

Alina Wróbel – dr hab. nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, prof. nadzwyczajny Uniwersytetu Łódzkiego. Pracuje na Wydziale Nauk o Wychowaniu, w Katedrze Teorii Wychowania, w Zakładzie Teorii Kształcenia i Wychowania. Zainteresowania naukowo-badawcze: pogranicze pedagogiki ogólnej i teorii wychowania; filozoficzne i teoretyczne podstawy wychowania; intencjonalność działania wychowawczego; manipulacja jako sposób wywierania wpływu, forma przemocy i zjawisko społeczne; pedagogika humanistyczna i jej antropologiczne fundamenty oraz współczesne teorie i ideologie wychowania. Najważniejsze publikacje: *Wychowanie a manipulacja* (Kraków 2006), *Nauczyciel w krajach postsocjalistycznych jako sprawca i ofiara manipulacji. Studium teoretyczno-empiryczne* (red., Łódź 2010), *Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne* (Łódź 2014). Adres do korespondencji: Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ, Katedra Teorii Wychowania, Zakład Teorii Kształcenia i Wychowania. Adres e-mailowy: alina_wrobel@tlen.pl.

TROSKA, ZATROSKANIE, TROSKLIWOŚĆ – NIESPECYFICZNE PRZEDMIOTY BADAŃ PEDAGOGIKI OGÓLNEJ

Streszczenie: Odwołując się do dotychczasowego stanu wiedzy z zakresu pedagogiki i nauk pokrewnych (zwłaszcza filozofii, psychologii, medycyny, politologii, teologii), w treści artykułu autorka zaakcentowała znaczenie interdyscyplinarnej kategorii troski (oraz terminów zbliżonych semantycznie, takich jak: „zatroskanie”, „troszczenie się”, „zatroszczenie się”, „troskliwość”) w rozwoju subdyscypliny pedagogicznej – pedagogiki ogólnej. Oprócz wyjaśnień leksykalnych prowadzących do wykazania różnic między wskazanymi terminami, przeanalizowała naukowe ujęcie troski (jako m.in.: normy i powinności moralnej, relacji społecznej, dyspozycji, postawy) oraz powiązania troski z innymi wartościami moralnymi. Autorka ukazała jednocześnie uwarunkowania procesu wychowania człowieka troskliwego oraz etapy interioryzacji analizowanej wartości. Posłużenie się metodami hermeneutycznymi oraz analizą logiczną i argumentacją w badaniu problematyki troski wydaje się uzasadnione, biorąc pod uwagę konieczność jej pogłębionego poznania.

Słowa kluczowe: troska, zatroskanie, troszczenie się, zatroszczenie się, powinność, postawa opiekuńcza, proces wychowania, przedmiot badań.

Wprowadzenie

Jednym z zadań reprezentantów pedagogiki ogólnej jest rozbudowa aparatury pojęciowej za pośrednictwem odkrywania istotnych w tej subdyscyplinie kategorii pojęciowych, które pozyskiwane są z innych nauk, dziedzin kultury, języka potocznego oraz doświadczenia praktyków. Chociaż treść pojęcia troski sugeruje, iż stanowi ona podstawowy termin takich subdyscyplin pedagogicznych, jak pedagogika opiekuńcza, pedagogika socjalna, pedagogika rodziny, pedagogika społeczna, pedagogika specjalna (w której nadal obowiązuje termin „człowiek specjalnej troski”), andragogika (por. Szmaus-Jackowska 2011), w dorobku naukowym wyliczonych subdyscyplin daje się dostrzec zaledwie próby intencjonalnego nawiązania

do kategorii troski. Znacznie częściej można w nich odnaleźć inne terminy bliskożnaczne: „opieka”, „pomoc”, „wsparcie”, „wspomaganie”. Odniesienie troski do wielu podmiotów wychowujących (np. rodziców, wychowawców, pedagogów, opiekunów, nauczycieli, animatorów, pracowników socjalnych, asystentów rodzin, kuratorów sądowych i społecznych), podmiotów wychowywanych (np. wychowanków, uczniów, podopiecznych) oraz różnorodnych środowisk, placówek i instytucji z pewnością uzupełniłoby stan wiedzy pedagogicznej w tym zakresie.

Problematyka troski nie została w pedagogice wystarczająco zgłębniona badawczo: opisana i wyjaśniona. W związku z tym eksploracji wymaga troska ujmowana zarówno jako kategoria teoretyczna (tak rozpatrują ją reprezentanci pedagogiki ogólnej i teorii wychowania), jak i praktyczna. Niezwykle rzadkie badanie troski czyni ją kategorią atrakcyjną również dla naukowców-pedagogów ogólnych i teoretyków wychowania (zwłaszcza moralnego, społecznego i obywatelskiego) oraz niespecyficznym, więc oryginalnym przedmiotem badań w tych subdyscyplinach. Posłużenie się metodami hermeneutycznymi w badaniu problematyki troski¹ wydaje się uzasadnione, biorąc pod uwagę konieczność jej pogłębionego poznania. Skorzystam również z metod filozofii analitycznej – analizy logicznej i argumentacji.

Odwołując się do dotychczasowych osiągnięć z zakresu pedagogiki i nauk pokrewnych (zwłaszcza filozofii, psychologii, medycyny, politologii, teologii), w treści niniejszego artykułu zaakcentuję znaczenie interdyscyplinarnej kategorii troski (oraz terminów zbliżonych semantycznie, takich jak: „zatroskanie”, „troszczenie się”, „zatroszczenie się”, „troskliwość”) w rozwoju pedagogiki ogólnej. Oprócz wyjaśnień leksykalnych, prowadzących do wykazania różnic między wskazanymi terminami, przeanalizuję naukowe ujęcie troski (jako m.in.: normy i powinności moralnej, relacji społecznej, dyspozycji, postawy) oraz powiązania troski z innymi wartościami moralnymi. Ukażę jednocześnie uwarunkowania procesu wychowania człowieka troskliwego oraz etapy interioryzacji analizowanej wartości.

Próba uargumentowania powinności troski o drugiego człowieka

„Troska jest uniwersalną kategorią etyczną i pragmatyczną, należy bowiem do pola pracy humanitarnej w ogóle, niezależnie od szczegółowych odniesień narodowych, kulturowych, religijnych, politycznych. Wiąże się z problematyką istoty i powołania człowieka oraz określonym systemem wartości. Troska o kogoś lub o coś chroni przed zagrożeniami i przyczynia się do rozwoju określonych dóbr, niezależnie od tego, czy jest podejmowana przez osoby, czy system formalnoprawny. Kieruje człowieka w stronę tego, do czego dąży, czego pragnie i poszukuje, jest więc źródłem dynamiki ludzkiego działania oraz poczucia sensu życia”

1 W artykule komunikuję jedynie fragment wyników szerszego przedsięwzięcia badawczego dotyczącego tej problematyki.

(Theiss 2012, s. 15). Im liczniejsze i większe są zagrożenia społeczne, tym bardziej obowiązująca staje się troska o ludzi zarówno zagrożonych, jak i zagrażających sobie bądź innym.

Jak istotne to zagadnienie i jakie należy przypisać mu znaczenie, ukazują choćby przysłowia stanowiące skarbnicę wiedzy o ludzkiej naturze oraz prawidłowościach zachowania człowieka. Jedno z nich: „Troska dzienna – noc bezsenna” (Nyczaj, red., 1994, s. 229) ujawnia prawdę o **wrażliwości emocjonalnej i moralnej człowieka**, który pogrąża się w troskach, mając ku temu powód; przysłowie zawiera również ostrzeżenie, iż jeśli zatroskany człowiek nie rozwiąże problemów właściwie, troski dnia powszedniego nie miną samoczynnie.

Człowiek w toku rozwoju filo- i ontogenetycznego doskonalił umiejętność przejawiania troski o siebie i innych. Dzięki m.in. aktom troski **zaktywizował emocje i uczucia pozytywne**, takie jak: empatia, życzliwość, sympatia, czułość, szczodrość, jednocześnie **minimalizując emocje i uczucia negatywne**, np. złość, gniew, wrogość, zawiść itp.

Za pośrednictwem troski o innych ludzi podmiot troszczący się zyskuje **gratyfikacje psychologiczne** (właściwą samoocenę wynikającą m.in. z poczucia sprawstwa, kompetencji; zaspokojenie potrzeb psychicznych i duchowych; pozytywny obraz świata) oraz tworzy dogodne warunki dla swego **rozwoju moralnego**. Natomiast podmiot podlegający trosce zyskuje konstruktywne doświadczenie emocjonalne, na podstawie którego buduje pozytywny obraz siebie, innych ludzi i świata. Zaspokajają również swe potrzeby fizyczne bądź psychiczne. **Wzmocnienie sfery duchowej, emocjonalno-uczuciowej, motywacyjnej** i pośrednio również **intelektualnej** odbiorcy przejawów troski stanowi rezultat troskliwego zajmowania się drugim człowiekiem. Mimo asymetryczności relacji (nierówności wkładów i zysków psychologicznych) więź emocjonalna między troszczącym się i doświadczającym troski pozwala zrealizować jej profilaktyczne lub terapeutyczne funkcje.

Zauważone deficyty rozwoju, niezaspokojone potrzeby, bezradność, choroba stają się motywami troski (troszczenia się bądź zatroszczenia się), wyrażonej w postaci działań edukacyjnych, opiekuńczych i leczniczych. Działania te w dziejach ludzkości, np. utworzenie instytucji użyteczności publicznej, pozwoliły na sprawniejsze świadczenie pomocy jednostkom, grupom i społecznościom najbardziej jej potrzebującym – poszkodowanym wskutek wojny czy kataklizmu. **Aktywność humanitarna** (jakąkolwiek opatrz się ją nazwą: altruizmu, filantropii, dobroczynności, wielkoduszności, wolontariatu, społecznikostwa) stanowi jeden z najistotniejszych **czynników rozwoju człowieka oraz postępu społecznego i kulturowego**. Człowiek troszczący się o kogoś intensyfikuje swe poczucie sensu życia, troskę można zatem uznać za **czynnik noetyczny** oraz istotny **komponent dobrego życia**, tzn. subiektywnie i obiektywnie wartościowego, a zarazem satysfakcjonującego.

O trosce – interdyscyplinarnie

Warto przeanalizować, jak zagadnienie troski jest eksploatowane w innych dziedzinach nauki, choćby filozofii (zwłaszcza teorii wartości etycznych), psychologii, medycynie, politologii, teologii.

Filozofowie w dyskusjach etycznych i rozważaniach nad moralnością odsyłają rozmówców najczęściej do poglądów Konfucjusza, Martina Heideggera (w egzystencjalnym opisie jestestwa wyróżnił on trzy komponenty: troskę, trwogę i bycie-kuśmierci. Troska dotyczy głównie rozwoju bycia sobą i bojaźni przed uchybieniem w byciu sobą; troskliwość odnosi się do innych współjestestw, natomiast zatroskanie – do rzeczy) (Heidegger 1994), Milтона Mayeroffiego (personalistyczna troska stanowi dynamiczną relację nadającą ludzkiemu życiu sens i wspierającą rozwój, ale również pociągającą za sobą pewne powinności) (Mayeroff 1971), Emmanuela Lévinasa (społeczna relacja troski stanowi wezwanie do dobroci, zaś otwarcie się na drugiego człowieka wyraża się przede wszystkim w trosce o jego potrzeby; koncepcja troski tego filozofa inspirowała przedstawicieli nauk medycznych do budowania medycznej etyki troski) (Lévinas 2002) czy Virginii Held (ujmuje troskę zarówno jako mentalne nastawienie, jak i działanie – przejaw aktywności; wykracza poza pierwotne pojmowanie troski – o dziecko – w kontakcie macierzyńskim – oraz proponuje objąć pojęciem troski również inne relacje rodzinne, relacje przyjacielskie i zawodowe) (Held 2006). Istotne rozróżnienie między troską a współczuciem czy litością zaakcentował filozof polski Stefan Symotiuk (Symotiuk 2011). W dziedzinie etyki na uwagę zasługuje również klasyczne postrzeganie troski przez Andrzeja Waleszczyńskiego (Waleszczyński 2012).

Psycholodzy, zwłaszcza przedstawiciele psychologii rozwojowej, społecznej i wychowawczej, charakteryzują troskę jako emocję, uczucie, stan, relację wymagającą zaangażowania emocjonalnego, oraz postawę, zwracając uwagę nie tylko na troskę o innych ludzi, lecz także o siebie. „Empatyczna troska” (Davis 1999, s. 140) stanowi podstawowy termin psychologii komunikacji oraz warunek prawidłowo przeprowadzonej i skutecznej psychoterapii.

W politologii wiąże się kategorię troski ze sferą prywatną i publiczną (zob. Sepczyńska 2012; por. Fajgielski, Potakowski, red. 2013), charakteryzuje jej rozwój historyczny (od relacji mikrospołecznych – matriarchalnych, do makrospołecznych) oraz funkcje w polityce państw (m.in.: uspołecznienia, indywidualizacji, budowania demokracji opierającej się na pluralizmie, korzystaniu z uprawnień i przestrzeganiu obowiązków obywatelskich).

W medycynie naukowcy poddają analizie troskę jako zasadę postępowania (zob. Beauchamp, Childress 1996), wymaganą dyspozycję i postawę lekarza lub pielęgniarki wobec pacjenta. Podkreślają swoistość troskliwości personelu medycznego w porównaniu z troską przejawianą w innych dziedzinach społecznych. Uzasadniają troskę i troskliwość poszanowaniem świętości życia i supererogacją (zob. Dobrowolska 2010).

Z kolei **teolodzy** posługują się pojęciem troski w deskrypcji troskliwości jako cechy Boga Ojca, innych osób świętych oraz Kościoła. Świadectwem takiego ujmowania troski są m.in. encykliki (por. Jan Paweł II 2008) i prace zbiorowe (por. Offmański, red., 2008; por. Kukołowicz, red., 1992; por. Mazur, red., 2012).

Przedstawiciele wyliczonych nauk ujawniają **powiązania troski z innymi jakościami aksjologii**, a mianowicie: miłością (Orzelska 2014); odpowiedzialnością (Wojtyła 1960); bliskością uczuciową (Żywczok 2013); dobrem (Wajsprych 2011) i dobroczynnością; odwagą (Kicowska, Kwieciński, red., 2005); nadzieją (Murawska 2011; Theiss 2012); sprawiedliwością (Held 1995; Czyżowska 2012); pokojem (Sepczyńska 2012); empatią (Davis 1999); mądrością (Dyrda, oprac., 2010); autentycznością (Heidegger 1994); życzliwością (Sepczyńska 2012); prawdą (Gadow²: za Dobrowolska 2010, s. 144; por. Żywczok 2016); wyrozumiałością (Kwieciński 2012); wspaniałomyślnością (Żywczok 2011); altruizmem (Łobocki 2002).

Troska, troszczenie się, zatroszczenie się, zatroskanie, troskliwość – wyjaśnienia leksykalne

W języku polskim **treść pojęcia troski** odnosi się po pierwsze – do uczucia niepokoju wywołanego trudną sytuacją lub jej przewidywaniem, np. troska/i bezustanna/e, głęboka/e, ciężka/e, matczyna/e, codzienna/e, materialne (być wolnym od trosk; żyć bez trosk; nie mieć trosk; nie zaznać trosk; przyczyniać komuś wiele trosk); po drugie – do dbałości o coś, zabiegania o coś; troszczenia się, np. troska o rodzinę, pacjenta, dobro pracowników,byt, przyszłość, język (otoczyć kogoś troską; coś jest przedmiotem czyjejs troski; czynić coś w trosce o kogoś). Z kolei termin zbliżony do poprzedniego semantycznie – „**zatroskanie**” – oznacza: troskę; niepokój o kogoś, o coś; strapienie, np. „na jego twarzy było widać zatroskanie”) (Szymczak, red. 1993, s. 534, 969). Synonimami troski są również: 1) niepokój; 2) kłopot, zmartwienie, zgryzota, frasunek, utrapienie, strapienie, bieda; 3) dbałość o kogoś, zabiegi o coś (zabieganie o coś) (Cienkowski 1993, s. 268).

Czynność – „**troszczenie się**”, pochodząca od „**troskać się**” (starsza forma, np. „troskała się jego chorobą”), a aktualnie używana jako „**troszczyć się**”, oznacza przejawianie troski, bycie przejętym troską, dbanie o kogoś, o coś; kłopotanie się, niepokojenie się, myślenie o kimś, o czymś z troską, martwienie się (np.: „nie troszcz się o mnie”; troszczyć się o starych rodziców; troszczyć się o przyszłość córki/syna) (Szymczak, red. 1993, s. 534). Synonimami „troszczenia się” bądź „troskania się”

2 Relacja troski nie byłaby pełna bez uwzględnienia takich elementów komunikowania się podmiotów, jak **mówienie prawdy**. Zwraca na to uwagę Sally Gadow, jedna z teoretyczek pielęgniarstwa. Przez prawdomówność pielęgniarka i lekarz pomagają pacjentowi poznać to, co subiektywnie przeżywa on w związku z chorobą, oraz to, co jest z nią obiektywnie związane. Na tej podstawie pacjent może dokonywać świadomych wyborów, okiełznać strach przed nieznanym i zachować poczucie godności.

są: opiekować się kimś, czymś; dbać o kogoś lub o coś; niepokoić się, martwić się o kogoś, o coś; mieć w swojej pieczy, mieć pod opieką; otaczać opieką, staraniem (Cienkowski 1993, s. 268). Formą zbliżoną do „troszczyć się” jest „**zatrościć się**”, czyli zadbać o kogoś, o coś; zaopiekować się; zająć się; wykazać troskę o kogoś, o coś; pomyśleć o kimś, o czymś, postarać się o coś, na przykład zatrościć się o przyjaciela; zatrościć się o czyjąś przyszłość (Szymczak, red. 1993, s. 969; Cienkowski 1993, s. 338).

Troskliwość to troska okazywana komuś, dbałość o kogoś, opiekowanie się kimś bądź czymś; pieczołowitość, staranność, np. troskliwość matczyzna, kobieca, ojcowska, zbyteczna, nadmierna (odnosić się do kogoś ze szczególną troskliwością; okazywać troskliwość żonie). Zatem człowiek **troskliwy** to ktoś okazujący dbałość o kogoś, o coś, troszczący się; będący wyrazem czyjejs troski, dbałości; pieczołowity, staranny, np. troskliwa matka, opieka; troskliwy wzrok (Szymczak, red. 1993, s. 534). Synonimami troskliwości są: 1) zapobiegliwy, pieczołowity, dbały; 2) staranny, pilny, dokładny; sumienny (Cienkowski 1993, s. 268). Troskliwość stanowi zatem cnotę moralną i cechę charakteru (zaletę) człowieka **troskliwie** traktującego innych ludzi, np. pielęgnować troskliwie chorego; okrywać troskliwie dziecko; dbać troskliwie o ogród (Szymczak, red. 1993, s. 534). Natomiast człowiek **zatroskany** to osoba: 1) przejęta troską o kogoś, o coś; zaniepokojona, np. zatroskana matka (chodził wiecznie zatroskany); 2) będąca wyrazem, objawem troski, zmartwienia, np. zatroskana mina; zatroskane spojrzenie (tamże, s. 969).

Uogólniając analizy dotyczące treści i zakresu pojęć („troska”, „zatroskanie”, „troszczenie się”, „zatroście”, „troskliwość”), można stwierdzić, iż różnice leksykalne między nimi są nieznaczne. Warto więc w celu lepszego zrozumienia i uporządkowania terminów – jakże istotnych w pedagogice – wypowiedzieć się również na temat podobieństw i różnic semantycznych.

Troska bądź zatroskanie (różniące się od troski obecnością niepokoju, a nawet smutku) stanowią raczej nastawienia mentalne podmiotu niż czyny. Zatroście jest już przejawem aktywności człowieka – celowym i na ogół ukierunkowanym działaniem, i raczej aktem niż procesem; nie bez powodu kojarzy się raczej z zainicjowaniem działań niż z działalnością długotrwałą. Z kolei troszczenie się można uznać już nie tylko za czynność, lecz także za postawę, i raczej proces niż wyłącznie akt. Natomiast troskliwość, zaliczona już w starożytności do cnót moralnych, jest także pozytywną cechą/dyspozycją ludzkiego charakteru/osobowości (zaletą) i z pewnością wyróżnikiem człowieka, choć troski utożsamionej z opieką nad potomstwem trudno nie przypisać również niektórym zwierzętom.

Wychowawcze kształtowanie człowieka troskliwego

W niniejszym artykule zostało już zasygnalizowane, że troska stanowi nastawienie społeczno-emocjonalne, relację społeczną i opiekuńczą, reakcję na niezaspokojone potrzeby własne bądź innych ludzi, motyw działań, działanie (troszczenie się,

zatrosczenie się) bądź działalność, powinność, obowiązek i zobowiązanie, akt i proces, wartość, cnotę moralną, cechę charakteru bądź osobowości, cel wychowania oraz składnik ideału wychowania. Warto więc ukazać, jak przebiega wychowawcze kształtowanie człowieka troskliwego, który jest zarazem podmiotowym **rezultatem oddziaływań wychowawczych**. Interioryzacja troski i troskliwości wśród wychowanków stanowi istotne zadanie rodziców i wychowawców, oraz proces realizowany etapowo – od okresu prenatalnego aż do ukształtowania się określonej postawy i stylu życia.

W **biologiczne zadatki** (i zdolności) do przejawiania troski są wyposażeni wszyscy ludzie, jednak nie wszyscy w toku procesu socjalizacji i wychowania rozwijają swe zadatki czy doskonałą **zdolności**. Jednym z pierwszych **doświadczeń emocjonalnych**, jakie nabywa dziecko już od okresu prenatalnego, jest doświadczenie troszczenia się o nie przez matkę (pozostającą początkowo z dzieckiem w łączności fizycznej i psychicznej) oraz otoczenie społeczne, zwłaszcza członków rodziny. W trakcie kolejnych okresów rozwoju (np. noworodkowego, niemowlęcego, niemowlęcego, przedszkolnego, szkolnego) dziecko nabiera poczucia i przekonania, że inni ludzie troszczą się o nie, a jednocześnie przejmuje/naśladuje określony styl troszczenia się o innych, stając się coraz bardziej skłonne samodzielnie przejawiać troskę o otoczenie.

To wczesnodziecięce **doświadczenie** troski innych ludzi predysponuje i motywuje do **wzorowania się** (dzięki wzorcom, wzorom, autorytetom) i identyfikacji ze wzorcem/wzorem/autorytetem, czyli do podobnego troszczenia się o kogoś lub o coś. **Czynność** troszczenia się o innych, której rodzice bądź wychowawcy chcą w procesie wychowania nauczyć dzieci bądź wychowanków, wymaga trenowania (ćwiczenia), tzn. licznych powtórzeń w zakresie obejmowania troską innych. Nie bez znaczenia jest naturalnie to, czy przekazujemy wzorzec troski o siebie, innych ludzi (np. rodzinę; dzieci przebywające w placówkach opiekuńczych, leczniczych), o zwierzęta (np. w schronisku dla zwierząt) czy rzeczy (np. o pamiątki rodzinne, dzieła kultury).

Przywoływanie wzorów osobowych za pośrednictwem zapoznania (wychowanków, uczniów, podopiecznych) z biografiami ludzi troszczących się o innych okazuje się zarazem stosowaniem najistotniejszej w pedagogice – metody modelowania (inaczej – osobistego wpływu wychowawcy). Zastosowanie mogą znaleźć w tym wypadku wzory osobowe, choćby Matki Teresy z Kalkuty, Brata Alberta Chmielowskiego, Urszuli Ledóchowskiej, Edyty Stein, Ojca Maksymiliana Kolbe, Siostry Małgorzaty Chmielewskiej, Alberta Schweitzera, Weroniki i Grzegorza Dowłaszów, małżeństwa prowadzącego przez kilkadziesiąt lat rodzinny dom dziecka, schronienie dla ponad setki dzieci pochodzących z rodzin niewydolnych wychowawczo. Ta gigantyczna 350-osobowa rodzina ze Szczecina została również uwieczniona w biografii matki napisanej przez jedną z córek – Inkę (Dąbrowska 2003). Analiza powyższych wzorów osobowych prowadzi do wniosku, iż najistotniejsze w kształtowaniu w wychowankach troskliwości okazuje się okazywanie im

wyrozumiałości, dające im poczucie wolności wyboru i wyposażające ich w pragnienie odwzajemnienia otrzymywanej troski. Analizując biografie ludzi troskliwych, warto skorzystać jednocześnie z metody nadawania znaczenia (sytuacjom, zdarzeniom i relacjom, w których wymagane okazują się troska i troskliwość) oraz funkcji regulatywnej (ukierunkowanie postępowania) **normie moralnej** nakazu: „troszcz się o innych ludzi i siebie”, istotnego komponentu przykazania miłości bliźniego.

Systematyczne powtarzanie czynności troszczenia się/zatroszczenia się sprzyja nabywaniu **umiejętności** troszczenia się o kogoś/o coś. Doskonaląc tę cenną umiejętność, podmiot troszczący się kształtuje w sobie taką **dyspozycję/cechę charakteru/osobowości**, jak troskliwość (będąca również **cnotą moralną**). Czynnikiem sprzyjającym utrwaleniu tej dyspozycji są m.in. **sytuacja wychowawcza**, zaaranżowana lub spontaniczna, wymagająca przejawiania troski, oraz pozytywna **atmosfera/klimat wychowania**. Analizowana dyspozycja stanowi następnie istotny składnik **postawy opiekuńczej**. Postawę troski, nie tylko o ludzi, zwierzęta, rośliny i rzeczy z najbliższego otoczenia, lecz także postawę uogólnionej troski o świat czy ludzkość można uznać już za podwalinę wytworzenia się określonego **stylu życia** (np. altruistycznego lub supererogacyjnego). Tendencja do troszczenia się, czyli otaczania troską kogoś/czegoś, charakteryzuje się czynieniem tego prawidłowo, chętnie i względnie skutecznie.

Zaprezentowane porównanie powinno skłaniać do namysłu nad pojęciami troski, zatroskania, troszczenia się/zatroszczenia się, troskliwości, ujmowanymi jako podstawowe, jednak nietożsame kategorie pedagogiczne (korzystając z kryteriów obowiązujących zwłaszcza w pedagogice ogólnej i teorii wychowania). Mam nadzieję, że forma komparatystycznego zobrazowania zawartości merytorycznej (tabela 1) okaże się pomocna w uporządkowaniu oraz uprzyśtępnieniu wiedzy dotyczącej kształtowania człowieka troskliwego w **procesie wychowania**.

Tabela 1. Troska i terminy bliskoznaczne – porównanie (przyjęto kryteria stosowane w pedagogice ogólnej i teorii wychowania)

Podstawowe kryteria	Troska	Zatroskanie	Troszczenie się	Zatroszczenie się	Troskliwość
Akt		+		+	
Proces			+		
Zadatek	+	+	+	+	
Zdolność			+	+	
Umiejętność			+	+	

Podstawowe kryteria	Troska	Zatroskanie	Troszczenie się	Zatroszczenie się	Troskliwość
Czynność			+	+	
Czyn			+	+	
Działanie/ działalność			+	+	
Cnota moralna					+
Dyspozycja/ cecha charakteru/ osobowości					+
Emocja/ uczucie/stan emocjonalny	+	+			
Postawa opiekuńcza	+	+	+	+	+
Styl życia	+	+	+	+	+
Wartość (moralna)	+				
Wzorzec	+	+	+	+	+
Wzór osobowy	+	+	+	+	+
Cel wychowania			+	+	+
Norma moralna	+		+	+	
Zasada wychowania			+	+	
Komponent ideału wychowania					+
Sytuacja wychowawcza/ składnik sytuacji wychowawczej			+	+	

Podstawowe kryteria	Troska	Zatroskanie	Troszczenie się	Zatroszczenie się	Troskliwość
Atmosfera wychowania/ składnik atmosfery wychowania	+				+
Powinność	+		+	+	
Relacja społeczna/ opiekuńcza			+	+	+
Kompetencja			+	+	
Element kwalifikacji zawodowych			+	+	

Źródło: opracowanie autorskie Alicji Żywczonek.

Intrygujące wydaje się także **rozgraniczenie między opieką, pomocą, wsparciem a troską**. „Troska” i „zatroskanie” stanowią raczej nastawienie mentalne podmiotu niż określone działanie, choć „troszczenie się” czy „zatroszczenie się” odnoszą się do ludzkich działań. Z kolei „troskliwość” należy do cech/dyspozycji opiekuńczych i również nie jest równoznaczna z działaniem, chociaż je zapowiada. „Opieka”, „pomoc” i „wsparcie” raczej nie kojarzą się z nastawieniem mentalnym, ale z czynnościami/działaniami człowieka. Troska, silniej niż w przypadku opieki, pomocy czy wsparcia, wypływa z ludzkiego zaangażowania emocjonalnego i uczuciowości wyższej. W ramach aktywności zawodowej ktoś raczej opiekuje się kimś bądź udziela komuś pomocy i wsparcia, niż troszczy się o kogoś. Sprawuje się opiekę, udziela pomocy i wsparcia często w ramach realizacji formalnych zadań zawodowych, np. kurateli sądowej. Troska częściej stanowi rezultat więzi emocjonalnej (choćby rodzicielskiej czy rodzeństwa) między podmiotami: troszczącym się i podlegającym trosce. A ponadto troska stanowi postawę skierowaną nie jedynie na dany podmiot, ale uogólnioną także na świat/kosmos. Rozpatrywanie pojęć opieki, pomocy i wsparcia w tak szerokim kontekście wydawałoby się niedorzeczne, natomiast pojęć troski o świat/kosmos czy ludzkość – uzasadnione i bardzo wskazane.

Podsumowanie

Analizy dotyczące treści i zakresu pojęć (troska, zatroskanie, troszczenie się, zatroszczenie się, troskliwość) pozwalają na stwierdzenie, iż różnice leksykalne i semantyczne między nimi są nieznaczne. Troska bądź zatroskanie (różniące

się od troski obecnością niepokoju, a nawet smutku) stanowią raczej nastawienie mentalne podmiotu niż czyn. Zatrosczenie się jest już przejawem aktywności człowieka – celowym i na ogół ukierunkowanym działaniem, i raczej aktem niż procesem; nie bez powodu kojarzy się raczej z zainicjowaniem działań niż z działalnością długotrwałą. Z kolei troszczenie się można uznać nie tylko za czynność, lecz także za postawę, i raczej proces niż akt. Natomiast troskliwość, zaliczona już w starożytności do cnót moralnych, jest także pozytywną cechą/dyspozycją ludzkiego charakteru/osobowości (zaletą), i z pewnością wyróżnikiem człowieka, choć troski utożsamionej z opieką nad potomstwem trudno nie przypisać również niektórym zwierzętom.

Troska o kogoś lub o coś chroni człowieka przed zagrożeniami, przyczyniła się i wciąż przyczynia się do jego przetrwania oraz nabywania dóbr niezbędnych do życia, dynamizuje ludzkie działanie oraz emocje/uczucia pozytywne (rugując bądź minimalizując negatywne), rodzi w troszczącym się i odbiorcy troski poczucie sensu życia. Za pośrednictwem troski, a zwłaszcza czynności troszczenia się (i zatrosczenia się) o innych, człowiek rozwija się pod względem emocjonalnym, uczuciowym, społecznym, moralnym, duchowym. Troska (i analizowane terminy bliskoznaczące) stanowią zatem istotne czynniki w rozwoju człowieczeństwa, postępie społecznym (w tym socjalnym) i kulturowym. Troskę mającą swe powiązanie z wieloma innymi wartościami (miłością, odpowiedzialnością, bliskością uczuciową, dobrem, odwagą, nadzieją, sprawiedliwością, pokojem, empatią, mądrością, autentycznością, życzliwością, prawdą, wyrozumiałością, wspaniałomyślnością, altruizmem) można uznać również za komponent dobrego życia.

Kategoria troski, choć interdyscyplinarna (obecna m.in. w filozofii, psychologii, medycynie, politologii, teologii), ma szczególne znaczenie w pedagogice, jako nauce o wychowaniu, ze względu na fakt/konieczność wychowywania potomstwa i sprawowania nad nim opieki. W pedagogice problematyka troski rzadko była poddawana eksploracji; w jej subdyscyplinach upowszechniły się raczej inne terminy, takie jak: opieka, pomoc, wsparcie, wspomaganie. Warto zatem docenić to pojęcie, czyniąc je przedmiotem badań również historii wychowania czy etyki pedagogicznej. Pedagodzy teoretycy i praktycy mogą z powodzeniem skorzystać z ujmowania troski także jako relacji społecznej i opiekuńczej (nie tylko macierzyńskiej), reakcji na niezaspokojone potrzeby własne bądź innych ludzi, motyw działań, obowiązek i zobowiązanie, cel wychowania, składnik ideału, sytuacji i atmosfery wychowania oraz kompetencję i przejaw profesjonalizmu.

Bibliografia

- Beauchamp T. L., Childress J. F. (1996). *Zasady etyki medycznej*, tłum. W. Jacórzynski. Warszawa: „Książka i Wiedza”.
- Cienkowski W. (1993). *Praktyczny słownik wyrazów bliskoznaczących*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”.

- Czyżowska D. (2012). *Sprawiedliwość i troska. O sposobach rozwiązywania dylematów moralnych przez kobiety i mężczyzn*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Davis M. H. (1999). *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, tłum. J. Kubiak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dąbrowska Z. (2003). *Weronika Dowlasz – jedyna w Polsce taka matka*. „Małżeństwo i Rodzina”, nr 1, s. 56–59.
- Dobrowolska B. (2010). *Wprowadzenie do medycznej etyki troski*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Dyrda H. (oprac.). (2010). *Mądrość i troska. Wspomnienia o Ojcu prof. Mieczysławie Albercie Krąpcu OP*. Mikołów: Wydawca PW „Tolek”.
- Fajgielski P., Potakowski P. (red.). (2013). *Domena publiczna – troska o prawa podstawowe?* Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Heidegger M. (1994). *Bycie i czas*, tłum. B. Baran. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Held V. (1995). *The Meshing of Care and Justice*. Colorado: Westview Press.
- Held V. (2006). *The Ethics of Care: Personal, Political and Global*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Jan Paweł II (2008). *Sollicitudo rei socialis = Troska o sprawy społeczne. Encyklika Ojca Świętego Jana Pawła II skierowana do biskupów, kapłanów, rodzin zakonnych, synów i córek Kościoła oraz wszystkich ludzi dobrej woli z okazji dwudziestej rocznicy ogłoszenia Populorum Progressio*. Warszawa: Katolicka Agencja Informacyjna, Hachette Livre Polska.
- Kicowska A., Kwieciński Z. (red.). (2005). *Dzielność i troska – studia dedykowane Profesor Eugenii Malewskiej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kukołowicz T. (red.). (1992). *Troska Kościoła o rodzinę w Polsce*. Warszawa, Wydawnictwo „Pallottinum”.
- Kwieciński Z. (2012). *Zmienić kształcenie nauczycieli*. W: tenże: *Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lévinas E. (2002). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, tłum. M. Kowalska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Łobocki M. (2002). *Altruizm a wychowanie*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Mayeroff M. (1971). *On Caring*. New York: Harper & Row.
- Mazur J. (red.). (2012). *Rozwój i dobro wspólne – dyskurs w 25-lecie encykliki „Sollicitudo rei socialis” Jana Pawła II*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II.
- Murawska A. (2011). *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US.
- Nyczaj S. (red.). (1994). *Mała księga przysłów polskich*. Radom: Oficyna Wydawnicza „Ston I”.

- Offmański A. (red.). (2008). *Troska Kościoła o współczesną polską młodzież – zarys problematyki*. Szczecin: Wydawnictwo Wydziału Teologicznego US.
- Orzelska J. (2014). *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sepczyńska D. (2012). *Etyka troski jako filozofia polityki*. „Etyka”, nr 45, s. 37–61.
- Symotiuk S. (2011). *Troska czy litość*. W: Sośnicka J., Dobrołowicz J. (red.). *Troska o Innego. Szkice humanistyczne*. Kielce: Wydawnictwo Kieleckiego Towarzystwa Naukowego.
- Szmaus-Jackowska A. (2011). *Troska o siebie osób w starszym wieku*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Szymczak M. (red.). (1993). *Słownik języka polskiego*. T. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Theiss W. (2012). *Troska i nadzieja. Działalność społeczno-wychowawcza ks. Henryka Szumana na Pomorzu w latach 1908–1939*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Waleszczyński A. (2012). *Pojęcie troski we współczesnej etyce*. „Studia Philosophiae Christianae”, nr 2, s. 143–157.
- Wojtyła K. (1960). *Miłość i odpowiedzialność. Studium etyczne*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Żywczok A. (2011). *Inercja wspaniałomyślności w procesie wychowania dzieci i młodzieży a dezyderat komunikacyjnej asertywności*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 15–30.
- Żywczok A. (2013). *Hermeneutyka uczuciowej i duchowej bliskości*. W: Żywczok A. (red.). *Miłość – akt preferencji duchowości człowieka. Studium bliskości uczuciowej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Żywczok A. (2016). *Wychować człowieka prawdomównego. Koncepcje, badania naukowe, wdrożenia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

CARE, CONCERN, THOUGHTFULNESS – NON-SPECIFIC RESEARCH SUBJECTS OF GENERAL PEDAGOGICS

Abstract: Referring to the current status of knowledge in the field of pedagogics and related sciences (especially philosophy, psychology, medicine, political sciences, theology), the author emphasizes the significance of interdisciplinary category of care (and semantically related terms such as “concern”, “taking care”, “consideration”, “thoughtfulness”) for the development of general pedagogics as a pedagogical sub-discipline. Apart from explaining the lexical differences and indicating differences between the aforementioned terms, the author also analyzes the scientific understanding of care (as, among others: a moral norm and obligation, social interaction, disposition, attitude) and the relationship between care and other moral qualities. The author also shows the conditions of the process of upbringing a thoughtful human being and stages of interiorization of the analyzed

quality. Hermeneutic methods seem justified in order to comprehensively cognize the quality of care.

Key words: care, concern, taking care, consideration, obligation, protective attitude, upbringing process, subject of research.

Alicja Żywczok – dr hab. nauk humanistycznych, pedagog i filozof. Pracuje na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, w Instytucie Pedagogiki, w Zakładzie Teorii Wychowania. Zainteresowania badawcze: teoria wychowania, naukoznawstwo ogólne, antropologia filozoficzna, etyka pedagogiczna. Autorka 100 publikacji naukowych, w tym kilku monograficznych: *Filozoficzne korzenie pedagogiki radości* (Kraków 2000); *Wychowanie do radości życia* (Warszawa 2004); *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych* (Toruń 2009); *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji* (Katowice 2011); *Miłość – akt preferencji duchowości człowieka. Studium bliskości uczuciowej* (red., Warszawa 2013); *Znajomość, koleżeństwo, przyjaźń. Dynamizm ewoluowania więzi emocjonalnej* (red., Warszawa 2014); *Kierunki rozwoju etyki pedagogicznej i teorii wychowania moralnego* (red. cz. monograficznej *Chowanny*, 2016, t. 1); *Wychować człowieka prawdomównego. Koncepcje, badania naukowe, wdrożenia* (Katowice 2016). Adres do korespondencji: ul. Michała Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice. Adres e-mailowy: alicjazyw@wp.pl.

JAROSŁAW GARA

Wydział Nauk Pedagogicznych

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Warszawa

Forum Pedagogiczne
2018/1

Wpłynęło: 18.11.2017

Zatwierdzono do druku: 31.03.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.1.09

GRANICE DYSKURSYWNOŚCI ŚWIATOPOGLĄDOWEJ WSPÓŁCZESNEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ

„Nawarstwianie się kultury, które nadaje naszym gestom i słowom oczywiste wspólne tło, musiało uprzednio być szeregiem dokonań spełnionych przez te same gesty i słowa; i wystarczy lekkie zmęczenie, by przerwać tę najgłębszą łączność”.

(Merleau-Ponty 1976a, s. 73)

Streszczenie: Punktem odniesienia dla tytułowego problemu są trzy nierozłączne idee, określające kondycję współczesności oraz przynależną jej *praxis*. Umownie można je określić mianem etosów polisemiczności i pluralizmu kulturowego, demokracji i transparentności społecznej, a także praw człowieka i upodmiotowienia statusu jednostki. Owe etosy, zgodnie z przyjętym punktem widzenia, określają nieprzekraczalne granice myśli pedagogicznej, która pretenduje do tego, aby być myślą współczesną. Dookreślanie myśli jako współczesnej z punktu widzenia granic jej dyskursywności światopoglądowej wymaga odróżnienia dwóch podstawowych sposobów rozumienia tego, co współczesne. W tym też kontekście ujęta została swoistość myśli pedagogicznej, traktowanej jako jedna z perspektyw poznawczych pedagogiki ogólnej oraz sformułowane zostały formalne kryteria oceny wartości naukowej współczesnej myśli pedagogicznej.

Słowa kluczowe: pedagogika teoretyczna, pedagogika ogólna, myśl pedagogiczna, analiza fenomenologiczna, polisemiczność epistemologiczno-metodologiczna.

Wprowadzenie do przedmiotowego pola analizy

Zasadnicza teza, przyjęta w kontekście tytułowego problemu, o którym będzie jeszcze mowa, wydawać się może tyleż oczywista, co i prosta, niemniej usytuowana zostaje ona w kontekstach problemowych oraz towarzyszących im

argumentatywnych racjach dowodzenia, które za tak oczywiste uznane już być nie mogą¹. W tym też względzie wprowadzam istotne dystynkcje dla niniejszego rozumowania oraz artykułowanych w jego obrębie przesłanek². Z kolei samo

-
- 1 Struktura wywodu niniejszego artykułu w swym całościowym zamyśle i postaci obejmuje problematyzację następujących zagadnień: 1) heurystyczne określenie problemu granic dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej; 2) heurystyczne dookreślenie pojęć „granica” i „współczesna myśl” pedagogiczna; 3) dookreślenie kategorii myśli pedagogicznej jako optyki dyskursu pedagogiki ogólnej; 4) dookreślenie dyscyplinarnej swoistości formacji intelektualnej myśli pedagogicznej; 5) dookreślenie *casusu* dwupodmiotowości myśli pedagogicznej jako antropologii praktycznej; 6) dookreślenie historyczno-kulturowo-społeczno-pokoleniowego zapośredniczenia oraz światopoglądowości myśli pedagogicznej; 7) dookreślenie przesądów implikowanych światopoglądową totalnością myślenia i działania pedagogicznego; 8) dookreślenie racjonalności roszczenia totalności w kontekście uprawomocnień polisemiczności epistemologiczno-metodologicznej myśli pedagogicznej; 9) dookreślenie kryterialności orzekania o granicach dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej. W takim problemowym ustrukturyzowaniu artykuł ten stanowi pierwotną całość i tylko w takiej postaci w pełni odzwierciedla on koncepcyjny i argumentatywny zamysł autorski. W tym miejscu, ze względu na limity objętościowe i przyjęte zasady redakcji niniejszego przedsięwzięcia wydawniczego, publikowany jest tylko selektywny wybór powyższych zagadnień, które w sposób integralny składają się na problematyzację tytułowego zagadnienia. Poza wprowadzeniem do przedmiotowego pola analizy, z pewnymi przeformułowaniami lub dopowiedzeniami, prezentuję tu zatem selektywny wybór zagadnień: 1, 2, 3, 4, 8 i 9. Z tego też względu artykuł ten w swej pełnej postaci i jednobrzmiącej formule tytułu złożony został do druku również w innym miejscu (zob. Gara 2018, s. 1–34).
 - 2 Niniejsza problematykacja nie ma charakteru systematycznego przeglądu określonych stanowisk na gruncie pedagogiki, nie znany jest mi bowiem taki lub przynajmniej zbliżony sposób wyodrębnienia i ujęcia związanego z tym przedmiotem zainteresowania. Zarówno sam sposób dookreślenia poszczególnych problemów, jak i ich związków z innymi problemami formułowany jest tu w nastawieniu *in abstracto* i ma charakter pierwszoosobowego namysłu/oglądu tytułowego zagadnienia. W zdecydowanej mierze tekst poświęcony jest zatem autorskiemu ujęciu i rozumieniu tak wyodrębnianego przedmiotu zainteresowania. W warstwie zasadniczych założeń, które czynię punktem swojego odniesienia, podążam więc własną drogą rozumowania na rzecz sformułowania przyczynków dla tak ujmowanego problemu. W tym też względzie daję sobie prawo, aby poddać autonomicznemu przemyśleniu tytułowe zagadnienie, zgodnie z własnymi punktami widzenia i własną optyką poznania, jak również własną metodą dochodzenia określonych racji, nawiązującą do fenomenologicznej analizy refleksyjnej. Wychodzę zatem nie tylko od swoistych punktów poznawczego oparcia, lecz także od tego, co jest jeszcze bardziej prymarne w tej sytuacji, mianowicie, od uznania samego prawa do mówienia we własnym imieniu oraz własnym językiem – z głębi własnych specyficznych sposobów rozumowania i dowodzenia oraz w kontekście własnych przebytych dróg i zasobów doświadczenia jako podmiot, który przedmiotem swoich dyskursywnych odniesień i zainteresowań w ogólności czyni współczesną myśl pedagogiczną. „Wypowiadanie siebie” – swojego konceptu, swoich punktów widzenia, dowodzonych racji i uznawanych pryncypiów jest zaś tym, co wydobywa źródłowy rys etosu autorstwa (łac. *auctor* – „świadek, sprawca, twórca”). A dla doświadczenia, jak i samej ekspresji podmiotowego wymiaru autorstwa zawsze istnieje tylko jedno autentyczne, choć zawsze subiektywne i ważne egzystencjalnie usprawiedliwienie, które wszak nie każdego może satysfakcjonować. No ale to już inna sprawa: „Ja jestem mną i moimi okolicznościami i jeśli nie uda mi się ich ocalić, to nie ocale

przedmiotowe pole zainteresowania pedagogiki ogólnej rozpatruję tu, zgodnie z tytułową formułą, przez pryzmat kategorii myśli pedagogicznej.

Jednym z podstawowych aksjomatów, który czynię punktem odniesienia swoich analiz, jest to, że aktualność i adekwatność określonej myśli, która ukazuje się – jak w ogólności powiedziała by to Maurice Merleau-Ponty – „we własnym horyzoncie historycznym” (Merleau-Ponty 1976b, s. 231; por. także: Barbaras, 2001, s. 26–27)³, nie tylko musi być ściśle skorelowana z odnoszeniem się do szeroko rozumianych realiów i zjawisk otaczającego świata, lecz także musi uwzględniać, respektować lub czynić ramami swoich skonkretyzowanych reprezentacji światopoglądowych oraz towarzyszących im projektów dziejowe zdobycze i stabilizujące osiągnięcia, mierzone w skali procesów i przemian historycznych, kulturowych, społecznych czy pokoleniowych. Określone reprezentacje poznawcze myśli pedagogicznej, które nie odnotowują tej faktyczności doświadczenia współczesnego człowieka oraz świata ludzkich spraw lub w ogóle nie przyjmują tego do wiadomości, kreśląc w tym względzie swoje ahistoryczne światopoglądowo projekty (tzn. takie, które są oparte na roszczeniu, zgodnie z którym określonym faktom lub zjawiskom nadawane są znaczenia w oderwaniu od określonych uwarunkowań rozwoju historycznego), same stawiają się więc poza własnym, immanentnym kontekstem doświadczenia współczesności⁴.

Bez wątpienia do takich dziejowych zdoboczy i stabilizujących osiągnięć, które określają poczucie godności, sposób życia oraz formy partycypacji współczesnego człowieka cywilizacji zachodniej, należy to, co umownie można określić mianem: 1) etosu polisemiczności i pluralizmu kulturowego; 2) etosu demokratyzacji i transparentności społecznej oraz 3) etosu praw człowieka i upodmiotowienia statusu jednostki. Oczywiście, pomijam w tym miejscu kwestię dyskusyjności,

i siebie” (Ortega y Gasset 2008, s. 22). Mając więc tego świadomość, pozostawiam Czytelnikowi pełne prawo do własnych ocen zasadności owych punktów widzenia i sposobów dowodzenia po przebyciu myślowej drogi, którą pozwałam sobie tu poddać namysłowi. A nie jest to wszak droga ostateczna, bezwzględna i pozbawiona dylematów, ponieważ z założenia ma ona charakter problematyzacji. Jest to też problematyzacja, ze względu na limity objętościowe, wybiórcza i ograniczona, i należy mieć tego pełną świadomość, przystępując do lektury tego tekstu.

- 3 Założenie to można zestawić z czterema podstawowymi *egzystencjaliami* (wolnością, językowością, historycznością i cielesnością) w fenomenologicznym projekcie kategorii pedagogicznych Eugena Finka, gdzie kategorię historyczności i historycznego *factum* odnieść należy do wyróżnionych przez Dietricha Dennera koegzystencjalnych form ludzkiej *praxis* (ekonomia, etyka, pedagogika, polityka, sztuka i religia), a w tym kontekście problemowym w szczególności do tego, co właśnie wyraża się w myśleniu i działaniu pedagogicznym (por. Benner, 2015, s. 27, 13–14).
- 4 Jednym z wyrazistych przykładów takiego ahistorycznego projektu i towarzyszących mu nastawień poznawczych jest dla mnie próba wskrzeszania kategorii *arete* w jej średniowieczno-religijnych konkretyzacjach/znaczeniach i zastosowaniach, w odniesieniu do aksjologicznych wymiarów postulowanej *praxis* kulturowej, społecznej i edukacyjnej (zob. K. Śleziński 2016, s. 93).

niejednoznaczności lub płynności określonych praktyk, które w różnej postaci oraz w różnym zakresie wpisują się racjonalność owych etosów. Tak czy inaczej zawsze, w moim przekonaniu, są one wyrazem afirmacji idei symetryczności oraz równoważenia się podmiotowych praw na linii: Ja (swojskość/tożsamość) – Ty (inność/różnica). Z każdym z tych etosów związane są również określone kwestie, odnośzone do poszczególnych obszarów *praxis* kulturowej, społecznej czy edukacyjnej⁵, tj. w pierwszym przypadku – dywergencyjność, generatywność, transgresyjność, w drugim przypadku – praworządność, samorządność, partycypacja, a w trzecim przypadku – emancypacja, samorealizacja czy antycypacja⁶.

Kwestie te ujmuję w kategoriach specyficznych dla współczesności procesów, zjawisk i tendencji, które odgrywają istotną rolę w różnych obszarach *praxis* kulturowej, społecznej czy edukacyjnej. Przywołuję je również w ich podstawowych znaczeniach dla uwyrażnienia owych procesów, zjawisk i tendencji jako istotnych przesłanek w określaniu tego, co współczesne. Oczywiście, nie sposób w pełni rozwinąć tej myśli w tym miejscu. Dla potrzeb tego wywodu pozwolę sobie więc stwierdzić, że kwestie te utożsamiam z uznaniem/dowartościowaniem roli i znaczenia w różnych obszarach *praxis* kulturowej, społecznej czy edukacyjnej: 1) doświadczenia rozbieżności – w przypadku dywergencyjności; powoływania do życia tego, co nowe – w przypadku generatywności; przekraczania limitów i zastanych ograniczeń – w przypadku transgresyjności (etos polisemiczności i pluralizmu kulturowego); 2) uznania zasad równości wobec prawa i jego obowiązywalności – w przypadku praworządności; dowartościowania oddolnych społecznościowych inicjatyw – w przypadku samorządności; powstawania nowych form współuczestnictwa i aktywizmu – w przypadku partycypacji (etos demokratyzacji i transparentności społecznej); 3) uzyskiwania/potwierdzania/wywalczania własnego podmiotowego statusu – w przypadku emancypacji; uznania prawa do samourzeczywistniania – w przypadku samorealizacji; odpowiedzialności za projektowanie własnej przyszłości – w przypadku antycypacji (etos praw człowieka i upodmiotowienia statusu jednostki). Wszystkie te kategorie, w odniesieniu do określonych etosów i we wskazanych zakresach znaczeniowych, konstruktywnie rzecz ujmując, traktuję jako wzajemnie się warunkujące i równoważące, a zatem

5 W sposób pośredni nawiązuję tu do formuły „podstawowej struktury myślenia i działania pedagogicznego” Dietricha Bennera, ale właśnie z punktu widzenia owej historyczno-kulturowo-społeczno-pokoleniowej *praxis*, dostępnej w intersubiektywnym doświadczeniu sobie współczesnych autorów (por. Benner 2015, s. 11–16), którzy w tej samej mierze określani są horyzontem świata życia codziennego wraz przynależnymi mu kodami, rytuałami, rytami i standardami (zob. Goffman 2008).

6 Z tak problematyzowanym zagadnieniem skorelować można również wyróżniane przez Józefa Górniewicza kategorie pedagogiczne (Górniewicz 2001). Faktyczną afirmację tychże kategorii w myśli pedagogicznej, która dookreśla horyzonty dla projektów pedagogicznych i formacji pedagogicznej, w ogólności należy bowiem wiązać z rzeczywistą afirmacją wyróżnionych tu etosów.

zakładam, że powinny one stanowić dla siebie nawzajem zarówno przesłankę wzmacniającą (wspierającą), jak i przesłankę ograniczającą (limitującą).

W tym też kontekście sformułować można przewodnią tezę, zgodnie z którą myśl pedagogiczna niewykazująca się respektem dla przywoływanych etosów lub kreśląca swe własne projekty, dokonując ich marginalizacji lub wręcz je dezawuuując, przestaje być reprezentatywna, aby tak rzec, dla historiozoficznego statusu współczesności. W takim znaczeniu rozumiem też tytułowe granice dyskursywności światopoglądowej myśli pedagogicznej, która jest myślą na miarę współczesności. Rozumowanie lub logiczne wyprowadzanie wniosków i implikacji z określonych doktryn lub reprezentacji światopoglądowych myśli pedagogicznej w ogólności nie może zatem naruszać tych dziejowo i intersubiektywnie ukonstytuowanych granic respektu oraz uznania dla zasad pluralizacji przestrzeni kulturowej (implikującej uznanie wartości polisemiczności), demokratyzacji przestrzeni społecznej (implikującej uznanie wartości transparentności) oraz upodmiotowienia przestrzeni relacji interpersonalnych (implikującego uznanie praw człowieka). Oczywiście ma to miejsce wówczas, gdy tylko myśl określana jest emancypacyjnymi miarami i pryncypiami współczesności oraz przejściem od ortodoksji do heterodoksji. I choć wśród współczesnych czołowych polskich pedagogów uniwersyteckich okresu potransformacyjnego kwestie te nie budzą wątpliwości, to jednak, śledząc literaturę przedmiotu, można odnotować również i takie tendencje, zgodnie z którymi *implicite* lub *explicite* wartości stojące u podstaw wskazanych etosów w mniejszym lub większym stopniu podlegają światopoglądowej deprecjacji lub degradacji, co znajduje też odzwierciedlenie w sposobie ujmowania i rozpatrywania różnych problemów, określających przedmiotowe pole zainteresowania pedagogiki ogólnej oraz samej myśli pedagogicznej.

Heurystyczne dookreślenie pojęcia „granica” i „współczesna myśl”

Ujmując rzecz historiozoficznie, należy stwierdzić, że zawsze istnieją jakieś względnie jednoznaczne i intersubiektywnie podzielane lub oczekiwane granice, określające warunki i gwarancje, które fundują nasz status i możliwości działania w określonym czasie i miejscu. Granice na miarę świata, który jest naszym własnym światem, ponieważ określa i warunkuje *hic et nunc* nasze egzystencjalne doświadczenie i swoistość naszej świadomości historyczno-kulturowo-społeczno-pokoleniowej. W takim też znaczeniu będę odnosił się do problemu granic dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej. Owe granice rozważam więc z punktu widzenia doświadczenia i świadomości historycznej, kulturowej, społecznej czy pokoleniowej współczesnego człowieka Zachodu. Co więcej, granice, o których będzie tu mowa, paradoksalnie, mogą lub są zazwyczaj naruszane/nadwątlane w nastawieniu, domeną którego jest właśnie bezkrytyczne – ahistoryczne,

ideologiczne, dogmatyczne lub fundamentalistyczne⁷ przeświadczenie o istnieniu instancji określonych granic, jako sposobu zabezpieczania i podtrzymywania trwałości wykoncypowanego jako jedynie prawowiernego i prawdziwego lub ideowo wyobrazonego i upragnionego świata ludzkich spraw. Zgodnie z takim epistemologiczno-normatywnym nastawieniem reprezentacje te traktowane są jako jedynie uprawnione i uznawane postaci oczekiwanego światopoglądu, pozbawionego skazy herezji i błędu nieortodoksji. Zawsze w sposób oczywisty same uznają one i proklamują siebie za w pełni ponadczasowe, uniwersalne i niedyskursywne w zetknięciu czy konfrontacji z innymi reprezentacjami światopoglądowymi.

Przymiotnikowe określenie tego, co „współczesne”, jak również „współczesnej” myśli pedagogicznej – ze względu na jej szczególnie, projektujący i aplikacyjny charakter w odniesieniu do historyczno-kulturowo-społeczno-pokoleniowej *praxis* – może być, jak się wydaje, dookreślane i rozpatrywane w dwóch podstawowych znaczeniach.

Pierwsze znaczenie, utrwalone w środowiskowym obiegu klasyfikacyjnym, ujmowane jest przez pryzmat definicji, które można określić mianem *empirycznych i historiograficznych*. Mówimy tu zatem o porządkującym podejściu odnotowywania, wypunktowywania i wyliczania wszystkich tych nurtów myśli pedagogicznej, które zgodnie z kryterium temporalnym są tworzone, rozwijane i reprezentowane w umownie dookreślonym przedziale czasu. Tym samym bierzemy pod uwagę ogół reprezentacji myśli pedagogicznej o formalnie dookreślonej przynależności historycznej. Można zatem przyjąć, że logika typologizowania określana jest tu rozstrzygnięciami zgodnymi z kryterium *temporalno-ilościowym*, we właściwym sobie znaczeniu.

Drugie znaczenie, istotne z punktu widzenia podejmowanego tu problemu granic dyskursywności światopoglądowej, można ujmować przez pryzmat definicji, które formułowane są w nastawieniu *ejdetycznym i historiozoficznym*. Zgodnie z tą optyką klasyfikacyjną, mówiąc o współczesnej myśli pedagogicznej, bierzemy pod uwagę te jej konkretyzacje, które są reprezentatywne dla ducha czasów oraz odzwierciedlają historyczne, kulturowe, społeczne czy pokoleniowe, a zatem intersubiektywnie ukonstytuowane tendencje współczesności, które określają granice światopoglądowości. Problem tego, co współczesne, rozpatrujemy tu zatem w kontekście rozważań nad procesami dziejowymi, które doprowadziły do ukształtowania się prawidłowości, tendencji i standardów czasów, w których żyjemy. Co więcej, określenie tego, co współczesne, oznacza, że myśl taka odnosi się do wszystkich przewodnich tendencji, problemów i wyzwań czasów sobie współczesnych, podejmując zarazem próbę redefiniowania kondycji współczesnego człowieka oraz projektowania adekwatnych/przystających do ducha tychże czasów rozstrzygnięć, które w sposób aktualny antycypują procesy jego socjalizacji, przystosowania,

7 Każde z tych nastawień jest dla mnie reprezentacją zarówno przeświadczeń poznawczych, jak i odniesień do otaczającego świata, których wspólną cechą jest totalność myślenia i działania.

inkulturacji, wychowania, kształcenia czy w ogóle rozwoju. Można zatem przyjąć, że w tym podejściu logika typologizowania określana jest rozstrzygnięciami, zgodnymi z *kryterium temporalno-jakościowym*, w swoistym tego słowa znaczeniu.

Kategoria myśli pedagogicznej jako optyka dyskursu pedagogiki ogólnej

Współczesna pedagogika ogólna⁸, zgodnie z ujęciem Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, może obejmować co najmniej kilka podstawowych perspektyw czy też optyk dookreślania swojego przedmiotu zainteresowania – obszarów eksploracji oraz powiązanych z tym specyficznych nastawień poznawczych⁹. Pośród tych różnych perspektyw – zdaniem Romana Schulza – jedną z tych optyk, którym w uprawianiu pedagogiki ogólnej należy przypisać szczególne miejsce, jest też myśl pedagogiczna, ponieważ „pedagogika ogólna to w głównej mierze teren uprawiania myśli pedagogicznej, odnoszącej się do świata edukacyjnego jako całości” (Schulz 2016, s. 30)¹⁰. Owa myśl, co należy podkreślić i na co zwraca również uwagę Bogusław Śliwerski, genetycznie wyrasta ze źródeł szeroko rozumianej humanistyki oraz w sposób nieredukowalny pozostaje z nią w tak czy inaczej dookreślonej relacji i sprzężeniu zwrotnym (Śliwerski 2009, s. 43; por. Wojnar 2000, s. 136–146).

-
- 8 Pedagogika ogólna oraz przyjęte względem niej porządkujące ujęcia, które w swych zasadniczych rozróżnieniach nawiązują do stanowiska Romana Schulza, pojawiają się w tej pracy jako tematycznie, konsekwentnie usytuowane w merytorycznej formule przedsięwzięcia naukowego, zorganizowanego pod tytułem *Polskie koncepcje pedagogiki ogólnej w ujęciu porównawczym* we Wrocławiu, 27–28 września 2017 roku. W tym znaczeniu wyłożony przez Romana Schulza *Zarys pedagogiki ogólnej* wraz z wyeksponowaniem przynależnego jej elementu światopoglądowego traktuję jako istotną przesłankę dla uprawomocnień osadzenia swoich analiz oraz towarzyszącego im zamysłu koncepcyjnego w dorobku polskich koncepcji pedagogiki ogólnej. Z tego punktu widzenia nie sposób oddzielić od siebie podjętych w tym miejscu zagadnień, w ich specyficznie dookreślanych znaczeniach: 1) heurystycznie rozumianych granic dyskursywności światopoglądowej oraz 2) odnoszonej do przedmiotowego pola zainteresowania pedagogiki ogólnej samej kategorii myśli pedagogicznej.
- 9 Teresa Hejnicka-Bezwińska w swym definicyjnym dookreśleniu wyróżnia następujące kompleksy tematyczne, które określają przedmiot zainteresowania pedagogii ogólnej: „a) współczesne kierunki i ideologie pedagogiczne; b) filozofia edukacji; c) aksjologia wychowania; d) metodologia badań nad procesami edukacyjnymi i dyskursami edukacyjnymi; e) ontyczne podstawy edukacji i jej funkcje społeczne; f) język pedagogiki («pulsujące kategorie pojęciowe»); g) tożsamość pedagogiki w procesie przechodzenia od ortodoksji do heterogeniczności; h) metateoria pedagogiki (ewolucja ogólności w pedagogicznym myśleniu o edukacji); i) relacje pomiędzy wiedzą pedagogiczną a praktyką edukacyjną; j) miejsce pedagogiki w kontekście przemian edukacyjnych” (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 496).
- 10 Trzy pierwsze rozdziały tejże pracy (*Pedagogika, myśl pedagogiczna, pedagogika ogólna, O kategorii ogólności w pedagogice ogólnej* oraz *Czy pedagogika ma swoje „wielkie pytania?”*) są nie do przecenienia z punktu widzenia teoretycznej, ale i syntetycznej systematyzacji i uporządkowania różnych zagadnień, związanych z przedmiotem zainteresowania pedagogiki ogólnej.

Zgodnie z porządkującym ujęciem autora *Szkiców z pedagogiki ogólnej* za nadrzędną kategorię w rozważaniu dyscyplinarnej tożsamości pedagogiki ogólnej należy uznać pedagogikę teoretyczną, którą z założenia należy dookreślać jako „składową umysłową kultury symbolicznej”, a co za tym idzie, reprezentację dyskursu edukacyjnego, który „zasadniczo posługuje się teoretycznymi systemami symbolicznymi”. Twórców lub przedstawicieli pedagogiki teoretycznej, zgodnie z tym podejściem, należy zaś postrzegać jako „zawodowych intelektualistów”, zdolnych do „zdyscyplinowanej pracy umysłowej” (Schulz 2016, s. 15)¹¹. Jednym z nieredukowalnych aspektów pedagogiki teoretycznej jest też dyskurs światopoglądowy, który zgodnie z tym ujęciem, odnoszony jest do trzech podstawowych obszarów problemowych: „ontologii wychowania, aksjologii wychowania oraz epistemologii pedagogiki” (Schulz 2016, s. 17). W tym znaczeniu dyskurs edukacyjny w mniejszym lub większym stopniu zawsze dotyczy również podstaw światopoglądowych (Schulz 2016, s. 20). Celem pedagogiki teoretycznej jest „przekształcanie jednostkowych doświadczeń edukacyjnych w wiedzę ogólną”, „racjonalizacja pedagogicznego doświadczenia” oraz „racjonalne porządkowanie” składowych wiedzy ogólnej. Efekty pedagogiki teoretycznej wyrażane są w „złożonych wypowiedziach”, takich jak: „ideologie pedagogiczne, doktryny pedagogiczne, koncepcje filozoficzne, teorie pedagogiczne, teorie naukowe itp.” (Schulz 2016, s. 15). Sama pedagogika ogólna, zgodnie z kryterium przedmiotowym, jest traktowana w tej relacji jako jeden z trzech podstawowych działów – obok subdyscyplin ogólnopedagogicznych (np. historii wychowania) i subdyscyplin szczegółowych (np. pedagogiki specjalnej) – pedagogiki teoretycznej (Schulz 2016, s. 16–17). Z kolei przyjmując kryterium określonych „operacji intelektualnych” (metod i nastawień pracy umysłowej) stosowanych w pedagogice teoretycznej, należy wyróżnić w tym względzie trzy podstawowe optyki: „myśl pedagogiczną”, „pedagogikę prakseologiczną” i „pedagogikę scjentyistyczną” (Schulz 2016, s. 17–18). W końcu, wskazując na podstawowe własności i charakter samej myśli pedagogicznej, należy powiedzieć, że wyraża się ona w „formułowaniu oraz rozstrzyganiu pytań światopoglądowych dotyczących edukacji” (Schulz 2016, s. 17). Z tego też względu myśl pedagogiczna

11 Odwołuję się w tym miejscu do wszystkich tych autorskich ustaleń Romana Schulza nie jako ostatecznych i niedyskursywnych, gdyż i sam autor tak ich nie traktuje. Nawiązania te traktuję jako egzemplifikację jednej z konkretnych koncepcyjnych prób poddania namysłowi kwestii stosunków i zależności pomiędzy zakresami znaczeniowymi takich kategorii, jak: pedagogika teoretyczna – pedagogika ogólna – myśl pedagogiczna – światopoglądowość myśli pedagogicznej. Oczywiście, nie wyklucza to również w żadnej mierze odwoływania się do innych tego typu prób systematyzacji lub krytycznego namysłu nad ich kompletnością. Z punktu widzenia zasadniczego przedmiotu zainteresowania niniejszego artykułu i towarzyszących mu celów nie jest to jednak miejsce, w którym podjęcie takiej dyskusji byłoby czymś zasadnym. Choć sam fakt odwołania się do tego typu prób ustalania stosunków i zależności pomiędzy owymi zakresami znaczeniowymi wyróżnionych tu kategorii można traktować jako poznawcze uprawomocnienie do podjęcia tytułowego zagadnienia w ramach współczesnego dyskursu pedagogicznego.

jako ta, która koncentruje się na „formułowaniu ideowych założeń, podstaw światopoglądowych (ontologicznych, aksjologicznych i epistemologicznych)”, może być również określana mianem „pedagogiki światopoglądowej”. Obok tego określenia w sposób synonimiczny możemy też, rozkładając na różne sposoby akcenty epistemologiczne i metodologiczne z tym związane, posługiwać się takimi formułami, jak: „filozofia wychowania”, „pedagogika filozoficzna”, „pedagogika ideologiczna”, „pedagogika ideałów” itp. Samych przedstawicieli myśli pedagogicznej, zdaniem Romana Schulza, należy zaś traktować jako twórców i propagatorów idei, ideologii i doktryn pedagogicznych (Schulz 2016, s. 21).

Ostatnia z ważnych własności myśli pedagogicznej – zgodnie z tym dookreśleniem – wyraża się zaś w tym, że nie jest ona bezpośrednio zaprzęgnięta w realizację bieżących i konkretnych zadań praktyki wychowania i kształcenia. Nie na tym też polega jej zasadnicza optyka jako reprezentacji uogólnionego i teoretycznego dyskursu edukacyjnego, ponieważ przede wszystkim ma ona za zadanie wydobywać, wyrażać, określać, redefiniować lub na nowo wytyczać perspektywiczny (strategiczny, dalekosiężny, długodystansowy) horyzont myślenia i działania pedagogicznego (Schulz 2016, s. 23). Teleologiczny horyzont oraz sens i znaczenie samego działania są tu określane lub uwyraźniane w obrębie projektu myśli pedagogicznej, która obejmuje swym namysłem to, co wykracza poza doraźnie i akcydentalnie definiowane uwarunkowania, presje, potrzeby i interesy praktyki pedagogicznej. Działanie samo z siebie, z założenia, nie jest bowiem w stanie antycypować teleologicznego horyzontu przedsięwziętych oddziaływań, ani też jego sensów, ujmowanych w swej prospektywności i perspektywności. Dlatego też zawsze, w większym lub mniejszym stopniu, uzasadnienia tego horyzontu wyprowadzane są z dookreślonej w jakiś sposób podstawy, która funduje ową prospektywność i perspektywność oraz towarzyszące temu racje i przesłanki światopoglądowe. Temu też służy i taką funkcję spełnia w swej teoretyczności i ogólności myśl pedagogiczna.

Dyscyplinarna swoistość formacji intelektualnej myśli pedagogicznej

Odwołując się zatem do kategorii myśli pedagogicznej, należy również podkreślić jej swoistość/osobliwość¹² w zestawieniu z analogicznymi formacjami/konstrukcjami intelektualnymi, tj. myślą filozoficzną, myślą historyczną, myślą socjologiczną,

12 Warto podkreślić w tym miejscu, że podejmowanie zagadnienia dyscyplinarnej swoistości czy też tożsamości myśli pedagogicznej, zgodnie z moim podejściem, w żadnej mierze nie przeczy zasadności odwoływania się do epistemologiczno-metodologicznych idei interdyscyplinarności lub transdyscyplinarności. Myśl pedagogiczna, niezależnie od tego, w jakim nastawieniu epistemologiczno-metodologicznym nie byłaby uprawiana, musi bowiem odznaczać się swoją dyscyplinarną tożsamością. W innym przypadku nie ma bowiem w ogóle potrzeby posługiwania się taką formułą, jak „myśl pedagogiczna”, ponieważ w pełni wystarczająca staje się wtedy sama formuła „myśl”. Oczywiście, osobiście stoję na stanowisku, że myśl pedagogiczna, ujmowana zarówno *in abstracto*, jak i *in concreto*, posiada swoje specyficzne rysy i swoją dyscyplinarną

myślą psychologiczną czy nawet myślą teologiczną. Poza wspólnymi, formalnymi funkcjami myśli humanistycznej i społecznej (np. funkcja identyfikacyjna, orientacyjna, diagnostyczno-ewaluacyjna, regulacyjna), na co również zwraca uwagę Roman Schulz (2016, s. 23), można bowiem wskazać na pewne specyficzne własności, które w rozpatrywaniu myśli pedagogicznej czynią niezbędnym uwzględnianie jej własnej tożsamości oraz związanej z tym nieredukowalnej swoistości/osobliwości.

Można zatem powiedzieć, jak się wydaje, że każda z tych sprofilowanych dyscyplinarnie formacji intelektualnych (a zatem filozoficznie, historycznie, socjologicznie, psychologicznie, czy teologicznie) może być bowiem uprawiana sama dla siebie i w obrębie samej siebie, bez konieczności wieloaspektowego, wielopłaszczyznowego czy wielodziedzinowego wykraczania ku konkretnemu człowiekowi w trajektoriach jego zindywidualizowanych (podmiotowo, społecznie, kulturowo) losów urzeczywistniania miary siebie samego. Nie stanowi to zatem ich immanentnego i nieredukowalnego celu samego intelektualnego ruchu myśli, jej egzystencjalnej powagi i deontologicznych zobowiązań. Każda z tych myśli, wyrażona w dyscyplinarnie dookreślonej formacji intelektualnej, potwierdza więc swą powagę i zobowiązania już poprzez sam fakt eksploracyjno-eksplanacyjnego sięgania (odkrywania, wyjaśnienia, porządkowania, tematyzowania) poznawczego obiektu swojego zainteresowania. Żadna z tych myśli dla zachowania swojej tożsamości nie musi, choć oczywiście zawsze może, być powodowana konstytutywnym imperatywem urzeczywistniania dobra przystosowawczego i rozwojowego człowieka¹³, rozpatrywanego w jego wszechstronnych kontekstach/aspektach (podmiotowych, społecznych, kulturowych). Zarazem każda z tych myśli może spełniać się i potwierdzać miarę swej naukowej wagi i doniosłości w samej kognitywnej pasji lub określonym interesie poznania przedmiotowego pola badań – w racjonalnym obejmowaniu swojego obiektu jako poznawczego problemu, poddanego oglądowi, namysłowi, racjonalizacji i uprzedmiotowiającej tematyzacji.

Z myślą pedagogiczną jest jednak inaczej. Zawsze bowiem ostatecznie potwierdza ona swą dyscyplinarną tożsamość w intencji, która musi brać pod uwagę wymiar apliacyjno-projektujący, odniesiony do biegu życia i trajektorii losu konkretnego człowieka, w jego przystosowaniu i rozwoju oraz związanych z tym zagrożeń lub możliwości, wyzwań lub konieczności. W ten sposób myśl pedagogiczna potwierdza swą dyscyplinarną tożsamość poprzez koncentrowanie się na

tożsamość. Mam jednak świadomość, że można również podchodzić do tej kwestii inaczej, i oczywiście nikomu nie odbieram do tego prawa.

13 W tym kontekście problemowym kategorię dobra przystosowawczego i rozwojowego traktuję jako równoważące się siły, które do pewnego stopnia i w pewnych względach mają charakter opozycyjny. W tym znaczeniu pojęcie „dobra przystosowawczego” łączę ze społeczno-kulturowymi procesami adaptacji (umiejętności dostosowania się i funkcjonowania w kontekście istniejących układów odniesień), a pojęcie „dobra rozwojowego” – ze społeczno-kulturowymi procesami emancypacji (umiejętności dążenia do autonomii i zdobywania podmiotowej pozycji i znaczenia wbrew zastanym układom odniesień).

szeroko rozumianym dobru przystosowawczym i rozwojowym człowieka, choć oczywiście sama kategoria dobra, ze względu na swe specyficzne konteksty kulturowe, społeczne i pokoleniowe, może być tu różnie dookreślana i rozumiana. Konstytutywnym i nieredukowalnym wzorcem tożsamości myśli pedagogicznej jest zatem afirmacja dobra człowieka jako podmiotu, a co za tym idzie, nie poprzestawanie „na” jego uprzedmiotawiającej tematyzacji, jako wyłącznie przedmiotu (obiektu) zrjonalizowanych i systematycznych form poznania.

Racjonalność roszczenia totalności *versus* uprawomocnienia polisemiczności epistemologiczno-metodologicznej myśli pedagogicznej

Przywołane etosy kulturowej, społecznej i edukacyjnej praxis (tzn. pluralizacji, demokratyzacji i upodmiotowienia), które są tu ujmowane jako dziejowe zdobycze i stabilizujące rudymenty kondycji współczesnego świata Zachodu, nie tylko utorowały drogę do naukowej legitymizacji polisemiczności epistemologiczno-metodologicznej i równouprawnienia różnych dyskursów światopoglądowych, lecz także poddały w wątpliwość logikę konstatowania ostatecznych i niedyskursywnych rozstrzygnięć¹⁴. Domeną tego, co współczesne, jest bowiem nieustanne ponawianie pytania o miary i kryteria swej własnej aktualności i adekwatności, a co za tym idzie, stawianie pytań o swe własne uprawomocnienia w obliczu tendencji, wyzwań i procesów zachodzących w otaczającym człowieka świecie. Z tego też względu żadne z paradygmatycznych lub światopoglądowych podejść nie dysponuje legitymizacją do strukturalnego (administracyjnego) lub symbolicznego (opiniotwórczego) zawłaszczenia, kolonizacji lub monopolizacji (totalności) dyskursu pedagogicznego – narzucania mu swych własnych matryc poznawczych czy aksjologicznych jako czegoś oczywistego i niedyskursywnego, urastającego do rangi raz na zawsze określonych aksjomatów. Takie aksjomaty, z naukowego punktu widzenia, nieustannie poddawane są aktualizacji i weryfikacji racji dostatecznych w kontekście zachodzących w otaczającym świecie zjawisk i procesów.

Samą kategorię totalności (wszystkości, całości) ujmuję w nawiązaniu do jej ujęcia stosowanego przez dwóch znamienitych filozofów oraz w odniesieniu do ich projektów filozoficznej dekonstrukcji i delegitymizacji logiki „całości i jedności”. Mam tu na myśli Franza Rosenzweiga i Emmanuela Lévinasa. W odautorskim dookreśleniu tej kategorii, jej implikacji i przejawów w świecie życia codziennego wykraczam jednak poza czysto filozoficzne znaczenia tych projektów. Dla tych filozofów roszczenie całości (ὅλον), które pojawiło się na arenie filozoficznego rozumowania wraz z greckimi przyrodnikami: Talesem, Anaksymenosem, Empedoklesem czy Demokrytem, wyrażało się w pytaniu o *arche panton*, zgodnie

14 W ostatnim czasie idea polisemiczności i jej miejsce we współczesnej myśli pedagogicznej wyeksponowane zostały w numerze tematycznym „Kwartalnika Pedagogicznego” (*Filozofia a pedagogika. Polisemiczność źródeł, kontekstów i granic*, 2017).

z którym dążono do tego, aby wyjaśnić sposób bytowania wszystkich rzeczy oraz ich zaistnienie przy pomocy jednej nadrzędnej zasady. W tym znaczeniu roszczenie objęcia wszystkiego myślą pod postacią jednej nadrzędnej zasady przybrało postać kognitywnej totalizacji lub też swoistego gwałtu intelektualnego monizmu, który zapewnia sobie prawomocność istnienia dzięki procedurze redukcji tego, co odmienne/różne/inne w stosunku do formuły „wszystkości”. „«Wszystko» – pisze Franz Rosenzweig – oznacza podmiot pierwszego zdania, które zostało wypowiedziane przy jego narodzinach. Teraz przeciw tej Wszystkości, która obejmuje Wszystko jako Jedność, zbuntowała się Jedność zawarta w sobie samej i wymusiła uporem odmarsz Jednostkowości jako pojedynczego człowieka. Wszystko nie może już twierdzić, że jest «Wszystkim»; zatraciło ono swoją jedyność” (Rosenzweig 1998, s. 63).

Światopoglądowa totalność myślenia i działania wyraża się w roszczeniu podporządkowania wszystkiego jakiemuś jednemu nadrzędnemu wyobrażeniu, poza którym nie ma miejsca na samostanowiące lub równorzędne istnienie innych wyobrażeń świata ludzkich spraw oraz towarzyszących mu znaczeń i rang. Totalność myślenia i działania z założenia znosi potrzebę intersubiektywności w podmiotowej przestrzeni styczności, ponieważ znosi sam dyskurs i potrzebę wymiany określonych punktów widzenia. Totalność w ogóle nie szuka porozumienia, ustępstw, nie zakłada też potrzeby samoograniczenia czy weryfikacji, rewizji lub autokorekty swych własnych nastawień i racji myślenia oraz działania. Totalność zawsze ma charakter zaborczości i ekspansji. Podstawowym skryptem i zarazem regułą totalności myślenia oraz działania jest to, co można określić mianem neutralizacji – poddania próbie wchłonięcia, marginalizacji, wykluczenia lub eliminacji. W wieku XX odnotować można, jak się wydaje, trzy typy pragmatycznej operacjonalizacji totalności myślenia i działania w przestrzeni społeczno-kulturowej: totalitarne ideologie, fundamentalizm religijny oraz skrajne ruchy szowinistyczne, promujące rasizm, nacjonalizm czy ksenofobię.

Obstrukcyjnym zagrożeniem dla etosów pluralizacji, demokratyzacji i upodmiotowienia z punktu widzenia tytułowego problemu są co najmniej trzy nieuprawnione – zazwyczaj utrwalane na zasadzie wiedzy milczącej jako nieartykułowane wprost – przedzałożenia, podtrzymywane na mocy roszczenia totalności myślenia i działania. I tak:

1. Etos pluralizacji podlega obstrukcji lub jest dezawuowany na mocy przedzałożenia co do istnienia jakiejś jednej ortodoksyjnej i obiektywnej narracji światopoglądowej, która poddaje się intersubiektywnej afirmacji. Oznacza to, że każda formacja intelektualna pretendująca do miana myśli pedagogicznej, która nie wpisuje się w prawowierność tejże narracji lub jednoznacznie się od niej odróżnia, poddana zostaje roszczeniu totalności, wyrażonemu w skrypcie neutralizacji w przestrzeni dyskursu (wchłonięcia, marginalizacji, wykluczenia lub eliminacji).

2. Etos demokratyzacji podlega obstrukcji lub jest dezawuowany na mocy przedzałożenia, co do istnienia jakiejś konwergencyjnej¹⁵ i w pełni uniwersalnej drogi badawczej oraz samego wyniku badawczego¹⁶. Oznacza to, że każda formacja intelektualna pretendująca do miana myśli pedagogicznej, która sięga do innych tradycji metodologicznych, a co za tym idzie, w swej optyce problematyzowania przedmiotu badań otwiera się na inny wynik i konkluzje poddające w wątpliwość powszechną obowiązującą aksjomatów „wiedzy normalnej” (por. Kuhn 2009), spotyka się zarazem z rozszczeniem neutralizacji (wchłonięcia, marginalizacji, wykluczenia lub eliminacji).
3. Etos upodmiotowienia podlega obstrukcji lub jest dezawuowany na mocy przedzałożenia, co do możliwości istnienia dyspozycji nieomylnego, bezstronnego i obiektywnego podmiotu poznania, czyli neguje się tu rolę i znaczenie ludzkiej subiektywności lub traktuje się ją nie tyle jako coś, co należy racjonalizować i rozjaśniać, ile wypierać do „szarej sfery” wiedzy milczącej.

Kryterialność orzekania o granicach dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej

Polisemiczność epistemologiczno-metodologiczna nie oznacza jednak całkowitej dowolności lub niemożności ustalania obowiązujących kryteriów szacowania naukowej wartości myśli pedagogicznej. Faktem jest, że poszczególne dyskursy w warstwie swej przedzałożeniowości światopoglądowej często są nieporównywalne z punktu widzenia przyjmowanych założeń, preferowanych wzorców aksjologiczno-normatywnych czy też teleologicznego horyzontu – doraźnego i operacyjnego lub odległego i strategicznego – oddziaływań pedagogicznych, stanowiąc tym samym odmienne optyki postrzegania i rozpatrywania przedmiotu swojego zainteresowania. Tym niemniej można wskazać dwojakiego co najmniej rodzaju, niebudzące wątpliwości, miary kryteriów naukowego i teoriiotwórczego szacowania wartości określonej myśli pedagogicznej. W obu przypadkach odnoszą się one do

15 Odwołując się do pojęcia konwergencyjności (a w rozdziale pierwszym – dywergencyjności) nawiązuję do znaczeń, jakie Józef Koziński przypisywał tym kwestiom (Koziński, 2002, s. 92–93).

16 Do tak artykułowanego przedzałożenia, w powiązaniu z pierwszym i trzecim przedzałożeniem, odniosłem się również w innym miejscu, z innej perspektywy i na inny sposób, w formule „podstawowych typów redukcjonizmu nastawień badawczych”. Spośród siedmiu wyróżnionych tam analitycznie typów redukcjonizmów epistemologiczno-metodologicznych, pięć w sposób ścisły można powiązać z tą kwestią: „redukcjonizm zdolności autonomicznego i adekwatnego rozumowania w obliczu środowiskowo mainstreamowych presji”, „redukcjonizm niedookreśloności i stopniowalności granic otwartości wyobraźni teoretycznej”, „redukcjonizm określoności i rozpoznawalności granic tego, co warunkujące i uwarunkowane”, „redukcjonizm dystansu względem własnych, utrwalonych jednostkowo lub środowiskowo pewników i oczywistości” oraz „redukcjonizm sensotwórczości nieekspozowanych lub skrywanych akcydensów doświadczenia świata życia codziennego” (Gara 2017, s. 162–164).

kwestii intersubiektywnego statusu badacza jako uczestnika międzypodmiotowej wymiany myśli, uwarunkowanej uznaniem wspólnego horyzontu doświadczenia. Owa intersubiektywność ocen naukowej wartości i adekwatności myśli pedagogicznej możliwa lub zagwarantowana jest poprzez odniesienie się do: 1) kryterium koncepcyjnej, kategorialnej i warsztatowej koherentności określonej myśli oraz 2) kryterium kompatybilności z kulturowo-społecznymi wymogami czy standardami, przywoływanymi w tym miejscu pod postacią dziejowych zdobyczy i stabilizujących osiągnięć jako rudymetów kondycji współczesnego świata Zachodu (tzn. pluralizacji, demokratyzacji, upodmiotowienia).

Pierwsze kryterium można określić mianem wewnątrzkonceptyjnego, co wbrew pozorom wcale nie oznacza, że jest ono całkowicie subiektywne, a drugie – mianem zewnątrzkonceptyjnego, co z kolei wcale nie oznacza, że jest ono w zupełności obiektywne. I choć oba kryteria są istotne z punktu widzenia oceny naukowej wartości określonej myśli, to jednak drugie kryterium jest bezpośrednio związane z podejmowanym w tym miejscu tytułowym problemem granic dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej, w takim znaczeniu, w jakim mówimy tutaj o tym, co jest współczesne.

Intersubiektywny wymiar *kryterium wewnątrzkonceptyjnej koherentności* określany jest dzisiaj zgodnie z uznanymi standardami odróżniania od siebie myśli odznaczającej się warsztatem naukowym od tej pozbawionej takiego warsztatu. Chodzi tu zatem o takie miary naukowości, jak koncepcyjna spójność i logiczność wyводу, ustrukturyzowanie myśli i jej pojęciowa odpowiedniość czy łączność z tradycją teoretyczną, w obrębie której plasuje się dana myśl, stanowiąc jej kontynuację lub rewizję.

Z kolei intersubiektywny wymiar *kryterium zewnętrznej kompatybilności* określany jest poczuciem przynależności do tego samego świata kulturowo-społecznego, który warunkuje określoną *praxis*, przynależną jej historyczną świadomość człowieka oraz właściwą mu strukturę doświadczeń. Mowa tu zatem o egzystencjalnym współdzieleniu tego samego historyczno-kulturowo-społecznego czasu i miejsca, które warunkują podmiot doświadczenia poprzez lokowanie się w obrębie danego okresu historycznego, kręgu kulturowego, czy też w ramach tych samych systemowych i strukturalnych form organizacji życia społecznego. Kryterium to mówi o wspólnym świecie życia, który choć w różnym stopniu i z różnym natężeniem wpływa na indywidualne doświadczenie człowieka, to jednak w sposób określony dziejowo warunkuje też nieredukowalne ramy doświadczenia współczesnych ludzi jako podmiotów o określonej tożsamości historycznej, kulturowej, społecznej czy pokoleniowej.

Bibliografia

- Barbaras R. (2001). *Merleau-Ponty and Nature*. „Research in Phenomenology”, t. 31, nr 1, s. 22–38.
- Benner D. (2015). *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, tłum. D. Stępkowski. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Blandzi S., Przanowska M. (red.). (2017). *Filozofia a pedagogika. Polisemiczność źródeł, kontekstów i granic*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1 (243).
- Gara (2017). *Fenomen nieredukowalności teorii i praktyki pedagogicznej*. W: Dudzikowa M., Juszczyk S. (red.). *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić. Wykłady Profesorów wygłoszone na XXX Letniej Szkole Młodych Pedagogów przy KNP PAN (Wisła 2016)*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gara J. (2016). *Egzystencjalne doświadczenie aporii sensu swojskości i zadomowienia w świecie życia codziennego*. W: Melosik Z., Szymański M. J. (red.). *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Gara J. (2018). *Granice dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, s. 1–34 (złożony do druku).
- Górniewicz J. (2001). *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Kozielecki J. (2002). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Merleau-Ponty M. (1976a). *Obecni w słowie*, tłum. J. Skoczylas. W: *Proza świata. Eseje o mowie*. Warszawa: Czytelnik.
- Merleau-Ponty M. (1976b). *Postrzeganie, ekspresja, sztuka*, tłum. E. Bieńkowska. W: tenże. *Proza świata. Eseje o mowie*. Warszawa: Czytelnik.
- Ortega y Gasset J. (2008). *Medytacje o „Don Kichocie”*, tłum. J. Wojcieszak. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Rosenzweig F. (1998). *Gwiazda Zbawienia*, tłum. T. Gadacz. Kraków: Znak.
- Schulz A. (2016). *Szkice z pedagogiki ogólnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Śleziński K. (2016). *Aretologiczne podstawy pedagogiki*. Kraków–Cieszyn: Wydawnictwo „scriptum”.
- Śliwerski B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.

BOUNDARIES OF WORLDVIEW DISCURSIVITY IN THE CONTEMPORARY PEDAGOGICAL THOUGHT

Abstract: The point of reference for the problem outlined in the title are the three inseparable ideas defining the condition of the present and its praxis. They can be described, in general terms, as the ethe of polysemy and cultural pluralism, of democracy and social transparency, and finally of human rights and the empowerment of the individual. These ethe are taken, for the purpose of this work, as defining the boundaries of pedagogical thought as far as it aspires to be considered truly contemporary. Describing some school of thought as contemporary from the point of view of boundaries of its worldview discursivity requires distinguishing two basic ways of understanding what contemporary means. The specific nature of pedagogical thought as one of the cognitive perspectives of general pedagogy is considered in this context, and formal criteria for assessing scientific value of contemporary pedagogical thought are formulated with the above assumptions in mind.

Key words: pedagogical theory, general pedagogy, pedagogical thought, phenomenological analysis, epistemological and methodological polysemy.

Jarosław Gara – dr hab., prof. nadzwyczajny Akademii Pedagogiki Specjalnej. Jest kierownikiem Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania. Wybrane monografie: *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu* (2008); *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania* (2009). Adres do korespondencji: APS, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. 22 589 36 00, wew. 3440. Adres e-mailowy: jgara@aps.edu.pl.

PEDAGOGIKA OGÓLNA A SOCJOLOGIA OGÓLNA

Streszczenie: Pedagogika, jako nauka o wychowaniu, oraz socjologia, jako nauka o społeczeństwie, to dziedziny pokrewne. Tradycja w tym zakresie jest zresztą długa. Nie tylko Florian Znaniecki uprawiał refleksję w ramach obu dyscyplin, lecz wcześniej podobnie czynił Emile Durkheim, ojciec akademickiej socjologii. Podobieństwa dotyczą ujęć teoretycznych oraz pól i kontekstów badawczych. Socjologia ogólna to socjologia teoretyczna, to próba wypracowania ogólnej teorii społeczeństwa. W przypadku pedagogiki aspiracje sięgają chyba nieco dalej, gdyż obejmują jakiś rodzaj metarefleksji nad procesami wychowania w społeczeństwie, który jest dodatkowo wyposażony w imperatyw metodologiczny, a także rozważania na temat kondycji współczesnego człowieka. Autor próbuje zanalizować status obu „ogólnych” dziedzin występujących w ramach dwóch dyscyplin nauk społecznych w kategoriach podobieństw, różnic, a nawet integracji w ramach wybranych zagadnień.

Słowa kluczowe: teoria, pedagogika ogólna, socjologia ogólna, metodologia nauk społecznych.

Wprowadzenie

Ogólność to termin, który ma wprawdzie ustalone znaczenie – tak w języku, jak i w nauce, niemniej jego konotacje potoczne są na tyle wpływowe, że przenikają do sfery refleksji naukowej w różnych zresztą dyscyplinach: socjologii, pedagogice, psychologii, ekonomii itp. A myśl obiegowa skłonna jest ogólność łączyć z nieokreślonością, niedookreśleniem, ogólnikowością. Zatem gdyby odwołać się jedynie do językowego rozumienia terminów „ogólny” i „ogólność”, to dostrzeżemy, że wiąże się je z ogółem, całokształtem, wielością. Można by więc stwierdzić, że stosowanie się do znaczeń przypisywanych określonym słowom w ojczystym języku byłoby w tym wypadku wystarczające dla sprawnego komunikowania się.

Rzeczywistość, w tym ta naukowa, jest jednak bogatsza. W tym przynajmniej sensie, że nadaje ogólności również inne znaczenia, czyniąc z niej kategorię wieloznaczną. Skoro tak, to można powiedzieć, że należałoby trzymać się logicznych

określeń ogólności. A jest tu ona określana jako możliwość wyprowadzenia z danego twierdzenia inferencyjnych konsekwencji (por. Kmita 1975). Oznacza to, że twierdzenie ogólne, a co za tym idzie, teoria ogólna, pozwala nam odnosić je do rozmaitych zjawisk i procesów społecznych, edukacyjnych, kulturowych, ekonomicznych itp. Innymi słowy, zarówno teoretyk, jak i badacz-empiryk mogą uczynić z teorii sprawne narzędzie analizy rzeczywistości, ponieważ ogólność to nie ogólnikowość, lecz – przeciwnie – możliwość wyprowadzenia kolejnych twierdzeń, które można by nazwać roboczo „stosowanymi”.

W niniejszym opracowaniu stawiam dwie tezy. Pierwsza z nich odnosi się do faktu, że dwie tytułowe subdyscypliny: socjologię ogólną oraz pedagogikę ogólną łączy nawet więcej aniżeli socjologię i pedagogikę jako nauki społeczne. Spiowem jest tu ogólna teoria społeczna, której wypracowaniem, w różnym wprawdzie zakresie, zajmują się obie subdyscypliny. Czynią to od dawna, zresztą wzajemnie do siebie nawiązują oraz pozostają w czynnym kontakcie z innymi dyscyplinami nauki oraz ich subdyscyplinami.

Ponadto tak na gruncie socjologicznym, jak i pedagogicznym – budowanie teorii ogólnej łączy się z myślą klasyczną (por. Swedberg 2014; Banaszak 2006, 2011; Śmietańska 2016). Rozumiem przez nią teorie, koncepcje lub – czasami – pomysły teoretyczne, które prócz szlachetnej patyny czasu, posiadają walor zgodności z rzeczywistością, trafności i przydatności w analizach współczesnych zjawisk i procesów społecznych. W tym sensie teoretyzowanie wymaga dobrego przygotowania, a także czasu poświęconego na samodzielną lekturę dzieł klasyków i dzieł współczesnych badaczy (por. Ritzer 2004). Zastępowanie samodzielnej lektury opracowaniem podręcznikowym czy tzw. obiegową prawdą naukową prowadzi do pojawiania się w naukowych dziełach widziadeł, cieni (Platon) rzeczywistych idei.

Druga teza jest związana z imperatywem dyskusji oraz multidyscyplinarnym charakterem obu subdyscyplin. Dyskusja to zdolność do stosowania siły argumentów, a nie argumentów siły w naukowym sporze. A także, jak mawiał Piotr Skarga, wyzbycia się przywar właściwych nieprzyjaciółom mądrości, tj. myślenia wyłącznie własną głową oraz myślenia wyłącznie cudzą głową. Pomóc może w tym posługiwanie się w myśleniu typami idealnymi.

Tym samym multidyscyplinaryzm sprowadza się nie tylko do powoływania się na dorobek innych dyscyplin nauki, lecz wyraża się przede wszystkim w umiejętności syntetyzowania różnych ujęć (por. Tarkowska 2010; Gnitecki 2004). W tym znaczeniu może stanowić jedynie wstęp do tworzenia własnych ujęć i koncepcji. Przekraczanie granic nie może bowiem oznaczać ignorancji. Wkraczanie na pole badawcze innej dyscypliny naukowej jest więc w dosłownym rozumieniu niemożliwe. Jest natomiast możliwe, a nawet wielce wskazane, rozumne korzystanie z dorobku innych nauk. Pojmuję to jako proces, na który się składają: zrozumienie, przetworzenie, analiza, krytyka, sprowadzenie do tworzywa dla własnych celów teoretycznych bądź empirycznych, uformowanie w postaci zmodyfikowanej.

Ogólna socjologia i ogólna pedagogika. O pewnym typie pokrewieństwa

Pokrewieństwo między socjologią a pedagogiką jest oczywiste. Wydaje mi się jednak, że między socjologią ogólną a pedagogiką ogólną jest ono jeszcze bliższe. Mam na myśli fakt, że obie subdyscypliny nie tylko odwołują się do tych samych zasobów wiedzy, lecz przede wszystkim to, że przedmiotem refleksji, wspólnie, czynią teorię (Gnitecki 2004). Spróbujmy więc przeanalizować, w jaki sposób definiują to, czym się zajmują.

Dzięki staraniom Janiny Kostkiewicz (por. 2017) możemy dziś analizować przenikliwą myśl społeczną Andrzeja Niesiołowskiego (2017, s. 96), który tak definiuje pedagogikę ogólną: „Pedagogika ogólna (która jest przedmiotem naszych rozważań), to syntetyczna nauka poznawczo-normatywna w ogólnych, niezależnych od przypadkowości czasowo-przestrzennej faktach, prawach, celach, formach i metodach świadomego i mimowolnego wychowania i samowychowania z punktu widzenia jednostki i grupy”.

Zacznę od tego, że w tej definicji zmieniłbym tylko jedno słowo. Otóż „prawo” zastąpiłbym „prawidłowością”. Jest to związane z ogólną charakterystyką nauk społecznych. Prawa w znaczeniu ścisłym w ogóle tu nie występują: ani w pedagogice, ani w psychologii, ani w etnologii, ani też w socjologii czy ekonomii. Poza tym propozycję Niesiołowskiego uznaję za bardzo trafną. Z kilku względów. Po pierwsze: wskazuje on na ponadczasowy charakter twierdzeń formułowanych na gruncie tej subdyscypliny. Można tę tezę sprowadzić np. do pojęcia wielofunkcyjności Georga Simmla (1997). Po wtóre, autor, jako socjolog i pedagog, w sposób jednoznaczny wskazuje na punkt widzenia grupowy oraz jednostkowy. Łączy więc, w pewnym sensie, perspektywę socjologiczną z pedagogiczno-psychologiczną.

Warto także odnieść się do myśli, którą Andrzej Niesiołowski „wyrzuca” do przypisu. Jest to ciekawa dyskusja z poglądami Zygmunta Mysłakowskiego oraz Sergiusza Hessena. Niesiołowski (2017, s. 96) stwierdza, że „strona normatywna stanowi sens i cel istotny pedagogiki jako nauki”. Zwraca przy tym uwagę, że o ile w pracach Mysłakowskiego teza ta nie jest wystarczająco podkreślona, to w *Podstawach pedagogiki* Hessena znajduje ona należyte miejsce w strukturze analiz polskiego filozofa i pedagoga. Całość odzwierciedla stanowisko Niesiołowskiego w sprawie ocen formułowanych przez pedagogikę – zarówno systematyczną, jak i ogólną (por. też 2017, tabela 1, s. 97).

Podobnie rzecz się ma z socjologią ogólną. Jest ona związana z teorią, teoryzowaniem, uogólnianiem oraz konfrontowaniem idei z rzeczywistością (por. Swedberg 2016, 2014; Kozyr-Kowalski 2003; Durkheim 2000), w myśl zasady, że najbardziej praktyczna jest dobra teoria. I tu właśnie chcę podzielić pogląd, że bardziej trafne jest nazywanie socjologii ogólnej socjologią teoretyczną. Rzeczywiście, ta pojęciowa dystynkcja wydaje się być kluczem do zrozumienia statusu omawianej subdyscypliny, a także ugruntowania jej statusu. Dodatkowo, zadaję pytanie, czy nie byłoby warto rezultatów wspomnianej dyskusji oraz aktualnego stanu

rzeczy wykorzystać na pedagogicznym gruncie? Według mnie tak, jeśli nawet nie w bezpośredniej formie, to na pewno jako nieustanne podkreślanie teoretycznego charakteru pedagogiki ogólnej po to, aby nie było wątpliwości, jakie są jej cele.

Wracając jednak do właściwych socjologii ogólnej/teoretycznej spraw, warto podkreślić, iż jej teoretyczne umocowanie, a także – co nie pozostaje bez znaczenia – ukierunkowanie na tworzenie ogólnej teorii społeczeństwa, stałą kontrolę twierdzeń oraz kategorii, którymi dysponuje, stało się wyróżnikiem oraz buduje jej *status quo*. Jak ujmuje to Stanisław Kozyr-Kowalski (2003, s. 20–22; por. też Banaszak 2017), myślenie teoretyczne związane jest z dodatkowym elementem strukturalnym, który nazywamy „globalną strukturą teoretyczną”. Składają się na nią: ontologia społecznego świata, epistemologia życia społecznego, cząstkowe teorie ontologiczne i epistemologiczne, wreszcie teorie idiograficzne oraz doktryny praktyczne. Najistotniejsze dla budowania teorii ogólnej są: ontologia oraz epistemologia życia społecznego. Zatem od czasów Comte’a teoria budowy, funkcjonowania i zmiany społeczeństwa stanowi punkt wyjścia dla wszelkiej refleksji społecznej. Warto w tym miejscu również podkreślić, że analogiczną sytuację spotykamy w pedagogice. I to nie tylko w odniesieniu do pewnego modelu postępowania, lecz nawet do treści, gdyż odwołuje się ona dokładnie do tych samych teorii, koncepcji lub jedynie pomysłów teoretycznych.

Typy idealne a teoretyzowanie w socjologii i pedagogice

Typ idealny to koncepcja metodologiczna Maxa Webera (1985), upraszczana i deformowana przez lata. Ortodoksyjna (czyli w zgodzie ze starogreckim źródłosłowem „zgodna z rzeczywistością”) analiza myśli Weberowskiej wiąże typy idealne z jedną z realnych tendencji występujących w strukturze nowoczesnych społeczeństw. Tendencja ta może mieć w pewnych krajach, okolicznościach i czasie charakter dominujący lub może wyrażać zjawiska przeciętne. Wówczas typ idealny przybierze postać typu dominującego albo przeciętnego.

Danemu pojęciu, kategorii nie przysługuje nigdy przymiot tendencji jedynej, która ogarnia wszystko i wszystkich. Nigdy więc nie jest tendencją absolutną. Należy typ idealny pojmować relacyjnie oraz wieloefektywnie. Oznacza to, że zwykle różnorodnie oddziałuje na ludzi i ich społeczne światy. Analizy na gruncie pedagogiki ogólnej i socjologii ogólnej mieszczą się w pojęciu typów idealnych, tendencji dostrzeżonych przez badaczy. Szacowanie czy tendencje te są dominujące, czy przeciętne, stanowi zadanie dla nauk stosowanych (lub subdyscyplin tych nauk zajmujących się stosowaniem wiedzy).

Rozumowanie w kategoriach typów idealnych, czyli pewnych realnych konstruktywów, których „obowiązywanie” ma różny wymiar, tj. od nikłej, ledwie zauważalnej tendencji aż po tendencję dominującą, stanowi podstawę budowania teorii ogólnej. Może więc stać się częścią wspólną dla socjologii oraz pedagogiki. Zresztą pewne fragmenty owej „części wspólnej” są – można by tak powiedzieć – immanentnie

wspólne, z racji odniesień do tego samego przedmiotu i obiektu refleksji. Tak czy inaczej teoretyczność obu dyscyplin, która stanowi dla mnie fakt, może być zapośredniczona poprzez wspólną „metodę” typów idealnych.

Prócz koncepcji Maxa Webera warto także powrócić do tez i mott obecnych w myśli poprzedników niemieckiego socjologa. „Prawda jest trójjednością” – ten aforyzm oznaczał dla Hegla, iż nie jest możliwa prawdziwa wiedza o jakiejś teorii lub rzeczywistości bez samodzielnej drogi od tezy, przez antytezę, aż do syntezy. Synteza jest tu rozumiana jako „dobro intelektualne, w którym zostają zachowane, rozwinięte i doprowadzone do nowego punktu cząstkowe prawdy zawarte w tezie i antytezie” (Kozyr-Kowalski 2005, s. 11). To bardzo blisko typu idealnego, teorii w ogóle i teoretyzowania jako procesu intelektualnego. Dodajmy do tego Maxa Schelera (1990) „zgodność sensową” (*Sinnentsprechung*), rozumianą jako samodzielne i niezależne dojście do takich tez i kategorii, które wcześniej ktoś już wypowiedział, a otrzymamy całkiem ciekawy zestaw do „teoretycznego eksperymentowania”.

Kolejnym łączącym obie dyscypliny nauki faktem jest wieloparadygmatyczność socjologii i pedagogiki. Zdaniem Thomasa Kuhna (1968), wieloparadygmatyczność nie jest ani specyfiką, ani zjawiskiem negatywnym. Wskazywał on na słabe strony nauk monoparadygmatycznych. Polski socjolog Janusz Ziółkowski stawiał z kolei tezę, iż socjologia jest jedna nie mimo wielu różnych socjologii, lecz dzięki temu, że jest wiele różnych socjologii.

Tę tezę można zuniwersalizować i stosować wobec innych dyscyplin, w tym pedagogiki. Podobnie można by poddać uniwersalizacji kolejną tezę Janusza Ziółkowskiego (1997, s. 533), który wyliczając impulsy i bariery rozwoju socjologii, przekonywał, że wszechobecność w socjologii amerykańskiej takich pojęć, jak «pionier», «nowe pojęcia», «zaniedbana dotąd dziedzina badań», «pierwsza poważna próba», «odkrycie» nie jest niczym innym, jak wyrazem pozornych wynalazków, amnezji intelektualnej i kompleksu odkrywcy. Polski uczyony łączył ten stan rzeczy z kształceniem akademickim socjologów, w którym niewiele pozostaje miejsca dla szerokiej kultury humanistycznej oraz dla historii myśli socjologicznej. Kilka lat przed polskim socjologiem bardzo podobną diagnozę stawiał Peter L. Berger (1995), autor słynnego *Invitation to Sociology*. Posługuje się on określeniem barbarzyństwa współczesnej socjologii, gdy stwierdza poważne luki w historycznym i filozoficznym wykształceniu socjologów.

Niemniej jednak prócz wskazywania na słabe strony oraz mankamenty współczesnych prac socjologicznych i pedagogicznych, warto przywołać te, które są ze wszech miar „dobrą robotą” teoretyczną. Taką właśnie próbą wyprowadzenia ogólnej teorii wychowania z koncepcji Niklasa Luhmanna są znakomite, oparte na samodzielnej i wnikliwej analizie oryginalnych prac niemieckiego socjologa, prace Michała Głazewskiego (2012, s. 146; por. też 2010), który stwierdza na przykład, że: „Intencje i skutki działania wychowawczego nigdy nie są identyczne – być może na szczęście dla wychowanka. Wychowanie w rzeczywistości stanowi ofertę:

dziecko do procesu wychowania wnosi własne dyspozycje psychofizyczne, własne prawidłowości ontogenetyczne, własne doświadczenia, idiosynkrazje i skłonności”. Można tę myśl autora traktować jako przykład twierdzenia ogólnego, jako części teorii ogólnej.

Instytucjonalizacja subdyscyplin akademickich w Polsce

Tytułem uzupełnienia rozważań na temat teoretyczności socjologii ogólnej oraz pedagogiki ogólnej, warto wstępnie przeanalizować procesy instytucjonalizacji omawianych subdyscyplin w polskim systemie szkolnictwa wyższego. Jak się wydaje, większość dyscyplin nauki, subdyscyplin, a nawet prądów, nurtów czy szkół wykazuje tendencję do instytucjonalizacji. Proces ten będą rozumiał klasycznie za Thorsteinem Veblenem (1978) oraz Johnem R. Commonssem. Ten ostatni podaje nieco inną definicję instytucji, którą traktuje jako „podlegające kontroli działanie zbiorowe” (Commons 1931, s. 648–657), niemniej jednak obaj przedstawiciele amerykańskiego instytucjonalizmu są zgodni, że to właśnie instytucje są najważniejszymi „podmiotami” nowoczesnych społeczeństw. Podobnie w przypadku uniwersytetów, katedr i zakładów, całych dyscyplin oraz subdyscyplin akademickich.

I na tym poprzestaną, ponieważ nie chcę w tym miejscu odwoływać się do genezy instytucjonalizacji obu nauk, tj. socjologii i pedagogiki. Muszę jednak zauważyć, że w Europie narodziny akademickiej socjologii odbyły się przy udziale pedagogiki, za sprawą Emila Durkheima, który w 1895 roku powołał do życia pierwszą w Europie katedrę socjologii. Jednakże jej pełna nazwa brzmiała: Katedra Socjologii i Pedagogiki. Nawet później, gdy w 1902 roku przeniósł się na paryską Sorbonę, pedagogika wciąż pozostawała w nazwie katedry.

Nie może być więc wątpliwości, że socjologia i pedagogika to pokrewne dziedziny, siostry w ramach nauk społecznych. Zresztą fakt, że nauki te za obiekt biorą społeczeństwo, jest tyleż bezsporny, co banalny. Warto jedynie podkreślić, że socjologia aspiruje do objęcia możliwie wielu aspektów funkcjonowania społeczeństwa, z kolei pedagogika skupia się na zjawiskach i procesach wychowawczych oraz socjalizacyjnych. Rzecz jednak nie w tym, aby wskazywać na różnice czy podobieństwa obu pełnoprawnych dyscyplin nauki, lecz aby wskazać na ich elementy swoiste. Tak czynił zarówno Durkheim (1968/1922) w książce o edukacji i pedagogice, jak i Florian Znaniecki (2001) w napisanej jeszcze w „okresie poznańskim” dwutomowej pracy na temat socjologii wychowania.

Tym samym można by przyjąć, że subdyscypliny tych nauk – odpowiednio: socjologię ogólną oraz pedagogikę ogólną również cechuje wiele podobieństw. Tak właśnie uważam, mimo że rozwój tych subdyscyplin następował w nieco odmienny sposób. Na pedagogikę silniej oddziaływały np. uwarunkowania społecznej, edukacyjnej i politycznej rzeczywistości (por. Przyszczypkowski 2012, s. 40–41; por też. Hejnicka-Bezwińska 2008), stąd w Polsce instytucjonalnie zanikła ona w okresie po 1945 roku. Socjologia wprawdzie nie oparła się ideologicznym wstrząsom, a nawet

„likwidacji” jako kierunku studiów, niemniej socjologia ogólna, rozumiana jako pewien typ refleksji o zjawiskach i procesach społecznych, wciąż była obecna w publikacjach jej przedstawicieli.

Przechodząc jednakże nad tym, literalnie trzymając się pojęć instytucji oraz instytucjonalizacji, warto wskazać na fakt, iż obecnie obie subdyscypliny, pedagogika ogólna i socjologia ogólna są obecne w strukturze naukowej i dydaktycznej polskich uniwersytetów. Katedry oraz zakłady naukowe, w których rozwija się teorię ogólną, są dziś częścią wszystkich liczących się jednostek naukowych. Nie ma tu znaczących różnic pomiędzy obiema dyscyplinami. Z kolei podobieństwa dotyczą np. umiejscowienia zakładów socjologii ogólnej i pedagogiki ogólnej w strukturach uczelni technicznych, rolniczych, ekonomicznych itp. Otóż wszędzie tam, gdzie pełnią one tzw. funkcję usługową, noszą w nazwie „ogólność”. Rzecz jasna, w takim wypadku trudno jest mówić o rozwijaniu teorii ogólnej, lecz o umownym określeniu tych jednostek mianem ogólnych.

Już wstępna analiza miejsca i roli jednostek rozwijających teorię ogólną czy to na pedagogicznym, czy socjologicznym gruncie, pozwala jednakże dostrzec dwie różnice. Pierwsza z nich to tendencja do łączenia pedagogiki ogólnej z metodologią dyscypliny, a nawet z metodyką badań empirycznych. W socjologii taka tendencja raczej nie występuje i mamy do czynienia z wyraźnym wydzieleniem się katedr i zakładów metodologicznych jako odrębnych bytów instytucjonalnych. Druga różnica dotyczy natomiast obecności zakładu socjologii teoretycznej w strukturze Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, zakładu ważnego i od lat rozwijającego teorię ogólną. Różnica ta sprowadza się po prostu do nieobecności pedagogiki jako nauki w strukturze instytutów PAN.

Na podstawie nawet pobieżnej analizy można więc wnosić, iż refleksja natury ogólnej lub uogólniającej, która oparta jest na analizie klasycznych oraz współczesnych teorii, koncepcji lub jedynie pomysłów teoretycznych, i konfrontowana z materiałem faktograficznym konfirmującym bądź dyskonnfirmującym określone twierdzenia jest niezbywalnym elementem obu naukowych dyscyplin. Tu już bardzo blisko stwierdzenia, że jakaś forma teoretycznej refleksji, uprawiana systematycznie i w oparciu o określony model analityczny czy metodologiczny, jest domeną każdej nauki. Przywołam tu jedynie fizykę teoretyczną (por. Boas 2006; Hawking 1990).

Jest ona dobrym przykładem relacji między empiryzmem a uogólniającą refleksją, wykorzystującą język matematyki. Dodatkowo, okraszona jest hipotezą, czyli propozycją twierdzenia, które jeszcze nie zostało potwierdzone empirycznie. Innymi słowy, fizycy eksperymentalni, wychodząc od twierdzeń teoretycznych, przeprowadzają badania, których rezultaty potwierdzają tezy teoretyczne oraz je w jakimś stopniu modyfikują. Z kolei fizycy teoretyczni, za pomocą metod matematycznych, opisują świat przyrody oraz „eksperymentują” myślowo – proponując nowe twierdzenia. Te nowe twierdzenia podlegają z kolei empirycznemu potwierdzeniu przez fizyków eksperymentalnych.

Taki model postępowania jest, jak mi się wydaje, uniwersalny. Nie inaczej postępują przecież nauki społeczne, analizowane tu: socjologia i pedagogika (por. też Rubacha 2008, s. 162–164), a także np. ekonomia. Jak stwierdza Grażyna Musiał (2008, s. 117): „Od każdej teorii naukowej oczekuje się, że jest zdolna do wyjaśniania danej klasy obiektów i niezawodna w przewidywaniu przyszłości. Oczekuje się również, że zawiera ona arsenał instrumentów umożliwiających poznawanie nowych tendencji, które są dopiero na etapie stawania się formułują się i utrwalają”. I dalej: „Ekonomia zabiega o prawdę w sensie korespondencji z rzeczywistością. Nosicielami prawdy wysoce informatywnej, tj. bogatej w treść i wysoce sprawdzalnej, są prawa uniwersalne oraz teorie. Te prawa i teorie muszą być powszechne, tj. mówić o wszystkich czasoprzestrzennych wymiarach świata. Struktury i relacje opisywane przez teorię wyjaśniającą muszą być w takim czy innym sensie głębsze od własności wyjaśnianych. Co prawda, słowo „głębszy” wymyka się wszelkim próbom wyczerpującej analizy logicznej, ale może ono służyć jako przewodnik naszym intuicjom. Głębia teorii naukowej jest ściśle związana z jej prostotą oraz bogactwem zawartości” (Musiał 2008, s. 118). Rzeczywiście, gdyby ową „głębię”, w połączeniu z powszechnością, zastąpić ogólnością w naszym, zaczerpniętym od Georga Simmla (1997) rozumieniu, to okazałoby się, że mówimy dokładnie o tym samym, mimo reprezentowania różnych dyscyplin naukowych. Można by więc wrócić do tezy o jedności w obrębie metodologii nauk społecznych jako całości, ponieważ dyscyplinarne różnice to jedynie odcienie tego samego koloru.

Zakończenie

Socjologia teoretyczna oraz pedagogika ogólna to bardzo zbliżone co do celu oraz przedsięwziętych środków subdyscypliny. Obie aspirują do zbudowania ogólnej teorii społecznej. Socjologia w najszerszym wymiarze, pedagogika w odniesieniu do procesów wychowania i socjalizacji. Można więc założyć, iż prócz podobieństw w zakresie celów, metodyki pracy, generalizacji i formułowania uogólnień da się również wskazać na analogiczne schorzenia, które dotyczą analizowane subdyscypliny (por. Banaszak 2017).

Kilka z nich ma wybitnie współczesny charakter. Zarówno na socjologicznym, jak i pedagogicznym gruncie można bowiem mówić o separacji teorii i empirii prowadzących do wzajemnej izolacji. Dodatkowo, teorię się dziś instrumentalizuje, zrywając przez to więzi łączące ją z praktyką. Z kolei badania empiryczne i ich rezultaty przeszacowuje się i absolutyzuje, spychając jednocześnie teorię i teoretyzowanie na boczny tor. Wreszcie, w związku z redukowaniem wszystkiego do pędu i stawania się, poszukuje się wciąż nowych i nowoczesnie brzmiących kategorii. Ta próba wyjścia naprzeciw presji absolutnych nowości przyczynia się do wyścigu kategorii, czego ubocznym skutkiem jest wieloznaczność i niedookreśloność fundamentalnych pojęć (Banaszak 2017, s. 92–93).

Co jednak ważniejsze, obie subdyscypliny mogą się poszczycić trafnymi oraz ciekawymi ujęciami rzeczywistości społecznej w jej różnych wymiarach. Ujęcia te można z powodzeniem nazywać teoretycznymi, gdyż zwykle zmierzają ku próbie zbudowania teorii ogólnej lub – używając klasycznego określenia – posługują się typami idealnymi w analizach zjawisk i procesów społecznych, edukacyjnych, kulturowych, ekonomicznych itd. Tak rozumiana teoria ogólna jest bardzo potrzebna, tak w empirycznych próbach potwierdzania faktów społecznych (Durkheim 2000), jak i w pedagogicznych aplikacjach określonych rozwiązań.

Bibliografia

- Banaszak S. (2017). *Teoria i empiria – kilka uwag metodologicznych i praktycznych*. W: Kubinowski D., Chutoriański M. (red.). *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Banaszak S. (2011). *Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Banaszak S. (2006). *Menedżerowie w strukturze społecznej*. Poznań: Wydawnictwo WSKiZ.
- Boas M. L. (2006). *Mathematical Methods in the Physical Sciences*. Danvers: John Wiley & Sons.
- Commons J. R. (1931). *Institutional Economics*. „American Economic Review”, vol. 21.
- Durkheim É. (2000). *Zasady metody socjologicznej*, tłum. J. Szacki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Durkheim É. (1968/1922). *Éducation et sociologie*. Paris: Les Presses universitaires de France.
- Głazewski M. (2012). *Socjalizacja i edukacja w teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*. „Forum Socjologiczne”, nr 2.
- Głazewski M. (2010). *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Gnitecki J. (2004). *Pedagogika ogólna z metodologią*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Hawking S. (1990). *Krótką historia czasu. Od wielkiego wybuchu do czarnych dziur*, tłum. P. Amsterdamski. Warszawa: Wydawnictwo „Alfa”.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2013). *Tożsamość pedagogiki w warunkach „wielkiej zmiany kulturowej”*. „Rocznik Pedagogiczny”, nr 36.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2005). „Ogólność” we współczesnym myśleniu o pedagogiach. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 5.

- Kmita J. (1975). *Wykłady z logiki i metodologii nauk*. Warszawa: PWN.
- Kostkiewicz J. (2017). *Wprowadzenie. Zarys pedagogiki ogólnej Andrzeja Niesiołowskiego – o koncepcji i jej rękopisie powstałym w niemieckich oflagach*. W: Niesiołowski A. *Zarys pedagogiki ogólnej. Rękopisy z oflagu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kostkiewicz J. (2015). *O potrzebie badań nad polską myślą pedagogiczną – obszary zaniechane, obszary wymagające reinterpretacji*. W: Gola B., Jagielska D. Kostkiewicz J. (red.). *Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania przełomu XIX i XX wieku*. Kraków: UJ, dostępny na: <http://ruj.uj.edu.pl> (otwarty: 15.10.2017).
- Kotarbiński T. (1961). *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Kozyr-Kowalski S. (2005). *Uniwersytet a rynek*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kozyr-Kowalski S. (2003). *Dwa paradygmaty socjologii neoklasycznej. Wprowadzenie do książki P. Wechty Socjologia i kryptosocjologia Josepha Aloisa Schumpetera*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kuhn Thomas S. (1968). *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromecka. Warszawa: PWN.
- Kwieciński Z. (2011). *Pedagogizm – wariacje wokół rozumienia kategorii*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1.
- Merton Robert K. (1982). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. T. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Musiał G. (2008). *Z punktu widzenia ekonomii*. Katowice: „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe.
- Niesiołowski A. (2017). *Zarys pedagogiki ogólnej. Rękopisy z oflagu*, oprac. Kostkiewicz J. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nowak S. (1970). *Metodologia badań socjologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Popper K.R. (1965). *Unity of Method in the Natural and Social Sciences*. W: Braybrooke D. (red.). *Philosophical Problems of the Social Sciences*. New York: Macmillan.
- Petrażycki Leon, 1959, *Wstęp do nauki prawa i moralności. Podstawy psychologii emocjonalnej*, Warszawa: PWN.
- Przyszczykowski K. (2012). *Polityczność (w) edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Ritzer G. (2004). *Klasyczna teoria socjologiczna*, tłum. H. Jankowska. Poznań: Zysk i S-ka.
- Rubacha K. (2008). *Metodologiczna struktura przedmiotu badań pedagogiki*. W: tenże (red.). *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków: „Impuls”.
- Simmel G. (1997). *Filozofia pieniądza*, tłum. A. Przyłębski. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

- Scheler M. (1990). *Problemy socjologii wiedzy*, tłum. S. Czerniak. Warszawa: PWN.
- Swedberg R. (2016). *Before Theory Comes Theorizing or How to Make Social Science More Interesting*. „The British Journal of Sociology”, vol. 67, issue 1.
- Swedberg R. (2014). *The Art of Social Theory*. Princeton: Princeton University Press.
- Śmietańska J. (2016). *Talent menedżerski w oświacie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Tarkowska E. (2010). *Interdyscyplinarność i socjologia*. „Rocznik Pedagogiczny” nr 33.
- Turner J. H. (2012). *Struktura teorii socjologicznej*, tłum. G. Woroniecka i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Veblen T. (1978). *The Theory of Business Enterprise*. New Brunswick N. J.: Transaction Books.
- Weber M. (1985). *Obiektywność poznania w naukach społecznych*. W: Chmielecki A. (oprac.). *Problemy socjologii wiedzy*. Warszawa: PWN.
- Ziółkowski J. (1997). *Impulsy i bariery rozwoju socjologii*. W: Kozyr-Kowalski S., Przystalski A., Włodarek J. (red.). *Krytyka rozumu socjologicznego*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Znaniński F. (2001). *Socjologia wychowania*. T. 1 i 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

GENERAL PEDAGOGY AND GENERAL SOCIOLOGY

Abstract: Pedagogy as a science of human education and sociology as the scientific study of human society are related fields of social sciences. They share a long and rich tradition. Not only did Florian Znaniński reflect on the two disciplines, but similarly did Emile Durkheim, the father of academic sociology. Similarities apply to theoretical approaches and research fields and contexts. General sociology is simply theoretical sociology, it is an attempt to develop a general theory of society. In the case of pedagogy, the aspirations reach probably a bit further, as they involve some kind of metathought on the processes of education in society, which additionally is endowed with a methodological imperative, as well as reflections on the condition of modern man. The author attempts to analyse the status of both “general” disciplines within the two disciplines of social sciences in terms of similarities and differences. The integration of selected issues is revealed.

Key words: theory, general pedagogy, theoretical sociology, methodology of social sciences.

Sławomir Banaszak – dr hab., prof. nadzwyczajny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, kierownik Zakładu Metodologii Nauk o Edukacji na Wydziale Studiów Edukacyjnych, socjolog i pedagog, autor pierwszej w Polsce książki o menedżerach w strukturze społecznej (*Menedżerowie w strukturze społecznej*, 2006) oraz o edukacji menedżerskiej (*Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, 2011), autor licznych publikacji na temat gospodarki (*Problemy socjologii*

gospodarki, 2008, wraz z Kazimierzem Doktorem), rynku pracy, menedżerów, socjologii edukacji i metodologii nauk społecznych. Adres do korespondencji: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Metodologii Nauk o Edukacji, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań. Adres e-mailowy: s.ban@uam.edu.pl.

EDUKACJA JAKO SYMULAKRUM

Streszczenie: Artykuł odnosi się do pojęcia symulakrum, metafory stworzonej przez Jeana Baudrillarda w pracy *Symulakry i symulacja* w 1981 roku, w której stara się on zbadać związki między rzeczywistością, symbolami i społeczeństwem, a w szczególności określić znaczenie i symbolikę – kultury i mediów, które są zaangażowane w konstruowanie rozumienia wspólnej egzystencji. Symulakry to kopie, przedstawiające rzeczy, kopie, które albo od początku nie miały oryginału, albo już pierwotny, źródłowy oryginał zatraciły. Symulacja jest imitacją działania rzeczywistego procesu lub systemu w czasie. Celem rozważań artykułu jest rozbiór zakresu semantycznego symulacyjnej funkcji edukacji w kontekście pytania o przydatność metafory symulakrum jako heurystycznego narzędzia tej analizy. Praca składa się z czterech części: 1. Edukacja – uściślenie terminologiczne; 2. Pytanie o symulacyjną funkcję edukacji; 3. Symulakrum jako heurystyczne narzędzie analizy edukacji; 4. Edukacja jako symulakrum hipermarketu.

Słowa kluczowe: edukacja, pedagogika, symulakrum, rzeczywistość, hiperrzeczywistość, symbole, kody, kultura, hipermarket.

Jean Baudrillard w swoim ponowoczesnym traktacie filozoficznym *Symulakry i symulacja* podjął próbę stworzenia radykalnej teorii interpretacji związków między rzeczywistością, symbolami i społeczeństwem, a w szczególności określenia znaczenia i symboliki – kodów kultury i mediów, które są zaangażowane w konstruowanie rozumienia wspólnej egzystencji. Dla potrzeb tej analizy stworzył pojęcie symulakrów – kopii, odwzorowań, replik, wtórników, imitujących, kopiujących, upodabniających się do rzeczy, które albo od początku nie miały oryginału, albo już ów pierwotny oryginał zupełnie zatraciły. Ich źródłem jest symulacja – imitacja istnienia czy działania rzeczywistego bytu lub procesu, bądź systemu w czasie, jako „sposób generowania – za pomocą modeli – rzeczywistości pozbawionej źródła i realności: hiperrzeczywistości” (Baudrillard 2005, s. 6). Baudrillard odróżnia jej trzy rodzaje: „symulację imitującą, która dominowała w klasycznym okresie renesansu, symulację produkcji w dobie industrialnej; wreszcie, symulację czasów współczesnych, w której decydującą rolę odgrywa kod” (Lechte 1999, s. 404)¹.

¹ Stąd także trzy porządki symulakrów: „symulakry naturalne, naturalistyczne, oparte na obrazie, naśladownictwie i podrabianiu, harmonijne, optymistyczne oraz zmierzające do przywrócenia,

W poniższym wywodzie rozważana jest teza, że desygnatem tej trzeciej symulacji może być m.in. współczesna edukacja instytucjonalna. Czy metafora symulakrum może stanowić heurystyczne narzędzie rozbioru zakresu semantycznego symulacyjnej funkcji (po)nowoczesnej edukacji z jej „zawartą w kodzie zasadą reprodukcji” (Lechte 1999)?

Edukacja – uściślenie terminologiczne

Edukacja w niniejszym tekście jest rozumiana jako derywat łacińskiego *educatio* – ‘wychowuję, kształcę’, wywiedzionego od bezokolicznika *educere*. Nań z kolei składa się przedrostek *e-* czyli ‘wy’- i rdzeń *-ducare* pochodzący od *ducere* – ‘wodzić, prowadzić’. Stąd wynika polisemantyczny charakter pojęcia edukacji: w sensie „prowadzenia wzwyż” – nazywanego w przedwojennej polskiej pedagogice psychagogią (Mirski 1936, s. 126), oraz siły „tego działania moralnego i umysłowego autorytetu wychowawców, jako ludzi najlepszych danego społeczeństwa i środowiska” (Kunowski 1993, s. 174–175), określanego analogicznie mianem *agosu* (gr. *ago* – ‘prowadzę’). Funkcje tegoż *agosu* S. Kunowski ujmuje jako: *sanare*, czyli opiekę wychowawców nad biosem wychowanka, a więc nad życiem i zdrowiem organizmu; oraz *edocere* (łac. *edoceo* – ‘gruntownie nauczać, pouczać i uświadamiać’); *educere*: ochronę wychowawczą nad działaniem etosu, czyli życia społecznego środowiska; *educare*: opiekę nad duchowością wychowanka i skierowanie jej do ideału; i w końcu funkcję *initiare*: wtajemniczenie i przygotowanie wychowanka do spotkania z losem (Kunowski 1993, s. 247–248).

Sens edukacji zasadza się zatem w rdzeniu czasowników: prowadzić, ciągnąć wzwyż, podnosić ku czemuś. Obecny jest doskonale w językach germańskich i romańskich – niemieckie *erziehen* czy *großziehen*, francuskie *élever* albo angielskie *to bring up*, bądź *to raise*.

Encyclopaedia Britannica definiuje edukację następująco: „Edukacja jest dyscypliną zajmującą się metodami nauczania i uczenia się w szkołach i w środowiskach typu szkolnego w przeciwieństwie do różnych nieformalnych i pozainstytucjonalnych form socjalizacji (*nonformal and informel means of socialisation*)” (hasło: *Education*). W szczególności podkreśla jednak kulturową funkcję edukacji: „jako transmisji wartości i nagromadzonej wiedzy społeczeństwa. W tym sensie stanowi ona ekwiwalent tego, co przedstawiciele nauk społecznych określają mianem

odtworzenia bądź ustanowienia w sposób idealny natury na wzór Boga; symulakry produktywne, produktywistyczne, oparte na energii, sile, zmateralizowane za pomocą maszyny w całym systemie produkcji – ich prometejskim celem jest globalizacja i bezustanna ekspansja, uwolnienie nieskończonej energii (pragnienie stanowi część energii wiążących się z tym porządkiem symulakrów); symulakry symulacji – oparte na informacji, modelu, cybernetycznej grze – całkowita operacjonalizacja, hiperrzeczywistość, celem ich jest uzyskanie całkowitej kontroli” (Baudrillard 2005, s. 149).

socjalizacji lub inkulturacji². Dzieci – czy to poczęte pośród członków plemion Nowej Gwinei, we Florencji czasu renesansu, czy w klasie średniej społeczności Manhattanu – rodzą się w obrębie pewnej kultury. Edukacja ma na celu poprowadzenie ich ku nauczeniu się kultury, modelując odpowiednio ich zachowania [...]” (*Encyclopaedia Britannica*, hasło *Education*, 2013).

I o tę funkcję edukacji wprowadzania do kultury, o wrastanie w etos społeczeństwa właśnie tutaj chodzi.

Pytanie o symulacyjną funkcję edukacji

Czy polska edukacja spełnia przywołaną powyżej funkcję transmitowania wartości, wiedzy, etosu społecznego, wprowadzania do kultury w sensie inkulturacji³, czy rzeczywiście „obiektywną funkcją praktyki pedagogicznej jest wdrażanie wychowanków do kultury, dokładniej do uczestnictwa w kulturze” (Kmita 1982, s. 22)? Tu właśnie rysuje się najwyraźniej linia sporu o status zmiany edukacyjnej i jej promocję: „Najbardziej podstawowe rozstrzygnięcia dotyczące systemów edukacyjnych dotyczą dopuszczanych przez nie zakresów owego uczestnictwa w kulturze, modeli pożądaných zachowań i kompetencji do działań” (Kmita, cyt. za: Witkowski 1988, s. 135).

W zasadzie istnieją dwa takie antagonistyczne modele promocji behawioru kulturowego, będące funkcją edukacji: model ewolucyjny (oparty na idei kontynuacji, wrastania w egzystencjalny fundament społeczeństwa) i model rewolucyjny (kreacji zmiany kulturowej przez negację, gwałtowną, radykalną przemianę, przełom) (Suchodolski 1981, s. 97–100). Jednakże każdy z tych modeli jest w swojej skrajności wadliwy: rewolucyjna zmiana niesie ze sobą nieuchronnie „przerwanie tradycji” i „powstanie opozycji myślenia i działania” (Arendt 1991, s. 11) – tych najbardziej „elementarnych form realizacji człowieczeństwa” (Arendt 1991, s. 9). Odrzucenie tradycji, przerwienie ciągłości kulturowej „powoduje, że niemożliwe staje się widzenie świata w kategoriach przeszłości, terażniejszości i przyszłości” (Arendt 1991, s. 11); człowiek trwa zanurzony w labilnym nurcie bytu swego tu i teraz, nie wiedząc, ba, nie pytając nawet, jaki jest kierunek tego nurtu ani w jakim miejscu sam się znajduje: „Bez tradycji, która wybiera i określa, która przechowuje, która wskazuje, gdzie są skarby i na czym polega ich wartość, wydaje się nie istnieć

2 W oryginale: *Education can be thought of as the transmission of the values and accumulated knowledge of a society. In this sense, it is equivalent to what social scientists term socialization or enculturation.*

3 „Zgodnie z klasycznym ujęciem H. J. Herskovitsa inkulturacja jest uczeniem się kultury; procesem, w toku, w wyniku którego jednostka zyskuje kompetencję kulturową. [...] W różnych fazach swojego życia jednostka asymiluje rozmaite składniki dorobku kulturowego. Zaczyna się od nabywania elementarnych nawyków motorycznych, higienicznych lub językowych, by dojść w wieku dojrzałym do skomplikowanego uczestnictwa w środowisku kulturowym” (Schulz, 1992, s. 20–21).

świadoma ciągłość w czasie, a zatem nie ma ani przeszłości, ani przyszłości, tylko wieczna zmiana i biologiczny cykl życia” (Arendt 1961, s. 25).

Atrofia poczucia ciągłości istnienia, jaka musi być następstwem takiego animalnego „nagiego życia”, sprawia, że człowiek zostaje wyzuty z wartości wyższych, duchowych, „nieinstrumentalnych”, co czyni wątpliwym jego życie w ogóle (Głazurewski 1996, s. 30). Staje się ono mnogością przypadkowych zdarzeń, nieplanowanych i nieprzewidywalnych, jałową „nieznośną lekkością bytu”⁴, powodowanego chaotycznym nie-porządkiem świata. Taka zmiana rewolucyjna, która „wzywa do zaczynania wszystkiego od nowa” (Król 1994, s.13), do przerywania tradycji jako pamięci pokoleniowej i apoteozy nowego początku, stanowi źródło woli mocy wszelkich utopii, które – zrealizowane – nieuchronnie przekształcają się w koszmar dystopii⁵.

Klasycznym ujęciem tej dychotomii modeli promocji zmiany jest w polskiej pedagogice typologia Zygmunta Mysłakowskiego (Mysłakowski 1964): odróżnił on adaptacyjną i rekonstrukcyjną funkcję wychowania, traktując je jako dwa nieantynomiczne aspekty procesu. Z jednej strony bowiem wychowanie przygotowuje dorastające pokolenie do przebudowy, przekształcania zastanej przez nie rzeczywistości, czyli społeczno-kulturowej rekonstrukcji; z drugiej zaś strony stanowi formę zachowania ciągłości kulturowej przez adaptację, akomodację, wrastanie młodej generacji w egzystencjalny fundament społeczeństwa⁶: „każde

4 *Nieznośna lekkość bytu* – głośna powieść czeskiego pisarza Milana Kundery, opublikowana w 1984 roku we Francji. Kundera uważa, że egzystencja pozbawiona głębszych uczuć i doznań jest pozbawiona sensu: gdy życie codzienne jest zbyt lekkie, nie przynosi satysfakcji. Powtarzalność, przewidywalność, przyjemności bez smutków i wyzwań czynią człowieka kalekim, niepełnym, niespełnionym. Każdy ma tylko jedno życie do przeżycia, a to życie właściwie niezauważenie przecieka przez palce. Zarazem każde poszczególne życie wydaje się nieznaczące, a decyzje i wybory pojedynczego człowieka nie mają żadnego znaczenia: są nieznośnie lekkie, ponieważ indyferentne, nieróżnicujące istoty egzystencji. Ów brak znaczenia, ta lekkość staje się przez to nie do zniesienia. Amerykański reżyser, Philippe Kauffman, stworzył na podstawie książki film *The Unbearable Lightness of Being* (1988) – z Danielem Day-Lewisem i Juliette Binoche w rolach głównych. Obraz, mimo rezygnacji Kauffmana z wątków filozoficznych, odniósł wielki sukces w Ameryce i w Europie (za: *Kronika filmu* 1995, s. 528).

5 Utopia to filozoficzna idea omnipotencji – pierwotnie greckiego *polis*, potem różnych form państwa, niemająca szans urzeczywistnienia i niełącząca się z realnym stanem rzeczy i stosunków społecznych, wizja idealnego, egalitarnego społeczeństwa. Z tej idei wyrastały jednak konkretne programy przebudowy społecznej – i to wtedy utopia stawała się naprawdę straszna. Z reguły społeczeństwa dystopijne powstają w wyniku radykalnego przerywania ciągłości tradycji społeczno-kulturowej jako forma apoteozy Nowego Początku. Powszechnie głoszony jest pogląd, że dawny, tradycyjny styl życia, szczególnie instytucja rodziny i życie religijne, jest archaiczny, prymitywny i pozbawiony sensu. Dystopia – mroczna strona każdej utopii, pojawia się zawsze przy próbach realizacji utopii, lecz – jak pokazuje historia – jest tworem terminalnym (por. Głazurewski 2010, s. 132–178).

6 Tak rozumiał funkcję społeczną wychowania np. Wilhelm Dilthey: „Społeczeństwo stanowi globalny regulator życia, uczuć i instynktów; nakłada ono na nieumiarkowane namiętności

nowe pokolenie to nowa inwazja dzikusów” (Allen 1992, s. 20), „barbarzyńców” wymagających inkulturacji czy – szerzej – hominizacji jako procesu dojrzewania do pełni człowieczeństwa, „kształtowania się jednostki ludzkiej” (Allen 1992).

W edukacji problem może się pojawić, gdy w tym funkcjonalnym układzie adaptacja–rekonstrukcja wystąpi „niedobór zmiany” w sensie niedostatecznej kreacji „własnej koncepcji świata i siebie w tym świecie” (Obuchowski 1987, s. 19) lub „nadmiar zmiany, który [...] zakłóca stan otoczenia społecznego, będącego przedmiotem zabiegów oświecenia edukacyjnego” (Witkowski 1988, s. 147).

Ów dysfunkcyjny niedobór zmiany cechuje wychowanie w kulturze postfiguracywnej (kulturze „nieocenionych przodków”), które według znanej koncepcji antropologicznej Margaret Mead, przedstawicielki kierunku etnopsychologicznego, zwanego też konfiguracjonizmem lub „szkołą wzorców kulturowych”, czy „szkołą kultury i osobowości” (Olszewska-Dyoniziak 2000, s. 33), polega na przekazywaniu wierzeń, norm zachowań i wzorców behawioru kulturowego przez starszych członków społeczności. Są oni przewodnikami, pośrednikami między przeszłością a współczesnością, „strażnikami tradycji”. Organizacja i funkcjonowanie społeczności opiera się na powielaniu, replikacji tej tradycji, a zachowanie sprzeczne z obyczajem może spowodować potępienie i wykluczenie z grupy. Pokolenia wstępujące przejmują wzorce kulturowe od pokoleń starszych, dojrzewanie implikuje imperatyw roli dorosłego członka społeczności. Taki konserwatywny, zachowawczy typ wychowania cechuje społeczeństwa tradycyjne, zamknięte małe społeczności, „społeczeństwa pierwotne, wąskie grupy religijne i ideologiczne enklawy” (Mead 2000, s. 23), w których przekaz poziomy informacji w obrębie grup kulturowych, heterogenicznych jest minimalny: „spotykamy [...] pod koniec XX wieku jednostki, które żyją jak pięćdziesiąt tysięcy lat temu. Możemy dziś znaleźć pierwotnych rybaków, myśliwych i ludzi, którzy dla uzyskania mizernych zbiorów używają jedynie zakrzywionych kijów. Możemy znaleźć ludzi żyjących w miastach rządzonych do dziś w stylu teokratycznym i jednowładczym; chłopów, których los nie zmienił się od wieków – żyją zamknięci w swoich wsiach i odgradzeni od miejskiej kultury [...]. Żyjemy w czasach, gdy tubylcy z Nowej Gwinei, patrząc na kilka bulw ziemniaczanych, potrafią jedynie powiedzieć „dużo”, bo nie umieją liczyć, a jednocześnie zespoły naukowców na Przylądku Kennedy’ego obliczają z dokładnością do sekundy, kiedy statek Apollo musi zmienić kurs, by wejść w orbitę wokół Księżyca” (Mead 2000, s. 7–8).

Postrzeżenie edukacji przez pryzmat promocji zmiany implikuje zatem postulat „trwałego wbudowania w mechanizm praktyki pedagogicznej zdolności reagowania na tę zmianę, a nawet uczestniczenia w jej stymulowaniu” (Witkowski

ograniczenia prawne i obyczajowe, które powstały z potrzeby współżycia; przez podział pracy, przez małżeństwo, przez własność stwarza warunki uporządkowaniu zaspokojonych popędów. W ten sposób uwalnia od ich straszliwej przemocy; życie zyskuje przestrzeń dla wyższych przeżyć i dążeń duchowych, te zaś są w stanie zdobyć przewagę” (Dilthey 1987, s. 202–203).

1988, s. 135). Spór o zmianę edukacyjną jest bowiem zawsze też „sporem o zmianę społeczną” (Witkowski 1988, s. 136) – każde działanie edukacyjne stanowi formę realizacji jednego z możliwych modeli wychowania pożądanego lub niechcianego ze względu na polityczne uwikłania systemu edukacyjnego.

To formacja polityczno-społeczna w zasadniczym stopniu decyduje o tym, który z tych dwóch podstawowych paradygmatów wychowania determinuje charakter oddziaływań systemowych w instytucjach: czy wychowanie rozumiane jest jako „intencjonalne oddziaływanie na osobowość”, urabianie wychowanka i przystosowywanie go do „pełnienie określonych ról społecznych” – jak to się dzieje na gruncie teorii wywodzących się z założeń behawioryzmu; czy też pojmowane jest ono jako „wyzwalanie aktywności człowieka” (Folkierska 1990, s. 100), prowadzenie go „ku wolności”⁷, zrodzonej z jego autonomicznej tożsamości podmiotowej (por. Carlgren, Klingborg 2010, s. 310–311), jak to ma miejsce w różnych odmianach pedagogiki emancypacyjnej/alternatywnej.

Ta opozycja ma fundamentalne znaczenie nie tylko dla wszelkiej refleksji nad wychowaniem, lecz także dla sensu życia człowieka w ogóle. Traktowanie wychowania jako planowej i systematycznej realizacji „względnie trwałych zmian osobowości”⁸ jest „wyrazem apoteozy czynu”, przedkładaniem racji nad poszukiwanie prawdy. Z reguły mamy wtedy do czynienia z „doktrynami-teoriami, zakładającymi tzw. naukowy światopogląd” (Szołtysek 1986, s. 108), przy czym przydawka „naukowy” jest w rzeczywistości semantycznie pusta i ma służyć legitymizacji naukowej prawomocności konstruowanych na ich podstawie technologii wychowania⁹. Nauka nie jest bowiem narzędziem uzasadniania ważności roszczeń

7 Wolność należy do klasy pojęć najpowszechniej stosowanych, ale i najbardziej rozmytych w sensie ich zawartości semantycznej w języku w ogóle, a w filozofii, socjologii czy pedagogice w szczególności. W przestrzeni społecznej problem z jego denotacją polega przede wszystkim na precyzyjnym „określeniu klasy czynów leżących poza stosowaniem prawa w sensie właściwym, czyli takich, których ktoś może dokonywać”. Sens tej aporii uchwycił Georg Christoph Lichtenberg, formułując w swoich aforystycznych „Brulionach” istotę wolności *à rebours*: „Tym, co najwyraźniej charakteryzuje prawdziwą wolność i prawdziwą możliwość korzystania z niej, jest jej nadużycie” (Lichtenberg 2005, s. 275).

8 Krzysztof Konarzewski twierdził np., że „wychowanie jest działalnością, w której jeden człowiek stara się zmienić innego człowieka” (Konarzewski 1982, s. 5–7), a Wincenty Okoń definiował wychowanie jako „świadomie organizowaną działalność ludzką, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka” (Okoń 1981, s. 348).

9 Wiele prac z dorobku okresu PRL obarczone było jednak ideologiczną wadą ortodoksyjnej neomodernistycznej koncepcji społeczeństwa i człowieka, mieszcząc się w „szerzej pojętym paradygmacie pedagogiki instrumentalnej” (Hejnicka-Bezwińska 1990, s. 158), pedagogiki „dworskiej” (Kwieciński 1982), „projektującej całościowe systemy oświecenia” (Hejnicka-Bezwińska 1995, s. 33), bez rzeczywistych rozwinięć konsekwencji analityczno-systemowych i pozostając często na poziomie modeli funkcjonalnych, postulujących totalność oddziaływań wychowawczej indoktrynacji społeczeństwa socjalistycznego. Przykładem może być tu pozbawiona wymiaru refleksji aksjologiczno-teleologicznej koncepcja teorii wychowania Heliodora Muszyńskiego, mająca charakter pragmatycznej, mechanistycznej technologii systemowej z elementami uproszczonej

takich hipotez, teorii czy doktryn do prawdziwości, doktryn będących jedynie pragmatycznym zbiorem psychospołecznych przekonań o świecie” (Szołtysek 1986), lecz zajmuje się ujawnianiem prawdy o świecie odkrywanym i opisywanym przez podmiot poznający. Między nauką a światopoglądem, który jest zawsze „kreowany przez społeczną naturę człowieka na gruncie określonych racji i ujmowany w uporządkowany ciąg wartości” istnieje „teoriopoznawcza rozłączność” (Szołtysek 1986, s. 109). Każda zasadnie skonstruowana teoria naukowa musi odwoływać się do poznania naukowego, aby na jego podstawie sformułować środki i metody postępowania „doprowadzającego do ujawnienia dobra-celu społecznego lub państwowego, lub teistycznego” (Szołtysek 1986, s. 112). Już Arystoteles pisał, że sfera poznawcza (logos) powinna poprzedzać sferę działania (etos): najpierw należy poznać, aby wiedzieć, jak postępować¹⁰.

Etos jest naturalnym następstwem logosu. Wszelkie teorie-doktryny pedagogiczne, które próbują odwrócić tę sekwencję, „programowo powodują nieobliczalne następstwa w procesie wychowania” (Szołtysek 1986). Stanowią one w istocie wierne odzwierciedlenie przewrotnej formuły, jaką w *Fauście* J. W. Goethego wypowiada Mefistofeles, trawestując biblijną (ale w istocie o rodowodzie heraklitejskim) formułę otwierającą Ewangelię według św. Jana: „Na początku było słowo” – „Na początku był czyn” (Goethe 1967)¹¹.

cybernetyki. Muszyński twierdził, że „wychowanie to celowe i zamierzone oddziaływanie na psychikę człowieka, zwłaszcza na osobników dorastających społecznie” (Muszyński 1976, s. 25). Szerzej na temat krytyki „technologii wychowania” (zob. Głażewski 1996, s. 36–37).

- 10 „Na to, by obywatele stawali się dobrymi i cnotliwymi, wpływają trzy czynniki; są nimi: natura, przyzwyczajenie, rozum. Przede wszystkim bowiem trzeba się urodzić człowiekiem, a nie jakąś inną istotą żyjącą, z odpowiednimi właściwościami ciała i duszy. Co do pewnych cech i urodzenie niczego nie przesądza, bo przyzwyczajenie powoduje ich zmianę. Są mianowicie pewne właściwości przyrodzone, które przez przyzwyczajenie ulegają zmianie tak w jedną, jak i w drugą stronę: na gorsze i na lepsze. Inne istoty przeważnie żyją wedle swej natury, niektóre w drobnych szczegółach urabia i przyzwyczajenie, ale tylko człowiek kształtuje się pod wpływem rozumu, bo on tylko rozum posiada. Toteż wszystkie te trzy czynniki muszą być u niego zharmonizowane” (Arystoteles 2001, s. 203–204). Arystoteles wskazuje zatem na trzy czynniki rozwojowe: *physis* (organizm biologiczny), *ethos* (obyczaj, przyzwyczajenie) oraz *logos* (rozum, umysł) „człowieka, który może działać wbrew ludzkim przyzwyczajeniom i ich naturze, jeśli dojdzie do przekonania, że lepiej jest inaczej” (Kunowski 1993, s. 186).
- 11 „Oto pierwotny tekst otworzę i pełen godnego zapału Najświętszą treść oryginału Na drogi język ojczysty przełożę [otwiera tom i zaczyna]. Pisano jest: «W początku było słowo». Cóż czynić? Trudność już widzę gotową. Przecie nikt słowa cenić tak nie może; A więc inaczej to przełożę, jeśli się zdołam w strefę duch wznieść. Pisano jest: «W początku była treść». [...] Czyż wszystko treść działała i stworzyła? Powinno być: «W początku była siła». Lecz również teraz pióro me się wzdraga; Aż nagle czuję, że duch mnie wspomaga. Mam rozwiązanie bez skaz i bez win. I piszę już: «Był na początku czyn»” (Goethe 1967, s. 74–75). W polskiej pedagogice to Florian Znaniecki pisał: „Istnieć – to wszędzie znaczy działać” (Znaniecki 1987, cyt. za: Szacki 1986, s. 200). Wrastanie jednostki w zastane społeczeństwo miała dla niego charakter prymarny. Dopiero po pełnej adaptacji ludzie „powołani na przewodników innych” (Znaniecki 1964, s. 129)

Wychowanie oparte na takiej Mefistofelesowskiej formule sprowadza się do logiki pozorów, do „nadawania niewiedzy pozorów wiedzy naukowej” – tzn. do formułowania tzw. światopoglądu naukowego, ideologii – nie wiedzy. Teorie wychowania są tylko doktrynami wychowania, ich podstawą bowiem jest rzeczywistość nie taka, jaka jest obiektywnie, lecz taka, jaka być powinna w mniemaniu autorów tych teorii. Stąd uporczywe głoszenie konieczności urabiania wychowanka, aby to on dopasował się do postulowanego ładu społecznego¹².

Zasadniczym punktem sporu między teoriami postbehawioralnymi a emancypacyjno-humanistycznymi jest więc status zmiany, sposób i cel jej wychowawczego kreowania w sekwencji logosu i etosu: „Spornym pozostaje tylko pytanie, czy owym podmiotem, będącym w istocie przedmiotem, zawiadywać, manipulować, sterować itp., czy nie przeszkadzać mu w rozwijaniu tkwiących w nim możliwości autentycznego i spontanicznego przeżycia, wzrostu, rozwoju i samorealizacji” (Folkierska 1990, s. 101)¹³.

Ten pierwiastek wolności wychowywania i stawania się człowieka stanowił na przełomie XIX i XX wieku o mocy krytyki przedstawicieli Nowego Wychowania, zwróconej przeciw formalizmowi pedagogiki herbartowskiej¹⁴ i wciąż wyznacza pole konfrontacji nurtów pozytywistyczno-oświeceniowych i „romantycznych”

mogli dokonywać zmian. „Człowiek ze swej natury „musi poddać się porządkowi, jaki już przed nami wytworzony został i jaki dookoła siebie zastajemy; przestajemy istnieć jako duch, jako świadomość, jako ciało, o ile przekazywanej nam rzeczywistości zaprzeczamy” (Znaniński 1987, s. 199).

- 12 Por. np. koncepcję wychowania Stanisława Kowalskiego jako „dorastania do zadań wynikających z perspektywy rozwoju danego społeczeństwa” (Kowalski 1979, s. 15). Podstawową funkcją wychowania jest „przygotowanie dorastających pokoleń do czynnego i twórczego uczestnictwa w dynamice postępu społeczno-kulturalnego (Kowalski 1979, s. 16). Wychowanie „naturalne” w rodzinie powinno wg Kowalskiego podlegać przemożnemu wpływowi wychowania instytucjonalnego, celowego, organizowanego przez i dla społeczeństwa (por. Głażewski 1996, s. 35).
- 13 Zbigniew Kwieciński pyta: „Czy i co szkoła może zrobić dla przebudowy zasady organizującej system? Weźmy pod uwagę to, iż nie śni mi się zmiana szybka, ani też zrealizowana gwałtownymi metodami. Kryzys daje nam szczególnie wydłużoną perspektywę realizacji większych nadziei. A zatem trzeba przygotować nowe pokolenia dla celowej, stopniowej zmiany, ucząc i ćwicząc je w kooperacji, w technikach prowadzenia dyskursu otwartego, wzajemnej szczerości, uporczywym treningu w myśleniu krytycznym i alternatywnym, w wybieraniu trafnych utopii i umiejętności odkładania gratyfikacji z racji jej zrealizowania” (Kwieciński 2011, s. 163).
- 14 „Spokojnie i cierpliwie śledzić, jak natura sama sobie radzi, a baczyć tylko na to, by warunki otaczające pracę natury wspierały – oto jest wychowanie” (Key 2005, s. 65). I potem dodaje: „Wychowywać dziecko – znaczy piastować duszę jego na rękę, stawiać kroki jego na wąskiej ścieżynie. Znaczący to nie narazić się nigdy na niebezpieczeństwo ujrzenia we wzroku dziecka chłodu, który nam bez słów mówi, iż my mu nie wystarczamy i uważa nas za niekonsekwentnych; znaczący to uznać z pokorą, iż możliwość szkodzenia dziecku trafia się często, a dopomożenia mu – rzadko. [...] Najłżejsza nieufność, najdrobniejsza niedelikatność, małe niesprawiedliwości, ulotne szyderstwo pozostawiają palące piętna w czulej duszy dziecka, podczas gdy znowu niespodziewana łagodność, sprawiedliwy gniew również głęboko wrażliwą się w pamięć i w zmysły, które nazywamy miękкими jak wosk, a traktujemy jak wołową skórę!” (Key 2005, s. 68–69).

pedagogiki. Rozwój człowieka wyznaczany przez sekwencję logos–ethos – „stawanie się, rozumiane jako wysiłek istnienia, wysiłek bycia” (Folkierska 1990, s. 101) – zawierała już w okresie międzywojennym koncepcja Sergiusza Hessen, który pisał wprost o „dorabianiu się osobowości” (Hessen 1973) czy późniejsze prace z zakresu antropologii filozoficznej Bogdana Suchodolskiego (Suchodolski 1985)¹⁵. Wychowanie w takich humanistycznych czy „romantycznych” koncepcjach człowieka polega na stwarzaniu wychowankowi warunków do przyswajania sobie takiej wiedzy i doświadczenia, aby w rozwoju swoim osiągnął on tożsamość podmiotową „zdobywaną w wysiłku bycia bytu przytomnego (*Dasein*) w świecie. Wysiłek ów jest tworzeniem samowiedzy osiągananej w powracaniu do siebie od tego, co inne, to znaczy w teoretyczno-praktycznym przyswajaniu sobie tego, co «obce», niezrozumiałe, nieprzejryste. To przyswajanie jest dialektyką posłuchu i nieposłuszeństwa, dialektyką, która jest samą «istotą» doświadczenia wychowującego. Wysiłek bycia jest zmierzaniem ku prawdzie, jest doświadczaniem prawdy wciąż na nowo uobecnionej w negatywności samego doświadczenia” (Folkierska 1990, s. 110)¹⁶.

Ów wysiłek ku zmianie nie powinien być degradowany przez pragmatyczno-ideologiczne zabiegi pedagogiczne, mające na celu urabianie jednostki przez indoktrynację w postaci sądów i opinii o rzeczywistości społecznej przezeń postulowanej¹⁷, ale promowany w kontekście empirycznego, prakseologicznego i hermeneutycznego wymiaru pedagogiki – jako nauki i jako sztuki prowadzenia człowieka

15 W szczególności rozdział *Na początku był czyn*: Suchodolski dowodzi w nim, że dla człowieka „charakterystyczny jest «nadmiar sił popędowych». [...] Człowiek dysponuje energią ponad poziom tego, co życiowo konieczne, [...] jest istotą nigdy nie zaspokojoną, wciąż pożądającą i wciąż poszukującą. Gehlen sądzi, iż szczególnie ważną cechą istoty ludzkiej jest właśnie to, że popędy jej nie wyspecjalizowane w ograniczonych, sztywno wyznaczonych kierunkach, muszą być «gotowe» na różne okoliczności, a więc «chronicznie» żywe, a nie tylko okresowo aktywne, a zarazem muszą być w określonych sytuacjach i momentach powstrzymywane. Ten konstrukcyjny nadmiar popędowy, utrzymywany w rozwoju człowieka długim, igrającym dzieciństwem, jest więc swoistym odpowiednikiem tej podstawowej właściwości, która [...] czyni człowieka stworzeniem wielorako otwartym na świat, stawiając go w sytuacjach trudnych, zmiennych, wcale nie sprzężonych z jego sposobami reakcji” (Suchodolski 1985, s. 203–204).

16 Tożsamość może być tu definiowana jako „zespół wyobrażeń, uczuć, sądów, wspomnień i projekcji podmiotu, który odnosi on do siebie. W pojęciu tym mieszczą się takie składniki, jak: samoświadomość jednostki, świadomość kontynuacji i pozostawania sobą w zmieniających się warunkach życia, świadomość uczestnictwa podmiotu w grupach społecznych, koncepcja siebie, zdolność do porównań interpersonalnych i grupowych” (Kamiński 1996, s. 77).

17 Zbigniew Kwieciński wskazuje tu na nowy charakter klasowego oblicza społeczeństwa: „Cztery hipotezy wyłaniania się nowej stratyfikacji i nowych elit: kapitału politycznego, kapitału ludzkiego; mobilności sektorowej, przedsiębiorczości. [...] Cztery propozycje (co w miejsce klas społecznych): 1) kulturalizm (style życia i konsumpcji, wybory estetyczne, korzystanie z informacji, osiągnięcia intelektualne, uznawane wartości); 2) fragmentacja (podobna do klasowej, ale dynamiczna i globalna); 3) atomizacja (dobory według poziomu wykształcenia, wzorów małżeństwa i dochodów, samoidentyfikacji); 4) zmiana znaczenia – resignifikacja (*resignification*) oparta na wyborach i zainteresowaniach subiektywnych” (Kwieciński 2012, s. 382).

do życia wartościowego, a więc sensownego (por. Gnitecki 1989a; Gnitecki 1989b; Gnitecki 1989c).

Promocja rekonstrukcyjnej funkcji wychowania (zmiany rozwojowej) ma zawsze jednak charakter probabilistyczny, ponieważ jest zapośredniczona każdorazowo w niepowtarzalnym „porządku życia” człowieka: jest on zarazem źródłem i celem tworzenia siebie – transgresji, przekraczania siebie – aby w tej ciągłej zmianie wciąż pozostawać tożsamym Ja; bo przecież „człowiek nie potrzebuje być kimś innym, aby być sobą, lecz nie wystarcza mu również to, jaki jest i taki już będzie. [...] Człowiek jest kimś przez to, że staje się sobą” (Łukaszewicz 1990, s. 286) – tzn. im bardziej się zamienia, tym bardziej pozostaje ten sam (ale nie taki sam) – wciąż stając się kimś – sobą samym.

Szczególnym miejscem tego sporu o wychowanie, jako inkulturację, jest szkoła jako społeczna instytucja edukacyjna. W rzeczywistości stanowi ona specyficzne „pole napięć”, jest wypadkową mnogości rozmaitych sił, wpływów i interesów, zatem jej struktura i funkcja są swoistym konglomeratem „różnorodności praktyk pedagogicznych” (Berg 1983, s. 108) i czynników pozapedagogicznych o pluralistycznym autoramencie. W niej pokłada się *a priori* nadzieje na realizację wielorakich funkcji kulturowych: „To przecież szkoła – obok rodziny – jest główną agendą socjalizacji, przez co zapewnia ciągłość wartości, norm kulturowych, a więc ciągłość społeczeństwa. To szkoła w momentach przełomowych przygotowuje (a przynajmniej powinna to robić) do koniecznych zmian społecznych, do innowacji” (Sawisz 1989, s. 5).

Jednak w świetle badań nad polską szkołą te jej założone funkcje jawią się jako bardziej niż wątpliwe. Zbigniew Kwieciński zaliczył je do „złudzeń endogennych co do istoty oświaty” (Kwieciński 1987, s. 88). Pokazał, że szkoła ma minimalny wpływ na wychowanie, a między przekazywanymi przez nią treściami a rzeczywistością społeczno-kulturową występuje tak wielki rozdział, że „dopiero po opuszczeniu szkoły następuje reintegracja tożsamości, bez uwzględnienia wiedzy i doświadczeń wyniesionych ze szkoły” (Kwieciński 1987, s. 91). Szkoła jawi się w tych konkluzjach zdecydowanie jako „inhibitor zmiany” (Kwieciński 1988, s. 9), a nie jej promotor.

Długoletnie uczęszczanie do szkoły oparte na powszechnym obowiązku szkolnym¹⁸ ma w rzeczywistości „mitotwórczy charakter” (Kwieciński 1990, s. 238). Rodzicom i uczniom każe się mianowicie wierzyć, że szkoła przekazuje niezbędną im wiedzę i wprowadza w dorobek kultury narodowej i edukacyjnej, że: „wspiera rozwój indywidualności, tożsamej osobowości, że jest pożytecznie zorganizowanym czasem dzieciństwa i wczesnej młodości, że właściwie wprowadza w życie społeczne i obywatelskie, uczy demokracji, ustawicznego wyboru, krytycyzmu,

18 Nie wszędzie w świecie ten obowiązek jednak istnieje: nie ma go w takich krajach Trzeciego Świata, jak Kamerun, Wybrzeże Kości Słoniowej czy Sierra Leone, ale też nie istnieje w niektórych stanach Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej – Missisipi, Karolinie Północnej i Karolinie Południowej.

samookreślenia się. Wiara ta nie tylko nie ma pokrycia w faktycznych funkcjach szkoły, ale jest tym silniejsza, im mniejsze sukcesy w swym rozwoju odniosła wobec dzieci i młodzieży” (Kwieciński 1990).

Szkoła natomiast, deklarując funkcję medium transmisji kulturowej, tak naprawdę pełni „funkcję diafragmatyczną, przesłonową, przerywającą pamięć pokoleniową” przez „historyzm swych treści i wieloletnie oderwanie dzieci i młodzieży od problemów bieżącego życia społecznego” (Kwieciński 1990, s. 240).

Szansy na autentyczne i wartościowe sprawstwo edukacyjne instytucji szkoły Kwieciński upatruje w wychowaniu rozumianym jako „spotkanie rówieśników i młodzieży z dorosłymi”, postulując zarazem rezygnację z „fasadowych wysiłków wychowawczych” na rzecz realizacji funkcji szkoły „jako moratorium w rozwoju tożsamości, gdzie młodzież «przymierza się» i «gra» różne próbne role i różne odmiany siebie” (Kwieciński 1987, s. 89).

Symulakrum jako heurystyczne narzędzie analizy edukacji

Powyższy, tak bardzo złudny obraz instytucji szkoły w świadomości społecznej jako miejsca socjocentrycznej transmisji kulturowej w tradycyjnym rozumieniu pedagogiki Herberta tak bardzo odbiega od rzeczywistości, że można się nawet pokusić o objaśnienie go za pomocą aplikacji kategorii symulakrum. Czyż bowiem szkoła jako pojęcie, znak, emblemat w swej recepcji społecznej nie skrywa faktu, że edukacja jako taka nie funkcjonuje w sensie przynależności do porządku ontologicznego, a istnieje jedynie jako symulacja rzeczywistości – pozór, ułuda – symulakrum właśnie?

Symulakrum bądź symulakr (łac. *simulacrum* – ‘podobieństwo, pozorność’) jest obrazem, pozorem (*une apparence*) czy szyldem stanowiącym czystą symulację, udającym rzeczywistość, nie pozostając wobec niej w żadnej faktycznej relacji, bądź nawet tworzącym własną rzeczywistość.

Słowo to wywodzi się od starogreckiego słowa *eidōlon* (εἶδωλον) – ‘widmo, obraz, obraz boga’, które w języku łacińskim przybrało formę *idolum*, co jest tłumaczone jako ‘udawanie, pozór, złuda’ i przeciwstawiane słowu *iconā* (gr. *eikōn*, εἰκών), oznaczającemu ‘kopia’. O ile jednak kopia odsyła semantycznie do pojęcia imitacji rzeczywistości, bez jej dysymulacji, tzn. utajania czy skrywania, to *eidōlon* odrywa się od niej w formie gr. *eidōs* albo *idea* (ιδέα), tłumaczonych jako ‘forma, kształt, powierzchowność, zarys’. Słowo *eidolon* pojawia się w dziełach Platona (*Sofista*) (Platon 1956), ale również w presokratejskiej filozofii przyrody (u Demokryta – cząsteczki, „podobizny” wysyłane przez przedmioty i wywołujące wrażenia zmysłowe) i u epikurejczyków.

Symulakrem (idolem) może być także przedmiot wyobrażający postać nadprzyrodzoną czy fantastyczną, sporządzany dla celów magicznych, rytuałów religijnych, potrzeb naukowych i dydaktycznych (*artefakt*) lub ludycznych (lalka). Niekiedy

idole są wyposażone w cechy, legitymujące ich prawomocność, np. mechanizmy poruszające je albo realistyczne atrybuty animistyczne.

Symulakrum jako termin filozoficzny został na nowo włączony do współczesnego dyskursu naukowego przez Jeana Baudrillarda¹⁹ w postaci oryginalnej koncepcji ewolucji znaków, tzw. teorii symulacji, w jego programowej pracy *Symulakry i symulacja* (Baudrillard 2005): wraz z rozwojem systemów semiotycznych (znakowych) granica między światem rzeczywistym a formami jego przedstawień z wolna, lecz nieuchronnie ulega zniesieniu, zanika, co skutkuje coraz większym uniezależnieniem się znaku. Stadia tego procesu emancypacyjnego Baudrillard określił mianem *symulakrów*. W jego toku następuje zatraćta funkcji referencyjnej znaku – „symulakrum nie skrywa już rzeczywistości, ono skrywa, że rzeczywistość nie istnieje. To symulakrum jest prawdziwe”²⁰.

Epigeneza symulakru wraz z procesem symulacji rzeczywistości zapośredniczona jest w niejednoznacznym ontologicznym statusie znaków podlegających procesowi uniezależniania się – z jednej strony znaki nie istnieją fizycznie w czasie ani w przestrzeni, z drugiej nie funkcjonują jako abstrakcyjne elementy jakiegoś nadrzędnego systemu semantycznego. Natomiast *symulują* one swe rzeczywiste istnienie, analogicznie do chorego, który symuluje chorobę, tzn. wywołują autentyczne symptomy przynależne zjawiskom rzeczywistym, wchodzą z otaczającym światem w rzeczywistą interakcję²¹. To ich pozorne istnienie prowadzi do powstania symulakrów rzeczywistości podwójonej (Łotman 2008, s. 57–58), a w konsekwencji niemożliwości odgraniczenia zjawisk porządku ontologicznego od porządku znakowego. Ten stan symulowania symulacji Baudrillard określił mianem *hiperrzeczywistości*²².

19 Jean Baudrillard (ur. 1929 roku w Reims, zm. 2007 roku w Paryżu) – francuski socjolog i filozof kultury, inicjator nurtu postmodernistycznego w teorii kultury, jeden z najwnikliwszych krytyków globalizacji, społeczeństwa postindustrialnego i kulturowych skutków rozwoju technologii rzeczywistości wirtualnej. Po polsku ukazały się jego prace: *Ameryka* (1998), *Rozmowy przed końcem* (2001), *Pakt jasności. O inteligencji zła* (2005), *Duch terroryzmu. Requiem dla Twin Towers* (2005) i *O uwodzeniu* (2005), *Spółczeństwo konsumpcyjne, jego mity i struktury* (2006), *W cieniu milczącej większości albo kres sfery społecznej* (2006), *Wymiana symboliczna i śmierć* (2007).

20 *Le simulacre n'est jamais ce qui cache la vérité – c'est la vérité qui cache qu'il n'y en a pas. Le simulacre est vrai* (Baudrillard 1981, s. 9).

21 „Dysymulować – ‘ukrywać lub taić’ – oznacza udawać, że nie posiada się tego, co się ma. Symulować oznacza udawać, że posiada się to, czego się nie ma. Pierwsze odsyła do obecności, drugie do nieobecności. Sprawa jest jednak bardziej skomplikowana, gdyż symulowanie nie oznacza udawania: «Ten, kto udaje jakąś chorobę, może zwyczajnie położyć się do łóżka i przekończyć innych, że jest chory. Ten, kto symuluje chorobę, wywołuje w sobie niektóre z jej objawów» (Littre). Udawanie i ukrywanie pozostawiają zatem zasadę rzeczywistości nietkniętą: różnica jest zawsze wyraźna, pozostaje tylko w ukryciu” (Baudrillard 2005, s. 8).

22 „Co to znaczy, że nie ma już rzeczywistości? To mianowicie, że nie sposób już dotrzeć do niezapośredniczonego jej poziomu, do tego, co absolutnie rzeczywiste. Jeśli jednak coś naprawdę

Sformułowanie przez Baudrillarda w latach 80. XX wieku pojęcia symulakru jako kategorii filozoficznej stało się ważną inspiracją dla rozwoju całego nurtu późnej refleksji postmodernistycznej w filozofii kultury i socjologii, przybierając postać praktycznego narzędzia metodologicznego analizy zjawisk kultury masowej. Jednakże mnogość generowanych przez to pojęcie kontekstów i punktów odniesienia oraz dość hermetyczny język dyskursu postmodernistycznego sprawiają, że efektywne zdefiniowanie zakresu semantycznego, w którym można by je aplikować, jest dość trudne. Sam Baudrillard kategorię symulakru stosował do analizy takich zjawisk, jak istnienie wizerunku Boga i jego recepcja kulturowa²³, powstanie i funkcje instytucji Disneylandu²⁴, społeczna rola fotografii, a także rozmaite aspekty popkultury: mass mediów, filmu, twórczości *science-fiction*, reklamy, instytucji hipermarketu.

Baudrillard odróżnia trzy porządki symulaków:

- a) symulakry naturalne, naturalistyczne, oparte na obrazie, naśladownictwie i podrabianiu, harmonijne, optymistyczne oraz zmierzające do przywrócenia, odtworzenia bądź ustanowienia w sposób idealny natury na wzór Boga;
- b) symulakry produktywne, produktywistyczne, oparte na energii, sile, zmaterializowane za pomocą maszyny w całym systemie produkcji – ich prometejskim celem jest globalizacja i bezustanna ekspansja, uwolnienie nieskończonej energii (pragnienie energii stanowi część utopii wiążących się z tym porządkiem symulaków);

zniknęło, to różnica między tym, co rzeczywiste i tym, co wyobrażone. Zamiast niej, likwidując ów tradycyjny podział, będący fundamentem filozofii przedstawienia, rozrasta się hiperrzeczywistość: rzeczywistość bardziej rzeczywista od samej rzeczywistości, jak w przypadku symulowanych lotów kosmicznych czy komputerowych symulacji naturalnego środowiska. Czy żyjemy wobec tego w świecie iluzji, jak domniemywali wszyscy postkantyści (a właściwie postschopenhaueryści), dla których świat równał się wyłącznie światu wyobrażonemu, przedstawionemu? Oczywiście nie, albowiem iluzja istnieje tylko o tyle, o ile istnieje świat realny. Z chwilą, gdy ten staje się niemożliwy (do uchwycenia), niemożliwe staje się też złudzenie. [...] Rzeczywistość nie niknie na rzecz wyobraźni, lecz na rzecz tego, co bardziej rzeczywiste od rzeczywistości: hiperrzeczywistości” (Markowski 2001, s. 178–179).

- 23 „Wściekłość, z jaką pragnęli niszczyć obrazy [ikonokłasi – M. G.], wypływała właśnie z tego, że przeczuwali ową wszechwładzę symulaków, posiadaną przez nie zdolność wymazywania Boga z ludzkiej świadomości, oraz ową zgubną i unicestwiająca prawdę, której można się domyślać: w rzeczywistości Boga nigdy nie było, istnieją jedynie symulakry, sam Bóg był zaś jedynie swym własnym symulakrem” (Baudrillard 2005, s. 10).
- 24 „Disneyland istnieje po to, by zataić fakt, że «rzeczywisty» kraj, cała «rzeczywista» Ameryka jest Disneylandem (trochę podobnie jak więzienia, które istnieją po toby ukryć to, że całe społeczeństwo w swej banalnej wszechobecności ma charakter karceralny). Disneyland przedstawia się jako przestrzeń wyobrażoną, by przekonać nas, że reszta jest rzeczywista, podczas gdy w istocie całe Los Angeles i otaczająca je Ameryka rzeczywistymi już nie są, lecz należą do porządku hiperrzeczywistości i symulacji” (Baudrillard 2005, s. 19).

- c) symulakry symulacji, oparte na informacji, modelu, cybernetycznej grze – całkowita operacjonalizacja, hiperrzeczywistość, celem ich jest uzyskanie całkowitej kontroli (Baudrillard 2005, s. 149).

Pierwszemu z tych porządków odpowiadają wyobrażenia utopii, drugiemu – literackie konstrukcje beletrystyczne *science-fiction*, trzeci natomiast „zaczyna się właśnie wyłaniać [...], gdy dystans, włączając w to dystans dzielący rzeczywistość od wyobrażenia, zaczyna zanikać, ulega wchłonięciu, a na jego miejscu pojawia się model. [...] Modele nie stanowią już transcendencji ani projekcji, nie są wyobrażeniem w stosunku do rzeczywistości, same stanowią antycypację rzeczywistości, nie pozostawiają zatem miejsca na jakikolwiek rodzaj wyobrazeniowej transcendencji. Otwarte zostaje pole dla symulacji w sensie cybernetycznym, to znaczy dla wielokierunkowej manipulacji owymi modelami (scenariusze, inscenizacje symulowanych sytuacji itp.), jednak wówczas «nic nie odróżnia już owej operacji sterowania od operacji samej rzeczywistości: nie istnieje już fikcja»” (Baudrillard 2005, s. 149–150).

W paradoksalny sposób rzeczywistość stała się zatem prawdziwą utopią – „taką utopią jednak, która nie należy już do porządku możliwości, o której możemy jedynie marzyć jako o utraconym obiekcie” (Baudrillard 2005, s. 150)²⁵.

Wydaje się, że taką utopią, symulakrem należącym do porządku trzeciego, stała się współcześnie edukacja, jako znak generujący symulację rzeczywistości, bardziej prawdziwej niż sama rzeczywistość (np. dyplomy jako emblematy wiedzy są bardziej realne niż sama wiedza).

Edukacja jako symulakrum hipermarkietu

W grudniu 2013 roku amerykański portal internetowy The Atlantic opublikował raport na temat kondycji szkolnictwa wyższego w USA (Pratt 2013). Nadał mu znamienny tytuł: *Tworzymy Walmary szkolnictwa wyższego*. Walmart (Wal-Mart Stores, Inc.) to amerykańska sieć hipermarketów założona w 1962 roku przez Sama Waltona, największy na świecie sprzedawca detaliczny (2010)²⁶, znana z najniższych cen (zasadą jest zysk w wysokości jednego centa na każdym oferowanym

25 Szerzej na temat utopii i jej derywatów – atopii, heterotopii i dystopii: por. Głażewski 2010.

26 Według nieoficjalnej klasyfikacji Wal-Mart uplasowałby się wśród gospodarek narodowych na 33. miejscu, między Ukrainą i Kolumbią. Sloganami sieci są: „Wal-Mart. Always Low Prices. Always” (‘Zawsze niskie ceny. Zawsze’) oraz „Save Money. Live Better” (‘Oszczędzaj pieniądze. Żyj lepiej’). Firma jest największym prywatnym pracodawcą w USA, Meksyku i Kanadzie – w USA zatrudnia 1,8 mln osób, jest jednak krytykowana za wyzysk pracowników – zaniżanie płac, zakaz zakładania związków zawodowych i ograniczenie ubezpieczeń zdrowotnych. Charakterystyczną cechą sieci Wal-Mart są bardzo niskie ceny produktów, co powoduje, że kupują w niej najuboższe grupy ludności. Za: Wikipedia, dostępny na: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Walmart> (otwarto: 12.12.2013).

produkcje), niskiej jakości towarów, identycznych procedur organizacji handlu i ogromnego wolumenu sprzedaży.

Autor raportu przyrównuje amerykańskie szkoły wyższe – college i uniwersytety – do tych gigantycznych hipermarketów nastawionych wyłącznie na obrót i zysk. Podaje alarmujące przykłady tego mechanistyczno-redukcyjnego syndromu merkantylizacji edukacji: uniwersytety w Dakocie Południowej, Nebrasce i innych stanach USA radykalnie redukują liczbę przedmiotów (kursów), które studenci muszą zaliczyć. Na Florydzie kursy internetowe mają stopniowo zastępować tradycyjne formy kształcenia uniwersyteckiego. W Kalifornii wprowadza się rozwiązania prawne pozwalające tego typu edukację internetową subsydiować również na uniwersytetach państwowych. Uniwersytet w Karolinie Północnej pozbywa się z programów studiów historii, nauk politycznych i wielu innych „nisko produktywnych” kursów edukacyjnych, a kanclerze uniwersytetów na Florydzie, w Karolinie Północnej i Wisconsin poddają pod wątpliwość, czy aby na pewno podatnicy powinni płacić za nauczanie na uniwersytetach stanowych przedmiotów humanistycznych.

Powstaje presja, aby w jak najkrótszym czasie i jak najniższym kosztem „wyedukować” jak największą liczbę studentów, wiążąc przy tym kompetencje absolwentów bezpośrednio z potrzebami rynku pracy. Oznacza to redukowanie liczby wymaganych zaliczeń, podnoszenie znaczenia praktyki kosztem teorii, usuwanie z programu niektórych kursów i przenoszenia ich do internetowej sfery *online*.

Krytycy biją na alarm: takie praktyki powodują deprecjację edukacji uniwersyteckiej, obniżanie jej poziomu. Pod egidą *Campaign for the Future of Higher Education* (Ruchu na Rzecz Przyszłości Edukacji Uniwersyteckiej) przestrzegają przed zbyt pospiesznym parciem w kierunku zwiększenia efektywności kształcenia kosztem jego jakości, twierdząc, że nie ma naukowych dowodów na rzeczywistą wartość edukacyjną masowych kursów internetowych, nawet jeśli uczestniczy w nich coraz większa liczba studentów. (Badania przeprowadzone przez Uniwersytet w Pensylwanii pokazały, że tylko cztery proc. zapisanych na te kursy studentów kończy je zaliczeniem): „Tworzymy Walmarty szkolnictwa wyższego – wygodne, tanie i niskiej jakości” (Pratt 2013). Renesans przeżywa pojęcie „McDonaldyzacji” edukacji, wprowadzone do dyskursu społecznego w 1983 roku przez socjologa Georga Ritzera (Ritzer 2003) dla opisanie trendu dehumanizacji na rzecz afirmacji wydajności i kontroli. Rezultaty presji na „wydajność uniwersytecką” wynikają z frustracji polityków w obliczu statystyk: tylko 56,1 proc. studentów kończy studia w ciągu sześciu lat. Jednak „idea, że system funkcjonuje prawidłowo, a my powinniśmy przepuszczać studentów jeszcze szybciej, jest błędna” (Pratt 2013).

Amerykanie szukają rozwiązań, wiedząc, że nie istnieje jeden radykalny sposób przemiany: tworzenie tzw. środowisk edukacyjnych (*so-called learning communities*), w których grupy studentów będą wspólne uczestniczyć w kursach przedmiotowych, może podnieść ich motywację i zmniejszyć liczbę rezygnujących ze studiów; podniesienie jakości interakcji z gronem dydaktycznym („Wszystko,

co tworzy dystans w relacji nauczyciel–student, krzywdzi studenta”), uczenie się w formie zajęć eksperymentalnych poza murami uniwersyteckimi.

Taka diagnoza edukacji dobrze odpowiada symulakrowi hipermarketu autorstwa Baudrillarda: „Hipermarket przypomina wielką fabrykę montażową, do tego niemal stopnia, że podmioty (bądź przedmioty), ruchome i zdecentrowane, zamiast być splecione łańcuchem pracy przez jakiś racjonalny i bezustanny przymus, sprawiają wrażenie, jak gdyby przemieszczały się z jednego ogniwa łańcucha do drugiego po zupełnie przypadkowych trajektoriach. Kolejność, selekcja, zakup również rządzą się przypadkiem w odróżnieniu od działalności, jaką jest praca. Mimo wszystko mamy tu jednak do czynienia z łańcuchem, zaprogramowaną dyscypliną, której zakazy uległy zamazaniu za sprawą równi pochyłej tolerancji, dostępność i hiperrealności” (Baudrillard 2005, s. 96–97).

Tolerancja, dostępność i hiperrealność w coraz większym stopniu stanowią również atrybut naszej szkoły jako instytucji edukacyjnej: „odkąd funkcja ulega hyperspecjalizacji do tego stopnia, że może zostać zaprojektowana od początku do końca na miejscu, «pod klucz», traci właściwą sobie celowość i staje się czymś całkowicie innym: wielofunkcyjnym zbiorem «czarnych skrzynek» o wielu wejściach i wyjściach [...]. Te fabryki i uniwersytety nie są już żadnymi fabrykami ani uniwersytetami, a hipermarkety nie mają nic z rynku” (Baudrillard 2005, s. 98).

Wprowadzona w powyższym dyskursie krytycznym kategoria Baudrillardowskiego symulakrum może być jednym z wielu narzędzi hermeneutycznej analizy tak bardzo polimorficznego i polisemantycznego fenomenu społecznego, jakim jest edukacja²⁷. Ten przyczynek nie rości sobie prawa do kompletności diagnozy ani niechybności interpretacyjnej. Nawet metafora hipermarketu nie jest oryginalna – pozostaje w socjologicznym nurcie analiz, dobrze reprezentowanych już choćby przez Georga Ritzera w jego tezie o makdonaldyzacji społeczeństwa czy – na gruncie polskim – np. pogłębionych krytycznych analiz zjawisk edukacyjnych autorstwa Zbigniewa Kwiecińskiego, Lecha Witkowskiego, Bogdana Śliwerskiego czy Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej.

Ten esej jest tylko rodzajem próby nazywania wewnętrznego niepokoju: czy aby polska edukacja, kurczowo wzorując się na pragmatycznej amerykańskiej standaryzacji i zasadzie efektywności, wprowadzając cybernetyczne założenia

27 Postmoderniści posługują się w tym kontekście terminem *bricolage* (z fr. *bricoler* – ‘wykonywać pracę bez znaczenia i przynoszącą mały zysk, majsterkować, dłużyć przy czymś’) dla oddania sensu takiej konstrukcji narracji dyskursu: „Derrida i dekonstrukcjonisci zdają sobie dobrze sprawę z tego, że każde takie określenie [np. idealizm, kartezjanizm, metafizyka obecności – M. G.] mimo immanentnych roszczeń znaczeniowych, implikujących możliwości uniwersalizacji, «wzmocnienia» każdego z nich, ma swoje zastosowanie we właściwym mu kontekście pojęciowym i dyskursywnym – należałoby raczej nimi operować (*bricolage*), niż budować z nich teorie”. Zob. Hartman J. (1997). *Heurystyka filozoficzna*. Wrocław: Wydawnictwo Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 216.

unitarnej edukacji wedle systemu bolońskiego, nie podąża tą drogą – ku symulakrowi hiperrzeczywistości supermarketu?

Bibliografia

- Arendt H. (1961). *Between Past and Future: Six exercises in political thought*. New York: Viking Press (wyd. pol.: Arendt H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym: osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej. Warszawa: Fundacja Aletheia).
- Arendt H. (1991). *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Arystoteles (2001). *Polityka*, tłum. L. Piotrowicz. W: Arystoteles. *Dzieła wszystkie*. T. VI. Warszawa: PWN.
- Baudrillard J. (2001). *Ameryka*, tłum. R. Lis. Warszawa: Wydawnictwo sic!
- Baudrillard J. (2001). *Przed końcem. Rozmowy z Philippe'em Petit*, tłum. R. Lis. Warszawa: Wydawnictwo sic!
- Baudrillard J. (2005). *Symulakry i symulacja*, tłum. S. Królak. Warszawa: Wydawnictwo sic!
- Baudrillard J. (1981). *Simulacres et simulation*. Paris: Galilée.
- Baudrillard J. (2005). *Pakt jasności. O inteligencji zła*, tłum. S. Królak. Warszawa: Wydawnictwo sic!
- Baudrillard J. (2005). *Duch terroryzmu. Requiem dla Twin Towers*, tłum. S. Królak. Warszawa: Wydawnictwo sic!
- Baudrillard J. (2005). *O uwodzeniu*, tłum. J. Margański. Warszawa: Wydawnictwo sic!
- Baudrillard J. (2006). *Spółczeństwo konsumpcyjne, jego mity i struktury*, tłum. S. Królak. Warszawa: Wydawnictwo sic!
- Baudrillard J. (2006). *W cieniu milczącej większości albo kres sfery społecznej*, tłum. S. Królak. Warszawa: Wydawnictwo sic!
- Baudrillard J. (2007). *Wymiana symboliczna i śmierć*, tłum. S. Królak. Warszawa: Wydawnictwo sic!
- Berg H. C. (1983). *Freie Schulen als Regelschulen*. W: *Zeitschrift für Pädagogik zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Weierheim-Basel: Beltz Verlag.
- Carlgren F., Klingborg A. (2010). *Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół waldorfskich*, tłum. M. Głazewski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dilthey W. (1987). *O istocie filozofii i inne pisma*, tłum. E. Paczkowska-Łagowska. Warszawa: PWN.
- Encyclopaedia Britannica*, hasło *Education*, dostępny na: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/179408/education> (otwarto: 12.12.2013).

- Folkierska A. *Wychowanie w perspektywie hermeneutycznej*. W: Kwieciński Z., Witkowski L. (red.). (1990). *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych.
- Głazurek M. (1996). *O witalności szkoły*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza WSP.
- Głazurek M. (2010). *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopoje-tycznych Niklasa Luhmanna*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Gnitecki J. (1989a). *Empiryczna koncepcja pedagogiki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP.
- Gnitecki J. (1989b). *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP.
- Gnitecki J. (1989c). *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP.
- Goethe J.W. (1967). *Faust. Tragedii część pierwsza*, tłum. W. Kościelski Warszawa: PIW.
- Hartman J. (1997). *Heurystyka filozoficzna*. Wrocław: Wydawnictwo Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1990). *Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce*. W: Kwieciński Z., Witkowski L. (red.). *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1995). *Edukacja–kształcenie–pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hessen S. (1973). *Filozofia–Kultura–Wychowanie*, wstęp: T. Nowacki, oprac. Hessenowa M. W: Hessen S.: „Źródła do dziejów myśli pedagogicznej”. T. XVII. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Kamiński W. (1996). *Człowiek dorosły w sytuacjach zagrożenia tożsamości* W: Wujek T. (red.). *Wprowadzenie do andragogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Key E. (2005). *Stulecie dziecka*, tłum. R. Moszczyńska. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kmita J. (1982). *Praktyka pedagogiczna i jej badanie w świetle teorii kultury*. W: tenże (red.). *Studia z teorii kultury i metodologii badań nad kulturą*. Warszawa: PWN.
- Konarski K. (1982). *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Warszawa: PWN
- Kowalski S. (1979). *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa: PIW.
- Gwóźdź A., Hendrykowska M. (red.). (1995). *Kronika filmu*. Warszawa: wyd. Kronika – Marian B. Michalik.
- Król M., Arendt H. (1991). *Przedmowa*. W: Arendt H. (1991). *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Kunowski S. (1993). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

- Kwieciński Z. (1982). *Konieczność–niepokój–nadzieja. Problemy oświaty w latach siedemdziesiątych*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Kwieciński Z. (Jabłonna, 15–17 grudnia 1988). *Aporia edukacji wobec pęknięcia moralnego. Zarys problematyki. Referat na konferencję „Kultura jako czynnik rozwoju edukacji humanistycznej”* (mps powielony).
- Kwieciński Z. (8.17.1987). *Wspólnota złudzeń reformatorów oświaty i ich ekspertów. W: Badania oświatowe i polityka oświatowa. Materiały na konferencję „Badania oświatowe”, w ramach CPBP*. Jabłonna p. Warszawa: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, IRWIR PAN (mps powielony).
- Kwieciński Z. (1990). *Dynamika funkcjonowania szkoły*. Warszawa: PWN.
- Kwieciński Z. (2011). *Co robić? W: Kwieciński Z. Dylematy. Inicjatywy. Przebudzenia*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Kwieciński Z. (2012). *Nowe nierówności społeczne w edukacji wyższej. W: tenże, Pedagogie postu. Preteksty–konteksty–podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lechte J. (1999). *Panorama współczesnej myśli humanistycznej. Od strukturalizmu do postmodernizmu*, tłum. T. Basznia. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Lichenberg G. C. (2005). *Pochwała wątpienia. Bruliony i inne pisma*, wybór, przekład, wstęp i przypisy: Zatorski T. Gdańsk: wyd. słowo/obraz/terytoria.
- Łotman J. (2008). *Uniwersum umysłu. Semiotyczna teoria kultury*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Łukaszewicz R. (1990). *W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej: od zaufania edukacji do zaufania człowiekowi. W: Alternatywna pedagogika humanistyczna. konferencja w Jabłonie k. Warszawy w dniach 29 listopada – 1 grudnia 1984: Zbiór studiów*, Suchodolski B. (red.). Wrocław: Ossolineum.
- Markowski M. P. (2001). *Słownik*. W: Baudrillard J. *Ameryka*, tłum. R. Lis. Warszawa: Wydawnictwo sic!
- Mead M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka. Warszawa: WN.
- Mirski J. (1936). *Wychowanie i wychowawca*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Muszyński H. (1976). *Zarys teorii wychowania*. Warszawa: PWN.
- Mysłakowski Z. (1964). *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Obuchowski K. (Jabłonna 24–26 listopada 1987). *Mikro- i makroświat człowieka, referat na konferencję naukową „Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej”* (mps powielony).
- Okoń W. (1981). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Olszewska-Dyoniziak B. (2000). *Zarys antropologii kulturowej*. Zielona Góra: Zachodnie Centrum Organizacji.
- Platon. *Platon, Sofista. Polityk* (1956), opr. Gromska D., tłum. W. Witwicki. Warszawa: PWN.

- Pratt T. *We are Creating Walmarks of Higher Education*, dostępny na: <http://www.theatlantic.com/education/archive/2013/12/we-are-creating-walmarks-of-higher-education/282619> (otwarto: 12.12.2013).
- Ritzer G. (2003). *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, tłum. L. Stawowy. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA.
- Sawisz A. (1989). *Szkoła a system społeczny*. Warszawa: WSiP.
- Schulz R. (1992). *Szkoła–instytucja–system–rozwój*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Suchodolski B. (1981). *Spółeczeństwo istniejące i społeczeństwo pożądane*, „Studia Filozoficzne” nr 7–8.
- Suchodolski B. (1985). *Kim jest człowiek?* Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Szacki J. (1986). *Znаниеcki*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Szołtysek A. E. (1986). *Kontrowersje wokół arystotelesowskich kategorii paidagogiki i «politykon dzoon»*. „Studia Filozoficzne”, nr 7.
- Witkowski L. (1988). *Spór o edukację jako spór o zmianę społeczną*. W: Nowak J. (red.) *Oświata i wychowanie w okresie cywilizacyjnego przełomu*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Znаниеcki F. (1987). *Znaczenie rozwoju świata i człowieka*. W: tenże. „*Mysł i rzeczywistość*” i inne pisma filozoficzne. Warszawa: PWN.
- Znаниеcki F. (1964). *Social Groups in the Modern World*. W: *Freedom and Control in Modern Society*. New York: Octagon Book.

EDUCATION AS SIMULACRUM

Abstract: The paper refers to the notion of simulacrum, a term created by Jean Baudrillard in his work “Simulacra and Simulation”, a philosophical treatise from 1981, in which he seeks to examine the relationships among reality, symbols, and society, in particular the significations and symbolism of culture and media that are involved in constructing an understanding of shared existence. Simulacra are copies that depict things which either had no original to begin with, or which no longer have an original. Simulation is the imitation of the operation of a real-world process or system over time. The aim of the article is to disassemble the semantic scope of the simulating function of education in the context of the question about the usefulness of Baudrillard’s simulacrum metaphor as a heuristic tool for education analysis. The paper consists of four parts: 1. Education – terminological clarification; 2. A question about the simulative function of education; 3. Simulacrum as a heuristic tool for education analysis; 4. Education as simulacrum of a hypermarket.

Key words: education, pedagogics, simulacrum, reality, symbols, culture, hypermarket.

Michał Głazurewski – dr hab., prof. nadzwyczajny Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Zajmuje się filozofią wychowania, pedagogiką ogólną, pedagogiką alternatywną. Najważniejsze publikacje: *O witalności szkoły* (Zielona Góra 1996), *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*. (Zielona Góra 2010). Adres e-mailowy: michal.glazewski@up.krakow.pl.

KONCEPCJE UZNANIA W PERSPEKTYWIE PEDAGOGIKI OGÓLNEJ JAKO ALTERNATYWA WOBEC NEOLIBERALNEJ WIZJI WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA

Streszczenie: Najważniejszym zadaniem, jakie stoi przed jednostką, jest praca nad własną tożsamością – jest ona jednocześnie przejawem samorealizacji i wolności współczesnego człowieka. Uznanie jako intersubiektywna relacja między ludźmi jest warunkiem naszej tożsamości. Wspólnota oparta na relacjach uznania to alternatywa dla neoliberalnej koncepcji społecznej. Intersubiektywne relacje uznania tworzą się według Axela Honnetha w trzech sferach: w sferze relacji intymnych (rodzina, bliscy ludzie, znaczący inni), w sferze prawa oraz w sferze gospodarki. Mamy więc trzy obszary, w których w relacji z innymi budujemy swoją tożsamość: rodzinę, prawo i gospodarkę wraz z rynkiem pracy. Społeczne relacje uznania mogą w moim przekonaniu stać się celem zmiany społecznej, będącej odpowiedzią na współczesny kryzys praktyk i legitymizacji.

Słowa kluczowe: uznanie, tożsamość, zmiana społeczna, relacje, rodzina, prawo, gospodarka, edukacja, neoliberalizm.

Wprowadzenie

Teoria uznania Axela Honnetha (2012) jest swoistą teorią zmiany społecznej, której motorem nie jest konflikt interesów, lecz konflikt moralny: konflikt uprawnień i reprezentacji. Zakłada ona, iż najważniejszym zadaniem, jakie stoi przed jednostką jest praca nad własną tożsamością – jest ona jednocześnie przejawem samorealizacji i wolności współczesnego człowieka. Teoria uznania, zaproponowana przez Axela Honnetha, nawiązująca do myśli Hegła, jest dzisiaj traktowana jako normatywna koncepcja będąca swoistą próbą autodefinicji nowoczesności

Relacje uznania traktować można jako podstawę wszelkiej intersubiektywności. Intersubiektywność oparta na relacjach uznania poprzedza jednostkową tożsamość. Rozwój koncepcji uznania opierać się więc musi na analizie i opisie istoty naszych kontaktów z innymi, istoty naszych społecznych więzi.

Potrzeba uznania, deficyt uznania, odmowa uznania uruchamiają odmienne praktyki społeczne, w oparciu o towarzyszące im relacje społeczne ludzie konstruują odmienne swoją tożsamość. Oparty na walce o uznanie konflikt moralny musi być przez pedagogikę ogólną: rozpoznany, opisany i rozumiany na poziomie teoretycznym, na poziomie praktycznym powinien zmierzać do budowania pedagogicznej kultury uznania. Uznanie będące warunkiem każdej tożsamości powinniśmy – w moim przekonaniu – włączyć dzisiaj w normatywny system celów wychowania/edukacji. Zaprezentowany tekst będzie próbą uzasadnienia tego przekonania.

Neoliberalne wizje współczesnego świata jako wyzwanie dla pedagogiki i pedagogów

Teraźniejszość, nasza współczesność, określana bywa na bardzo wiele różnych sposobów. Ta wielość może być jednocześnie traktowana jako współczesności tej charakterystyka. Nie można bowiem w sposób jednoznaczny, z pełnym przekonaniem o własnej słuszności, sprowadzić jej do jakiejś jednej głównej cechy, do jakiejś jednej dominującej reprezentacji. Nazywana płynną lub drugą nowoczesnością (a także późną lub ponowoczesnością) doczekała się wielu diagnoz autorstwa zarówno antropologów, socjologów, filozofów społecznych, jak i pedagogów. W pierwszej części prezentowanego tekstu chciałabym skoncentrować się na krytyce jej ideologicznych podstaw, stojących za nimi uzasadnień i racji, a także roszczeń co do ich ważności, słuszności i prawdziwości.

W tym celu spróbuję syntetycznie przedstawić główne założenia liberalnej koncepcji, aby już na ich tle zarysować najczęstszą linię jej krytyki.

1. „Podstawą koncepcji liberalnej jest **indywidualizm – uznanie jednostki za absolutny punkt odniesienia refleksji nad porządkiem społecznym**. Uznanie to wyraża się poprzez kluczowe dla liberalizmu pojęcie wolności (autonomii) jednostki, które stanowi ostateczną rację uzasadniania wszystkich instytucji społeczeństwa liberalnego.
2. Liberalny aksjomat o nadrzędnej pozycji jednostki wymaga uzupełnienia. Ściśle mówiąc, mamy bowiem do czynienia nie tyle z jednostką, co z jednostkami. Społeczeństwo składa się z wielu jednostek i każda z nich musi być traktowana jako absolutny punkt odniesienia. Liberalna koncepcja społeczeństwa zakłada zatem uznanie pluralistycznego i policentrycznego charakteru porządku społecznego, przy czym każde z tych centrów ma w jego ramach dokładnie taką samą pozycję co i inne centra. Punktem wyjścia jest więc to, że **wszystkie jednostki są równe w swej wolności**. Zasada równej wolności stanowi w ramach tradycji liberalnej podstawowe kryterium oceny i legitymacji porządku społecznego. W oczach liberała porządek społeczny wtedy tylko zasługuje na miano słusznego i sprawiedliwego, gdy wolność każdej jednostki jest na równi szanowana, kiedy – innymi słowy – **wszyscy mają równe prawa**.

3. Sama zasada równości praw jednak jeszcze nie wystarcza, aby powstał stabilny porządek społeczny. Widać to wyraźnie w modelu stanu naturalnego przedstawionym przez Hobbesa, w którym każda jednostka posiada równe nieograniczone prawo do wszystkiego, co w sposób konieczny prowadzi do stanu wojny wszystkich ze wszystkimi. Policentryczny ład społeczny może więc przyjąć trwałą postać tylko i wyłącznie w przypadku ograniczenia zakresu uprawnień jednostek poprzez przyznanie każdej z nich prawa do posiadania pewnej ograniczonej, ale bezwzględnie nienaruszalnej, przestrzeni prywatnej. Jak to ujął Locke, chodzi tu o prawo do życia, wolności i majątku – czyli o szeroko rozumiane **prawo własności**. Akcent położony na konieczność ochrony własności odsłania liberalne rozumienie wolności. Wolność postrzegana oczyma liberała wymaga przede wszystkim zagwarantowania pewnej fizycznej przestrzeni, w której jednostka będzie całkowicie swobodna w swoim działaniu i wolna od ingerencji innych. Jednostka ma prawo robić ze swoją własnością wszystko, co tylko chce. To, co do niej należy, może zmienić właściciela tylko i wyłącznie za jej wyraźną zgodą.
4. Ale zasada równej wolności nie sprowadza się jedynie do konieczności zagwarantowania każdemu jego własności prywatnej. Jednostka funkcjonuje również poza swoją sferę prywatną i nie naruszając prywatności innych, wchodzi z nimi w różnorakie relacje. Kolejnym aspektem liberalnego rozumienia wolności jest więc **wolność działania w sferze publicznej**. Jednostka realizuje siebie i swoją wolność, urzeczywistniając swoim działaniem to, co jest dla niej ważne – to, co rozumie jako swój istotny interes. Przekładając to na konkret: wolność działania oznacza tutaj swobodę poruszania się, wyboru zawodu, wolność słowa, wolność zrzeszania się. Prawo do swobodnego działania każdej jednostki pozostaje ograniczone – zgodnie z zasadą równej wolności – jedynie takim samym prawem pozostałych członków społeczeństwa. Przestrzeń publiczna, która powstaje w wyniku działań jednostek, to sfera wielorakich zrzeszeń i stowarzyszeń. U podstaw każdego takiego stowarzyszenia leży dobrowolna zgoda jego członków na przynależność do niego. Dla liberała jedyną dopuszczalną formą społecznych związków jest więc jakaś forma kontraktu, umowy na równi wolnych osób. Powstałe stowarzyszenia oparte są na wspólnocie interesu; nikt nie zwiąże się bowiem z innymi, o ile osobiście nie będzie tym zainteresowany.
5. Dopiero w tym miejscu pojawia się pytanie o wspólnotę polityczną, o państwo. Nie widać przy tym żadnych racji, aby w ramach postawy liberalnej **państwo** miało być potraktowane inaczej niż pozostałe formy stowarzyszeń. Jawi się więc ono w oczach liberała wyłącznie **jako instrument, który ma służyć interesom jednostek**, i różni się od innych stowarzyszeń w zasadzie tylko swoim zakresem. Podstawę tak pojmowanego państwa stanowi kontrakt – rozumiany jako domniemana milcząca zgoda wszystkich obywateli – który

konstytuuje władzę państwową jako strażnika nienaruszalności sfery prywatnej i gwaranta poszanowania równej wolności w sferze publicznej.

Liberalna koncepcja państwa jako zrzeszenia opartego na realizacji indywidualnych interesów, którą można by z tego względu nazwać koncepcją »ekonomiczną«, nie pozwala odróżnić wspólnoty politycznej od innych form związków społecznych. Perspektywa polityczna w klasycznym sensie tego słowa, która wspólnocie państwowej przypisuje szczególną samoistną wartość, widząc w niej nie tylko dobro wspólne obywateli, ale również źródło ich tożsamości i sensu ich życia, jest niedostępna w podejściu »ekonomicznym«, które dostrzega w państwie jedynie wartość użytkową, podporządkowaną indywidualnym celom i dążeniom” (Stawrowski 2008, s. 45)

O sile liberalnej ideologii stanowi wartość jej ideologicznych podstaw, wspólnie, bezdyskusyjnie podzielana akceptacja dla takich wartości, jak wolność, równość i braterstwo. Wartości te są podstawą naszego myślenia o wspólnocie, są dla tej wspólnoty konstytutywne i jako takie w zasadzie nie podlegają podważeniu, krytyce ani sporom. Kto z nas, współczesnych, odważyłby się dzisiaj kwestionować aksjonormatywne podstawy ideologii liberalnej? Kto świadomie wystąpi przeciwko wolności, równości i sprawiedliwości? Uniwersalizm tych podstaw liberalnej ideologii jest z jednej strony jej wielką wartością, z drugiej zaś swoistą pułapką, często ograniczającą czy uniemożliwiającą jakąkolwiek krytykę tego sposobu myślenia o świecie społecznym. Liberalizm, jako nowy porządek społeczny, miał być projektem zakorzenionym w teorii społecznej zmiany, w teorii sprawiedliwości społecznej. Miał zapewnić niezależnym jednostkom podmiotowość, miał je prowadzić ku autonomii.

Krytyka liberalizmu, jaka stała się udziałem współczesnych badaczy, oparta jest według mnie na dostrzeżeniu swoistej pułapki, jaką za sobą on niesie. Oto zamiast autonomii jednostek mamy dzisiaj do czynienia z nowym ubezwłasnowolnieniem, z nowymi, nieistniejącymi dotąd zależnościami, z nowym rodzajem zniewolenia. Partykularność, związana z indywidualnymi dążeniami jednostek, kategoria interesu, poszerzona na wszystkie niemal obszary ludzkiego funkcjonowania skutkują poczuciem, że nic już nie robimy bez/interesownie, a to, co tworzy wspólnotę, jest chwiejne i stale zagrożone. Krytycy liberalizmu wskazują na jego sprzeczność z deklarowaną jako najlepsza, najsprawiedliwsza formą sprawowania władzy – z demokracją. Sprzeczność ta występuje pomiędzy prawami i wolnościami jednostki a żądaniem równości i społecznej partycypacji w polityce. I nawet propozycja Habermasa (2002, 2006), który twierdzi, iż sprzeczność ta znika wówczas, kiedy uświadomimy sobie, iż podstawowe prawa człowieka (główne założenia liberalizmu) i władza sprawowana przez lud (główna teza demokracji) są równie pierwotne, nie kończy tego sporu. Jest on stałą cechą demokratyczno-liberalnego państwa, o której C. Mouffe pisze tak: „Uwzględniwszy niemożliwość ostatecznego pogodzenia owych dwóch podstawowych logik liberalnej demokracji, należało oczekiwać takiego niepowodzenia. Nastała pora, aby demokratyczna teoria polityki wyrzekła się tego rodzaju sterylnych poszukiwań. Jedynie godząc się z jej

paradoksalną naturą, będziemy mogli należycie rozumieć współczesną politykę demokracji: nie jako dążenie do niedającego się osiągnąć konsensu opartego na procedurach, lecz jako „agonistyczną konfrontację” niezgodnych interpretacji podstawowych liberalno-demokratycznych wartości” (Mouffe 2005, s. 28).

Sądzę, iż dostrzeżenie tej sprzeczności jest ważnym przejawem krytyki liberalizmu, który deklarował, że będzie projektem:

- teoretycznym, a nie ideologicznym, wykraczającym poza wszelkie dotychczasowe tradycje filozoficzne i towarzyszące im ograniczenia;
- uwalniającym ludzki rozum z ograniczeń lokalnych, partykularnych, etnocentrycznych, miał być projektem uniwersalnym. Według krytyków neoliberalizmu stał się on jedynie „niebezpiecznym złudzeniem” (MacIntyre 1996, s. 326).

Krytyka liberalizmu (Chmielewski 2009, 2010) oparta jest także na dostrzeżeniu, iż podstawowa grupa, która miała być dla tego porządku kluczowa, została zdominowana przez własnościowe stosunki produkcji i pracy. „Pozycja robotników, która miała być oparta na znaczeniu przypisanemu pracy, znacznie się obniżyła. Stało się to dzięki, czy też przez zaangażowanie ich przedstawicieli, skupionych w związkach zawodowych w walkę o sprawiedliwość społeczną, prowadzoną według narzuconych tym związkom zasad i ról adekwatnych do reguł demokracji parlamentarnej. Walka ta prowadzona jest w oparciu o zdefiniowaną przez ideologię liberalną zasadę poszanowania własności prywatnej, jej skutkiem jest sprowadzenie robotników do ich poprzedniej roli: do roli instrumentów gromadzenia kapitału. Liberalizm stał się ideologią polityczną elit. Elity kontrolują zarówno te procesy demokratyczne, które są odpowiedzialne za reprezentatywność wszelkiej władzy (zależne media, dopuszczanie lub niedopuszczanie do głosu przedstawicieli różnych niewygodnych, a przez to wykluczanych środowisk), jak i odpowiadają za rodzaj i treść debaty publicznej, w której promuje się raczej bierność niż aktywność i raczej utrudnia się niż ułatwia (lub zupełnie przysłania) rozumienie dokonujących się zmian i mechanizmów społecznych, na których zmiany te są oparte. Zwiększa się także coraz bardziej zależność elit politycznych – czy nawet osób do aktywności politycznej aspirujących od elit finansowych. Brak poparcia elit finansowych skutecznie wyklucza ludzi z realnego wpływu na podejmowane decyzje. Demokracja staje się kolejnym społecznym pozorem. Indywidualizm moralny, charakterystyczny dla ideologii liberalnej, prowadzi do osłabienia lub nawet zniszczenia więzi między ludźmi, więzi będących warunkiem uczestnictwa we wspólnocie politycznej, zorganizowanej i dążącej do jakiegoś wspólnie zdefiniowanego dobra. Prowadzi to do zastąpienia uniwersalnego znaczenia takich wartości, jak sprawiedliwość czy dobro takimi znaczeniami, które łączą pojęcie sprawiedliwości z użytecznością, ze sprawiedliwą umową społeczną, czy sprawiedliwością nabywania dóbr” (Nowak--Dziemianowicz 2016, s. 47).

Dostrzeżeniu tych sprzeczności towarzyszy przekonanie o zablokowaniu możliwości porozumienia się i komunikacji między spierającymi się stronami.

Można dzisiaj wskazać na trzy charakterystyczne cechy współczesnego dyskursu zarówno w sferze publicznej, jak i aksjonormatywnej, które przesądzają o zupełnej niemożności dojścia w tym dyskursie do jakiegokolwiek porozumienia. „Pierwszą z nich jest zasadnicza nieprzystawalność czy nieadekwatność argumentów, jakimi posługują się strony tego dyskursu. Niewspółmierność argumentów, ich wzajemna nieprzekładalność uniemożliwia każdej ze stron ich akceptację, prowadzi ponadto do przejmowania władzy nad takim dyskursem emocjom, histeriom lub uprzedzeniom. Jeśli nie ma możliwości oparcia się w dyskursie na argumentach, gdyż pochodzą one z porządków, między którymi nie ma żadnego związku, wtedy do głosu muszą dojść i dochodzą argumenty oparte na emocjach, argumenty irracjonalne. Pojawia się krzyk, obraźliwe słowa, tworząc taki obraz wspólnoty, który nazwać można „epoką nowego barbarzyństwa” (MacIntyre 1996, s. 466).

Drugą cechą współczesnego dyskursu moralnego jest pozorna obiektywność każdej z uczestniczących w nim stron. Ta pozorna obiektywność oraz związana z nią bezosobowość i racjonalność mają sugerować, że istnieje jakaś ponadhistoryczna, ponadosobowa i niesubiektywna racja, i że jest to zawsze racja tej strony, która się do niej właśnie odwołuje. Takie odwołanie się do traktowanych jako uniwersalne racji staje się we współczesnym dyskursie moralnym jedynie kolejnym ideologicznym narzędziem dominacji.

Trzecią cechą tego moralnego dyskursu współczesności jest odwoływanie się w nim do różnych historycznych źródeł, co dowodzi jedynie niejednorodności i niejednoznaczności tego, co składa się na nasze dziedzictwo, co jest jego intelektualnym zapleczem czy też jego treścią. Proponowanym przez MacIntyre'a działaniem, które byłoby przewyciężeniem powyższych ograniczeń, jest odrzucenie indywidualistycznego, emotywistycznego i racjonalistycznego dziedzictwa oświeceniowego jako warunku wstępnego zbudowania przez nas alternatywnych filozoficznych narracji o sobie samych (Nowak-Dziemianowicz 2016, s. 48).

Czy można ten konflikt, spór czy też krytykę jakoś przewyciężyć? Sądzę, iż można dzisiaj znaleźć takie propozycje, wśród których na uwagę zasługuje C. Muffe, twierdząc: „Przedstawiam własne stanowisko, zgodnie z którym tego fundamentalnego konfliktu nie trzeba interpretować jako sprzeczności, lecz jako *locus* pewnego paradoksu. Twierdzę, że choć Schmitt słusznie podkreśla różnorodność form, jakie przyjmuje przeciwieństwo pomiędzy uniwersalistyczną logiką liberalizmu a demokratyczną koncepcją równości i potrzeby politycznego konstituowania się *demos*, nie musimy się wcale wyrzekać którejś z tych dwu tradycji. Uznawszy, iż rezultatem ich połączenia jest paradoksalna konfiguracja, napięcie między obu logikami, można przedstawić w pozytywny sposób, bez uznania, że prowadzi do destrukcyjnej sprzeczności. Sugeruję, że akceptacja tego paradoksu istotnie pozwala zrozumieć, na czym polega siła liberalnej demokracji. Ustawiczne kwestionując stosunki inkluzji/ekskluzji stanowiące warunek niezbędnego dla funkcjonowania demokracji politycznej ukonstituowania się «ludu», liberalny dyskurs uniwersalnych praw człowieka odgrywa istotną rolę w stałym podtrzymywaniu sprzeciwu

w obrębie demokracji. Natomiast wytyczenie granic i ukonstytuowanie się *demos*, co stanowi niezbędny warunek korzystania z praw, możliwe jest jedynie dzięki demokratycznej logice ekwiwalencji” (Mouffe 2005, s. 29).

Kolejną propozycją przewyżczenia poddawanych krytyce słabości liberalizmu mogą także stać się wywodzące się z filozofii Hegla, rozwijane przez Szkołę Frankfurcką, przede wszystkim przez Axela Honnetha, koncepcje uznania.

Uznanie jako kategoria pojęciowa pedagogiki oraz jej etyczne zobowiązanie

Uznanie jest zarówno społeczną potrzebą każdego z nas, jak i warunkiem naszej samorealizacji, naszego rozwoju, pracy nad własną tożsamością. Istniejemy społecznie, istniejemy z innymi tylko poprzez uznanie i dzięki niemu. Uznanie to „ja” w oczach innych ludzi. To ich o mnie opinia, ich szacunek, ich akceptacja, ich demonstrowane, komunikowany *respekt*.

Uszanować, respektować, poważać, to znaczy obdarzyć kogoś uznaniem. Brak szacunku, brak akceptacji, brak poważania to odmowa uznania. Zaproponowana przez Axela Honnetha koncepcja uznania jest etycznym projektem społecznym, alternatywą dla neoliberalnego, współczesnego świata. Opiera się ona na przekonaniu, iż siłą, która odpowiada dzisiaj za postęp i rozwój społeczny, siłą, która prowadzi do społecznej zmiany, jest konflikt moralny. Jest to konflikt między przypisanymi jednostce wolnościami a możliwościami ich realizacji. Jest to także konflikt partycypacji i reprezentacji. W świecie dominacji rynku i królującego na nim pieniądza gwarantowana równość wszystkich obywateli bywa problematyczna, pozostaje często jedynie na płaszczyźnie deklaracji i naszych pobożnych życzeń.

Uznanie traktowane jest w tej koncepcji jako najpełniejszy przejaw społecznego charakteru naszego „bycia w świecie”. Pokazuje, iż bez drugiego człowieka nie istniejemy, nie możemy się rozwijać, realizować, normalnie funkcjonować. W każdym momencie naszego życia przyglądamy się w oczach innych ludzi, w oparciu o ich opinie budujemy poczucie własnej wartości, ich oczekiwania wyznaczają często ścieżki naszych decyzji. „Uznanie stanowi idealną relację interpersonalną opartą na wzajemności pomiędzy podmiotami, w której każdy z nich traktuje innego jako równego sobie i jednocześnie odrębnego. Ta relacja jest konstytutywna dla subiektywności stajemy się bowiem indywidualnymi podmiotami tylko wówczas, gdy uznajemy suwerenność innego podmiotu i sami jesteśmy uznani przez innych” (Honneth 2012, s. 25).

Honneth twierdzi, że dla zrozumienia procesów społecznych, takich jak rozwój czy zmiana niezbędne jest skupienie się na doświadczeniu jednostki, doświadczeniu widzianym w historycznym planie, zakorzenionym w szerokim, kulturowym kontekście, jednakże zawsze indywidualnym, subiektywnym, aktualnie przeżywanym. Bardzo ważna jest dla tej teorii kategoria intersubiektywności. To dzięki niej i poprzez nią możliwa staje się nasza praca nad własną tożsamością. „Człowiek nie byłby pełnym człowiekiem w samotności. Aby być pełnym człowiekiem, musi on spotkać drugiego człowieka i musi wejść z nim w dialektyczne sprzężenia uznania

i odmowy uznania, odmowy uznania i uznania. W wyniku dialektycznych sprzężeń powstaje wspólnota ludzka, rodzi się społeczeństwo, a w tym społeczeństwie rodzi się także ludzka osobowość” (Tischner 2011).

Intersubiektywne relacje uznania tworzą się według Honnetha w trzech sferach: w sferze relacji intymnych (rodzina, bliscy ludzie, znaczący inni), w sferze prawa oraz w sferze gospodarki. Mamy więc trzy obszary, w których w relacji z innymi budujemy swoją tożsamość dzięki obecności innego i poprzez nią, poprzez stosunek innego do nas, stosunek połączony z naszym stosunkiem do niego. Intersubiektywność relacji uznania to ich warunek konstytutywny. Stają się niezależnym podmiotem dzięki i poprzez to, że inny w relacji ze mną także staje się niezależnym podmiotem. Te intersubiektywne relacje mają miejsce w wymienionych trzech sferach uznania: w rodzinie i relacjach z bliskimi, w obszarze praw oraz w świecie rynku, gospodarki, produkcji i pracy. „Niezwykle ważne w teorii uznania Axela Honnetha jest przekonanie, iż nowoczesne społeczeństwo jest zróżnicowaną strukturą sfer uznania, którą tworzą społecznie ustanowione wzorce interakcji, w które wpisane są za każdym razem różne zasady związane z uznaniem. W systemie społecznym obok siebie występują trzy równorzędne obszary uznania: rodzina, prawo oraz gospodarka. Te trzy obszary tworzą instytucjonalne ramy uznania, trzy ważne podsystemy społeczne, których celem jest z jednej strony wytwarzanie tego, co podtrzymuje system, z drugiej zaś to, co w normatywnie uregulowany sposób pozwoli zaspokoić oczekiwania związane z uznaniem (Honneth 2012). W każdym z wymienionych obszarów człowiek funkcjonuje w oparciu o ogólnie akceptowane wartości, w sposób, który pozwala mu spełnić przydzielone mu zadania z zachowaniem możliwości uzyskania, specyficznego dla każdej ze sfer działania, przypisanej jej formy uznania. To właśnie uznanie, które wiąże się z każdym z wyżej wymienionych obszarów działania, zapewnia nam dzisiaj, w czasach gwałtownej zmiany rozwinięcie się pozytywnych form samoodniesienia, identyfikacji i samoświadomości. Instytucjonalny porządek trzech wyżej wymienionych obszarów uznania (rodziny, prawa i gospodarki) musi spełniać trzy bardzo ważne warunki: musi się on opierać na normach, opisujących powiązanie pełnionej faktycznie przez jednostkę roli społecznej z przypisanym roli tej uznaniem, powiązanie to musi charakteryzować się trwałością (nie może mieć ono charakteru jednorazowego lub okazjonalnego), powinno także być ono artykułowane społecznie za pomocą czytelnych symboli ogólnych (czyli powinno być zrozumiałe).

W pierwszym obszarze uznania – w sferze miłości – chodzi o taki rodzaj relacji między ludźmi, których podstawą są silne związki emocjonalne oraz takie, w których nieobecny jest ekonomiczny i stanowy (statusowy) przymus. „Na tej pierwszej płaszczyźnie wzajemnego uznania jednostka – zaznając ze strony otoczenia: troski, zaangażowania oraz bliskości emocjonalnej – powinna się nauczyć postrzegać sama siebie jako indywiduum o określonych, elementarnych potrzebach, indywiduum, które wszelako zdane jest – gdy chodzi o możliwość wykształcenia niezaburzonej relacji do samego siebie – na innych oraz ich uwagę” (Fraser i Honneth 2005, s. 153).

Uznanie kształtuje się tutaj poprzez wiarę w siebie, poprzez elementarne zrozumienie własnych potrzeb. Dopiero wtedy, kiedy doświadczymy tej pierwszej, zakorzenionej w obszarze rodziny formy uznania, będziemy mogli dostrzec znaczenie także cudzej perspektywy. Dzięki zdolności do dostrzegania cudzej perspektywy stajemy się zdolni do partycypacji, zdobywamy kompetencje społeczne, obywatelskie.

Drugim obszarem uznania jest prawo. Nowoczesne prawo opiera się na obietnicy równości moralnej wszystkich członków społeczeństwa, zakłada wzajemność uznania, która jest symetryczna i egalitarna, nie dopuszcza więc żadnego zróżnicowania związanego na przykład z pozycją społeczną. W tej sferze pojawia się pozytywne samoodniesienie polegające na szacunku do samego siebie, który wynika z tego, że własne działania możemy rozumieć jako wyraz indywidualnej autonomii. Etyczna wartość uznania zawarta jest w tym obszarze w samorozumieniu wszystkich jednostek traktujących siebie jako podmioty prawne wyposażone w moralną władzę sądzienia (Honneth 2012). Tak więc, jak chce Honneth, w sferze prawa uznaniu podlega ogólnoludzki potencjał rozumności. W obszarze prawa kształtują się prawne relacje jednostki. Jest ona jednak inaczej spostrzegana, niż było to na przykład u Habermasa czy też u Marksa (czyli przedstawicielei wcześniejszych okresów Frankfurckiej Szkoły Krytycznej). Jednostka nie jest przez Honnetha spostrzegana przez pryzmat swoich partykularnych interesów ani zbiorowych, wspólnym głosem reprezentowanych roszczeń. Prawa jednostki to odzwierciedlenie „uogólnionych innych”. Jednostki w tym ujęciu nie są postrzegane przez pryzmat podmiotowych potrzeb, lecz właśnie jako „uogólnieni inni”, pozostający wobec siebie w symetrycznej, opartej na prawie zależności i wzajemnie za siebie odpowiedzialni. Ważne dla zrozumienia tej teorii wydaje się rozumienie prawa, które Honneth traktuje jako przejaw uniwersalistycznej etyki, wobec której wszyscy ludzie pozostają równi, tak samo zobowiązani i tak samo autonomiczni. „Prawnie zapośredniczone relacje uznania zakładają przyznanie jednostce statusu moralnie odpowiedzialnego podmiotu sprawczego i w ten sposób pozwalają jej na rozwinięcie poczucia szacunku dla samej siebie. Prawne formy uznania nie są jednak raz na zawsze dane, ale podlegają redefinicji w wyniku konfliktów społecznych, które prowadzą do coraz pełniejszego uznania indywidualnej autonomii jednostki, jej różnorodnych potencjałów i roszczeń, nieuwzględnianych przez wcześniejsze formy uznania. Za Georgem Meadem Honneth stwierdza, że czynnikiem napędzającym walkę o uznanie i kontestację istniejących relacji społecznych jest napięcie między «me» oraz «I», a więc napięcie między zinternalizowaną wolą ogólną a roszczeniami związanymi z indywidualnością, które musi doprowadzić do konfliktu moralnego pomiędzy podmiotem a jego otoczeniem społecznym. «I» może w pełni wyrazić się tylko wtedy, gdy spotka się z aprobatą ze strony «uogólnionego innego», który ucieleśnia społeczne normy zakodowane w prawie. A zatem to właśnie z poziomu niekontrolowanego «I» pochodzi impuls, który przyczynia się do redefinicji tych norm i rozszerzenia zapośredniczonych przez nie relacji uznania” (Bobako 2010, s. XXX).

Trzecim obszarem uznania jest gospodarka. Uznanie nie ma tutaj charakteru uniwersalnego ani normatywnego. Zależy ono w tej sferze od jednostkowych zdolności, talentów czy też zasobów. W mieszczańsko-kapitalistycznych społeczeństwach normą, na podstawie której określa się stopień prawomocności oczekiwanego uznania, jest zasada efektywności. Przejście od feudalnego społeczeństwa, w którym uznanie zależne było od pozycji stanowej czy pochodzenia do społeczeństwa opartego na mieszczańskim porządku, umożliwiło związanie kategorii uznania z jednostkowymi osiągnięciami i zdolnościami. W społeczeństwie mieszczańskim zasada efektywności własnych działań staje się jedną z trzech głównych fundamentalnych norm w ramach samorozumienia społeczeństw nowoczesnych, obok praw człowieka oraz ważności jego potrzeb emocjonalnych. Ten trzeci obszar uznania charakteryzuje się nieredukowalnym konfliktem, gdyż zasada efektywności często legitymizuje nierówności społeczne oraz rozwarstwienie charakteryzujące udział poszczególnych osób w dobrach ekonomicznych. Konflikt dotyczy także wykładni zasad efektywności oraz interpretacji osiągnięć, za które każda osoba czy też grupa mogą uzyskać szacunek. Wraz z komplikowaniem się i rozwojem współczesnej ekonomii wzrasta poziom niejasności i związanej z nią niezgody w kwestii związku pomiędzy indywidualnymi dokonaniem a zaznanym uznaniem. Honneth dostrzegając sprzeczność i konflikt związany z różnym pojmowaniem ważności indywidualnych talentów, zdolności i możliwości dla wspólnoty i przez wspólnotę, zwraca uwagę na przestrzeń uniwersalnej solidarności między członkami jakiejś wspólnoty. Ta uniwersalna solidarność, przejawiająca się w zobiektywizowanej przestrzeni nowoczesnego podziału pracy, polega na tym, iż jednostka dokonując wkładu w życie wspólnoty, może domagać się uznania własnej partykularności. Niezwykle ważna jest tutaj symetria ludzkiej partykularności, przejawiająca się nie tylko w tolerancji, rozumianej jako otwarcie na różnicę, odmiennosc i inność, ale jako pełne zaangażowanie i troskę o partykularność innych. „Do pozytywnych form samoodniesienia – wiary w siebie oraz szacunku do siebie, uzyskiwanych dzięki uznaniu w sferze miłości oraz w sferze prawa – dochodzi zatem kolejny aspekt osobowości: dzięki doświadczeniu bycia uznanym za swoje indywidualne talenty i umiejętności powstaje praktyczne samoodniesienie, które polega na cenienu siebie. Te trzy pozytywne rodzaje samoodniesienia pozwalają jednostce na postrzeganie siebie jako osoby o określonych potrzebach, jako osoby rozumnej oraz jako osoby wartościowej” (Honneth 2012).

Tak więc u podstaw każdej ze sfer uznania leży każdorazowo pewna szczególna zasada uznania, dzięki której ludzie mogą znaleźć: w pierwszym obszarze troskę i uwagę okazywane nienaruszalnej, cielesnej tożsamości każdego człowieka, w obszarze drugim – szacunek okazywany rozumności osobie obdarzonej kompetencją moralną, osobistą autonomią oraz uzasadnionymi roszczeniami co do ważności, prawomocności i legalności własnych zachowań i dążeń, w obszarze trzecim (w sferze działania rynkowego) – uznanie społecznie wartościowych cech i umiejętności.

Tak rozumiane uznanie nie jest jednak raz na zawsze dane człowiekowi, nie jest niczym zagwarantowane. Jest możliwością, rodzajem intersubiektywności, projektem etycznym. Jest także często deficytem w naszych relacjach z innymi. Międzyludzka przestrzeń uznania wykształca się w toku codziennej wymiany społecznej. Uznanie oznacza akt, w którym wyartykułowane zostaje to, że inna osoba ma wartość, jest wobec tego źródłem prawomocnych roszczeń. Trzy podstawowe formy uznania to: zaufanie do samego siebie, poczucie godności osobistej i poczucie własnej wartości. Strukturę uznania tworzą trzy obszary: rodzina, społeczeństwo obywatelskie i państwo. W tych strukturach uznanie realizuje się poprzez miłość, prawo i solidarność. Tym trzem formom uznania towarzyszą trzy rodzaje doświadczeń, które są przejawem odmowy uznania i które stanowią zagrożenie dla integralności ludzkiej tożsamości: przemoc fizyczna, pozbawienie praw i pogarda. Wszystkie te przejawy odmowy uznania oznaczają jednocześnie zerwanie intersubiektywnej wzajemności oraz zaburzenie społecznej więzi, w której konstituuje się tożsamość. Przemoc narusza integralność fizyczną jednostki, pozbawienie praw odbiera jej szacunek, zaś pogarda skazuje na zamknięcie jej w doświadczeniu wstydu, co prowadzić może do utraty poczucia własnej wartości. Doświadczenie odmowy uznania jest punktem wyjścia, impulsem do walki o uznanie – zarówno jednostek, jak i grup społecznych. Walka ta wymaga zarówno rozumienia własnego doświadczenia we wszystkich trzech obszarach uznania, jak źródeł odmowy tego uznania oraz możliwości działania w celu redefinicji własnego położenia” (Nowak-Dziemianowicz 2016, s. 60–62).

W pierwszym obszarze uznania buduje się nasze poczucie bezpieczeństwa, nazywane często bezpieczeństwem ontologicznym. Bez niego niemożliwy jest harmonijny rozwój, niemożliwe jest dążenie do jakiejś spójności, względnej stałości naszego postępowania, naszego „bycia w świecie”. Bezpieczna, na początku nawet symbiotyczna i bezwarunkowo akceptująca relacja z bliskimi, ze „znaczącymi innymi”, staje się tutaj warunkiem relacji uznania. Nasza potrzeba uznania może być zaspokojona tylko wówczas, kiedy nasi najbliżsi obdarzą nas podstawowym zaufaniem, bezwarunkową akceptacją. Ta relacja stanowi także warunek naszych dojrzałych relacji z innymi, naszych więzi społecznych w przyszłości oraz naszej społecznej partycypacji.

W obszarze drugim buduje się nasza autonomia moralna. Wyposażeni w moralną władzę sądzenia, wydawania ocen, przyznajemy identyczne prawo innym – wszystkim innym. Nie chodzi tutaj ani o siłę, ani dominację, interes czy społeczną pozycję. Jako równi wobec prawa wszyscy mamy taki sam głos – bez względu na to, w jakim miejscu struktury czy hierarchii społecznej jest on ulokowany, w jakim miejscu jesteśmy, z jakiego miejsca mówimy. To jest źródło naszego szacunku do siebie, a zarazem przejaw naszego szacunku do innych.

W obszarze trzecim powstają intersubiektywne relacje uznania oparte na naszej obecności w świecie pracy: gospodarki, produkcji, usług. I nie chodzi tutaj tylko o takie sytuacje, w których ludzie wchodzą w interakcje polegające na tym,

że szanują się w sposób symetryczny, oparty na grupowo (wspólnotowo) akceptowanych normach i wartościach lub jako ci, którzy partycypują jednocześnie w swoich wzajemnych drogach życiowych. Symetryczny szacunek oznacza tutaj solidarność społeczną pomiędzy zindywidualizowanymi i autonomicznymi podmiotami. „Wzajemne poszanowanie oznacza tutaj, iż podmioty postrzegają siebie nawzajem w świetle wartości, dzięki którym cudze cechy i zdolności jawią się każdorazowo jako znaczące w kontekście wspólnej *praxis*. Tego rodzaju relacje można nazwać solidarnymi, ponieważ usposabiają one nie tylko do pasywnej tolerancji względem innych, ale i pobudzają do emocjonalnego uczestnictwa w indywidualnej odrębności innej osoby; jedynie bowiem w tej mierze, w jakiej jestem aktywnie zaangażowany w to, by mogło dojść do rozwoju charakteryzujących ją, nieposiadanych przeze mnie właściwości mogą się urzeczywistniać nasze wspólne cele” (Honneth 2012, s. 127).

Bezwarunkowa akceptacja, pełna moralna autonomia, związana z prawem do sądenia i bycia sądzonym, oraz dostrzeżenie i docenienie wartości, talentów i możliwości u innych, dzięki którym możemy jako wspólnota realizować ważne dla nas cele (zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i grupowym), to rezultaty intersubiektywnych relacji uznania. Oparte na nich społeczeństwo mogło by stać się wspólnotą ludzi bezpiecznych, godnych, szanujących siebie i innych, zdolnych do kooperacji i współpracy.

Jestem przekonana, iż propozycja Axela Honnetha, oparta na intersubiektywnej relacji uznania, może być alternatywą wobec pełnej sprzeczności liberalnej demokracji.

Mówiąc o intersubiektywności relacji uznania, Honneth podkreśla etyczny i polityczny potencjał tej idei oraz jej związek z walką o uznanie. Państwo i etyczność, na którym jest ono zbudowane, są według Honnetha szczególną formą intersubiektywności. Etyczność tworzy się poprzez intersubiektywne relacje między jednostkami, a nie poprzez wertykalne relacje, które tworzą one z państwem. Takie wertykalne relacje jednostka–państwo budują wspólnotę hierarchiczną, prowadzą do autokratyzmu, monarchizmu czy nawet do totalitaryzmu. Honneth próbuje więc stworzyć koncepcję państwa opartego o posttradycyjną, demokratyczną etyczność, dzięki której możliwe stanie się pogodzenie prawnie gwarantowanej autonomii oraz jednostkowej partykularności z wymogami życia społecznego, zbudowanego na wspólnie podzielanym systemie wartości. „Owa posttradycyjna, demokratyczna etyczność ma nie tylko zawierać intersubiektywne warunki dla indywidualnej samorealizacji, ale ma także opierać się na głębokiej, społecznej solidarności. Ma być więc formułą łączącą wymogi formalnej, uniwersalistycznej moralności z określoną koncepcją dobrego życia” (Bobako 2012, s. XXX).

Społeczne relacje uznania mogą w moim przekonaniu stać się celem zmiany społecznej, będącej odpowiedzią na współczesny kryzys praktyk i legitymizacji. Brak uznania, deficyt uznania, odmowa uznania stają się dzisiaj jednym z podstawowych problemów jednostki oraz wspólnoty. Pogarda, której doświadczamy

wówczas, kiedy inni odmawiają nam uznania, prowadzić może nie tylko do osłabienia czy zerwania społecznych więzi. Może stać się ona początkiem destrukcji, niszczących działań, które inspirowane potrzebą odwetu skierowane będą przeciwko tym, którzy nam tego uznania odmówili. Żeby tego uniknąć, warto – jak sądzę – wpisać na stałe w nurt poszukiwań pedagogiki ogólnej kategorię uznania oraz budować z innymi pedagogiczną kulturę uznania. „Ta oparta na postulatcie rozumienia prowadzącego do porozumienia kultura dotyczyłaby zarówno wiedzy o genezie, treści i zakresie norm i reguł społecznego życia, krytycznych umiejętności ich rozpoznawania oraz kompetencji do wspólnego konstruowania narracji naszej wspólnoty w oparciu o akceptowane przez siebie reguły oraz normy, będące częścią dobra wspólnego. Byłaby więc zdolnością do rozpoznania i rozumienia narracji wspólnoty, której jesteśmy częścią, z której się wywodzimy i która decyduje o naszej indywidualnej, jednostkowej tożsamości. Jednocześnie ta sama kultura uznania umożliwiałaby konstruowanie także biografii osobistej, opartej o własny plan biograficzny, tworzący otwartą strukturę procesową, zdolną do ciągłych przeobrażeń i rozwoju w oparciu o rozpoznane przez siebie wartości, potrzeby, pragnienia. Kultura uznania byłaby próbą przewyciężenia dychotomii między tym, co indywidualne i społeczne, oraz tym, co konieczne, narzucone i stałe, a tym, co własne, konstruowane i zmienne. Byłaby także swoistym zobowiązaniem pedagogiki. Zobowiązaniem do budowania przestrzeni dla porozumienia. Pedagogiki traktowanej jako dyscyplina, na gruncie której możliwe stają się nie tylko diagnozy, pokazujące zarówno deficyt lub odmowę uznania, ale także walkę o to uznanie toczącą się w naszych wzajemnych relacjach. Zdolność i zobowiązanie do czynienia takich diagnoz to dla mnie pierwszy z wymogów składających się na kulturę uznania. Drugim, równie ważnym, byłby wymóg inicjowania w obszarze pedagogiki jako dyscypliny naukowej oraz jako praktyki społecznej takich badań oraz działań, które walkę o uznanie nie tylko rozumieją, potrafią opisać i zinterpretować. Myślę o takich edukacyjnych działaniach, które poprzez ich powszechność, masowość, szeroki zasięg i społeczne, podzielane poczucie ważności sprawią, że poszerzą się przestrzenie uznania, poszerzą się obszary, w których ludzie nie doświadczają już jego deficytu. Edukacja zarówno na poziomie poznawczym, jako wiedza umożliwiająca ludziom rozumienie tego, co w relacjach z innymi się z nimi samymi dzieje, a także jako praktyka społeczna, powinna stać się metodą, formą, treścią walki o uznanie. Budować relacje uznania można w każdym momencie i w każdym miejscu, w każdym środowisku wychowawczym, w każdym intencjonalnym i nieintencjonalnym działaniu wychowawczym. Można to robić we wszystkich przestrzeniach naszego wspólnotowego życia: w prywatnej przestrzeni małżeństwa i rodziny, związków koleżeńskich, przyjacielskich, sąsiedzkich, w przestrzeni publicznej, w polityce, w mediach, w każdym naszym społecznym zaangażowaniu.

Dostrzec drugiego, zrozumieć drugiego, mieć świadomość jego autonomicznych, moralnych praw oraz jego bezwarunkowej wartości dla wspólnoty, wartości opartej na jego rzeczywistych możliwościach, umiejętnościach, talentach, wartości

nieprowadzącej do żadnych hierarchii, tylko dotyczącej każdego członka wspólnoty, bez względu na status, pochodzenie, zasoby materialne, to według mnie ważnie i niezwykle aktualne zadanie pedagogiki i edukacji. Na jego dostrzeżeniu, na jego rozumieniu i na jego podjęciu polega według mnie zaangażowanie tej dyscypliny, jej interwencyjny charakter. Pedagogiczna kultura uznania byłaby przejawem tego zaangażowania” (Nowak-Dziemianowicz 2016, s. 375).

Zakończenie

Prezentowany artykuł przedstawia alternatywę wobec liberalnej demokracji, dotkniętej kryzysem i sprzecznościami między jednostkowymi prawami a zasadą równości i sprawiedliwości społecznej. Koncepcja uznania, nawiązująca do myśli Hegla, rozwijana współcześnie przez Axela Honnetha, wydaje się być taką alternatywą. Intersubiektywne relacje uznania mogą współczesnym ludziom pomóc w łączeniu ważnych dla nich wartości: indywidualizmu oraz poczucia wspólnoty, tego, co moje, niepowtarzalne, z tym, co wspólne, w czym jestem i muszę być zadomowiona, jakoś zakorzeniona. Pedagogika, jako nauka o wychowaniu, które w najszerszym rozumieniu tego pojęcia jest wprowadzaniem drugiego w świat wartości, powinna rozwijać na swoim gruncie teorie uznania i zbudować w oparciu o nie pedagogiczną kulturę uznania. Istotą tej kultury byłoby rozumienie prowadzące do porozumienia. Tylko rozumiejąc siebie oraz wszelkich „innych”, znajdujących się wokół mnie, mogę obdarzyć ich uznaniem, a także poczuć się szanowanym i uznanym członkiem większej wspólnoty. Rozumienie prowadzące do porozumienia, to ważny postulat pedagogiki odpowiadającej na problemy współczesności, pedagogiki zaangażowanej.

Bibliografia

- Bobako M. (2010). *Demokracja wobec różnicy. Multikulturalizm i feminizm w perspektywie polityki uznania*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Bobako M. (2012). *Zaklinanie nowoczesności. Axel Honneth i moralna gramatyka filozoficznych przemilczeń*. W: Honneth A., *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Chmielewski A. (1996). *Wprowadzenie. Filozofia moralności Alasdaira MacIntyre’a*. W: MacIntyre A. *Dziedzictwo cnoty*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chmielewski A. (2009). *Polityka i etyka Alasdaira MacIntyre*. W: MacIntyre A. *Etyka i polityka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chmielewski A. (2010). *Dwa komunitaryzmy (Nowak W. M., „Spór o nowoczesność w poglądach Charlesa Taylora i Alasdaira MacIntyre’a. Analiza krytyczna”, Rzeszów 2008)*. „Studia Philosophica Wratislaviensia”, z. 4.

- Fraser N., Honneth A. (2005). *Redystrybucja czy uznanie? Debata polityczno-filozoficzna*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Habermas J. (2002). *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 2: *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*, tłum. A. M. Kaniowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Habermas J. (2006). *Działanie zorientowane na osiągnięcie porozumienia*. W: Jasińska-Kania A. i in. (red.). *Współczesne teorie socjologiczne*. T. 2., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Honneth A. (2012). *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- MacIntyre A. (1996). *Dziedzictwo cnoty*, tłum. A. Chmielewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mouffe C. (2005). *Paradoks demokracji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2016). *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Tischner J. (2011). *Spór o istnienie człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Stawrowski Z. (2006). *Prawo naturalne a ład polityczny*. Kraków, Warszawa: Instytut Myśli Józefa Tischnera, Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Stawrowski Z. (2017). Ośrodek Myśli Politycznej, dostępny na: <http://omp.org.pl/artukul.php?artykul=26> (otwarto: 27.11.2017).

CONCEPTS OF RECOGNITION IN THE PERSPECTIVE OF GENERAL PEDAGOGY AS AN ALTERNATIVE TO THE NEOLIBERAL VISION OF THE MODERN WORLD

Abstract: The most important task facing an individual is the work on their own identity – it is a manifestation of self-realization and freedom of a modern man. Recognition as an intersubjective relationship between people is a condition of our identity. A community based on recognition relationships is an alternative to a neo-liberal social concept. Intersubjective relationships of recognition are formed, according to Honneth, in three spheres: in the sphere of intimate relations (family, people that are close to us, significant others), in the sphere of law and in the sphere of economy. We have three areas then, in which, in relations with others, we build our identity: family, law and economy with labor market. In my opinion, social relations of recognition may become the goal of social change, which is a response to the contemporary crisis of practice and legitimacy.

Key words: recognition, identity, social change, relationships, family, law, economy, education, neoliberalism.

Mirosława Nowak-Dziemianowicz – prof. dr hab. Studiowała na Uniwersytecie Wrocławskim pedagogikę i psychologię. Tam też uzyskała naukowe stopnie doktora i doktora habilitowanego. Ostatnie 20 lat współtworzyła Dolnośląską Szkołę Wyższą, gdzie pełniła funkcję dyrektora Instytutu Pedagogiki, a także dziekana Wydziału Nauk Pedagogicznych. Była wiceprzewodniczącą Komisji Edukacji w Radzie Głównej Szkolnictwa Wyższego, ekspertką MNiSZW ds. Krajowych Ram Kwalifikacji. Obecnie pracuje na Uniwersytecie Opolskim, gdzie pełni funkcję kierownika Katedry Teoretycznych Podstaw Edukacji i Wychowania. Najważniejsze publikacje: *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły* (Toruń 2001), *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń* (Wrocław 2002), *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności* (Kraków 2014), *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą* (Wrocław 2014), *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości* (Wrocław 2016). Główne obszary zainteresowań: radykalna krytyka współczesnej szkoły jako instytucji opresyjnej, pełnej pozorów i rozwojowych blokad oraz relacje między ludźmi, związki intymne, małżeństwo, rodzina, socjalizacja i wychowanie, tożsamość i zmiana. Orientacja metodologiczna: badania narracyjne, biograficzne oraz krytyczna analiza dyskursu. Adres e-mailowy: mdziemianowicz@uni.opole.pl.

CELINA CZECH-WŁODARCZYK

Wydział Studiów Edukacyjnych

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Poznań

Forum Pedagogiczne
2018/1

Wpłynęło: 11.02.2018

Zatwierdzono do druku: 31.03.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.1.13

POTENCJAŁ SPOŁECZNY I PEDAGOGICZNY KONCEPCJI SOCIAL RESILIENCE W ERZE NEOLIBERALNEJ

Streszczenie: W artykule pragnę zaprezentować potencjał społeczny i pedagogiczny koncepcji *social resilience*, która może być skutecznym sposobem utrzymania swojego dobrostanu przez jednostki i społeczności, zwłaszcza w obliczu zagrożeń spowodowanych oddziaływaniem ideologii neoliberalnej. W sposób kompleksowy zaprezentuję definicje pojęć stosowanych w artykule, takich jak: *resilience*, *social resilience*, ideologia neoliberalna. Postaram się przytoczyć przykłady wykorzystania potencjału społecznego koncepcji *social resilience*, które aktualnie z powodzeniem funkcjonują we współczesnych państwach demokratycznych. Zaprezentuję także przykłady dotychczasowego zastosowania koncepcji *resilience* na gruncie polskiej psychologii i pedagogiki oraz wskażę możliwości poszerzenia tej koncepcji o czynnik społeczny (*social*) i wykorzystania jej potencjału pedagogicznego na gruncie edukacji.

Słowa kluczowe: *resilience*, *social resilience*, neoliberalizm.

Inspiracją do podjęcia tematu zamieszczonego w tytule artykułu była książka Petera A. Halla i Michèle Lamont *Social Resilience in the Neoliberal Era*. Książka jest efektem 10-letniej współpracy grona znanych badaczy z CIFAR (*Canadian Institute for Advanced Research*), którzy w swojej publikacji prezentują pogłębioną analizę instytucjonalną i kulturową skutków wpływu neoliberalizmu na życie współczesnych społeczeństw demokratycznych, a zwłaszcza małych społeczności lokalnych. Neoliberalizm jest postrzegany przez autorów książki jako „synkretyczne zjawisko społeczne”, które zawiera w sobie różnorodne znaczenia i praktyki społeczne. Autorzy książki dogłębnie analizują źródła *resilience*, która koncentruje się na poszukiwaniu możliwości prowadzenia owocnego i aktywnego życia przez jednostki. Z kolei koncepcja *social resilience* nie oznacza, zdaniem autorów, że społeczeństwa stawiające czoła przeciwnościom pokonują je, nie doznając zmian lub odczuwając je w minimalnym wymiarze, wręcz przeciwnie, *social resilience* pozwala jednostkom żyjącym w społecznościach krajów rozwiniętych i rozwijających się

na życie w dobrostanie psychofizycznym i materialnym pomimo wyzwań, jakie stawia przed nimi dominujący współcześnie paradygmat rynkowy.

Analiza znaczeń oraz kontekstów użycia *social resilience*

Koncepcja *social resilience* wywiedziona jest z terminu *resilience*, którego zastosowanie, jak twierdzi Smulczyk, powoduje, że „Od wielu lat wśród badaczy toczy się dyskusja dotycząca problemów definicyjnych, trudności związanych z operacjonalizacją i pomiarem *resilience*” (Smulczyk 2016b, s. 167). Termin *resilience* obecny jest w specjalistycznej literaturze poświęconej ekologii, psychologii rozwojowej oraz psychologii klinicznej, zwłaszcza w publikacjach na temat reakcji środowiska i ludzi na katastrofy naturalne, konflikty zbrojne i zmiany klimatyczne (publikacje Simon Cottle lub Ann S. Masten i Angeli J. Narayan).

Wioletta Junik, autorka pierwszej polskiej zwartej publikacji poświęconej temu terminowi, postuluje, aby w polskim piśmiennictwie posługiwać się oryginalnym angielskim terminem *resilience* lub jego spolszczoną wersją – rezyliencja. Junik w swojej publikacji proponuje, aby ujmować *resilience* w kategoriach dynamicznego procesu, który umożliwia jednostce pokonanie przeciwności losu, a w przypadku *social resilience* podejmowanie kolektywnych działań w obliczu zagrożenia ideologicznego (Junik 2011). W niniejszym artykule pozostanę przy używaniu oryginalnego, angielskiego terminu.

Termin *resilience* według *Cambridge Dictionary* oznacza możliwość powrotu do poprzedniego dobrego samopoczucia (dobrostanu) po doświadczanym kryzysie, problemach. K. Gąsior wskazuje, powołując się na publikacje innych polskich badaczy, że termin ten zapożyczony został z dziedziny fizyki, gdzie oznacza wysoką elastyczność lub sprężystość materiałów odpornych na odkształcenia. Natomiast w naukach społecznych odnosi się do dobrego funkcjonowania jednostki lub grup społecznych w niekorzystnych warunkach. *Resilience* oznacza procesy i mechanizmy, które sprzyjają adaptacyjnemu i dobremu funkcjonowaniu jednostki, pomimo doświadczanych w przeszłości lub obecnie przeciwności losu i traumatycznych zdarzeń, choć zdaniem autora, „Nie oznacza więc tylko zdolności do radzenia sobie ze stresem. Nie jest też wyłącznie dyspozycją osobowościową, ale procesem, który w obliczu traumy i różnych czynników ryzyka pozwala jednostce zachować lub powrócić do zdrowego i adaptacyjnego funkcjonowania. Co więcej, *resilience* jako proces odniesiona została nie tylko do funkcjonowania jednostki, ale również grup i środowiska lokalnego” (Gąsior 2014, s. 80–81).

Na gruncie nauk o ekologii początkowo termin *resilience* stosowano do opisywania pewnych właściwości, które pozwalają systemowi na powrót do poprzedniego stanu po doświadczeniu szoku, który zagrażał jego dalszemu funkcjonowaniu, ale w ostatnich publikacjach ekolodzy rozpatrują *resilience* w kategoriach dynamicznego procesu, z naciskiem na jej adaptacyjną i transformacyjną funkcję dla całego systemu ekologicznego (np. Folke 2006).

Na gruncie psychologii rozwojowej termin *resilience* został bardzo dobrze opisany w literaturze światowej, na co w swoich pracach wskazują K. Ostaszewski i A. Borucka (2008) oraz W. Junik (2011). W szerokim ujęciu termin ten jest opisywany jako dynamiczny proces odzwierciedlający względnie dobre przystosowanie się jednostki, mimo doświadczanych przez nią zagrożeń lub traumatycznych przeżyć. Jak wskazują autorzy, „*Resilience* bywa także rozumiana jako proces rozwojowy, za pomocą którego dzieci nabywają umiejętności korzystania z wewnętrznych i zewnętrznych zasobów po to, by osiągnąć dobre przystosowanie (pozytywną adaptację) pomimo przeszłych lub obecnie występujących przeciwności losu” (Borucka, Ostaszewski 2008, s. 588).

Na gruncie psychologii klinicznej, zwłaszcza w obszarze poświęconym reakcji ludzi i społeczności na katastrofy naturalne, takie jak: trzęsienia ziemi, huragany, powodzie, pożary, a także konflikty zbrojne, ludobójstwo, terrorizm oraz zmiany klimatyczne, wskazuje się na to, że koncepcja *resilience* jest postrzegana jako „zdolność dynamicznego systemu do stawienia czoła lub przezwyciężenia znaczących zagrożeń, które zagrażają jego stabilności, zdolności do życia lub rozwoju. *Resilience* jest koncepcją dynamiczną, która może być zastosowana do badania [...] całej osoby jako zwartego systemu, systemu rodzinnego, systemu społecznościowego lub komunikacyjnego oraz ekosystemu” (Masten, Narayan 2012, s. 228).

Te trzy wyżej opisane sposoby definiowania terminu *resilience* mają swoje odzwierciedlenie w koncepcji *social resilience*, którą Hall i Lamont nierozdzielnie wiążą z terminem szeroko definiowanego dobrostanu (*well-being*) i jego zapewnieniu przez ludzi, mniej lub bardziej ze sobą związanych, w ramach organizacji, klasy społecznej, grupy rasowej, społeczności czy państwa. Stąd *social resilience* oznacza efekt, jaki osiągają członkowie grupy w zapewnieniu własnego dobrostanu w obliczu zagrożenia.

Dla jasności mojego wywodu jest konieczne wyjaśnienie, co autorzy książki rozumieją pod pojęciem *well-being*. Według Charlesa Taylora, na którego definicję powołują się autorzy książki, *well-being* definiowane szeroko, uwzględnia zdrowie fizyczne i psychiczne, zabezpieczenie materialne, poczucie godności i przynależności, które wynika z bycia rozpoznawalnym jako członek społeczności (Hall, Lamont 2013, za: Taylor 1994). Na tym szerokim ujęciu Hall i Lamont opierają swoją definicję *well-being*, choć celowo pomijają tworzenie dokładnej hierarchii potrzeb czy samoaktualizacji, jako celu osiąganego przez jednostki, ponieważ jak pokazują współczesne badania, wartości przypisane do tych celów różnią się pomiędzy populacjami i zależą od kontekstu, w jakim je rozpatrujemy. Autorzy postrzegają *social resilience* jako „dynamiczny proces, polegający nie na powrocie do poprzedniego stanu, ale pewnego rodzaju osiągnięciu polegające na zapewnieniu dobrostanu, nawet jeśli wymaga to modyfikacji zachowania lub modyfikacji społecznej ramy, która nadaje strukturę i przypisuje znaczenie konkretnemu zachowaniu” (Hall, Lamont 2013, s. 13). Podstawowym założeniem w ramach *social resilience* jest „zdolność jednostek i grup do zabezpieczenia pożądanego efektu

(materialnego, symbolicznego, emocjonalnego) w obliczu nowych okoliczności, i jeśli to wymagane, także z koniecznością nadania nowego sensu poszczególnym wartościom” (Hall, Lamont 2013, s. 13).

W swojej książce Hall i Lamont koncepcję *social resilience* zestawiają z neoliberalizmem, który jest ideologią swoim zasięgiem obejmującą współcześnie niemal cały świat, a której oddziaływanie ma negatywne konsekwencje w sferze społecznej, ekonomicznej i politycznej życia obywateli i społeczeństw. Autorzy definiują neoliberalizm podobnie, jak w swoich publikacjach czyni to Harvey, „jako szeroko rozpowszechnione i dojmujące zjawisko, które wpływa na kształt stosunków społecznych, budując je na zaciętej rywalizacji rynkowej, minimalizując rolę państwa, a maksymalizując działania przedsiębiorcze podejmowane przez same jednostki” (Hall, Lamont 2013, s. 3).

Charakterystyka cech i społecznych konsekwencji ideologii neoliberalnej

Rozwijając myśl autorów, należy podkreślić, że neoliberalizm to ogólna nazwa zespołu koncepcji i poglądów ekonomicznych, społecznych, politycznych i etyczno-moralnych nawiązujących bezpośrednio do założeń ideologii „klasycznego” liberalizmu ekonomicznego i politycznego, zwłaszcza w wersji sformułowanej przez przedstawicieli anglo-szkockiego oświecenia. W sposób dosyć zwięzły pojęcie neoliberalizmu przedstawia Subir Sinha, który pisze, że: „Neoliberalizm – nowa moralność ostatnich dwóch dekad – był konstruowany jako projekt, który miał zaradzić «kryzysowi normalności» liberalizmu korporacyjnego, wywołanemu bojowymi wystąpieniami świata pracy, nowymi konfliktami społecznymi, następstwami wojny w Wietnamie oraz ogólnym wyczerpaniem się modelu. Polityka neoliberalna połączyła wiele różnych elementów: indywidualizm, wolność wyboru, społeczeństwo rynkowe, leseferyzm, minimalizację ingerencji rządu w gospodarkę, silną władzę w sferach pozagospodarczych, społeczny autorytaryzm, dyscyplinę, hierarchię i podporządkowanie, a także kult narodu. Taka kombinacja stanowi «politykę wsparcia» dla obowiązujących programów wdrażanych w krajach poddawanych neoliberalnym reformom” (Sinha 2009, s. 261).

Według ideologii neoliberalnej głównym zadaniem państwa w sferze gospodarki i spraw społecznych jest zapewnienie „ram prawnych” do funkcjonowania mechanizmów rynkowych w warunkach wolnej konkurencji. Dotyczy to zwłaszcza prawa własności, umów, związków, stowarzyszeń i osób prawnych. Państwo ma również prowadzić aktywną politykę antyinflacyjną. Ingerencja państwa ogranicza się do tych działów gospodarki, które są „społecznie pożądane”, lecz nie mogą być prowadzone przez przedsiębiorstwa prywatne (np. część usług zdrowotnych i sanitarnych, usługi komunalne, budowa dróg itd.) lub tych, które są nierentowne. W kwestii pomocy socjalnej państwa neoliberalowie uważają, że powinna mieć ona charakter ograniczony i obejmować jedynie te osoby, które znajdują się w krańcowo trudnej sytuacji. Pomoc ma mieć charakter jednostkowy, charytatywny i nie może

prowadzić do redystrybucji dóbr materialnych między poszczególnymi grupami. Za najlepszą formę walki z ubóstwem zwolennicy neoliberalizmu uznają wzrost zamożności całego społeczeństwa, a taki jest możliwy tylko w warunkach wolnej konkurencji i nierówności ekonomicznej, która gwarantuje bodźce dla indywidualnej inicjatywy, przedsiębiorczości i pracowitości. Do naczelnych wartości politycznych neoliberalizmu zalicza się: wolność pojmowaną w sposób negatywny, tj. jako „brak przymusu”, sprawiedliwość komutatywną, opartą na założeniu, iż jedynym kryterium „sprawiedliwej” płacy, dochodów jednostki lub ceny jest ich wartość rynkowa (rezultat działania podaży i popytu) oraz praworzędność urzeczywistnianą za pomocą specyficznym pojmowanego prawa, tj. abstrakcyjnych (ogólnych), znanych, pewnych i powszechnie obowiązujących (równych wobec wszystkich) reguł prawnych. Skrajną wersją neoliberalizmu jest libertarianizm (Antoszewski, Herbut 2002, s. 252–253).

Neoliberalizm wyklucza myślenie i działania w kategoriach „my”, wierząc, że potęgą skumulowanych indywidualnych wyborów (niewidzialna ręka) jakoś tam ochroni wspólne dobro. Retoryka konsumentów opiera się na słowie „ja”, tymczasem społeczeństwo ma jeden język – „my”. Neoliberalowie zbudowali swoją teorię na koncepcji jednostki, definiowanej jako *homo oeconomicus* (Bartyzel 2004, s. 125), dążącej do maksymalizacji swojego kapitału ludzkiego (Potulicka, Rutkowiak 2010).

Współcześnie, zwłaszcza po kryzysie ekonomicznym zapoczątkowanym w USA w latach 2007–2008 (który przерodził się w światowy kryzys gospodarczy, a obecnie kryzys zadłużenia), niektórzy ekonomiści, np. przedstawiciele Międzynarodowego Funduszu Walutowego, twierdzą, że narastająca fala krytyki gospodarki wolnorynkowej doprowadzi do zmiany założeń neoliberalizmu (Ostry i in. 2016). W literaturze z zakresu ekonomii coraz częściej opisuje się obecnie jedną z wariacji liberalizmu, jaką jest ordoliberalizm, którego powstanie mogliśmy obserwować w latach 30. i 40. XX wieku w Niemczech, a jego rozwój w latach 60. w Republice Federalnej Niemiec. Czołowy przedstawiciel ordoliberalizmu w Niemczech W. Eucken opracował koncepcję wolnokonkurencyjnego ładu gospodarczego, którego urzeczywistnienie zapewniłoby indywidualną wolność wszystkim podmiotom gospodarczym poprzez swobodę konkurowania na rynkach, a to ostatecznie prowadziłyby do efektywności w sensie ekonomicznym (Kamińska 2013, s. 231). Założenia ordoliberalizmu zostały w pewnym stopniu urzeczywistnione, kiedy Ludwig Erhard zasiadał na stanowisku ministra gospodarki (1949–1963), a następnie kanclerza RFN (1963–1966).

W ordoliberalizmie, w przeciwieństwie do neoliberalizmu, najważniejszy jest fundamentalizm rynkowy i minimalizowanie roli państwa w kształtowaniu ładu społeczno-gospodarczego, przy czym zapewnienie odpowiedniego kształtu ładu ma charakter pierwszoplanowy. Krótko mówiąc, neoliberalizm oznacza „wolność bez ładu”, a ordoliberalizm – „wolność w ramach ładu”.

Zmiana założeń neoliberalizmu może wynikać z faktu, na który w swojej publikacji pt. *Resilient liberalism in Europe's political economy* wskazują Vivien A. Schmidt i Mark Thatcher. Udowadniają oni, że to właśnie w odniesieniu do idei liberalnych

i neoliberalnych możemy, a może nawet powinniśmy używać pojęcia *resilience*. Autorzy zastanawiają się bowiem nad niezwykle popularnością idei neoliberalnych w gospodarkach państw europejskich, które to idee pomimo: naukowego podważenia zasad ich konstytuujących, ich zmasowanej krytyki w mediach i publikacjach naukowych, negatywnych konsekwencji kryzysów ekonomicznych wywołanych oddziaływaniem tychże idei, wyraźnej ich porażki w warstwie społecznej i politycznej, przetrwały „niekorzystne czasy” i istnieją nadal. Można powiedzieć nawet, odwołując się do pojęcia *resilience* definiowanego na gruncie psychologii rozwojowej, że dzięki procesom i mechanizmom, które sprzyjają adaptacyjnemu i dobremu funkcjonowaniu pomimo doświadczanych w przeszłości lub obecnie przeciwności losu, idee te umocniły się i stanowią dominujący paradygmat, wedle którego reformuje się współczesne gospodarki państwowe (Schmidt, Thatcher 2013, s. xvi). Jest to temat niezwykle ciekawy, który może być źródłem dalszej pogłębionej analizy. Celem jednak tego artykułu jest próba odniesienia koncepcji *social resilience* do możliwości przeciwstawienia się oddziaływaniu ideologii neoliberalnej we współczesnych państwach demokratycznych.

Spółeczny i pedagogiczny potencjał koncepcji *social resilience*

Zastosowanie koncepcji *social resilience* we współczesnych państwach demokratycznych polegałoby na przeciwstawieniu się jednostek i społeczności neoliberalnej koncepcji społeczeństwa obywatelskiego, definiowanego w tej koncepcji jako: przestrzeń do indywidualnych wyborów i samostanowienia jednostek, jako sfera różnorodności, konfliktów i zaangażowania na rzecz współpracy z innymi, jako przestrzeń wolności pozostająca w formalnym stosunku względem państwa poprzez rozwiązania instytucjonalne i decyzje polityczne, które nie mają odzwierciedlać jakiegś określonej koncepcji dobra, lecz układają się równolegle do odmiennych celów indywidualnych (Pietrzyk-Reeves 2006, s. 21). Neoliberalna koncepcja społeczeństwa obywatelskiego zawiera w sobie formułę ograniczającą kolektywne zaangażowanie obywateli w działalność na rzecz ochrony wspólnego dobra, gdyż wszelkie przedsięwzięcia i akcje organizacji społecznych postrzegane są przez neoliberalistów jako zagrożenie dla własności indywidualnej i ograniczają potencjalne pole korzyści materialnych jednostek. To zbytne nastawienie na materializm i indywidualną korzyść prowadzi do wyniszczenia solidarności międzyludzkiej, wspólnotowości i tym samym powoduje załamanie się struktury społecznego wsparcia (Michałowska 2013, s. 104). Zatem *social resilience* oznaczałoby przeciwstawienie się obywateli niekorzystnym warunkom rozwoju, polegające na uruchomieniu takich procesów i mechanizmów, które doprowadzą do osiągnięcia rozwojowego w postaci nowego wymiaru/nowej wersji wspólnoty obywateli, która funkcjonuje dobrze pomimo doświadczanych przeciwności losu. Nie oznacza to zatem powrotu do poprzedniego stanu, ale taką modyfikację zachowania, która doprowadzi do zabezpieczenia pożądanego efektu, w postaci ochrony konkretnych

wartości. Społeczeństwa mogą zatem podejmować działania w ramach akcji organizacji społecznych, które – jak podkreśla Ladislau Dowbor – „wyraźnie odniosły sukces, od bardzo ubogiej Kerali po bardzo bogatą Szwecję i Kanadę, okazało się, że ich wspólnym mianownikiem jest zorganizowane i wymagające społeczeństwo obywatelskie, zmuszające państwo do rozliczania się z tego, na co przeznaczają się zasoby i stwarzające atmosferę wymuszającą na przedsiębiorcach prywatnych respektowanie interesów społecznych i ekologicznych regionu, w którym się osadzają. W tym znaczeniu organizacje społeczeństwa obywatelskiego są coraz bardziej nieodzowne” (Dowbor 2009, s. 189).

Jednym z najważniejszych założeń koncepcji *social resilience* jest to, że jest ona efektem aktywnego procesu odpowiedzi na zagrożenie. Grupy nie pozostają pasywne, wykorzystując jedynie istniejące zasoby. *Social resilience* jest efektem kreatywnego procesu, w którym ludzie wyposażeni w różnorodne narzędzia, włącznie z zasobami kolektywnymi i nowym obrazem samych siebie, utrzymują swój dobrostan na niezmiennym poziomie pomimo zmian w sferze społecznej. Z jednej strony narzędzia te powstały w wyniku oddziaływania określonych czynników, z drugiej strony ich powstanie i uruchomienie zagwarantował sam neoliberalizm (Hall, Lamont 2013, s. 14). Jest to zjawisko, które za Ann Swidler autorzy książki nazywają *culture in action*, czyli zmianą kultury w działaniu, w ramach którego nadawanie znaczenia wartościom odbywa się w wyniku codziennych interakcji i w ramach wspólnych wysiłków politycznych (Swidler 2013).

Przykładem na różne postrzeganie zagrożenia, jakim niewątpliwie jest neoliberalizm oraz różne sposoby reakcji na to zagrożenie, mogą być badania Marcosa Anceloviciego, który badał rozwój związków zawodowych we Francji w dobie neoliberalnej (Ancelovici 2013). Współczesne analizy koncentrują się na traktowaniu neoliberalizmu jako egzogenicznego wstrząsu o homogenicznym charakterze, tymczasem Ancelovici udowadnia, że organizacja doświadcza neoliberalizmu jako serii wydarzeń rozwijających się w czasie, które wymagają interpretacji, a te z kolei zależą od zbioru obaw doświadczanych przez każdego z uczestników zdarzenia z osobna. Z jego badań wynika, że związki zawodowe we Francji postrzegają neoliberalizm jako wyzwanie stojące przed organizacją, które przejawia się głównie w spadku liczby członków, a odpowiedź oraz działanie organizacji skierowane jest właśnie na zapobieganie temu zjawisku. Kiedy neoliberalizm jest doświadczany na poziomie realiów życiowych, to staje się oczywiste, że to, jak jest on postrzegany, zależy od kontekstu, a odpowiedź jest formułowana na podstawie dostępnych zasobów kulturowych oraz poprzednich doświadczeń. Ancelovici w swojej analizie dochodzi do wniosku, że odpowiedź na zagrożenie zależy od narracji, w jakiej prezentowane jest to zagrożenie, procesu „uczenia się” reakcji na to zagrożenie przez osoby je doświadczające oraz na instytucjonalizacji działań uruchamianych względem powstałego zagrożenia. Autor podkreśla, że organizacje o bardziej heterogenicznym składzie, posiadające liderów o większej organizacyjnej autonomii, konstruują bardziej *resilient* (rezyliantną) odpowiedź na doświadczane zagrożenie (Ancelovici 2013, s. 371).

Publikacja Hall i Lamont ma charakter pracy zbiorowej, w której poszczególni autorzy rozdziałów prezentują różne przykłady zastosowania koncepcji *social resilience* w różnych kontekstach kulturowych, społecznych i politycznych. Koncepcja *social resilience* opiera się na społecznej więzi, ale społeczeństwa funkcjonują nie tylko zależnie od wzajemnych zależności, lecz także w oparciu o „wyobrażenia zbiorowe”. Kolektywny charakter tych wyobrażeń, jak podaje Korzeniewska, „wynika z faktu, że funkcjonują one w symbolicznej przestrzeni danej społeczności, czyli określone obrazy, mity czy opowieści są znane i podzielane przez członków danej społeczności (Korzeniewska 2015, s. 35). Wyobrażenia te obejmują także narracje dotyczące przeszłości i przyszłości społeczności, definiują, kto może do niej należeć oraz jakie wartości ją konstytuują. Te wyobrażenia zbiorowe są promowane i popularyzowane przez organizacje społeczne, których działania wpisują się w politykę ekonomiczno-socjalną społeczności lokalnych poprzez zastosowanie w swoich działaniach koncepcji *social resilience*. Przykłady takich działań znajdują się w książce Hall i Lamont, zwłaszcza rozdziale 9. Autor tego rozdziału Gérard Bouchard przywołuje przykład Quebecu, który z powodzeniem wdrożył założenia ekonomii społecznej, dzięki nawiązywaniu licznych wspólnych inicjatyw pomiędzy przedsiębiorstwami i organizacjami *quasi-publicznymi* w procesie deliberacji. Polityka publiczna, prowadzona przez decydentów rządzących w Quebecu, pomogła podtrzymać ten model, zbudowany całkowicie na sieci złożonej z organizacji społecznych (Bouchard 2013, s. 276).

Podobny przykład wykorzystania wyobrażeń zbiorowych w koncepcji *social resilience* pochodzi z państw nordyckich, w których pomimo podejmowania neoliberalnych reform przez decydentów politycznych wyobrażenia zbiorowe narodów, które promują poczucie dzielenia z innymi społecznej odpowiedzialności, stanowiły wielkie wsparcie dla organizacji społecznych i wdrożenia przez nie idei *social resilience* (Hall, Lamont 2013, s. 17).

Social resilience nie ogranicza się jedynie do działalności organizacji społecznych, dotyczy także państw. Skuteczne utrzymanie *well-being* obywateli było możliwe w tych krajach, w których neoliberalnym inicjatywom towarzyszyły zwiększone wysiłki państwa, mające na celu wzrost zabezpieczenia społecznego: we Francji, w Brazylii, Tajwanie, Korei Południowej. Z perspektywy neoliberalnej takie działanie państwa może być nielogiczne, jeśli wziąć pod uwagę wzrost społecznych wydatków i rynkowe współzawodnictwo, to nie idzie ze sobą w parze, a jednak we wspomnianych krajach takie działania odniosły sukces (Evans, Sewell 2013, s. 61).

Podobnie w Kanadzie, w której wzrost wydatków społecznych powiązano z redystrybucją dóbr zależną od dochodu. Wzrost zabezpieczenia socjalnego, wspartego dodatkowo dostępem do dóbr podstawowych, takich jak edukacja czy ochrona zdrowia, zdaniem badaczy, skutecznie zabezpiecza odsunięte w czasie długotrwałe efekty neoliberalnych zmian widoczne w dorosłym życiu obywateli, zwłaszcza w stanie ich zdrowia oraz rozwoju personalnym (Keating i in. 2013).

Opisana wyżej koncepcja *social resilience* oraz przykłady wykorzystania jej potencjału społecznego we współczesnych państwach demokratycznych mogą prowadzić do refleksji nad tkwiącym także w niej potencjałem pedagogicznym, a co za tym idzie, nad możliwością jego wykorzystania w obszarze edukacji, wsparcia i terapii. Koncepcja ta bowiem może odgrywać ważną rolę w myśleniu o przekształceniu środowiska na rzecz pomocy jednostkom, zwłaszcza dzieciom i młodzieży, w ich rozwoju psychospołecznym.

W Polsce dopiero w ostatnim dziesięcioleciu koncepcja *resilience* zaczęła powoli cieszyć się zainteresowaniem psychologów i pedagogów. Praktycy jednak koncentrują się zasadniczo wokół *resilience* odnoszącej się głównie do terapii dzieci i młodzieży oraz wsparcia dorosłych, np. *academic resilience* dzieci z rodzin o niższym statusie ekonomicznospołecznym; koncepcja *resilience* w resocjalizacji; *resilience* w radzeniu sobie z nieśmiałością u dzieci; idei rezylientnej rodziny, która pielęgnuje wzajemne relacje; wykorzystanie koncepcji *resilience* w programach mających na celu integrację dzieci z rozbitych domów z drugim rodzicem; propagowanie założeń *resilience* wśród żołnierzy borykających się z zespołem stresu pourazowego PTSD (Rutkowska 2015, s. 45).

Sama koncepcja *resilience* jest bardzo atrakcyjna dla badaczy edukacji, i jak podkreśla Smulczyk, „W pracy dydaktycznej i wychowawczej, a także profilaktycznej i terapeutycznej z dziećmi i młodzieżą, kluczowe okazują się działania mające na celu rozwijanie pozytywnych zasobów uczniów i ich rodzin. Dzięki temu młodzi ludzie stają się bardziej odporni na działanie czynników ryzyka, a w konsekwencji lepiej przygotowani do funkcjonowania w świecie realnych zagrożeń” (Smulczyk 2016a, s. 209). Takie zastosowania koncepcji *resilience* mają już miejsce na gruncie polskiej pedagogiki społecznej.

Brak jest natomiast badań oraz programów edukacyjnych wykorzystujących w Polsce koncepcję *social resilience*, która mogłaby pomóc w kształceniu świadomych obywateli respektujących zasady pluralistycznej, moralnej demokracji, którzy dla zabezpieczenia wspólnego dobra (*well-being*) będą potrafili podjąć kolektywne działania, dając tym samym odpór negatywnym skutkom oddziaływania dominującej, także w Polsce, ideologii neoliberalnej.

Taki stan rzeczy jest spowodowany prawdopodobnie marginalizowaniem znaczenia postawy obywatelskiej w polskiej przestrzeni publicznej, opartej na altruizmie i bezinteresowności, co potwierdza w swoim artykule Szelewa, pisząc, że: „aktorzy tradycyjnie kojarzeni z progresywną polityką społeczną albo tracą w Polsce na ważności, albo od początku transformacji nie są w stanie przeciwstawić się dominującemu neoliberalnemu sposobowi myślenia. Co ważne, niezdolność pewnych aktorów do działania wynika z natury ideologii, którym chcą się przeciwstawić: jest to następstwem wzajemnie wzmacniającej się wielowątkowości neoliberalizmu” (Szelewa 2014, s. 25).

Dominująca obecnie ideologia neoliberalna zakłada określony scenariusz rozwoju osobistego ludzi, w oparciu o zasadę przystawalności i produktywności

przyszłych obywateli, którzy mają traktować, planować i realizować swoje cele życiowe w kategoriach projektu biznesowego przynoszącego wymierne korzyści materialne. Rola edukacji w tym procesie została sprowadzona do tworzenia ekonomii opartej na wiedzy, zwłaszcza poprzez system szkoleń zawodowych i nieustannego przekwalifikowywania się pracowników. Działania takie prowadzą do „wzrostu mobilności zawodowej, przemieszczania się z jednego miasta, kraju, kontynentu do drugiego i powoduje zaburzenie funkcjonowania społeczności lokalnej i małych wspólnot, a lojalność wobec pracodawcy maleje” (Michałowska 2013, s. 104). W konsekwencji prowadzi to do braku poczucia wspólnotowości, powoduje załamanie się struktury wsparcia społecznego i zburzenia solidarności międzyludzkiej.

Zatem potencjał pedagogiczny koncepcji *social resilience* mógłby być wykorzystany na gruncie edukacji, zwłaszcza w ramach kształcenia i wychowania przyszłych obywateli kraju, którzy powinni być przygotowani do aktywnego pełnienia ról obywatelskich i powinni posiadać umiejętności pozwalające im na włączenie się w różne formy życia społecznego. Koncepcja *social resilience* może być przykładem projektu przekształcania rzeczywistości na rzecz zmiany społecznej mentalności i stylu życia obywateli, co wpisuje się w zdefiniowane przez Rutkowiaka działania: „Działania oporowe i odporowe wobec kultury neoliberalnej w celu tworzenia wspólnoty współpracujących i prospołecznych ludzi oraz społeczeństwa obywatelskiego, nastawionego na obronę wartości publicznych” (Potulicka, Rutkowiak 2010, s. 306–307).

Bibliografia

- Ancelovici M. (2013). *The origins and dynamics of organizational resilience: a comparative study of two french labor organizations*. W: Hall P. A., Lamont M. (red). *Social resilience in the neoliberal era*. New York: Cambridge University Press.
- Antoszewski A., Herbut R. (2002). *Leksykon politologii*. Wrocław: Atla 2.
- Bartyzel J. (2004). *W gąszczu liberalizmów. Próba periodyzacji i klasyfikacji*. Lublin: Fundacja „Servire Veritati”.
- Borucka A., Ostaszewski K. (red). (2008). *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*. „Medycyna Wieku Rozwojowego”, 12, s. 587–597.
- Bouchard G. (2013). *Neoliberalism in Québec: the response of a small nation under pressure*. W: Hall P. A., Lamont M. (red). *Social resilience in the neoliberal era*. New York: Cambridge University Press.
- Cottle S. (2009). *Global crises in the news: staging new wars, disasters and climate change*. „International Journal of Communication”, vol. 3, s. 494–516.
- Dowbor L. (2009). *Demokracja ekonomiczna*. Warszawa: Książka i Prasa.
- Evans P.B, Sewell W.H. (2013). *Neoliberalism: policy regimes, international regimes, and social effects*. W: Hall P. A., Lamont M. (red). *Social resilience in the neoliberal era*. New York: Cambridge University Press.

- Folke C. (2006). *Resilience: the emergence of a perspective for social- ecological system analysis*. „Global Environmental Change”, 16, s. 253–267.
- Gąsior K. (2014). *Prężność rodzinna – nowe wyzwanie dla profilaktyki*. „Resocjalizacja Polska”, nr 6, s. 79–88.
- Hall P. A., Lamont M. (red). (2013). *Social resilience in the neoliberal era*. New York: Cambridge University Press.
- Junik W. (red). (2011). *Resilience. Teoria–badania –praktyka*. Warszawa: Parpamedia.
- Junik W. (2012). *Koncepcja rezyliencji w praktyce andragogicznej*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 1 (76), s. 76–83.
- Kamińska K. (2013). *Społeczna gospodarka rynkowa jako model ładu gospodarczego Unii Europejskiej*. „Ekonomia”, 4 (25), s. 228–240.
- Keating D., Siddiqi A., Nguyen Q. (2013). *National differences in population health and development*. W: Hall P. A., Lamont M. (red). *Social resilience in the neoliberal era*. New York: Cambridge University Press.
- Korzeniewska A. (2015). *Badania nad wyobrażeniami zbiorowymi dotyczącymi przeszłości po II wojnie światowej wobec przemian kulturowych i społecznych*. „Sensus Historiae”, vol. XVIII, s. 35–52.
- Masten A., Narayan A. J. (2012). *Child development in the context of disaster, war and terrorism: pathways of risk and resilience*. „Annual Review of Psychology”, vol. 63, s. 227–257.
- Michałowska D. A. (2013). *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Ostry J. D., Loungani P., Furceri D. (2016). *Neoliberalism: Oversold?* „Finances and Development”, vol. 53, nr 2, dostępny na <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2016/06/ostry.htm> (otwarto: 8.03.2018).
- Pietrzyk-Reeves D. (2006). *Współczesny kształt idei społeczeństwa obywatelskiego*. W: Krauz- Mozer B., Borowiec P. (red). *Czas społeczeństwa obywatelskiego, między teorią a praktyką*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rutkowska M. (2015). *Rezyliencja jako interdyscyplinarna kategoria analityczna i jej zastosowanie w pedagogice*. „Studia i Badania Naukowe”, 1, s. 29–47.
- Sinha S. (2009). *Projekt neoliberalny a możliwości społeczeństwa obywatelskiego*. W: Saad-Filho A., Johnston D. (red). *Neoliberalizm przed trybunałem*. Warszawa: Książka i Prasa.
- Schmidt V. A., Thatcher M. (red.) (2013). *Resilient liberalism in Europe’s political economy*. London: Cambridge University Press
- Smulczyk M. (2016a). *Resilience a edukacja. Rola fenomenu skutecznej adaptacji w osiągnięciach szkolnych*. „Forum Oświatowe”, 28 (2), s. 203–222.
- Smulczyk M. (2016b). *Problematyka academic resilience- teoria, badania, praktyczne zastosowanie*. „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 23, s. 165–194.

- Swidler A. (2013). *Cultural Sources of Institutional resilience: lessons from chieftaincy in rural Malawi*. W: Hall P. A., Lamont M. (red). *Social resilience in the neoliberal era*. New York: Cambridge University Press.
- Szelewa D. (2014). *Procesy polityczne a strategia zmian polityki społecznej w Polsce i na świecie*, „Warszawskie Debaty o Polityce Społecznej”, dostępny na: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/warschau/11373.pdf> (otwarto: 20.08.2017).

THE SOCIAL AND PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE SOCIAL RESILIENCE CONCEPT IN THE NEOLIBERAL ERA

Abstract: In the article I would like to present the social and pedagogical potential of the concept of social resilience, which can be an effective way to maintain the well-being by individuals and communities, especially in the face of threats caused by the impact of neoliberal ideology. In a comprehensive way, I will present definitions of terms used in the article such as: resilience, social resilience, neoliberal ideology. I will try to give examples of using the social potential of the social resilience concept, which are currently successfully operating in modern democratic countries. I will also present examples of the current application of the resilience concept on the basis of Polish psychology and pedagogy and I will show the possibilities of extending this concept with a social factor and using its pedagogical potential in the field of education.

Key words: *resilience, social resilience, neoliberalism.*

Celina Czech-Włodarczyk – adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Porównawczej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; absolwentka pedagogiki specjalnej w zakresie rehabilitacji i edukacji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie; absolwentka politologii w zakresie administracji europejskiej. Zainteresowania badawcze: funkcjonowanie i reformowanie systemów edukacyjnych w Ameryce Północnej, zwłaszcza w Kanadzie, oraz systemów w Europie, szczególnie we Francji i Wielkiej Brytanii; innowacje w zakresie metod nauczania dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych; edukacja mniejszości narodowych, etnicznych i językowych na terenie Kanady i Francji; globalizacja i jej oddziaływanie na sferę edukacji; wpływ czynników ekonomicznych i ideologicznych na reformy podejmowane w sferze edukacji. Adres do korespondencji: Szamarzewskiego 89, bud. D, pok. 415-416, 60-568 Poznań. Adres e-mailowy: cczech@amu.edu.pl.

RELIGIA I KRYTYKA – KONCEPCJA JACQUESA ELLULA W PERSPEKTYWIE PEDAGOGIKI OGÓLNEJ

„Objawienie jest [...] podręcznikiem inkwizytora. Jest granitowym tronem, z którego wolno nam bez ryzyka błędów ferować wyroki, a bez którego nie udźwignie nas nasz rachityczny szkielet. Wspierając się na objawieniu, można uczynić coś więcej, niż poruszyć Ziemię; można ją zatrzymać w ruchu”.

(Kołakowski 2010, s. 62)

„Jeśli historia uczy czegokolwiek odnośnie przyczyn rewolucji – a uczy niewiele, choć mimo wszystko znacznie więcej niż teorie nauk społecznych – to tego, że rewolucje poprzedza dezintegracja systemów politycznych i że wymownym symptomem tego rozkładu jest postępująca erozja autorytetu rządu, która jest skutkiem niezdolności rządu do właściwego funkcjonowania, co z kolei rodzi wątpliwości obywateli odnośnie legalności rządu”.

(Arendt 1999, s. 163–165)

Streszczenie: Dla pedagogiki ogólnej koncepcja Jacquesa Ellula stanowi ważny przykład rozwiązywania napięcia między zaangażowaniem religijnym a krytyczno-emancypacyjnym, które to zaangażowania zazwyczaj traktowane są w ujęciach teoretycznych rozłącznie. Potrafimy podać wiele przykładów kierunków w pedagogice czy ideologii edukacyjnych, które łączą się z określoną edukacją religijną i które dogmatycznie bronią się przed krytyką, jak również przykłady edukacji krytycznej, której realizatorzy z nieufnością odnoszą się do wspólnot o charakterze konfesyjnym i ich członków oddanych zasadom i praktykom religijnym. Dlatego też koncepcja Ellula, która łączy „anarchię i chrześcijaństwo”, z perspektywy pedagogiki ogólnej stanowi ważne uzupełnienie czynionych przez nią wysiłków tworzenia mapy kierunków i prądów współczesnej pedagogiki.

Słowa kluczowe: anarchia, chrześcijaństwo, Jacques Ellul, pedagogika ogólna, pedagogika krytyczna, pedagogika religii.

Między pedagogiką krytyczną a pedagogiką religii – wprowadzenie

„Byłeś grzeczny?” – pyta św. Mikołaj chłopca. „Tak” – odpowiada malec, spuszcżając wzrok. „Byłeś posłuszny?” – wciąż dopytuje święty. „Zawsze” – przekonuje chłopiec. „Nic nie dostaniesz, dopóki nie zmądrzejesz!” – pokrzykuje zdenerwowany Mikołaj.

Satyra wyrażona kreską rysownika Jana Kozy zabawnie oddaje potoczne intuicje pedagogicznej *praxis* w polu jej napięć między posłuszeństwem a nieposłuszeństwem, koniecznością a swobodą, uległością a oporem, a wreszcie – przymusem i emancypacją, stając się, nieoczekiwanie, inspiracją do namysłu nad zadaniami pedagogiki ogólnej jako swoistej metateorii. Ten rodzaj dialektyki, wyrażonej za pomocą istotnych dla dyscypliny kategorii, wyznacza jeden z możliwych sposobów „racjonalizowania” i systematyzowania rozmaitych teorii pedagogicznych, ujawniając kryjące się za nimi, a nie wyrażane *explicite* przeświadczenia natury ontologicznej, epistemologicznej i etycznej (Śliwerski 2003, s. 52). Umożliwia rekonstruowanie map „pedagogicznego myślenia”, subdyscyplin, nurtów i kierunków, a także koncepcji i teorii.

Zasadniczo dają się one sytuować na kontinuum pomiędzy dwoma biegunami: wyrastającym z przesłanek realizmu epistemologicznego pozytywizmem (Palka 1999, s. 13) z jednej strony, w którym podmiot poznający ujmowany jest jako radykalnie zewnętrzny w stosunku do przedmiotu poznania, autonomiczny i suwerenny, niewnoszący do rezultatów poznania żadnej indywidualnej, gatunkowej czy historycznej jakości, gwarantując w ten sposób pozyskiwanie „suchych faktów”, czyli „wiedzy prawdziwej” (Amsterdamski 1983, s. 134), a intelektualnym dziedzictwem postmodernizmu i teorii krytycznej (Witkowski 1998, s. 107) z drugiej strony, gdzie podmiot poznający jest podmiotem uwikłanym, nieklarownym, stanowiącym przestrzeń ścierania się rozmaitych sił biorących swoje źródło w dyskursach wiedzy, władzy, języka i ideologii, a wiedza, jaką się w takim procesie poznawczym wytwarza, jest wiedzą partykularną, stronnictwą, lokalną, wyrastającą, jak to ujmują Gianni Vattimo, z „doświadczenia oscylacji”, a nie stabilności i permanencji (Vattimo 2016, s. 24). Inaczej mówiąc: z jednej strony mamy do czynienia z trwałą i niesymetryczną relacją podmiotu i przedmiotu myślenia pedagogicznego, jasno zakreślonymi polami ich wzajemnych ról i oddziaływań, wyraźnie spolaryzowanym aparatem pojęć (np. badacz *versus* rzeczywistość badana, wychowawca *versus* wychowanek, wychowanie do posłuszeństwa *versus* wychowanie do wolności), z drugiej natomiast – tymczasowe, nieklarowne, zaangażowane, dynamiczne ujęcia procesu poznania i kategorii składających się na rekonstruowaną rzeczywistość pedagogiczną oraz takąż metodologię „czytania” wiedzy.

Ramy te i pola tworzą konteksty dla konstruowanych pojęć, koncepcji i wypracowywanych teorii pedagogicznych, konteksty odmiennych odniesień filozoficznych, racjonalności, epistemologicznych i teleologicznych uzasadnień. Partykularne topografie będą uruchamiać odmiennie wyobrażenia społeczne na temat teorii i praktyki pedagogicznej, inaczej będą kształtować się lokalne wysiłki badawcze

zmierzające do rozumienia zjawisk i ich kontekstów. Do roli pedagogiki ogólnej należeć będzie komparatystyka, integrowanie, wyjaśnianie i sytuowanie wiedzy pedagogicznej o tak różnych etiologiach, etymologiach oraz rozmaicie rozumianych zadaniach na mapie myślenia pedagogicznego w ogóle.

Dla rozważań, analiz i ustaleń zawartych w dalszej części artykułu ważne będzie zatem ulokowanie badanego zjawiska zgodnie z wypracowaną topografią dyscypliny, które to ulokowanie pomaga nie tylko zidentyfikować jego przynależność do danego regionu, lecz także wyeksponować jego zasadnicze cechy. Zakładam, że w przypadku myśli Jacquesa Ellula takimi wiele mówiącymi punktami odniesienia są jednocześnie pedagogika krytyczna i pedagogika religii.

Koncepcję chrześcijańskiej anarchii Ellula, która będzie prezentowana w kolejnych partiach artykułu, można odczytywać jako interesujący przykład zastosowania perspektywy, logiki oraz terminologii właściwej dla pedagogiki budowanej na gruncie teorii krytycznej. Jak podkreślają jej zwolennicy i zarazem badacze, Joe L. Kincheloe i Peter McLaren: „Podczas, gdy badacze tradycyjni pojmują swe zadanie [wyłącznie – M. H.] jako opis, interpretację lub „ożywienie” jakiegoś wycinka rzeczywistości, badacze zorientowani krytycznie często traktują swoją pracę jako pierwszy krok do takich form działania politycznego, które czynią zadość niesprawiedliwościom rozpoznany w miejscu badania lub też stworzonym mocą samego aktu badania (...). Badania w ramach tradycji krytycznej przyjmują formę samoświadomego krytycyzmu – samoświadomego w sensie takim, że to badacze starają się zyskać świadomość dotyczącą imperatywów ideologicznych i założeń epistemologicznych, które przenikają zarówno ich badanie, jak też ich własne subiektywne, intersubiektywne i normatywne roszczenia. Tak oto badacze krytyczni przystępują do procesu badawczego z jasno wyłożonymi założeniami, dzięki czemu nikt nie jest skonsternowany epistemologicznym i politycznym bagażem, który zabierają ze sobą na miejsce badań” (Kincheloe, McLaren 2014, s. 434–435). Tak też w swym eseju *Anarchia i chrześcijaństwo* Ellul wyraźnie określa pozycję, z której mówi, definiuje społeczne, religijne i polityczne usytuowanie swojego głosu i choć brakuje mu konsekwencji w podążaniu ścieżką ustawicznej autodemaskacji własnych ograniczeń epistemologicznych i ideologicznych, nie wywiązuje się bowiem z krytycznego postulatu bycia, jak to ujmuje Lech Witkowski, „strażnikiem braku” (Witkowski 2009, s. 22), który bezustannie wspiera troskę o rozpoznanie deficytów potencjału, pułapek czy zagrożeń płynących z nieuświadomienia własnych ograniczeń, to być może należy raczej uznać fakt, że jego tekst nie jest w swym zamyśle tekstem naukowym. Ellul pisze esej, osobisty i zaangażowany, w którym poddaje krytyce dominującą interpretację objawienia chrześcijańskiego, określając ją jako niezasadną i opresyjną uzurpację religijnych instytucji władzy, demaskując jej ideologiczne interesy, niemające jego zdaniem wiele wspólnego z wymową nauki Jezusa z Nazaretu. *Anarchia i chrześcijaństwo* jest rodzajem teologicznego manifestu, w którym używa się tekstu biblijnego, dokonując jego autorskiej interpretacji, następnie osadza się to odczytanie w szerszym kontekście

społeczno-kulturowo-historycznym, konstruuąc w ten sposób swoistą „teologię anarchii”. Ellul dla wyjaśnienia orędzia chrześcijańskiego, dla uzasadnień czynionych przez siebie na gruncie chrystologii, soteriologii i nauki społecznej czerpie z dorobku teologii wyzwolenia oraz anarchizmu religijnego¹.

Autor w żadnym miejscu nie definiuje siebie jako pedagoga religii, niemniej pedagogika religii posiadająca status określonego kierunku w obrębie pedagogiki ogólnej (por. Milerski 2003, s. 261–277) zainteresowana jest tego typu rekonstrukcją tekstów świętych ksiąg i budowanych w związku z nimi doświadczeń. Jak podkreśla Bogusław Milerski w swoich ustaleniach na ten temat: „Skoro edukacja religijna powinna być zorientowana na określoną hermeneutykę bytu ludzkiego, to w procesie nauczania należy odwołać się do zagadnień, które uwzględniają wszystko, co zarówno jednostka, jak i społeczeństwo doświadczają jako znaczące dla kształtowania własnego życia oraz własnej samorealizacji. W wychowaniu religijnym nie chodzi bowiem w pierwszym rzędzie o transmisję doktrynalnych prawd, ale o wykształcenie religijnego sposobu samorozumienia, orientacji i działania” (Milerski 2003, s. 276). Manifest Ellula wydaje się być dobrym przykładem tekstu, który wyrastając z chrześcijańskiej tradycji religijnej, jednocześnie w znaczący sposób ją przełamuje, dekonstruuje. Z perspektywy metateoretycznej, autorska rekonstrukcja i reinterpretacja klasycznych i dogmatycznych wykładni wybranych zasad wiary chrześcijańskiej (zarówno w jej katolickich, jak i protestanckich ujęciach) stanowić może interesujący przykład twórczego dialogu z tradycjami, w którym to źródło tekstu pozostaje w nieustannym ruchu interpretacyjnym, nie dając się trwale przyporządkować żadnej z nich. Tym samym odpowiedzialność za integrację, kształt i internalizację treści wiary pozostaje odpowiedzialnością autonomicznego podmiotu, nie zaś zinstytucjonalizowanej edukacji religijnej. Jak zakładam, z powyższych względów teologiczno-polityczną propozycję Ellula warto uznać za wartościową dla pedagogiki ogólnej inspirację do refleksji nad pograniczem pedagogiki krytycznej i pedagogiki religii.

Jacques Ellul jako chrześcijański anarchista

Jacques Ellul (1912–1994)² to francuski myśliciel lokujący się w swej pisarskiej działalności na pograniczach filozofii, teologii, socjologii i prawa. Z wykształcenia

1 Przywoływanie bogatej tradycji teologii wyzwolenia i anarchizmu religijnego nie stanowi przedmiotu niniejszego artykułu. Dla ogólnej orientacji w problematyce warto zapoznać się m.in. z następującymi tekstami: Mondin 1988; Waldenfels 1987; Majewski, Makowski 2003, 2004, 2006 i in. Problematyka współczesnych odczytań teologii wyzwolenia pojawia się regularnie w czasopiśmie „Kontakt”, dostępny na: <http://magazynkontakt.pl/blogoslawieni-ubodzy-teologia-w-sluzbie-wyzwolenia.html>, (otwarto: 10.12.2017); czasopismo „Obywatel. Anarchizm religijny” stanowi przedmiot m.in. takich tekstów źródłowych i opracowań, jak: Tołstoj 1978; Bierdiajew 1991; Asmus 1964; Semczuk 1987.

2 Informacje biograficzne, jeśli nie zaznaczyłam innego źródła, za: Skurczyński.

prawnik, doktorat i habilitację w tej dziedzinie uzyskał kolejno w 1936 i 1943 roku. W latach 1944–1980 na Uniwersytecie w Bordeaux oraz w tamtejszym Instytucie Studiów Politycznych wykładał m.in. historię prawa, socjologię i teologię. Znany jest jako teolog protestancki i teoretyk chrześcijańskiego anarchizmu, idei sytuującej się w szerokim i wewnętrznie zróżnicowanym nurcie lewicy chrześcijańskiej, która myśl chrześcijańską łączy z rozmaicie rozumianym programem reform społecznych³. Równolegle do aktywności naukowej Ellul angażował się w prace stowarzyszeń przeciwdziałających przestępczości wśród młodzieży, a także prowadził działalność proekologiczną (uznaje się go za jednego z reprezentantów ekologii politycznej⁴). Jako członek rady krajowej Kościoła Reformowanego Francji i zdeklarowany chrześcijanin, pracował społecznie na rzecz swojego środowiska konfesyjnego, dokładając starań, aby jak sam to określał, stało się ono „aktywnym ruchem zmieniającym od wewnątrz społeczeństwo”⁵. Od wczesnej młodości, czyli od lat 30. XX wieku, pozostawał intelektualnie pod silnym wpływem dzieł Karola Marksa. Przez ponad 30 lat swojej akademickiej kariery zajmował się ich badaniem i analizą. Był też pierwszym francuskim uczonym, który już od roku 1947 wykładał myśl Marksa w Instytucie Studiów Politycznych.

Ze środowiskiem francuskich komunistów nie łączyły go jednak dobre relacje. Jak pisze w *Anarchii i chrześcijaństwie*: „[komuniści – M. H.] postrzegali mnie jako burżuazyjnego inteligencika, ponieważ nie respektowałem w całości rozkazów Moskwy, a ja uważałem ich za nic niewartych, ponieważ sprawiali wrażenie, że nie znali zbyt dobrze koncepcji Marksa. Przeczytali *Manifest* z 1948 roku i to wszystko! Zerwałem z nimi całkowicie w czasie procesu moskiewskiego” (Ellul 2015, s. 6–7). Z latami nabierał dystansu wobec marksizmu w jego „zdogmatyzowanym” kształcie, pozostając jednocześnie przywiązany do marksowskiej negacji kapitalizmu.

Początkowo, jako zaangażowany chrześcijanin i marksista, znajdował dla siebie miejsce w nurcie umiarkowanego socjalizmu. Z czasem jednak, jak sam wielokrotnie wskazywał, studia i analizy biblijne pokierowały go w stronę anarchizmu.

Niestety, dla lewicowych anarchistów jego poglądy były ideowo nie do przyjęcia. Pomimo żywych kontaktów towarzyskich, organizacje anarchistyczne, do

3 W nurcie tym funkcjonowały zarówno grupy reformistyczne, odnoszące się do nauki społecznej Kościoła rzymskokatolickiego, jak i ultralewicowe ruchy chrześcijańskich komunistów i anarchistów. Historia jednego z nich, tj. ruchu Katolicki Robotnik (The Catholic Worker), założonego w latach 30. XX wieku w Nowym Jorku przez Dorothy Day i Petera Maurina stanowi tło wydanej również w języku polskim biografii jego współzałożycielki, autorstwa Jima Foresta (por. Forest 2010).

4 Jak odnotowuje Łukasz P. Skurczyński, pośmiertnie ukazał się zbiór „pionierskich” tekstów poświęconych ekologii politycznej z lat 30. XX wieku, autorstwa Jacquesa Ellula i Bernarda Charbonneau: *Nous sommes des révolutionnaires malgré nous. Textes pionniers de l'écologie politique* (Paryż 2014).

5 Por. Ellul J. (1981). *A temps et a contretemps. Entretiens avec Mr Garrigou-Langrange*. Paris: Le Centaurion, s. 78–79, za: Skurczyński.

których zgłaszał akces, nie zdecydowały się podjąć z nim współpracy (Ellul 2015, s. 8–9). Na przeszkodzie do uznania przez środowiska, które są podejrzliwe wobec ludzi religijnych, oddanych idei, stanęła wiara Ellula. Należy pamiętać o tym, że jak podkreśla Christopher Hitchens, głośny kontestator, kontynuator marksowskiej tradycji krytyki religii, „Religia jest i zawsze była narzędziem sprawowania kontroli. [...] w mentalności religijnej tkwi pewien fundamentalny element służalczości i masochizmu. Postawa krytyczna i opozycyjna opiera się zasadniczo na przekonaniu, że jednostka posiada kompetencje i godność, podczas gdy religia zwykle rozpuszcza te wartości i zamienia je w jakąś mdlą formę kolektywizmu” (Hitchens 2017, s. 81–83).

Taki sposób myślenia podzielało większość znanych Ellulowi anarchistów, z powodu których zmuszony został do samotnego budowania własnej linii ideowej, poza strukturami znanych mu zrzeszeń i grup. Trudno się dziwić tego rodzaju konfliktom, jakie były udziałem francuskiego filozofa i owych środowisk. Religia to przestrzeń generująca w historii ruchów kontestacyjnych i emancypacyjnych bodaj najwięcej krytyki. Rozgraniczenie religii i wiary, na które również wskazuje Ellul, nie rozwiązuje problemów, być może nawet ich dodatkowo przysparza. O ile bowiem stosunkowo łatwo jest, nawet z perspektywy lokalnego wyznawcy, odciąć się od opresyjnej działalności instytucji religijnych i kolonizatorskich zakusów ich dygnitarzy, wykazując bez większego trudu hipokryzję, niegodziwość i bezdusność mechanizmów i regulacji większości z nich, o tyle nabranie rzeczywistego dystansu do własnej, wewnętrznej konstytucji osoby wierzącej może okazać się w przypadku Ellula niemożliwe.

Pozostaje jednak pytanie o zasadność czynienia fundamentalnych rozróżnień między konstruktami: „wierzący anarchista” i „niewierzący anarchista”. Jeśli podstawowym zarzutem czynionym temu pierwszemu przez tego ostatniego byłyby niedopuszczalna dla anarchisty uległość i poddanie pewnej wizji miejsca i roli człowieka w rzeczywistości wyobrażonej, to byłby to zarzut obosieczny: czy i niewierzący anarchista nie jest w swym działaniu motywowany sobie dostępną wizją lepszego świata, z całą, jak powiedziałby Leszek Kołakowski, swoistą metafizyką i eschatologią tego wyobrażenia? Wobec tak postawionego problemu nie do końca przekonujący wydaje się główny powód wzajemnego „niedopasowania”, jaki przedstawia Ellul: „prawdziwy anarchista myśli, że anarchistyczne społeczeństwo bez Państwa, bez władzy, bez organizacji, bez hierarchii jest możliwe, że dałoby się w nim żyć i że można go stworzyć, ja natomiast tak nie uważam. Innymi słowy, wydaje mi się, że anarchistyczna walka i bój, mający za cel społeczeństwo anarchistyczne, są fundamentalne, ale stworzenie takiego społeczeństwa nie jest możliwe. [...] [ponieważ – M. H.] ludzie nie są dobrzy. [...] chcę powiedzieć, że dwie najistotniejsze cechy człowieka, niezależnie od jego społeczeństwa i edukacji, to chciwość i żądza władzy. Odnajdujemy je zawsze i wszędzie. Jeśli więc damy człowiekowi kompletną wolność wyboru, nieuniknionym będzie, że zacznie on dążyć do zdominowania kogoś lub czegoś, że będzie pożądał tego, co należy do

innych lub do nikogo, a chciwość ma to do siebie, że nigdy nie da się jej zaspokoić. [...] Żadne społeczeństwo nie jest możliwe wśród ludzi, którzy konkurują ze sobą o władzę lub są chciwi [...]. W konsekwencji nie wierzę, by idealne społeczeństwo anarchiczne mogło kiedykolwiek zostać zrealizowane” (Ellul 2015, s. 30–31).

Ellul przedstawia tu swoje wątpliwości dotyczące projektu świeckich anarchistów i uzasadnia, choć jednocześnie sam całkiem nie porzuca społecznej wizji rzeczywistości, której by sobie życzył – pisze wszak o „możliwości” wymyślenia od podstaw, stworzenia nowego modelu społecznego, z nowymi instytucjami, wolnymi od starych wad (Ellul 2015, s. 32–33). A czy domniemane zarzuty⁶ wobec niego ze strony świeckich anarchistów nie dotyczą właśnie owej sfery „wyobrażonego”, tyle że przypisywanej związkowi Ellula z religią? Być może zatem spór między nimi to spór pozorny. Problem ten dobrze oddają słowa Rafała Włodarczyka, badacza ideologii i utopii edukacyjnych: „Zasady definiowania, porządkowania i interpretacji wiedzy o działaniu w podlegającej licznym, nierównomiernie zachodzącym zmianom rzeczywistości społecznej nie dają się oddzielić od wartościowania; zasadniczą kwestią jest tu bowiem wybór drogi, której kierunek daje się rozpoznać i rozważać jedynie w odniesieniu do celu. Zarówno w politycznej, jak i edukacyjnej praktyce podmioty zorientowane na działanie i zmianę, bieżącą czy długofalową, muszą kierować się niemożliwymi do zweryfikowania wyobrażeniami dotyczącymi przyszłości, ustalać scenariusze nadchodzących wydarzeń, ale również dobierać środki wprowadzania ich w życie, uwzględniając przy tym potencjalne przekształcenia, którym w międzyczasie podlegać będzie rzeczywistość społeczna” (Włodarczyk 2016, s. 137–138).

Nie przesądzając ostatecznie o przyczynach i racjach, Ellul zmuszony był działać poza strukturami, sam wypracowywał swój „program” integracji myśli chrześcijańskiej i anarchizmu. Ważne jego wątki zaprezentował w eseju *Anarchia i chrześcijaństwo*, dlatego na jego podstawie w dalszej części artykułu podejmę się rekonstrukcji wyłożonych tam przez autora poglądów. Zależy mi przede wszystkim na ukazaniu jego sposobu myślenia, argumentacji i interpretacji tekstu biblijnego, nie zaś na precyzyjnym i szczegółowym omówieniu historycznych i ideowych źródeł anarchizmu religijnego jako kontekstu prezentowanych treści. Sądzę bowiem, że z punktu widzenia postawionej wcześniej tezy o pedagogicznym potencjale jego koncepcji, potencjale wynikającym z możliwości czytania myśli Ellula w perspektywie pedagogiki krytycznej oraz pedagogiki religii, inspirującą może okazać się taka jej prezentacja, która będzie miała na uwadze właśnie owo powinowactwo.

6 Ellul nie przytacza w swym tekście nazbyt obszernych dyskusji ze środowiskami, które nie zdecydowały się na podjęcie współpracy z nim. Pozostaje nam wnioskować o tym, jak obie strony uzasadniały swoje racje z kilku, nielicznych i skąpych fragmentów wzajemnych pretensji, które autor pokrótce relacjonuje (por. Ellul 2015, s. 8–9, 9, 18, 24–28).

Koncepcja chrześcijańskiego anarchizmu Jacquesa Ellula

We wprowadzeniu do *Anarchii i chrześcijaństwa* Ellul odnosi się do relacji między chrześcijaństwem a anarchizmem⁷. Nawiązując do osobistych doświadczeń związanych z brakiem zrozumienia dla swojej formacji ideowej ze strony lewicowych organizacji anarchistycznych, z uwagi na deklarowane chrześcijaństwo, jak i w związku z nieufnością środowisk chrześcijańskich wobec deklarowanego przezeń anarchizmu, autor zapewnia, że jego celem jest potrzeba wyartykułowania swoich poglądów, nie zaś „uprawianie misjonarstwa” czy „prozelityzmu” wobec którejkolwiek ze stron (Ellul 2015, s. 11). W osobistym tonie, stosując wyrazisty, nacechowany silnymi emocjami język, podkreśla swoją gotowość przyjęcia ewentualnej krytyki. Niemniej dobrym przykładem charakterystycznej dla autora retoryki jest następująca wypowiedź: „W ten sposób czytelnik anarchista może znaleźć w tej książce wiele twierdzeń, które wydadzą mu się skandaliczne lub śmieszne, jednak nie obchodzi mnie to” (Ellul 2015, s. 13). Po tym wstępnym wyjaśnieniu dotyczącym stylu artykulacji swoich poglądów przez Ellula możemy już przejść do zasadniczych zagadnień związanych z jego koncepcją chrześcijańskiego anarchizmu.

Swoją wywód Ellul organizuje wokół dwóch zasadniczych tematów. Pierwszy z nich to problem anarchii w perspektywie praktyki chrześcijańskiej, drugi to prezentacja wybranych tekstów biblijnych, jako wskazywanych przezeń źródeł dla tezy o anarchii⁸.

Judeochrześcijański Bóg, o którym mówi Ellul, jest Bogiem Wszechmogącym, jednak jak zauważa autor eseju, tylko w bardzo ograniczonym stopniu „posługuje się” wobec człowieka swoją wszechmocą (wyjątkiem są tu biblijne przykłady opowieści o powstaniu i zrujnowaniu wieży Babel, o zesłaniu potopu, zniszczeniu Sodomy i Gomory) (Ellul 2015, s. 46). Wizerunek Boga jako Króla i Pana Panów, jak dowodzi francuski myśliciel, został skonstruowany pod wpływem tradycji rzymskiej i greckiej, gdzie boskość władcy i związane z nią atrybuty doskonałości i wszechmocy służyć miały raczej celom politycznym niż religijnym. Ellul podkreśla, że silnie zakorzeniony w kulturze chrześcijańskiej monarchiczny rys jest skutkiem nieuzasadnionego przesunięcia akcentów w odczytaniu biblijnego

7 Autor w swoim tekście nie czyni systematycznego wyjaśnienia aparatu pojęciowego, którym zamierza się posługiwać. W pracy swobodnie używa takich terminów, jak „anarchizm” i „anarchia”. Tam, gdzie to możliwe, moje użycie pojęć będzie uwzględniało zastosowania autora, tzn. przy omówieniach poszczególnych partii eseju lub tezy autora będę posługiwać się terminem, którego on używa w danym miejscu.

8 Interpretacje Ellula rozpatrywane w perspektywie teologicznej z pewnością mogłyby odnaleźć zbliżone lub bardzo podobne sobie koncepcje i tematy w historii rozmaitych tradycji chrześcijańskich. Jak już jednak sugerowano wcześniej, celem artykułu nie jest w tym miejscu dokładna lokalizacja teologicznych poglądów autora, lecz sposób podejmowania przez niego tekstu źródłowego i orientowania wokół niego własnego samorozumienia oraz podmiotowego działania, kategorii istotnych tak dla pedagogiki religii, jak i pedagogiki ogólnej.

objawienia. Obraz Boga jako władcy wysuwa się niesłusznie przed obraz Boga jako Miłości⁹, gdy tymczasem „ponad dominującą i decydującą Potęgą stoi byt Boga, który jest Miłością. [...] Kiedy ten Bóg stwarza, czyni to nie dla zabawy, ale dlatego, że będąc miłością, musi mieć «kogo kochać» i musi to być ktoś inny, niż on sam! [...] prawdziwe oblicze biblijnego Boga to Miłość” (Ellul 2015, s. 47–48). Jednak miłość to raczej zasada działania Boga niż Jego atrybut. On sam, w myśl teologii apofatycznej, do której odwołuje się filozof (Ellul 2015, s. 49), pozostaje bowiem niepoznawalny, wymykający się wszelkim poznawczym i językowym wysiłkom ludzkiego opisu. „Poznanie Boga nie jest możliwe, nie można go sobie wyobrazić ani analizować. [...] Wszystkie te cechy, które przypisano Bogu, są owocem wyobraźni i ludzkiego rozumowania. [...] wielką zasługą teologii śmierci Boga nie było «uśmiercenie Boga», ale zniszczenie jego Obrazu, który sami sobie stworzyliśmy” (Ellul 2015, s. 49). Autor podejmuje krytykę owego przesunięcia akcentu na aspekt boskiej władzy.

Dokonując reinterpretacji źródeł biblijnych¹⁰, przekonuje, że w swym głównym przesłaniu objawienie judeochrześcijańskie, wbrew dominującej tradycji interpretacyjnej, skłania się nie ku monarchii, lecz anarchii rozumianej jako postulat zasadniczego braku dominacji w pożądanym modelu stosunków społecznych. Na potwierdzenie swoich tez czyni następującą uwagę: „można stwierdzić, że w całokształcie historycznych relacji biblijnych «dobrzy królowie» są zawsze zwyciężani przez wrogów Izraela, natomiast «wielcy królowie» – ci, którzy odnoszą zwycięstwa, powiększają terytorium itd. – są zawsze przedstawiani jako «źli». Określenie «dobrzy» – precyzuje autor – oznacza z jednej strony sprawiedliwych wobec ludu, nienadużywających władzy, a z drugiej – wielbiących prawdziwego Boga Izraela. «Źli» to ci dopuszczający przenikanie bałwochwalstwa, odrzucający Boga, a zarazem niesprawiedliwi i niegodziwi” (Ellul 2015, s. 68). Jak podkreśla, „przeciwko każdemu królowi powstaje prorok. Prorok jest najczęściej [...] surowym krytykiem działań króla. Twierdzi, że przychodzi w imieniu Boga i przekazuje jego słowo: otóż to słowo jest zawsze w opozycji do polityki królewskiej. [...] Żaden z nich nigdy nie wystąpił w obronie króla, żaden nigdy nie został jego doradcą, żaden się nie «zintegrował»” (Ellul 2015, s. 68–69). I choć królowie słuchali czasami przychylnych sobie proroków, twierdzących, że są wysłannikami Boga, to żadne z takich prorocत्व, jak podkreśla Ellul, nie zachowało się wśród świętych ksiąg (Ellul 2015, s. 69). Taka radykalna teza o „antymonarchiczności” (Ellul 2015, s. 68) przekazu biblijnego staje się, co oczywiste, powodem, dla którego Ellul określa siebie jako chrześcijańskiego anarchistę. Jednak w tym miejscu bardziej istotny wydaje się fakt, że reinterpretowane przez niego biblijne wydarzenia mają dawać czytelnikowi wyobrażenie natury i intencji działania Boga w świecie. Bóg dający

9 Stosuję oryginalną pisownię za: Ellul 2015, s. 46.

10 Ellul przywołuje i omawia w tym kontekście m. in. fragmenty z I Księgi Samuela, rozdz. 8, z Księgi Sędziów, rozdz. 9 i z Księgi Koheleta.

się rozpoznać przez dzieje ukazuje człowiekowi pewien pożądaný porządek. Jest to porządek oparty na wolności i miłości, nie zaś na hierarchicznych stosunkach władzy i ślepego posłuszeństwa. Porządek ten stanowi odbicie natury Boga, jej swoistą emanację, zaś w praktyce wierzącego chodzi o praktykowanie „prawdy”, w żadnym zaś wypadku jej narzucanie.

Ellul odrzucając ideę Boga jako Pana, odrzuca również koncepcję Opatrzności: „Potęga, która przewidując wszystko, rozkazuje i sprawia, że każda rzecz funkcjonuje, to dziwny twór, który nie ma w sobie nic z chrześcijaństwa. W Biblii nie ma Opatrzności, nie ma Boga, który rozdziela błogosławieństwa, choroby, bogactwa, szczęście” (Ellul 2015, s. 50). Taka idea, umacniając dominację Boga-Króla, zaprzeczałaby ludzkiej wolności. „Jeśli Bóg zaplanował całą przyszłość i jeśli jest Opatrznością, to cała ludzka wolność zostaje wykluczona” (Ellul 2015, s. 55). Człowiek wierzący może interpretować zdarzenia w swoim życiu jako dary, ostrzeżenia lub kary, nie może jednak być tu mowy o żadnej sile predestynacyjnej, determinującej jego los. Życie człowieka zależy w głównej mierze od niego samego. Bóg w siódmym dniu dzieła stworzenia udał się bowiem na spoczynek, przekazując dalsze tworzenie historii właśnie jemu. Bóg nie porzucił towarzyszenia człowiekowi, a jedynie oddał sprawiedliwość jego wolności, czyniąc go podmiotem sprawczym i odpowiedzialnym za dzianie się świata. Wciąż pozostaje z nim w dialogu, czasami interweniuje – jednak tylko wówczas, gdy niegodziwość ludzi wobec innych staje się dla Niego nie do zniesienia (Ellul 2015, s. 53)¹¹. Owo przenikanie się historii ludzkiej i „historii” Boga (Ellul 2015, s. 53) jest zdaniem Ellula jedną z najtrudniejszych do pełnego zrozumienia tajemnic wiary. „Mamy tu do czynienia z dialektyczną grą między człowiekiem i Bogiem. Człowiek jest wolny do działania tak, jak chce, i jest za to odpowiedzialny. Bóg również działa w tej sytuacji i obie akcje się ze sobą łączą albo się sobie przeciwstawiają. W każdym razie człowiek nigdy nie jest bierny, a i Bóg nie robi wszystkiego” (Ellul 2015, s. 56).

W teologii rysowanej przez Ellula nie ma miejsca dla ontologicznie ujmowanego zła. Figury „złego boga” – Szatana czy Diabła – to mityczne wyobrażenia zła obecnego i doświadczanego w świecie, za które odpowiedzialny jest człowiek. Człowiek, korona stworzenia boskiego, wolny i upodmiotowiony, może dokonywać własnych wyborów. Powołany do miłości Boga może sprzeciwiać się jego woli, czynić krzywdy i spustoszenia. Każdorazowe interwencje Boga byłyby wyrazem podległości człowieka, znosiłyby jego odpowiedzialność, czyniły bezwolną marionetką w rękach Stwórcy. Nie ma postaci zła, ale są oddziałujące siły – powiada Ellul. „Diabeł «jest tym, który dzieli». [...] wszystko, co tworzy podziały między ludźmi (przeciwieństwo miłości), jest «diabłem». Szatan to oskarżyciel i wszystko,

11 Ellul poprzestaje na dość pobieżnym wyjaśnieniu „bożych interwencji” w sytuacji ludzkiej niegodziwości. W swym ogólnym omówieniu teodycei nie problematyzuje ważnych, stawianych we współczesnej teologii i filozofii pytań (m.in. o śmierć niemowląt i dzieci, milczenie Boga w czasie Szoah, sens cierpienia i chorób).

co prowadzi do wzajemnego oskarżania się ludzi, jest szatanem. [...] zło pochodzi wyłącznie od człowieka [...] człowiek wyrządza zło innym, sobie, krzywdzi przyrodę” (Ellul 2015, s. 57). Ellul, chcąc ukazać działanie „diabła” i jednocześnie, po raz kolejny, zilustrować zło rządów państwa i władzy, przywołuje opowieść o kuszeniu Jezusa (Łk 4, 1–13). Diabeł jest w tej historii tym, do którego należy wszelka potęga i władza królestw obiecanych przezeń Jezusowi w zamian za złożenie pokłonu. Jezus, co podkreśla francuski myśliciel, nie kwestionuje posiadania przez diabła władzy, a jedynie odmawia złożenia mu pokłonu. Jak pisze w komentarzu do przywołanej historii, „chodzi o «wszystkie królestwa świata» [...]. Zaś to, co mówią te teksty, jest po prostu nadzwyczajne: wszelka potęga, władza, chwała tych królestw, a więc wszystko, co dotyczy polityki i władz politycznych, należy do «Diabła». Wszystko to zostało mu dane, a on daje to temu, komu chce. Tym samym ci, którzy dzierżą władzę polityczną, otrzymali ją od diabła i są od niego zależni! [...] Etymologicznie *diabolos* [...] oznacza tego, «który dzieli». Oczywiście państwo i polityka są znaczącymi przyczynami podziałów między ludźmi” (Ellul 2015, s. 77–78).

Warto w tym miejscu poczynić dygresję. Jej celem będzie ukazanie pewnej tradycji myślowej, w której pozwalają się lokować teologiczne wątki prezentowane przez Ellula, tradycji budowanej m.in. w oparciu o takie kategorie pedagogiki krytycznej, jak upodmiotowienie i emancypacja. Choć wątki te nie stanowią u Ellula spójnej wykładni założeń chrystologicznych, soteriologicznych czy eschatologicznych, to przez konsekwentne odwołania do wolności, zaangażowania, sprawstwa czy odpowiedzialności jednostki pozwalają zrekonstruować pewną stałą, filozoficzną orientację autora. Sposób, w jaki przedstawia on w tekście naturę Boga i człowieka oraz ich wzajemną zależność, koresponduje z tradycją teologii procesu (por. m.in.: Whitehead 1997; Patalon 2002; Patalon 2007; Hryniewicz 1998). Boga rozumie się tu jako podstawową przyczynę i warunek zachodzących w świecie zdarzeń. Jednak istotą jest dialogiczne współdziałanie Boga i człowieka, w czym przejawiają się zarówno wątki personalizmu (por. m.in.: Chrost 2013; Bartnik 2008; Granat 1985), jak i hermeneutyki pedagogicznej (por. m.in.: Milerski, Karwowski 2016; Milerski 2011; Mech 2014). Jak pisze polski znawca teologii procesu, Mirosław Patalon: „Współtworzony przez Boga proces historyczny ma charakter sekwencji zdarzeń – jedna aktualizacja wynika z poprzedniej i jednocześnie inicjuje następną, przy czym zachowują one swoją lokalną i chwilową tożsamość. [...] chrześcijaństwo pojmowane jest dynamicznie i rozwojowo, [...] proces ten [ma charakter – M. H.] rekonstrukcji i jest efektem twórczej bosko-ludzkiej relacji. Polega ona na ciągłym nabudowywaniu organizmu. Mamy więc do czynienia z jednej strony z tą samą religią, jednak, z drugiej, jest ona wciąż świeża i nowa. Pytania o cel tego rozwoju schodzi na dalszy plan, najważniejsze bowiem nie jest miejsce pielgrzymki, lecz jej towarzysz; pewne jest, że gdziekolwiek wierzący człowiek zajdzie, będzie tam z Bogiem” (Patalon 2007, s. 30).

Miłość jako zasada działania Boga zarówno u Ellula, jak i w teologii procesu jest źródłem zaangażowania w twórcze i dialogiczne konstruowanie historii. Bóg nie obdarza człowieka beznamyślnie swoim nieuwarunkowanym dobrem, lecz współtworzy z nim życie. Z drugiej strony, proces stawania się w pełni człowiekiem możliwy jest tylko w owej relacji z Bogiem, relacji o charakterze miłości, definowanej jako radość z istnienia i pragnienie dobra dla drugiego człowieka. Wycofanie się, strach przed relacją, brak zaangażowania oznaczają nie tylko zmarnowanie możliwości tworzenia, lecz przede wszystkim niepodjęcie odpowiedzialności za świat (Patalon 2007, s. 55). Wierzący człowiek wraz z doświadczeniem wiary zostaje bowiem zaangażowany w służbę, której oczekuje od niego Bóg. Chrześcijaństwo, jak pisze francuski filozof, „nie jest w żadnym stopniu przywilejem [...], ale dodatkowym obciążeniem, odpowiedzialnością, nową pracą” (Ellul 2015, s. 10). Służba ta w ujęciu francuskiego chrześcijańskiego anarchisty wiąże się z trudem stawiania oporu, z kontestacją, sprzeciwem wobec wszelkiej opresji, dominacji, przymusu. Choć większość religii bywała w historii pretekstem lub usprawiedliwieniem dla podejmowanych i prowadzonych wojen, a najgorsze okrucieństwa bywały wyrządzane z Bogiem na sztandarach, to koniecznością osoby wierzącej, zdaniem Ellula, niezmiennie pozostaje zachowanie wierności praktyce wiary w duchu miłości i sprawiedliwości. „Prawda nie jest zbiorem dogmatów – przekonuje – ani decyzjami synodów papieskich, ani doktryną, ani nawet Biblią rozumianą jako księga. Prawda jest Osobą! Nie chodzi więc o przyjęcie «chrześcijańskiej doktryny», tylko o zaufanie osobie, która do was mówi. Prawda chrześcijańska nie może być pojęta, zrozumiana, przyjęta inaczej, niż w wierze i przez wiarę” (Ellul 2015, s. 38).

Ellul w swoich deklaracjach i działaniu stanowczo sprzeciwia się stosowaniu przemocy. Jego anarchizm to „anarchizm pacyfistyczny, anty-nacjonalistyczny, moralny, anty-demokratyczny (tzn. wrogi fałszywej demokracji Państw burżuazyjnych), działający poprzez środki perswazji, poprzez tworzenie małych grup i sieci powiązań, obnażający kłamstwa i wyzysk, mający na celu rzeczywiste obalenie wszelkich władz, przejęcie głosu przez prostych ludzi i samoorganizację” (Ellul 2015, s. 22). W radykalnym zwalczaniu przejawów władzy jednych nad drugimi, w zwalczaniu „konformizacji jednostek” (Ellul 2015, s. 33) przez wszechobecną i wszechwładną administrację, biurokrację i technokrację, które przekształcają ludzi w „producentów-konsumentów” (Ellul 2015, s. 33), filozof nawołuje do wzbudzania wątpliwości i organizowania się na marginesach głównych nurtów: „Większość ludzi, którzy się zaniedbują, którzy się opalają, którzy uprawiają terroryzm i pozwalają się ogłupić telewizji, zupełnie nie przejmuje się dyskursem i życiem politycznym. Zrozumieli, że nie mogą od nich niczego oczekiwać. Równocześnie są oni zniechęceni biurokratycznymi strukturami i administracyjnymi komplikacjami. Zdemaskujcie to wszystko, a zyskacie posłuch szerokiej publiczności. Krótko mówiąc: im mocniejsza władza państwa i biurokracji, tym bardziej konieczna staje się afirmacja anarchii, tej ostatniej obrony jednostki, a co za tym idzie, ludzkości” (Ellul 2015, s. 34).

Autor sprzeciwia się udziałowi we wszelkiej politycznej grze, która zamiast forsować realne zmiany w społeczeństwie, daje się wikłać w skomplikowane sieci wzajemnych interesów i zależności, w złożone i niejasne struktury organizacyjne, tym samym – sprzeciwia się uczestnictwu w wyborach do władz lokalnych i centralnych. Jest przekonany, że anarchia to przede wszystkim „sprzeciw sumienia” (Ellul 2015, s. 23), który skutkuje sprzeciwem znacznie szerszym niż bojkot wyborów: sprzeciwem wobec podatków, obowiązkowych szczepień, obowiązkowego szkolnictwa, słowem – sprzeciwem wobec wszechobecności państwa. Jako interesujący przykład efektywnego funkcjonowania na jego obrzeżach podaje porządek, który się ukonstytuował w czasach, gdy był „uchodźcą” (Ellul 2015, s. 27–28) w jednej z francuskich wsi. Był wówczas studentem prawa i zyskawszy zaufanie oraz przyjaźń mieszkańców, świadczył na ich rzecz – społecznie, nieodpłatnie – „usługi prawne”, niemające w świetle prawa żadnej mocy, niemniej traktowane przez zainteresowanych jako równie prawomocne i rozstrzygające co pisma oficjalne.

W swoich przywołaniach tekstów biblijnych filozof bardzo konsekwentnie stara się demaskować nie tyle nadużycia władzy (te znalazły już swój niechlubny wyraz w historycznych, socjologicznych i politologicznych opracowaniach badań nad religiami), ile władzę samą w sobie. Wykazywaną wcześniej krytykę „monarchicznych”, tradycyjnych odczytań tekstów biblijnych francuski filozof wpisuje w anarchistyczną tradycję ujętą lapidarnie słowami „Ani Boga, ani Pana”¹².

Jako kluczową dla rozumienia sposobu bożego działania w świecie wskazuje tezę, wedle której biblijny Bóg powinien być odczytywany przede wszystkim przez pryzmat Księgi Wyjścia, a nie Rodzaju¹³, jako Bóg-wyzwoliciel: „Bóg Biblii jest przede wszystkim tym, który wyzwala człowieka z wszelkiego niewolnictwa, z lęku przed życiem i z lęku przed śmiercią. I rzeczywiście, za każdym razem, gdy «interweniuje», czyni to, aby przywrócić człowiekowi obszar wolności” (Ellul 2015, s. 53). W tym też celu, jak dowodzi Ellul, Bóg dał ludowi izraelskiemu *Dekalog*: nie po to, jak się zwykło sądzić, aby kontrolować człowieka czy też stosować względem niego moralny przymus, lecz jako swoistą mapę z punktami orientacyjnymi i granicami mającymi oddzielać życie od śmierci. Posiadający ową mapę wolny człowiek otrzymuje w ten sposób możliwość odpowiedzialnego poruszania się po świecie: „Położyłem dziś przed tobą życie i śmierć, błogosławieństwo i przekleństwo. Wybierz przeto życie, abys żył, ty i twoje potomstwo” (Pwt 30, 230). Bóg – Wyzwoliciel-Miłość stoi po stronie wolności człowieka, pragnie jego upodmiotowienia, zaangażowania i działania

12 Autorstwo tej znanej frazy przypisuje się XIX-wiecznemu francuskiemu rewolucjonście, Augustowi Blanqui. Powszechnie znanym faktem jest umieszczenie jej na burcie Titanica, co stało się przyczynkiem do późniejszych burzliwych dyskusji w środowiskach religijnych na temat Boga, który „nie daje się z siebie naśmiewać” i w spektakularny sposób ingeruje w historię ludzkiej ateistycznej pychy.

13 Wskazuje przy tym jako kluczowe dla swojego stanowiska wcześniejsze powstanie Księgi Wyjścia od Księgi Rodzaju. Tezę tę ma rozwijać w przywołanej przez siebie książce własnego autorstwa: *Ethique de la liberte* (1975–1984). T. 3. Genewa: Labor et Fides (por. Ellul 2015, s. 53).

w jej interesie. Nie jest, jak konsekwentnie utrzymuje w swych rozważaniach Ellul, Bogiem zainteresowanym stosunkami władzy i podległości. To właśnie człowiek jej poszukuje, łączy się z nią, wikła się w nią. Biblijna historia Ludu Wybranego jest niemal nieustannym świadectwem kryzysu i demoralizacji władzy, dowodów na to, jak bardzo deprawuje ona tych, którzy są w jej posiadaniu, jak początkowo zwoździ, a następnie znieczula i zaślepia, prowadzi do zniszczenia i śmierci. Nieliczne przykłady „dobrych władców” autor każe traktować jako wyjątki od reguły.

W przedstawionych w eseju analizach tekstów biblijnych Ellul dokonuje reinterpretacji kilku opowieści związanych z tematem władzy. Wśród historii z Nowego Testamentu przygląda się m.in. opowieściom z Ewangelii – cudowi z monetą w rybnym pyszczku, pojmaniu i sądowi nad Jezusem, a także omawia figurę Bestii z Apokalipsy św. Jana oraz fragmenty z Listu Pawła do Rzymian. W interesujący sposób podejmuje również historię z Ewangelii Marka, w której zwolennicy króla Heroda zadają mu prowokacyjne pytanie o to, czy wolno, czy też nie wolno płacić podatki Cesarzowi (Mk 12, 13–17). Jezus wypowiada tam znane słowa: „Oddawajcie, co jest cesarskie, cesarzowi, a co jest Bożego, Bogu”. Najczęściej interpretuje się te słowa jako legitymizację rozdziału Kościoła od państwa, bez kwestionowania roszczeń któregokolwiek z tych podmiotów. Tymczasem interpretacja proponowana przez Ellula całkowicie zmienia wymowę tych słów.

Filozof wskazuje przede wszystkim na ironię zawartą w wypowiedzi Jezusa. Znak na monecie, która staje się pretekstem do rozmowy z faryzeuszami i Herodianami, znak Cesarza, to stosowane powszechnie w cesarstwie rzymskim oznaczenie własności, oznaka posiadania. Ellul, w charakterystycznym dla siebie stylu, porównuje to do oznaczeń bydła na „Dzikim Zachodzie” w XIX wieku (Ellul 2015, s. 79). Podkreśla przy tym, że rzymski posiadacz oznaczonego dobra był jedynie tymczasowym jego właścicielem. A zatem nic nie stoi na przeszkodzie, aby oznaczonego dobra nie oddać jego prawnemu właścicielowi. Tyle że owo dobro żałośnie świadczy o rzeczywistej władzy Cesarza i jej faktycznych granicach. Pieniądze, pomniki, niektóre ołtarze należą do niego, lecz co jeszcze? Cała nieoznaczona reszta po prostu do niego nie należy. Cała reszta należy do Boga. „I to tutaj mieści się prawdziwy sprzeciw sumienia – konstatuje Ellul – oznacza to, że Cezar nie ma żadnej władzy nad «resztą». Oznacza to brak władzy nad życiem. Cezar nie ma władzy nad życiem i śmiercią, Cezar nie ma prawa wysyłać ludzi na wojnę, Cezar nie ma prawa dewastować i rujnować kraju... Domena Cezara jest bardzo ograniczona i możemy, w imię prawa bożego, przeciwstawiać się większości jego roszczeń” (Ellul 2015, s. 80).

Wszystkie najbardziej charakterystyczne dla głównych tradycji interpretacyjnych odczytania podejmowanych fragmentów tekstu Nowego Testamentu Ellul poddaje krytyce, proponując nowe, uwzględniające anarchistyczne założenia wstępne wersje ich „przekładu”. Wskazuje w nich na biblijny brak uzasadnień dla tworzenia urzędów państwa i uprawomocnienia władzy, na bezpodstawne, błędne i zgubne absolutyzowanie przez tradycję chrześcijańską słów: „Nie ma władzy, która

by nie pochodziła od Boga”, wreszcie na powszechną na kartach Biblii skłonność do konformizmu i pasywność, jako na mechanizmy sprzyjające poddańczości i tyranii. Ukazuje Jezusa jako „fundamentalnego” kontestatora (Ellul 2015, s. 93), zdystansowanego, inteligentnego wolnomysliciela, który umiejętnie posługuje się ironią, szyderstwem czy prowokacją, który sprawnie operuje niedopowiedzeniem, potrafi zasiać wątpliwość, dać do myślenia. Nie jest to postać powstańca rewolucjonisty, lecz świadomego swych celów i stroniącego od przemocy anarchisty.

Silne akcentowanie i kontrastowanie z innymi własnych opinii, emocjonalny ton, wyostrzenie w narracji kwestii wrażliwych i spornych, dość ostentacyjne dystansowanie się wobec krytyków, częste stosowanie wykrzykników i trybu rozkazującego – wszystkie te zabiegi i środki stylistyczne uwidocznione w zastosowanym języku dają się odczytać jako wyraz zaangażowania i ujawnionej przez autora stronniczości. Ellul mówi „od siebie”, pomimo deklarowanego minimum (oczekiwania tylko na „wysłuchanie”) jawi się jako wyrazisty orędownik określonych programem racji, radykalny pedagog posiadający sprecyzowaną wizję lepszego świata. W tym wyraża się jego ideowe nieprzejednanie i aspekt utopijności jego postulatów: „Jeśli tylko anarchia odzyska swoją zaciętość i odwagę, ma przed sobą świetlaną przyszłość. Dlatego właśnie jestem związany z anarchią” (Ellul 2015, s. 34).

Zakończenie

Pedagogika ogólna jako dyskurs tworzy współcześnie inkluzywną przestrzeń dla licznych niejednorodnych i niezgodnych ze sobą głosów. Owa inkluzywność nakłada jednocześnie zobowiązania w obszarze jej zadań. Jak jeszcze w latach 90. ubiegłego wieku podkreślała tę kwestię Joanna Rutkowiak: „Pojmowanie tożsamości pedagogiki jako mapy multijakości i multijęzykowości wymaga zwielokrotnienia pracy poznawczej niezbędnej do identyfikowania jakości składających się na ową wielość oraz śledzenia zmian zachodzących w tym zakresie” (Rutkowiak 2001, s. 15). Zarówno pedagogika krytyczna, jak i pedagogika religii stanowią dziś podparte rozległą tradycją i w pełni uprawnione pola niezależnych teorii pedagogicznych. Niemniej dla rozwoju pedagogiki ogólnej istotne są te impulsy, które pozwalają jej problematyzować ich pogranicze.

Zaprezentowane w niniejszym artykule tezy Jacquesa Ellula, jakie zawarł on w swoim eseju *Anarchia i chrześcijaństwo*, w szczególności zaś ich język i podejmowana problematyka – problematyka autorytetu, władzy, wolności, oporu, emancypacji, anarchii, wydają się sytuować tę koncepcję w polu zainteresowań pedagogiki krytycznej. Jej zasadnicze postulaty wyartykułowane przez autorytet współczesnych zwolenników tego kierunku, amerykańskiego pedagoga Henry’ego A. Giroux’a, możemy odnieść również do koncepcji Ellula: „radykalna pedagogia potrzebuje natchnienia ze strony żarliwej wiary w konieczność walki, aby stworzyć lepszy świat. Innymi słowy, radykalna pedagogia potrzebuje wizji – takiej, która uświęca nie to, co jest, ale to, co mogłoby być; która patrzy poza tymczasowość

w przyszłość i łączy zmagania z nowym zbiorem ludzkich możliwości. Jest to wezwanie do konkretnego utopizmu, wezwanie do alternatywnych sposobów doświadczenia, do sfer publicznych, które utwierdzają wiarę w możliwość twórczego podejmowania ryzyka, angażowania życia, aby je wzbogacić; oznacza to kierowanie się krytycznym impulsem, aby unaocznic różnicę między rzeczywistością a warunkami skrywającymi jej możliwości” (Giroux 2010, s. 146–147). Ellul ze swoją krytyką dominującego w tradycji chrześcijańskiej porządku interpretacyjnego, z praktyką demaskowania ideologicznych interesów odpowiedzialnych za ten stan instytucji religijnych, a także ze swym otwarcie artykułowanym, rewolucyjnym, bo anarchistycznym projektem społecznym, znakomicie wpisuje się w tradycję pedagogiki krytycznej w jej emancypacyjnej odsłonie.

Równocześnie jako teolog deklarujący swoją wyznaniową pozycję i podejmujący się *de facto* religijnych interpretacji tekstów biblijnych w chrześcijańskiej¹⁴ perspektywie, równie dobrze wpisuje się w tradycję religijnej pedagogiki lub pedagogiki religii. Jako kontestator konserwatywnych wykładni chrześcijańskiego objawienia oraz entuzjasta religijnego anarchizmu z pewnością nie zyska uznania w ramach katechetycznych, kerygmatycznych, budowanych na konfesyjnej dogmatyce nurtach pedagogiki religijnej, ale w hermeneutycznych lub krytycznych jej odsłonach, honorujących konflikt rozmaitych interpretacji i pogodzonych z niemożnością ustanowienia ich wspólnej wykładni – już tak.

Jeśli zatem zadaniem pedagogiki ogólnej ma być rozpoznawanie, rekonstrukcja oraz integracja idei wypełniających liczne przestrzenie myślenia pedagogicznego, to podejmowanie prób zestawiania i swoistego przeglądania się jednych tradycji myślowych w innych, uważne podglądanie miejsc styków i przecięć ścieżek identyfikowanych dotąd z osobnymi teoriami, tropienie dyfuzji semantycznych i wzajemnego przenikania tematów może być uznane za w pełni prawomocne działania badawcze na gruncie dyscypliny pedagogiki w jej meta perspektywie.

Bibliografia

- Amsterdamski S. (1983). *Między historią a metodą*. Warszawa: PIW.
- Arnedt H. (1999). *O przemocy. Nieposłuszeństwo obywatelskie*, tłum. A. Łagodzka, W. Madej. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Asmus W. (1964). *Lew Tołstoj*, tłum. J. Walicka. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Bartnik C. S. (2008). *Personalizm*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Bierdiajew M. (1991). *Rosyjska idea*, przekł. zbiorowy. Warszawa: Fronda.
- Chrost S. (2013). *Homo capax Dei jako ideał wychowania*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.

14 Lub można by rzec: judeochrześcijańskiej interpretacji – w eseju nie pojawia się bowiem wprost informacja o mesjanizmie Jezusa z Nazaretu. Postać ta jest prezentowana przez Ellula raczej jako nauczyciela, myśliciela, anarchistycznego filozofa, lecz w żadnym miejscu nie jako Mesjasza.

- Ellul J. (2015). *Anarchia i chrześcijaństwo*, tłum. J. Gru, A. Dudra. Kraków–Poznań: Oficyna Wydawnicza Bractwa Trojka.
- Forest J. (2010). *Będziemy sądzeni z miłości. Biografia Dorothy Day*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Giroux H. A. (2010). *W kierunku nowej sfery publicznej*, tłum. E. Kiszkurko-Koziej. W: Giroux H. A., Witkowski L. *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Granat W. (1985). *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha.
- Hitchens Ch. (2017). *Listy do młodego kontestatora*, tłum. E. Żukowski. Kraków: Karakter.
- Hryniewicz W. (1998). *Hermeneutyka w dialogu. Szkice teologiczno-ekumeniczne*. T. 2. Opole: Wydawnictwo św. Krzyża.
- Kincheloe J. L., McLaren P. (2014). *Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja*, tłum. P. Pluciński. W: Denzin N. K., Lincoln Y. S. (red.). *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa: PWN.
- Kołakowski L. (2010). *Nasza wesoła apokalipsa. Wybór najważniejszych esejów*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Majewski J., Makowski J. (red.) (2003, 2004, 2006). *Leksykon wielkich teologów XX i XXI wieku*. T. 1–3. Warszawa: Biblioteka Więzi.
- Mech K. (2014). *Człowiek–Natura–Transcendencja*. Kraków: Instytut Myśli Józefa Tischnera.
- Milerski B. (2003). *Pedagogika religii*. W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa: PWN.
- Milerski B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Milerski B., Karwowski M. (2016). *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*, tom 2. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Mondin B. (1988). *Teologowie wyzwolenia*, przekł. R. Borkowski. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Palka S. (1999). *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Patalon M. (2002). *Teologia a pedagogika. Teologia mediacji H. Niebuhra jako źródło inspiracji pedagogicznych*. Słupsk: Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku.
- Patalon M. (2007). *Pedagogika ekumenizmu. Procesualność jako paradygmat interkonfesyjnej i interreligijnej hermeneutyki w ujęciu Johna B. Cobba Jr*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Rutkowiak J. (2001). *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*. W: Jaworska T., Leppert R. (wyb.). *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Semczuk A. (1987). *Lew Tołstoj*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

- Skurczyński Ł. P., *Życie znaczy stawiać opór. Ellul dla początkujących*, dostępny na: <http://ewangelicki.pl/20162-3/zyc-znaczy-stawiac-opor-ellul-dla-poczatkujacych-lukasz-p-skurczynski> (otwarto: 23.12.2016).
- Śliwerski B. (2003). *Badania porównawcze teorii wychowania*. W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa: PWN.
- Tołstoj L. (1978). *Aforyzmy*, tłum. M. Biernacka., A. Rażny. Warszawa: PIW.
- Vattimo G. (2016). *Społeczeństwo przejrzyste*, tłum. A. Kamińska. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW TWP.
- Waldenfels H. (red.). (1987). *Teologowie Trzeciego Świata: jedenaście szkiców biograficznych z Afryki, Azji i Ameryki Łacińskiej*, tłum. B. Kita. Warszawa: Wydawnictwo Werbinum.
- Whitehead A. N. (1997). *Religia w tworzeniu*, tłum. A. Szostkiewicz. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Witkowski L. (1998). *Radykalne wizje podmiotu w dramacie współczesności*. W: Witkowski L. *Edukacja wobec sporów o ponowoczesność*. Warszawa: Kodruk.
- Witkowski L. (2009). *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Włodarczyk R. (2016). *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.

RELIGION AND CRITICISM – JACQUES ELLUL’S CONCEPT IN THE PERSPECTIVE OF GENERAL PEDAGOGY

Abstract: For general pedagogy, the concept of Jacques Ellul is an important example of solving the tension between religious and critical-emancipation engagement, which are usually involved in the theory of education in a separate way. We are able to give many examples of educational trends or ideologies that are within religious education and that dogmatically defend themselves against criticism, as well as examples of critical education, which in principle distrusts communities that are based on confessional devotion to religious principles and practices. Hence, from the perspective of general pedagogy the Ellul’s concept, which links Christianity and anarchy, is an important complement to its efforts to create a map of directions and currents of contemporary pedagogy.

Key words: anarchy, Christianity, Jacques Ellul, general pedagogy, critical pedagogy, pedagogy of religion.

Monika Humeniuk – dr nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Autorka monografii *Wizerunek kobiety w wielokulturowym społeczeństwie Kazachstanu odniesieniem do edukacji międzykulturowej* (Toruń 2014) oraz współredaktorka publikacji *Sukces jako zjawisko edukacyjne* (Wrocław 2017) i *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej* (Wrocław 2017). Adres do korespondencji: Instytut Pedagogiki UW, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław. Adres e-mailowy: monika.humeniuk@uwr.edu.pl.

TWORZENIE REFLEKSYJNEJ WIEDZY W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH. DYLEMATY–KONTEKSTY–PUNKTY ODNIESIENIA

Streszczenie: Autor podjął próbę analizy procesu tworzenia wiedzy pedagogicznej, która spełnia metodologiczne rygory wiedzy naukowej, a jednocześnie jest społecznie użyteczna. Punktem wyjścia zaprezentowanych tu rozważań jest koncepcja nauki określana w literaturze jako *mode – 2 science*. Model ten został zaprezentowany na tle zasad tworzenia wiedzy postulowanych przez klasyczny, neopozytywistyczny paradygmat naukowy. Zasadniczą część artykułu stanowią analizy koncepcji refleksyjnej wiedzy pedagogicznej. Autor przedstawia epistemologiczne oraz metodologiczne dylematy związane z tworzeniem tego typu wiedzy w badaniach edukacyjnych oraz zadania pedagogiki ogólnej w tym procesie.

Słowa kluczowe: wiedza refleksyjna; refleksyjność; metodologia pedagogiki; nowy paradygmat nauki; tworzenie wiedzy naukowej.

Wprowadzenie

Nauka współczesna coraz częściej staje przed koniecznością rozważenia kwestii, które – jak się dotychczas wydawało wielu – są już ostatecznie rozstrzygnięte. Przykładem takiego problemu jest pytanie o sposób tworzenia wiedzy. Krytyczny namysł nad kulturotwórczą rolą wiedzy naukowej wymaga zmiany akcentów prowadzonych analiz. Nie wystarczy skupienie uwagi jedynie na kwestiach metodologicznych – poszukiwanie metod dochodzenia do wiedzy, które gwarantują jej rzetelność i trafność. Potrzebna jest szersza, pogłębiona refleksja, w której proces tworzenia wiedzy analizuje się jednocześnie w perspektywie ontologicznej, epistemologicznej, metodologicznej, aksjologicznej oraz etycznej (Mertens 2010).

Istnieją mocne podstawy do twierdzenia, że sygnalizowany wyżej problem odnosi się również do pedagogiki – w tym szczególnie do pedagogiki ogólnej. Krytyczna refleksja nad wiedzą, którą tworzą subdyscypliny pedagogiki, nie jest czymś nowym. Jest ona przedmiotem analiz w pracach Andrei Folkierskiej (1990,

2001), Bogusława Śliwerskiego (2009, 2015), Lecha Witkowskiego (2013), Romana Schulza (2009), Stanisława Palki (2003, 2010), Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej (2010, 2017), Dietricha Bennera (2015). Przywoływane wyżej dzieła dowodzą, iż konieczne jest stałe oraz uważne „przyglądanie się pedagogiki samej sobie”. Jednocześnie jest to podstawowe zadanie pedagogiki ogólnej. Jak trafnie zauważa D. Benner, „Pedagogika ogólna nie jest subdyscypliną nauki wychowaniu, w której wyjaśnia się podstawowe pytania myślenia i działania pedagogicznego niejako w zastępstwie innych subdyscyplin. Jej zadaniem jest prowadzenie namysłu nad specyficznymi sposobami formułowania problemów pedagogicznych, które to sposoby muszą być jednocześnie reflektowane i analizowane przez te subdyscypliny zgodnie z ich profesjonalnym ukierunkowaniem” (Benner 2015, s. 355).

Realizacja takiego zadania wymaga uważności w analizie kwestii decydujących o tożsamości oraz odrębności pedagogiki ogólnej. W szczególności dotyczy to:

- relacji pedagogiki ogólnej z innymi subdyscyplinami pedagogiki;
- relacji pedagogii ogólnej z innymi naukami o człowieku (filozofią, psychologią, socjologią, ekonomią, naukami politycznymi, historią itp.);
- relacji pedagogiki ogólnej z praktyką;
- metodologicznej swoistości badań pedagogicznych;
- procesu tworzenia, transmisji oraz wykorzystywania wiedzy o wychowaniu w procesie zmiany społecznej.

Uważność „w przyglądaniu się sobie” wymaga przyjęcia wielu punktów odniesienia. Nie wystarczy tutaj analiza „z wnętrza” własnej dyscypliny i przyjmowanych w niej założeń ontologicznych i epistemologicznych. Może okazać się niewystarczające również podejście interdyscyplinarne, realizujące wymóg holistycznego oglądu badanych zjawisk. Wartościowe jest także podejście transdyscyplinarne. Dowodzą tego analizy zamieszczone w wydanej niedawno książce pt. *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki* (Żłobicki, Włodarczyk 2011)

Celem tego skromnego szkicu jest analiza epistemologicznych oraz metodologicznych dylematów związanych z tworzeniem wiedzy refleksyjnej w badaniach edukacyjnych oraz identyfikacja zadania pedagogiki ogólnej w tym procesie. Punktem wyjścia do zaprezentowanych tu rozważań uczyniłem tworzenie wiedzy naukowej w ramach podejścia określanego w literaturze jako *Mode – 2 science*¹ (Gibbons 1997; Gibbons i in. 1994; van Aken 2005; Sousa 2011).

Twórcy tej koncepcji – Michael Gibbons, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott i Martin Trow argumentują, iż celem nauki jest tworzenie wiedzy, o której można powiedzieć, że jest rzetelna poznawczo oraz społecznie

1 Bardzo trudno jest zaproponować polskie tłumaczenie tej nazwy. Taką próbę podjęła Agnieszka Lekka-Kowalik, nazywając tę koncepcję nowym paradygmatem nauki (2011). Jednak sformułowanie „paradygmat” w odniesieniu do tej koncepcji jest ryzykowne – szczególnie jeśli zważyć na sposoby rozumienia paradygmatów w filozofii oraz metodologii badań naukowych.

„zdrowa” w tym sensie, że jest w stanie reagować na problemy ważne dla dobra jednostki i społeczeństwa oraz uczestniczyć w procesie ich rozwiązywania. Koncepcja *mode – 2 science*² stanowi rodzaj lustra, w którym obraz współczesnej pedagogiki jawi się w nowym, interesującym oraz inspirującym do krytycznej refleksji, świetle.

Pedagogika w lustrze założeń nowego paradygmatu nauki

Na początek warto podjąć kwestie natury epistemologicznej. Wiążą się one z pytaniem o charakter wiedzy tworzonej w badaniach pedagogicznych. Można to uczynić na wielu poziomach. Pierwszy wiąże się z pytaniem o to, do jakiego stopnia prowadzone współcześnie badania wpisują się w założenia koncepcji *mode – 2 science*. Pomocne w takim zadaniu jest odwołanie się do porównania założeń tej koncepcji z klasycznym paradygmatem prowadzenia badań naukowych (*mode – 1 science*). Dane te przestawiam w tabeli 1.

Tabela 1. Tworzenie wiedzy w ramach klasycznego i nowego paradygmatu nauki

Klasyczny paradygmat nauki <i>Mode – 1 science</i>	Nowy paradygmat nauki <i>Mode – 2 science</i>
Akademicka	Akademicka i społeczna
Monodyscyplinarna	Transdyscyplinarna
Technokratyczna	Partycypacyjna
Pewna	Niepewna
Nastawiona na wyjaśnianie i przewidywanie	Eksploracyjna

Źródło: opracowanie własne na podstawie Gibbons 1997.

Wiedzę, o której można powiedzieć, że jest rzetelna naukowo oraz użyteczna społecznie, charakteryzuje szereg cech. Po pierwsze – jest ona jednocześnie wiedzą akademicką oraz społeczną. Społeczny oraz akademicki charakter wiedzy określa sposób jej tworzenia. Nowy paradygmat nauki postuluje, aby wiedzę tworzyć w kontekście jej zastosowań. Implikuje to konieczność uwzględnienia – w trakcie projektowania badania – kontekstu, w którym:

- a) generują się problemy naukowe;
- b) opracowywane są metodologie ich rozwiązywania;
- c) podejmuje się decyzje o sposobie rozpowszechniania wyników;
- d) definiuje się możliwe zastosowania (por. Nowotny, Scott i in. 2003, s. 186).

Oznacza to, że w trakcie formułowania problematyki trzeba mieć na uwadze trzy typy pytań badawczych. Odnoszą się one do: a) genezy problemu – trzeba

2 Próbę rekonstrukcji założeń tej koncepcji przedstawiam w innym miejscu (por. Mizerek 2017, s. 81–84).

tutaj ustalić, jakie procesy wygenerowały problem i ewentualnie mogą wpłynąć na jego dalszy rozwój; b) wartości i norm, które muszą zostać uwzględnione w trakcie ustalania celów badań (dzięki temu można znaleźć odpowiedź na pytanie o to, jakiej wiedzy właściwie poszukujemy); c) sytuacji problemowej – w jaki sposób istniejący stan rzeczy może zostać zmieniony i ulepszony.

Łatwo zauważyć, że potraktowanie wiedzy naukowej jako jednocześnie akademickiej i społecznej pociąga za sobą konieczność rewizji ustalonych linii demarkacyjnych między naukami podstawowymi a stosowanymi, między teoretycznymi i praktycznymi itp. Jeśli badania pedagogiczne mają tworzyć wiedzę „społecznie zdrową”, trzeba w jednym projekcie badawczym połączyć walory badań podstawowych i stosowanych. Argumentów na rzecz takiej tezy dostarcza uważna lektura tekstów będących pokłosem VI Seminarium Metodologii Pedagogiki PTP – „Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne” (Kubinowski, Chutorański 2017).

Po drugie, wiedza, którą postuluje koncepcja *mode – 2 science*, ma charakter transdyscyplinarny. Zakłada się tutaj, iż uprawianie współczesnej nauki wymaga mobilizacji teorii oraz metodologii przekraczających ustalone granice między jej dyscyplinami. Transdyscyplinarność jest czymś jakościowo innym niż interdyscyplinarność czy multidyscyplinarność. Nie chodzi o „zwykłe” łączenie dyscyplin lub tworzenie zespołów badaczy reprezentujących różne dyscypliny nauki, lecz o coś znacznie więcej – o mobilizację badaczy, którzy koncentrując się na rozwiązaniu konkretnego, doniosłego problemu, są gotowi przekroczyć granice „rodzimych” dyscyplin oraz wyzbyć się przyzwyczajzeń narosłych w trakcie tworzenia „konwencjonalnych” produktów naukowych.

Respektowanie wymogu transdyscyplinarności w procesie tworzenia wiedzy jest poważnym wyzwaniem, ponieważ transdyscyplinarność jest przede wszystkim postawą badacza wobec problemu do rozwiązania oraz wobec innych członków zespołu. Przyjmuje się tutaj, że nauka jest sztuką rozwiązywania ważnych społecznie problemów. Jest to możliwe wtedy, gdy rzeczywistość społeczną analizuje się nie z „wnętrza” własnej wąskiej subdyscypliny, lecz z perspektywy, którą oferuje umieszczenie się badacza ponad granicami dyscyplin naukowych. Jak uczy doświadczenie, zadanie takie nie należy do najłatwiejszych. Każda z dyscyplin naukowych odwołuje się do własnego, wypracowanego w toku rozwoju języka, własnych teorii z ich założeniami paradygmatycznymi (Slife, Williams 1995) oraz do „własnej” metodologii badań. Każda dyscyplina ma ambicję szczylenia się tym, że odróżnia ją od innych specyficzny dla niej przedmiot badań, język oraz metodologia. W ramach poszczególnych dyscyplin tworzone są, jak podkreśla Michele Lamont, odrębne kultury dyscyplinarne (*disciplinary cultures*) – w tym kultury epistemiczne (por. Lamont 2009, s. 53–106). Utrudnia to komunikację między członkami zespołu oraz koncentrację na problemie do rozwiązania. Jak pokazują wyniki badań M. Lamont, problemy z komunikacją wynikają także z faktu, że relacje między członkami zespołów złożonych z przedstawicieli różnych

dyscyplin uwikłane są – w sposób mniej lub bardziej widoczny – w walkę o status i o „posiadanie monopolu” na prawdę i sposób docierania do niej. Pobrzmiwają tutaj nadal echa „wojny paradygmatów”. Jednocześnie proces „wyłaniania się heterogeniczności” (Paulston 2000, s. 71) w nauce następuje bardzo powoli.

Po trzecie – cechą współczesnej nauki jest jej partycypacyjność. Wiedza tworzona w ramach klasycznego paradygmatu nauki ma charakter technokratyczny. Tworzy się ją w ramach wyspecjalizowanych instytucji naukowych (są to głównie instytucje szkolnictwa wyższego). Sposób ich zarządzania, w którym przyjmuje się rozwiązania typowe dla instytucji biznesowych, powoduje, że jak z troską zauważa Bill Readings, analizując technokratyczno-biznesowy sens nadawany wszechobecnej – także w Polsce – kategorii „doskonałość”, „Uniwersytet nie jest jak gdyby korporacją, ale jest nią naprawdę. Na uniwersytecie doskonałości studenci nie są jak gdyby klientami, lecz są nimi naprawdę” (Readings 2017, s. 46).

Rezygnacja z wizji uniwersytetu traktowanego jako „świątynia wiedzy” oraz z ekspozowania kulturotwórczej roli wyników prowadzonych badań powoduje, że znikają systemowe zachęty do tworzenia transdyscyplinarnej wiedzy służącej społeczeństwu. Systemy parametryzacji, punktowa ocena „produktów” naukowych, przyjęcie wskaźników bibliometrycznych (liczba cytowań, indeks Hirscha, *impact factor*) mają wyzwać konkurencję między badaczami, dyscyplinami oraz instytucjami. Margines dla podejmowania projektów naukowych zakładających współpracę między badaczami pozostaje bardzo niewielki.

Nowy paradygmat nauki podkreśla rosnące zróżnicowanie miejsc, w których tworzona jest wiedza. Społeczność badaczy ma współcześnie coraz częściej charakter społeczności „wirtualnych”, z łatwością przekraczających granice narodowe i kulturowe. Obecnie, w związku z żywiołowym rozwojem technologii informatycznych oraz komunikacyjnych, zmieniła się również dynamika oraz charakter interakcji między badaczami. W istocie są one nieograniczone i mają walor natychmiastowości. Nowe, otwarte dla wszystkich kanały komunikowania się (ich przykładem może być np. *Researchgate* czy *Academia.edu* – platformy o światowym zasięgu) powodują, że na scenie, na której tworzy się wiedzę naukową, pojawiają się nowi aktorzy.

W badaniach pedagogicznych czynnikiem, który podkreśla partycypacyjny charakter procesu tworzenia wiedzy naukowej, jest odwoływanie się do założeń paradygmatu transformatywnego oraz pragmatycznego (Mertens 2010) oraz do jakościowych strategii badawczych. Ich przykładem mogą być badania w działaniu (*action-research*) (Cervinkowa, Gołębnik 2010; Dudgeon, Scrine i in. 2017; Fenimore-Smith 2004; Giorgino 2015; Mizerek 2012; Olubiński 2015) oraz badania etnograficzne – w tym szczególnie etnografia wizualna (Nowotniak 2012; Pink 2009), a także performatywna (Domańska 2007). Odrzuca się tutaj podział na badaczy i badanych. Dawni „badani” występują w roli aktywnych członków zespołu.

Okazuje się, że gorset, jaki tworzy dla pedagogiki klasyczny paradygmat nauki, jest zdecydowanie za ciasny. Od wielu lat obserwujemy próby podejmowania badań

wpisujących się założenia *mode – 2 science* (por. Sousa 2011). Pomimo że jest to proces powolny i uwikłany w liczne trudności³, sądzę, że jest on nieodwracalny.

Wiedza tworzona w badaniach pedagogicznych

Drugą płaszczyzną analiz może być przyjrzenie się pedagogice z perspektywy typów wiedzy tworzonej przez jej poszczególne subdyscypliny. Na użytek tego opracowania można przyjąć, iż istnieją dwa typy wiedzy pedagogicznej – instrumentalna oraz refleksyjna. Adresatami obu wyróżnionych tu typów są odbiorcy wewnątrz akademii (inni badacze) oraz odbiorcy poza nią (praktycy). Wyniki tych analiz przedstawiam w tabeli 2.

Tabela 2. Matryca typów wiedzy pedagogicznej

	AUTONOMIA <i>Akademicy jako adresaci wyników badań.</i>	HETERONOMA <i>Odbiorcy poza akademią.</i>
Wiedza instrumentalna	PROFESJONALNA <i>Źródłem wiedzy są badania empiryczne zaprojektowane z myślą o doskonaleniu praktyki edukacyjnej.</i>	POLITYCZNA <i>Wykorzystanie wyników badań nastawionych na zmianę praktyki edukacyjnej w sposób, który uwzględnia polityczne cele rządzących.</i>
Wiedza refleksyjna	KRYTYCZNA <i>Wiedza, której podstawą jest krytyczny namysł nad wynikami badań naukowych oraz tradycji badawczych, w ramach których poszukuje się sposobów zmiany praktyki edukacyjnej. Wiedza, w której badania są analizowane w poszerzonym kontekście intelektualnym.</i>	PUBLICZNA <i>Wiedza nasycona krytyczną refleksją i deliberacją nad zmianami praktyki edukacyjnej w sferze publicznej.</i>

Źródło: opracowanie własne.

Koncept wiedzy instrumentalnej wpisuje się w program pedagogiki traktowanej jako nauka praktyczna lub stosowana. Jest to wiedza profesjonalna w tym sensie,

3 Źródłem wspomnianych trudności jest m.in. wprowadzana reforma systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, zachęcająca do rywalizacji, przedsiębiorczości, umiędzynarodowienia i poprawy miejsca naszych uniwersytetów w światowych rankingach.

że jej źródłem są głównie badania empiryczne zaprojektowane z myślą o doskonaleniu praktyki edukacyjnej. „Praktyczność” takiej wiedzy mają zagwarantować cele badań. W trakcie projektowania badania trzeba precyzyjnie określić, jakie sfery praktycznego działania mogą być udoskonalone po wykorzystaniu ich wyników. Wiedza instrumentalna ma także wymiar polityczny. Zakłada się tutaj, że głównymi adresatami wyników badań są politycy, którzy wykorzystując posiadane instrumenty władzy – w tym szczególnie prawo oświatowe – są w stanie dokonać zmian praktyki edukacyjnej. Wiedza instrumentalna ma dostarczać danych do kształtowania i realizacji polityki edukacyjnej państwa.

Zasygnalizowany tutaj sposób myślenia o wiedzy naukowej ma swoje intelektualne zaplecze w postaci dominującej nadal – szczególnie w praktyce życia społecznego – racjonalności technicznej (Schön 1983). Zdaniem Donalda Schöna, jest to najbardziej wpływowy model epistemologii praktyki. Ukształtował on, jak się okazuje, na bardzo długo nasze myślenie o pracy profesjonalnej oraz relacjach między badaniami naukowymi, edukacją oraz praktyką. Dogmatem technicznej racjonalności jest założenie, iż to teoria poprzedza praktykę. Praktyka została sprowadzona do roli „poligonu”, gdzie testowane są odkrycia powstałe w pracowniach uczonych. Mimo licznych głosów krytyki techniczna racjonalność zyskuje stale wsparcie w postaci nowych prądów myślenia o relacjach między teorią a praktyką. Ich przykładem jest powstały w końcu ubiegłego stulecia na terenie nauk medycznych nurt określany jako praktyka oparta na dowodach naukowych (*evidence-based-practice*). Obejmuje ona coraz to nowe obszary życia społecznego (oprócz medycyny również pracę socjalną, psychologię, politykę, a ostatnio także edukację) (por. Mizerek 2015; Moss 2005).

Wiedza refleksyjna w pedagogice

Alternatywę dla wiedzy instrumentalnej stanowi wiedza refleksyjna. Jest ona jednocześnie wiedzą krytyczną oraz publiczną. Potrzebę takiej wiedzy trafnie oddają słowa Bogusława Śliwerskiego: „Pedagog powinien znać, rozumieć i porównywać występujące w naukach o wychowaniu różnicowanie perspektyw poznawczych, które odmiennie opisują istotę wychowania, wyjaśniają jego fenomen oraz określają swoistą dlań rolę pedagoga. Nie wystarczy «zakupić» jakąś teorię w «hipermarkecie wiedzy», tak jak kupuje się kapelusze. Trzeba jeszcze umieć uczynić z niej użytek, i to taki, by nie tylko nam z nią było dobrze, ale przede wszystkim tym, których wybrana perspektywa teoretyczna dotyczy, a więc naszym wychowankom” (Śliwerski 2009, s. 321).

Podstawą wiedzy refleksyjnej jest krytyczny namysł nad wynikami badań naukowych oraz tradycji badawczych, w ramach których poszukuje się sposobów na zmianę praktyki edukacyjnej. Jest to jednocześnie wiedza, w której badania są analizowane w poszerzonym kontekście intelektualnym.

Namysł nad wiedzą pedagogiczną w szerokim kontekście intelektualnym wymaga przyjęcia adekwatnych instrumentów analitycznych. Waler użyteczności mają tutaj kategorie epistemologiczne, aksjologiczne oraz metodologiczne.

Z epistemologicznego punktu widzenia tworzenie wiedzy o wysokim stopniu refleksyjności jest możliwe w sytuacji, gdy badanie naukowe potraktuje się jako dialogiczny proces, intensywną i głęboką konwersację między jego podmiotami (badaczami i badanymi). Odrzuca się tutaj założenia pozytywistycznych paradygmatów, w których przyjęto, że istotą badania jest „obiektywna” analiza świata człowieka i środowiska jego życia oraz „chłodny”, redukcjonistyczny rachunek zależności między arbitralnie dobranymi zmiennymi.

Wiedzę refleksyjną charakteryzuje inny niż w przypadku wiedzy instrumentalnej stosunek do wartości. Wartości i twierdzenia wartościujące nie są tutaj „obcym”, nienaturalnym, selektywnie dobieranym i z konieczności tolerowanym składnikiem „czystej” nauki. Przeciwnie – są one traktowane jako nieodłączny element każdego etapu postępowania badawczego. W trakcie formułowania przedmiotu, problematyki i celów badań dają one podstawę do wyboru modelu, strategii oraz metod, a także decydują o sposobie komunikowania oraz zakresie aplikacji ich wyników.

Trzeba jednak pamiętać, że w trosce o spełnienie wymogu tworzenia rzetelnej oraz społecznie „zdrowej” wiedzy pedagogicznej konieczne jest krytyczne i refleksyjne rozważenie wielu kwestii sygnalizowanych przez współczesną filozofię nauki. Znajdują się one po stronie obaw, jak i nadziei.

Wątpliwości budzi pytanie o zakres wartości, które mogą stać się potencjalnie składnikiem wiedzy naukowej. Zwraca na to uwagę A. Lekka-Kowalik, formułując następujące pytania: „1. Czy wszystkie wartości – do jakiegokolwiek typu by nie należały (moralne, społeczne, estetyczne, polityczne itd.) – mogą nabrać w pewnej sytuacji charakteru funkcjonalnie poznawczego?; 2. Czy zgoda na dopuszczenie do obecności sądów wartościujących w argumentacji naukowej ostatecznie podda naukę interesom politycznym, ideologicznym, państwowym czy społecznym?” (A. Lekka-Kowalik 2011, s. 24). Wątpliwości tego typu są zasadne. Zgoda na obecność wartości w nauce może naruszyć czy zatrzeć granicę między wiedzą naukową, ideologią i wiedzą potoczną.

W świetle prowadzonych tutaj analiz trudno byłoby bronić ideału „czystej” nauki oraz naukowca jako – poddanego magii „szkiełka i oka” – mieszkańca „wieży z kości słoniowej”. Nie da się również – i to nie tylko w naukach społecznych – przyznawać pierwszeństwa sądom empirycznym (twierdzeniom o faktach) nad sądami wartościującymi. Zwraca na to uwagę A. Lekka-Kowalik: „ignorowanie obecności w nauce wartościowań pozapoznawczych nie zwiększa (...) obiektywności i racjonalności nauki; przeciwnie – ponieważ są one elementem koniecznym badań naukowych, udawanie, że ich nie ma, naraża naukę na ideologizację w tym sensie, że dopuszcza wtedy wszelkie wartości jako „funkcjonalne poznawczo”, a nie żąda dla ich respektowania uprawomocnienia” (A. Lekka-Kowalik 2011, s. 25).

Po stronie nadziei ulokować można kwestie związane z budowaniem wiedzy pedagogicznej nasyconej wartościami. Jest to jednak, biorąc pod uwagę realia, długi i żmudny proces. Konieczny jest wysiłek wyzwalający naukę – w tym także pedagogikę – z dwojakiego rodzaju izolacji. Pierwszą z nich jest izolacja społeczna. Traktuje ona naukę tak, jakby nie miała ona żadnych związków ze społeczeństwem i nie była składnikiem kultury. Widać to boleśnie w przypadku pedagogiki. Teorie pedagogiczne oraz wyniki prowadzonych badań empirycznych rzadko są wykorzystywane w praktyce⁴.

Drugi rodzaj izolacji ma charakter metodologiczny. Skutkiem takiej izolacji jest to, że dyscypliny akademickie tworzą rodzaj „samotnych wysp”. Każda – zapewne w trosce swój naukowy status i prestiż – szczydzi się tym, że posiada swój odrębny przedmiot badań, specyficzne dla niej metody oraz język.

Wspomniane wyżej izolacjonizmy nie chronią nauki przed obecnością wartościowań, a jedynie deformują nasze rozumienie natury wiedzy naukowej. Ratunkiem jest podporządkowanie nauki, w tym szczególnie pedagogiki, prawdzie. Zabieg taki pozwala uprawomocnić obecność wartości w nauce, zapewnia jej racjonalność oraz przywraca właściwe miejsce w kulturze.

Tworzenie refleksyjnej wiedzy pedagogicznej, która jest jednocześnie rzetelna poznawczo (jest podporządkowana prawdzie), wymaga szczególnej rozwagi w podejmowaniu decyzji metodologicznych. W badaniach jakościowych trafność i rzetelność jako kryteria oceny okazały się zawodne. Konieczne stało się odwołanie się do rodzaju krytycznej refleksji, jaką jest refleksyjność (*reflexivity*). Stała się ona współcześnie jedną z centralnych kategorii metodologii badań jakościowych (Ball 2016; Bott 2010; Finlay 2002; Ralph, Birks i in. 2015). Przedmiotem refleksji są tutaj kolejne etapy prowadzonych badań naukowych – ich przedmiot i cele, założenia metodologiczne, metody analizy i interpretacji danych empirycznych oraz formy prezentacji wyników badania.

Refleksyjność jest rodzajem refleksji skierowanej „do wewnątrz” – jej celem jest kształtowanie świadomości metodologicznej badaczy – ujawnienie wszystkich uwarunkowań i sił (ideologii, przyjmowanych podświadomie założeń), które kształtują sposób myślenia i działania badaczy jakościowych, którzy – z natury rzeczy mogą być bardziej zależni od tych wpływów niż reprezentanci badań ilościowych.

Refleksyjność, w analizowanej tu perspektywie, może się przejawiać w trzech postaciach – refleksyjności personalnej, funkcjonalnej oraz dyscyplinarnej. Refleksyjność personalna pozwala na ujawnienie wpływu indywidualności badacza (np. jego osobowości, biografii) na przebieg procesu badawczego. Przykładem tego typu rozwiązań mogą być badania antropologów zapoczątkowane w latach 70. ubiegłego stulecia. Rozpoczęły one proces odchodzenia od „realistycznych opowieści”, w których badacze (w trosce o naukową wiarygodność) starali się dokumentować prowadzone w terenie obserwacje, na rzecz form prezentacji danych przyjmujących

4 Dowodzą tego m.in. wyniki badań przeprowadzonych przez Małgorzatę Zalewską-Bujak (2017).

postać osobistych „wyznań badacza” (*confessional tales*). W raportach pojawiła się przestrzeń na opis doświadczenia zdobytego w toku badań terenowych oraz ujawnienie pojawiających się dylematów. Tego typu postawa przyczyniła się do upowszechnienia w środowiskach badaczy jakościowych wagi samoświadomości metodologicznej (Finlay 2002). Współcześnie coraz liczniej prowadzone badania autoetnograficzne oraz autobiograficzne są tego doskonałym przykładem.

Refleksyjność funkcjonalna nakazuje rozważyć, do jakiego stopnia występowanie w roli badacza rzutuje na przebieg samego badania, jak i jego wyniki. Z perspektywy refleksyjności funkcjonalnej szczególnie ważna jest świadomość różnic statusu, pozycji oraz władzy występujących między badaczem a uczestnikami badania. Podkreśla się, że w praktyce badacz może nieświadomie narzucać badanym swój sposób widzenia problematyki, którą podjął. Tego typu „ingerencja” może wystąpić na wielu etapach procesu badawczego, decydując o:

- pytaniach, które się zadaje i tych, które ignoruje;
- tekstach, które analizuje i tych, które uznaje się za niegodne uwagi;
- sposobie formułowania problematyki badawczej;
- metodach analizy materiału empirycznego;
- wyborze rozwiązań zastosowanych w trakcie prezentacji wyników.

Dlatego, jak podkreśla Linda Finlay (2002), w trosce o to, aby własne przekonania i osobiste wizje społecznego świata nie zakłócały obrazu badanej rzeczywistości, konieczne jest ich wcześniejsze uświadomienie i ujawnienie. Możliwe jest to m.in. dzięki refleksyjności. Ważne jest także przyjęcie założenia, że w badaniach jakościowych badacz nie występuje tylko jako twórczy, autonomiczny akademik i wiedzący prawie wszystko odkrywca, lecz również (a może przede wszystkim) jako „materialne ciało”, osoba, która ujawnia zróżnicowane narracje (Finlay 2002, s. 211).

Refleksyjność dyscyplinarna ma charakter *stricte* metodologiczny. Pozwala ona na określenie miejsca konkretnego projektu badawczego w przestrzeni prowadzonych debat na temat teorii i metodologii badań naukowych.

Sprostanie wymogom refleksyjności w praktyce badań jakościowych stanowi prawdziwe wyzwanie dla badaczy. Linda Finlay, wskazując na skalę trudności, odwołuje się do określenia *negotiating the swamp*. Sugeruje w ten sposób, że nie tylko u początkującego badacza prowadzenie badania jakościowego można porównać z próbą bezpiecznego pokonania trzęsawiska lub mokradła. Analizując doświadczenia badaczy, którzy metaforyczne „mokradła” odważyli się przebyć, można – zdaniem L. Finlay (2002) – zrekonstruować „mapy” pięciu rodzajów refleksyjności. Są nimi:

- introspekcja;
- intersubiektywna refleksja;
- wzajemna współpraca;
- krytyka społeczna;
- dyskursywna dekonstrukcja.

W każdej z tych odmian refleksyjności badacz zmuszony jest podjąć się swego rodzaju „misji niewykonalnej”. W refleksyjności rozumianej jako introspekcja głęboki wgląd we własne doświadczenia życiowe oraz zrozumienie własnego losu jest ona punktem wyjścia do procesu rekonstrukcji emocjonalnych i społecznych wizji świata uczestników badania. Jednocześnie nie może to być odczytane jako zgoda (mimo ogromnej pokusy) na „tarzanie się” we własnym subiektywizmie (*wallow in subjectivity*) (Finlay 2002) ani też zachęta do zaangażowania się i ujawniania własnych emocji. Wyzwaniem, przed którym stoi badacz odwołujący się do refleksji w postaci introspektywnej, jest spowodowanie tego, aby wgląd w siebie nie był celem samym w sobie, lecz punktem wyjścia, rodzajem wstępu do pogłębionej interpretacji i wieloaspektowego wglądu w zjawisko, które uczynił przedmiotem własnych dociekań.

Refleksyjność ujmowana jako intersubiektywna refleksja uruchamia namysł nad charakterem relacji w uczestnikami/uczestnikiem badania w trakcie realizacji projektu badawczego. Zadaniem badacza staje się tutaj wniknięcie w istotę wspomnianych relacji. Wynika to bezpośrednio ze sposobu widzenia relacji między badaczem a „badanym” w badaniach jakościowych. Nie mamy tu do czynienia z relacją typu „rola-rola”, lecz przeciwnie – z dwupodmiotową relacją «człowiek-człowiek» (Kelly, 1994). Badacz i uczestnik badania wchodzi w interakcje jako dwa niezależne podmioty, a jednocześnie istoty reprezentujące autonomiczne, odrębne światy założenia i różniące się od siebie „światy” uwewnętrznionych (często ukrytych) i uzewnętrznionych znaczeń oraz dyskursów. Tego typu zadanie otwiera – jak to określa L. Finlay – „kolejną warstwę nieprzejrzystości” (L. Finlay 2002, s. 216). W praktyce bardzo trudno jest uzyskać wgląd w osobiste i często nieuświadomiane motywacje stron wchodzących w interakcje w trakcie procesu badawczego. Wymaga to od badacza bardzo wysokiego poziomu samoświadomości. Jednak zrozumienie dynamiki relacji, ustalenie do jakiego stopnia określają one sposób prowadzenia badania jest niezmiernie ważne. Chcąc mieć trafne wnioski z badania, trzeba podjąć się próby ustalenia, jak „wewnętrzne” (często nieuświadomiane przez badacza) oraz „zewnętrzne” (jawne) założenia odnośnie natury badanych zjawisk przekształcają się w wielobarwną rzeczywistość znaczeń, dyskursów oraz interakcji.

Refleksyjność jako wzajemna współpraca otwiera pole do namysłu nad podobnymi, aczkolwiek odmiennymi niż to miało miejsce poprzednio obszarami wiedzy. W przypadku refleksyjności intersubiektywnej uwaga badacza kieruje się na głębokie interakcje tworzące się w procesie badawczym. Tutaj mamy do czynienia z formą interakcji, jaką jest współpraca. Refleksyjność w omawianej tu postaci staje się nieodzowna w badaniach o charakterze partycypacyjnym. Tworzy ona możliwość wglądu w zróżnicowane, uznawane jako równoprawne punkty widzenia oraz systemy aksjologiczne uczestników badania. Z punktu widzenia praktyki badawczej ważne jest to, że proces badawczy skłania do dzielenia się osobistym i społecznym doświadczeniem. Badacz opowiada historię respondenta w kontekście tworzącej się więzi między nimi, którą nadal rozwijają.

Refleksyjność w perspektywie teorii krytycznej pozwala na uświadomienia sobie, do jakiego stopnia nierównowaga statusów i władzy występująca między badaczem a uczestnikiem może utrudniać zarówno przebieg badania, jak i zniekształcać jego wyniki. Ujawnia ona napięcia w relacjach międzyludzkich, wynikające ze zróżnicowania pozycji społecznych. Przykładem mogą być takie, których źródłem jest płeć, rasa, religia, poglądy polityczne itp. Tego typu refleksji w praktyce sprzyja fakt, że doświadczenia badań terenowych można interpretować, odwołując się do solidnych fundamentów konceptualnych, jakich dostarczają teorie społecznej konstrukcji władzy.

Refleksyjność jako dyskursywna dekonstrukcja pozwala badaczom jakościowym uświadomić sobie niejednoznaczność znaczeń zawartych w języku, w którym wyrażane są reprezentacje świata uczestników badania. Pytaniem, jakie sobie zadaje prowadzący badanie, jest kwestia: w jaki sposób wychwycić oraz zaprezentować dynamiczne, różnorodne znaczenia, których nośnikiem jest język?

Uwagi końcowe – pytania, które nadal warto stawiać

W tym skromnym szkicu stawiam więcej pytań niż daję gotowe odpowiedzi. Moją intencją jest wywołanie dyskusji nad kwestiami, które jakkolwiek obecne w naszym przyglądaniu się kondycji współczesnej polskiej pedagogiki nadal czekają na swoją kontynuację oraz wzbogacanie o nowe wątki. Nauki o wychowaniu, a w tym szczególnie pedagogika ogólna, mają obowiązek rozważania kwestii podstawowych. Ich lista jest pokaźna. Jeśli jednak bliska nam jest wizja nauki, która służy przede wszystkim zmianie człowieka i jego świata, która nie zapomina o tym, że jest częścią kultury i została powołana do tego, aby nadal pełnić kulturotwórcze funkcje, trzeba stawić czoła trudnym zadaniom. Wśród nich nawet tym stanowiącym przykład misji niewykonalnej.

Bibliografia

- Aken J.E. van (2005). *Management research as a design science: Articulating the research products of mode 2 knowledge production in management*. „British Journal of Management”, 16 (1), s. 19–36.
- Ball S. J. (2016). *Neoliberal education? Confronting the slouching beast*. „Policy Futures in Education”, 0 (0), s. 1–14.
- Benner D. (2015). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Bezwińska-Hejnicka T. (2010). *Tworzenie–przekazywanie–wykorzystywanie wiedzy pedagogicznej (w perspektywie poznawczej rozwoju nauk humanistycznych)*. W: Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., Schmidt K. J. (red.). *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice: oblicza akademickiej praktyki*, s. 41–53. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Bezwińska-Hejnicka T. (2017). *Konsekwencje teoretyczno-metodologiczne w pojmowaniu praxis*. W: Kubinowski D., Chutorański M. (red.). *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: Konsekwencje metodologiczne*, s. 95–114. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bott E. (2010). *Favourites and others: reflexivity and the shaping of subjectivities and data in qualitative research*. „Qualitative Research”, 10 (2), s. 159–173.
- Cervinkowa H., Gołębiak D. B. (red.). (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Domańska E. (2007). „Zwrot performatywny” we współczesnej humanistyce. „Teksty Drugie”, 5, s. 48–61
- Dudgeon P., Scrine C., Cox A., Walker R. (2017). *Facilitating Empowerment and Self-Determination Through Participatory Action Research: Findings From the National Empowerment Project*. „International Journal of Qualitative Methods”, 16, s. 1–11.
- Fenimore-Smith J. K. (2004). *Democratic Practices and Dialogic Frameworks: Efforts Toward Transcending the Cultural Myths of Teaching*. „Journal of Teacher Education”, 55 (3), s. 227–239
- Finlay L. (2002). *Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice*. „Qualitative Research”, 2 (2), s. 209–230.
- Folkierska A. (1990). *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Folkierska A. (2001). *Czy pedagogika może być nie-normatywna*. „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja” (nr specjalny), s. 33–44.
- Gibbons M. (1997). *What kind of university? Research and teaching in the 21st century*. Melbourne: Victoria University of Technology.
- Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London–Thousand Oaks–New Delhi: Sage.
- Giorgino V. M. B. (2015). *Contemplative Methods Meet Social Sciences: Back to Human Experience as It Is*. „Journal for the Theory of Social Behaviour”, 45 (4), s. 461–483.
- Kelly M. (red.). (1994). *Critique and power: recasting the Foucault/Habermas debate*. Cambridge: MIT press.
- Kubinowski D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kubinowski D., Chutorański M. (red.). (2017). *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lamont M. (2009). *How Professors think. Inside the Curious World of Academic Judgment*. Cambridge–Massachusetts–London: Harvard University Press.

- Lekka-Kowalik A. (2011). *Wartości pozapoznawcze jako wehikuł racjonalności nauki*. W: Drozdowicz Z. Sztajer S. (red.). *Religia–nauka–kultura*. Poznań: Wydawnictwo Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Mertens D. M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology* (3rd wyd.). Los Angeles–London–New Delhi–Singapore–Washington DC: Sage Publications, Inc.
- Mizerek H. (2012). *Od wiedzy do Mądrości. Badania w działaniu jako impuls dla rozwoju praktyków i praktyki społecznej*. W: Skrzypczak B., Kasprzak T. (red.). *Scenariusze rozwoju lokalnych polityk kultury*, s. 18–29. Warszawa: CAL.
- Mizerek H. (2015). *Evidence-Based Practice in Education : Premises, Dilemmas, Prospects*. „Forum Oświatowe”, 27 (2), s. 25–40.
- Mizerek H. (2017). *Ewaluacja edukacyjna. Interdyskursywne dialogi i konfrontacje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Moss P. A. (2005). *Toward Epistemic Reflexivity in Educational Research: A Response to Scientific Research in Education*. „Teachers College Record”, 107 (1), s. 19–29.
- Nowotniak J. (2012). *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Olubiński A. (2015). *Rola nauk pedagogicznych w reformowaniu rzeczywistości i ulepszaniu ludzkiego życia (Na przykładzie funkcjonowania szkolnictwa wyższego)*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T. XXXIV, z. 2, s. 224–240.
- Palka S. (2003). *Pedagogika w stanie tworzenia: kontynuacje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Palka S. (2010). *Wiedza w pedagogice i wiedza pedagogiczna*. W: Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., Schmidt K. J. (red.). *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice: oblicza akademickiej praktyki*, s. 15–25. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Paulston R. G. (2000). *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatów*. W: Kwieciński Z. (red.). *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, s. 67–96. Warszawa: IBE.
- Pink S. (2009). *Etnografia wizualna: obrazy, media i przedstawienie w badaniach*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ralph N., Birks, M., Chapman Y. (2015). *The Methodological Dynamism of Grounded Theory*. „International Journal of Qualitative Methods”, 14 (4), s. 1–6.
- Readings B. (2007). *Uniwersytet w ruinie*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Schön D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schulz R. (2009). *Wykłady z pedagogiki ogólnej*. T. III: *Logos edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika.
- Slife B., Williams R. (1995). *What's behind the research?: discovering hidden assumptions in the behavioral sciences*. London: Sage Publications, Inc.

- Sousa S. B. (2011). *The transformation of knowledge production and the academic community. Playing the game and (still) being an academic?* „Educação, Sociedade & Culturas”, 32, s. 55–71.
- Śliwerski B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2015). *Nauki o wychowaniu a pedagogika*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 1, s. 14–41.
- Witkowski L. (2013). *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zalewska-Bujak M. (2017). *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre’a Bourdieu u nauczycielskich narracji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Żłobicki W., Włodarczyk R. (red.). (2011). *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiary teoretyczny i praktyczny*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

CREATING REFLECTIVE KNOWLEDGE IN PEDAGOGICAL STUDIES. DILEMMAS–CONTEXTS–REFERENCE POINTS

Abstract: The author has attempted to analyse the process of creating knowledge in education, which meets the methodological rigor of scientific knowledge and at the same time is socially useful. The starting point of the reflections presented in the paper is the concept of science called *mode – 2 science*. This model was presented in the context of the principles of knowledge creation postulated by the classical, neo-positivistic paradigm. The main part of the article is an analysis of the concept of reflexive educational knowledge. The author presents epistemological and methodological dilemmas related to the creation of this type of knowledge in educational research and the role of general pedagogy.

Key words: reflexivity; methodology of educational research; mode-2 science; knowledge production.

Henryk Kazimierz Mizerek – dr hab., prof. nadzwyczajny Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej na Wydziale Nauk Społecznych. Jego zainteresowania badawcze obejmują m.in.: pedeutologię, metodologię jakościowych badań społecznych oraz ewaluację edukacyjną. Najważniejsze monografie: *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością* (Olsztyn 1999); *Ewaluacja edukacyjna. Interdyskursywne dialogi i konfrontacje*. (Kraków 2017). Adres do korespondencji: Katedra Pedagogiki Ogólnej UWM, ul. Żołnierska 14, 10-561 Olsztyn. Adres e-mailowy: mizerek@uwm.edu.pl.

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

IRYNA KURLAK

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Warszawa

Forum Pedagogiczne
2018/1

Wpłynęło: 30.08.2017

Zatwierdzono do druku: 31.03.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.1.16

WYBRANE ZAGADNIENIA PROBLEMATYKI KOMPULSYWNEGO ZACHOWANIA: UZALEŻNIENIE OD ZAKUPÓW (ONIOMANIA)

Streszczenie: Celem artykułu jest przedstawienie zjawiska zakupoholizmu w aspekcie interdyscyplinarnym, jako jednego z wiodących uzależnień behawioralnych we współczesnych czasach. W tekście podejmowane są zagadnienia definicyjne i typologiczne uzależnień od czynności. Zaprezentowane zostały różne definicje fenomenu zakupoholizmu, ukazuje się skala tego zjawiska w wybranych rozwiniętych krajach świata i w Polsce. Omawiane są przyczyny i objawy oniomanii jako niebezpiecznego zaburzenia psychicznego, a także fazy jego rozwoju. Charakteryzuje się ofiary nałogowego kupowania, sposoby diagnostyki zakupoholizmu, skutki zjawiska w różnych sferach, a także sposoby wsparcia społecznego osób zaburzonych, ich leczenia i terapii.

Słowa kluczowe: zakupoholizm, kompulsywny konsument, uzależnienie behawioralne, zaburzenie psychiczne, przyczyny, objawy, fazy, skutki, terapia.

Wstęp

We współczesnej kulturze zachodniej wysoko cenionymi wartościami są dobra materialne, co powoduje silne pragnienie posiadania coraz to bardziej zasobnego konta, pięknego domu czy dużego komfortowego mieszkania, prestiżowego samochodu, modnych markowych ubrań, nowoczesnego laptopa, tabletu, komórki i in. To wszystko, w rozumieniu wielu współczesnych ludzi, zwłaszcza mieszkańców wysoko rozwiniętych krajów, jest wskaźnikiem ich wysokiej pozycji społecznej, dobrostanu, znaczących osiągnięć, władzy, życiowego sukcesu, co daje im duże poczucie własnej wartości, a w oczach innych wzbudza respekt i uznanie. Nie dziwi więc fakt, że skutkiem tak określonych celów życiowych staje się uzależnienie od dobrobytu, co obecnie należy do jednego z dominujących uzależnień. Z tym rodzajem nałogu, opierającego się na silnej potrzebie „mieć” w przeciwności do

potrzeby „być” (o czym pisał już Erich Fromm w swojej pracy *Mieć czy być?*, 1976), ściśle wiąże się uzależnienie od zakupów (Mandal 2006, s. 15).

Natręctwo kupowania zaliczane jest do **nowych uzależnień**, które powstały na skutek organizacji i ustroju nowoczesnych społeczeństw uprzemysłowionych. Poza tradycyjnymi zakupami robionymi w sklepach, można dzisiaj korzystać z różnych nowoczesnych form nabywania rzeczy: handlu drogą elektroniczną (*e-commerce*), licytacji *on-line*, kupowania za pośrednictwem wyspecjalizowanych stacji telewizyjnych oraz przez telefon (telemarketing) (Guerreschi 2010, s. 243–244). Pomimo zaliczania natrętnego kupowania do nowych form uzależnień, początki naukowych badań tego zjawiska mają już swoją ponad 100-letnią historię. Jeszcze w 1915 roku niemiecki psychiatra Emil Kraepelin po raz pierwszy posłużył się terminem „kupowanie kompulsywne” i opisał w swoim podręczniku chorobliwą manię kupowania (oniomanię) jako patologiczny odruch kupowania, a Eugene Bleuler w 1924 roku włączył to zjawisko do grupy odruchów reaktywnych. Niemniej jednak systematyczne badania nad tym rodzajem kompulsywnych zachowań prowadzone były dopiero od lat 80. ubiegłego wieku, początkowo w USA i Kanadzie, a następnie w Europie (Ogińska-Bulik 2010, s. 117).

Zagadnienia natręctwa kupowania aktualnie stanowią jeszcze zbyt mało zbadany obszar problematyki pedagogicznej – zdecydowanie częściej można spotkać się z nim w źródłach psychologicznych, socjologicznych czy psychiatrycznych. Z uwagi jednak na to, że zjawisko oniomanii przejawia się już w młodym wieku, często ma ono swoje źródła w problemach wychowania rodzinnego bądź niewłaściwym wpływie grupy rówieśniczej, i ma poważne negatywne skutki dla rozwoju dorastającego człowieka. Stąd powinno ono bardziej zainteresować również pedagogów. W tym kontekście ważnym pedagogicznym wyzwaniem staje się kształtowanie u młodego pokolenia właściwego systemu wartości, wychowanie osobowości odpornej na marketingowe manipulacje i posiadającej prawidłowe postawy konsumenckie. Aby sprostać tym wyzwaniom, pedagodzy i rodzice muszą posiadać niezbędną wiedzę na temat uzależnień behawioralnych, w tym oniomanii.

Uzależnienia behawioralne – zagadnienia terminologiczne i typologia

Uzależnienie od zakupów jest jednym z przejawów niesubstancjalnych uzależnień, które nazwane zostały uzależnieniami od czynności bądź uzależnieniami behawioralnymi. Ostatni termin określa te formy zaburzeń, które nie są związane z przyjmowaniem substancji psychoaktywnych, a dotyczą niekontrolowanego wykonywania określonych czynności (np. grania w gry hazardowe, uzależnienia od seksu, pracy, komputera i internetu i in.). Termin „uzależnienia behawioralne” oficjalnie nie funkcjonuje w żadnej z klasyfikacji chorób i zaburzeń, tj. ani w ICD-10, ani w DSM-IV. Natomiast w klasyfikacji DSM-V pojawiła się nowa podgrupa zaburzeń, do których zostało włączone uprawianie hazardu w podkategorii „zaburzenia niezwiązane z substancjami”. W ten to sposób w 2013 roku Amerykańskie

Towarzystwo Psychiatryczne formalnie potwierdziło istnienie behawioralnych uzależnień. Do podstawowych kryteriów służących do ich opisu i diagnozy należą: „1) zaabsorbowanie; 2) modyfikacja nastroju; 3) tolerancja; 4) symptomy odstawienne; 5) konflikt interpersonalny i intra-psychiczny spowodowany nałogiem; 6) nawroty. Termin „nałogi behawioralne” jest określeniem zbiorczym dla dużej grupy zaburzeń, które charakteryzują się podobieństwem obrazu klinicznego, wspólnymi czynnikami etiologicznymi, podobnymi mechanizmami patogenezy, częstym współwystępowaniem” (Rowicka 2015, s. 6–7).

W typologizacji uzależnień behawioralnych można zaobserwować dwie główne tendencje: stałe rozszerzanie katalogu nałogów behawioralnych (stosują je np. badacze skupieni wokół „Journal of Behavioral Addiction”) i podejście redukcjonistyczne (prezentowane np. przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne, które prócz patologicznego hazardu wszystkie inne zaburzenia behawioralne na razie uznało za mało zbadane). Redaktorzy „Journal of Behavioral Addiction” wymienili kompulsywne kupowanie jako jednostkę z grupy zaburzeń heterogennych, które powinny być zaliczane do nałogów behawioralnych. Jest wśród nich także szereg innych zaburzeń, takich jak:

- hazard patologiczny;
- problemowe używanie komputera i gier wideo;
- problemowe używanie gier *on-line*;
- problemowe korzystanie z sieci społecznościowych;
- piromania (natrętne pragnienie podpalania);
- kleptomania (natrętstwo dokonania kradzieży);
- przemijająca wybuchowość;
- trichotillomania (uporczywe wrywanie włosów);
- onychofagia (notoryczne gryzienie paznokci);
- zaburzenie skubania skóry;
- zaburzenia hiperseksualne;
- kompulsywne zbieractwo;
- nałóg uprawiania ćwiczeń fizycznych;
- zaburzenia odżywiania się;
- dysmorficzne zaburzenie struktury ciała i mięśni (*body dysmorphic disorder, muscle dysmorphic disorder*);
- hipochondria (chroniczny niepokój o zdrowie, urojenie choroby);
- zespół nadaktywności ADHD;
- nałogowe opalanie się;
- nałogowe studiowanie;
- tzw. „uzależnienie od miłości”;
- nałogowe negatywne zachowania uliczne;
- nałogowe korzystanie z wróżbiarstwa;
- nałogowa przemoc;
- nałogowe popełnianie prób samobójczych;

- cyberchondria (internetowa samodiagnostyka domniemanych chorób);
- zespół Kleinego-Levina (napady żarłoczności [iperfagia] i pobudzenia seksualnego z naprzemiennie występującymi okresami nadmiernej senności) (Habrak 2016, s. 18–19).

Oprócz wymienionych powyżej autorów inne osoby, m.in. M. Wąsowski, M. Dębski, K. Wojdyło, zaliczają do nałogów behawioralnych:

- nałogowe oglądanie telewizji;
- nałogowe korzystanie z telefonu komórkowego;
- pracoholizm.

Mówiąc o różnych formach nałogowych zachowań, warto wyjaśnić pojęcie nałogu. Według B. Habraka termin „nałóg” ma dwa znaczenia: jedno szersze – oznaczające stereotypowy, powtarzalny, narzucający się, trudny do opanowania sposób reagowania na bodźce zewnętrzne lub wewnętrzne, który prowadzi do różnego rodzaju szkód, oraz węższe – traktowane jako składowa szerszego pojęcia uzależnienia od substancji (Habrak 2016, s. 380). Termin „nałogi” stosuje się do podkreślenia wspólnych z uzależnieniami od substancji mechanizmów zachowań nałogowych (np. mechanizmy nagradzające), ale dystansujących się od pełnych analogii z nimi (Habrak 2016, s. 15). Badania nad zachowaniami nałogowymi są prowadzone w różnych dziedzinach wiedzy i krajach. Jeśli mówić o pedagogice w Polsce, to teoretycznych i empirycznych badań doczekały się na razie tylko niektóre uzależnienia behawioralne, a mianowicie: hazard patologiczny, problemowe używanie komputera i gier wideo, problemowe używanie gier *on-line*; problemowe korzystanie z sieci społecznościowych, zaburzenia odżywiania się, nałogowe oglądanie telewizji, nałogowe korzystanie z telefonu komórkowego i pracoholizm. Badań dotyczących oniomanii było na razie przeprowadzonych w naszym kraju niewiele (Koryczan i in. 2017), stąd potrzeba dalszych naukowych poszukiwań w tym zakresie.

Kompulsywne kupowanie – próba zdefiniowania zjawiska

Celem tej części artykułu jest znalezienie odpowiedzi na pytanie: „Na czym polega różnica między normalnym kupowaniem, którego dokonują wszyscy ludzie, a kupowaniem nałogowym?”. W literaturze przedmiotu stosowane są różne określenia zjawiska związanego z nałogowym kupowaniem: kupowanie kompulsywne, impulsywne, dysfunkcyjne, szopoholizm, kupnoholizm, oniomania, zakupomania, nałogowe kupowanie, uzależnienie od kupowania. Mimo zamiennego stosowania przytoczonych powyżej terminów, nie wszystkie one opisują to same zjawisko. Zwróćmy szczególną uwagę na dwa główne pojęcia – kupowanie kompulsywne i impulsywne.

Pionierzy badań nad zakupoholizmem – Thomas O’Guinn i Ronald Faber (lata 80. XX wieku) – zwrócili uwagę na fakt, że kompulsywne kupowanie

w przeciwieństwie do zwykłych zakupów ma charakter przymusowy i jest podejmowane nie tyle w celu zdobycia potrzebnych rzeczy, ile w celu usunięcia dyskomfortu, który jest skutkiem napięcia psychicznego (Hoffmann 2012, s. 36). Zgodnie z ich definicją (1989), „kupowanie kompulsywne to chroniczne, powtarzające się zakupy, które stają się podstawową reakcją na negatywne wydarzenia i uczucia jednostki; jest ono odmianą kompulsji – stanowi zachowanie jakościowo różne od zakupów impulsywnych czy normalnych. Zapewnia ono kupującemu krótkotrwałą przyjemność, ale owocuje negatywnymi konsekwencjami w długim okresie” (cyt. za: Gąsiorowska 2001, s. 464).

Magdalena Rowicka również wyraźnie rozróżnia dwa rodzaje kupowania – impulsywne i kompulsywne, i wyjaśnia istotę ich odmienności w następujący sposób: „**Kupowanie impulsywne** polega na podejmowaniu zachowania w sposób nagły i spontaniczny, na ogół pod wpływem bodźców zewnętrznych (np. widok towaru na półce sklepowej). Kupowanie impulsywne nie służy redukcji napięcia czy radzenia sobie z negatywnymi emocjami. Natomiast **kupowanie kompulsywne** stanowi formę radzenia sobie z negatywnymi emocjami czy stresem, zatem jest powodowane czynnikami wewnętrznymi. Kupowanie o charakterze kompulsywnym staje się nawykowe i angażuje znacznie więcej zasobów – poznawczych (myślenie, planowanie) i finansowych (kupowanie niepotrzebnych przedmiotów). To właśnie forma kompulsywna prowadzi do uzależnienia i je podtrzymuje” (Rowicka 2015, s. 47).

Amerykańska psychiatra Susan McElrou – jedna z pierwszych badaczek kryteriów diagnostycznych kompulsywnych zakupów – zdefiniowała je jako „poczucie silnego przymusu kupowania połączone z całkowitą lub częściową **utrata kontrol**ki, powodujące wiele szkód, m.in. cierpienie, silne poczucie winy, kłopoty finansowe i społeczne” (cyt. za: Ogińska-Bulik 2016, s. 388).

Kompulsywne kupowanie, pomimo że nie znalazło się jako osobna jednostka chorobowa w międzynarodowych klasyfikacjach chorób i zaburzeń ICD-10, DSM-IV, DSM-V, jest traktowane w kategoriach zaburzeń psychicznych. W 2001 roku zostało ono włączone do zaburzeń kontroli impulsów niezidentyfikowanych inaczej (Ogińska-Bulik 2010, s. 120).

Według P. Monahana, D. W. Blacka i J. Gabela (1996) kupowanie kompulsywne charakteryzuje się nieodpartą żądzą kupowania i nagłym spadkiem napięcia po zakupie. Zwracają oni uwagę, że kupujący nie tylko doświadczają powtarzających się aktów problematycznego kupowania, lecz także **niepożądanych, nawracających myśli** o kupowaniu, co świadczy o tym, że są oni dotknięci zaburzeniami obsesyjno-kompulsywnymi (Gąsiorowska 2001, s. 464), a kupowanie ma charakter nerwicowy (Kucewicz, Piotrowicz 2012, s. 25).

A. Gąsiorowska wymienia ważne charakterystyczne cechy nałogu kupowania, podkreślając, że „zakupy kompulsywne to takie zakupy, w czasie których konsument wydaje więcej pieniędzy, niż go na to stać, gdy często kupuje niepotrzebne rzeczy, gdy spędza na zakupach znacznie więcej czasu, niż zamierzał” (Gąsiorowska 2001, s. 466). Ostatni czynnik (czas) ma szczególne znaczenie w patogenezie zakupoholizmu,

ponieważ wyniki badań wykazują, że im więcej czasu klient przebywa w sklepie, tym więcej dokonuje niezaplanowanych zakupów (Kraśkiewicz 2009, s. 34).

Ważne dla zrozumienia istoty zakupoholizmu u kobiet i mężczyzn wydaje się także wskazanie rodzajów zakupów dokonywanych przez kompulsywnych konsumentów różnej płci. Badania pokazują, że kobiety preferują raczej kupowanie artykułów poprawiających wygląd zewnętrzny, co wiąże się z ich dążeniem do podwyższenia samooceny przez poprawienie własnego wizerunku. Z kolei mężczyźni wolą symbole władzy i prestiżu, ukazujące styl życia na właściwym poziomie (Makarewicz i in. 2012, s. 36–37). Zarówno kobiety, jak i mężczyźni kupują najczęściej ubrania, w jednakowym stopniu są oni również zainteresowani książkami. W przypadku kobiet bardzo często są kupowane także buty, torebki, biżuteria, kosmetyki i nagrania muzyczne. Mężczyźni kupują również nagrania, a także sprzęt muzyczny, elektroniczny i sportowy oraz różne gadżety (Gąsiorowska 2001, s. 474). W przypadku produktów spożywczych okazało się, że kupuje je dwa razy więcej mężczyzn niż kobiety. Przepuszczalnie ma to związek z tym, że mężczyźni odczuwają mniejszą przyjemność z robienia zakupów, niż kobiety, dlatego ograniczają je do produktów najpotrzebniejszych. Z tego powodu mężczyźni trzykrotnie rzadziej od kobiet zatracają poczucie czasu podczas zakupów (Makarewicz i in. 2012, s. 43).

Wiele osób dotkniętych problemem zakupoholizmu gromadzi nabyte przedmioty w domu. Powstający bałagan i niemożność znalezienia czegokolwiek prowokują nowe niepotrzebne zakupy, z których część nie bywa w ogóle używana, a nawet nigdy nie została rozpakowywana. Na skutek takiego zachowania zmienia się aktywność społeczna zakupoholików: zapraszanie do domu krewnych, współpracowników czy przyjaciół staje się coraz rzadsze, ponieważ uzależnieni wstydzą się chaosu w swoim mieszkaniu. Z czasem zakupoholicy prawie całkowicie tracą orientację w stanie posiadania, co powoduje niemożność zakupu rzeczy właściwych, naprawę im w życiu potrzebnych, a także problem zadłużenia (Muller 2009, s. 44). Jednak zaistniała groźna sytuacja nie powstrzymuje części zakupoholików od nałogu. Są oni nadal ofiarami powszechnych reklam (które zwiększają sprzedaż aż do 545 proc., Gustaw, Wierzchoń 2010, s. 38), obniżek sezonowych, oferty tanich ubrań, kuszącego wystroju wystaw i półek sklepowych, przyjemnej muzyki, życzliwych, młodych, pięknych i uśmiechających się ekspedientek, atrakcyjnych opakowań i innych chwytów marketingowych (Lindstrom 2009, s. 177).

Podsumowując, warto wskazać na to, że między normalnym a nałogowym (kompulsywnym) kupowaniem jest znacząca różnica. Nałogowe kupowanie ma nerwicowy charakter, stąd jest traktowane w kategoriach zaburzenia psychicznego, które wiąże się z silnym, nieodpartym wewnętrznym przymusem nabycia znaczącej liczby rzeczy, nawet niepotrzebnych, natrętnymi myślami na temat nowych zakupów, wydawaniem na ten cel dużych środków, nierzadko przekraczających finansowe możliwości konsumenta i powodujących jego zadłużenie, utratą kontroli nad procesem kupowania i poczuciem czasu spędzonego na zakupach.

Objawy kompulsywnego kupowania przejawiają znaczące podobieństwa do substancjonalnych uzależnień, a mianowicie w kontekście tolerancji, pragnienia głodu (w tym zakupów) i dążenia do otrzymania gratyfikacji i przyjemności przez kupowanie, impulsywności i zachowań natrętnych, złego samopoczucia w okresie abstynencji (Krzystanek i in. 2016, s. 150).

Skala zjawiska

Interesującym zagadnieniem jest ustalenie skali zjawiska zakupoholizmu, co może dać cenne informacje o stopniu jego nasilenia.

Zakupoholizm dotyka mieszkańców różnych krajów, najwyższy odsetek osób uzależnionych występuje jednak w państwach wysoko rozwiniętych – USA, Kanadzie, Wielkiej Brytanii, Francji, Niemczech, Włoszech. Według danych szacunkowych, skala zakupoholizmu w USA może dotyczyć ponad 15 mln obywateli, a blisko 40 mln ma problem z racjonalnym wydawaniem pieniędzy. (Ogińska-Bulik 2010, s. 123). Inne dane statystyczne wykazują, że na zaburzenie kompulsywnego kupowania cierpi już prawie 10 proc. społeczeństwa USA (Hoffmann 2012, s. 41).

Zakupoholizm mocno dotknął również mieszkańców Włoch, gdzie prawie osiem proc. społeczeństwa ulega obsesji zakupów (Ogińska-Bulik 2010, s. 123). W Niemczech sześć proc. dorosłych jest przynajmniej zagrożonych, jeśli nie uzależnionych od zakupów (Muller 2009, s. 44). Problem ten dotyczy również mieszkańców naszego kraju. Statystycznie z uzależnieniem od kupowania boryka się w Polsce od trzech do pięciu proc. populacji. Choć i tak jest to znacznie mniejszy odsetek niż np. w Wielkiej Brytanii, gdzie problem z nadmiernym kupowaniem dotyczy aż 15 proc. mieszkańców. Zauważa się jednak nasilenie się tego zjawiska w naszym kraju, a zakupoholików przybywa (Kucewicz 2016, s. 34), co jest szczególnie widoczne w okresie świąt Bożego Narodzenia. Z badań respondentów Fundacji Centrum Badania Opinii Społecznej, przeprowadzonych w latach 2011–2012 wśród ponad czterech tys. osób, wynika, że w Polsce odsetek uzależnionych od zakupów jest szacowany na 3,5 proc., co stanowi niemal milion kompulsywnie kupujących, w większości kobiet (www.kbpn.gov.pl). Badania CBOS z 2014 roku, na które powołuje się P. Koryczan, wykazały, że problem kompulsywnego kupowania dotyczy może 4,1 proc. populacji Polaków powyżej 15 roku życia. Osiemdziesiąt proc. osób uzależnionych od zakupów stanowią kobiety (Koryczan i in. 2017, s. 80).

W podsumowaniu należy wskazać, że aczkolwiek w porównaniu z innymi wysoko rozwiniętymi krajami świata problem zakupoholizmu w Polsce jest zdecydowanie niższy (np. w porównaniu z Wielką Brytanią pięć razy mniejszy), to jednak badania z ostatnich lat wykazują tendencję wzrostową zakupoholizmu, w większości wśród kobiet.

Przyczyny natrętnego kupowania

Kupowanie kompulsywne jest uwarunkowane różnymi czynnikami społecznymi – „makro” (dotyczącymi całego społeczeństwa), „mezo” (odnoszącymi się do określonych grup społecznych – rówieśniczych czy rodziny) i „mikro” (wynikającymi z osobowości konsumenta). Analizując **czynniki makrospołeczne**, warto zaznaczyć, że zakupom sprzyjają zmiany cywilizacyjne, społeczne i kulturowe, jakie dokonały się w ostatnich latach. W rozwiniętych krajach świata, gdzie jakość życia znajduje się na wysokim poziomie, mieszkańcy mają większe możliwości dostępu do różnego rodzaju dóbr konsumpcyjnych. Media, a zwłaszcza telewizja i internet, podkreślając wartość przedmiotów i ich kupowania (przedstawiają je jako potrzebne człowiekowi do szczęścia), kreują i wzmacniają wartości materialistyczne, a co za tym idzie – postawy konsumpcyjne, przyczyniając się do zwiększenia ryzyka zakupoholizmu (Ogińska-Bulik 2010, s. 124).

Analizując **czynniki mezospołeczne** zjawiska oniomanii, warto wskazać na duże znaczenie grupy odniesienia w powstawaniu zachowań konsumenckich wśród nastolatków i młodych dorosłych (co jest szczególnie ważne w aspekcie pedagogicznym). Pragnąc przynależać do określonej grupy, w której cenione są różnego rodzaju dobra materialne niejednokrotnie określonej renomowanej marki i pochodzące tylko z wybranych firmowych sklepów, młodzi ludzie, aby nie czuć się gorszymi od innych, zmuszeni są kupować drogie modne ubrania, kosmetyki, gadżety, gdyż tego „wymaga” ich grupa społeczna.

Powiązanie zakupoholizmu z młodym wiekiem konsumentów może dotyczyć problemów okresu dorastania, a także początków ekonomicznej samodzielności (zakładanie pierwszych kont bankowych i posiadanie kart kredytowych, które predysponują do kompulsywnego kupowania) (Koryczan i in. 2017, s. 81). Z uwagi na to, przed nauczycielami, wychowawcami i rodzicami stoi ważne zadanie: wychowanie do wartości, na czele których znajdowałyby się nie dobra materialne, lecz duchowe; kształtowanie umiejętności rozsądnego gospodarowania pieniędzmi, a także umiejętności oszczędzania, asertywności i odporności na chwyt marketingowe.

Inna przyczyna nadmiernego kupowania może wynikać z wcześniejszego ubóstwa kompulsywnego konsumenta. Osoby takie mają zwyczaj gromadzenia różnych przedmiotów z obawy, że kiedyś im ich zabraknie (Ogińska-Bulik 2010, s. 124).

Jeszcze inną przyczyną może być naśladowanie przez dzieci sposobu życia ich rodziców, gdy w rodzinie miało miejsce nieracjonalne wydawanie pieniędzy, nieumiejętność oszczędzania, rozrzutność. Na sposób gospodarowania pieniędzmi wpływ może mieć także struktura rodziny. W badaniach Rindfleischa (1997) się okazało, że osoby pochodzące z rodzin niepełnych wykazywały istotnie wyższe tendencje do podejmowania zakupów kompulsywnych, niż te, które były wychowywane przez obojga rodziców (Gąsiorowska 2001, s. 472).

Wśród **mikroczynników** zakupoholizmu można wymienić czynniki dziedziczne. Kompulsywni konsumenci częściej niż przeciętnie mają krewnych

z podobnymi zaburzeniami. Częściej także niż inni cierpią na zaburzenia lękowe i depresyjne. Wykazują również skłonności do innych problemów – zwiększonego łaknienia, nadmiernego objadania się i bulimii, a także do uzależnienia od alkoholu, tytoniu i innych substancji. Zasługuje na podkreślenie fakt, że wspólnym elementem tych zaburzeń jest deficyt serotoniny, dlatego po przyjęciu leków podnoszących jej poziom u osób tych zauważa się zmniejszenie się skłonności do dokonywania zakupów (Ogińska-Bulik 2010, s. 125), o czym będzie mowa dalej, w podrozdziale o terapii.

Do nałogu kupowania przyczynia się również struktura osobowości. N. K. Malhotra (1988) prowadził badania nad znaczeniem struktury „ja”, pod kątem uzależnienia od dokonywania zakupów. Badacz stwierdził, że skłonność do zakupów związana jest bardziej z idealnym niż z realnym obrazem „ja”. Wynika to np. z tego, że reklamy odnoszące się do samoakceptacji próbują zmienić postawy konsumentów wobec produktów, przez stymulowanie pozytywnych uczuć względem rzeczy i pokazują, jak posiadanie określonego produktu może przyczynić się do wzrostu samooceny (za: Jachnis 2007, s. 177–178). Jest to szczególnie ważne dla części nastolatków, niepewnych własnej wartości, nieśmiały, posiadających różne kompleksy.

Poszukując przyczyn kompulsywnego zachowania w strukturze osobowości uzależnionej, warto zwrócić się do Ogólnej Teorii Uzależnień D. Jacobsa, która wyróżnia Syndrom Nałogowej Osobowości. Jednym z czynników występowania tego syndromu jest poczucie niższości i niedowartościowania przez rodziców lub inne ważne osoby w okresie dzieciństwa i dorastania. Osoby nie potrafią radzić sobie ze stresem we właściwy sposób i uciekają od uczucia wewnętrznego cierpienia, pustki i bolesnej rzeczywistości w uzależnienie, aby doświadczyć uczucia spokoju, ukojenia, akceptacji i społecznego uznania (Koryczan i in. 2017, s. 81).

Wyjaśnienia przyczyn nałogowego kupowania można poszukać również w innych psychologicznych teoriach, z uwagi jednak na ograniczoną objętość artykułu musimy je tutaj pominąć.

Podsumowując, warto wskazać, że zjawisko oniomanii ma charakter najczęściej polietiologiczny. Nie mniej jednak wśród przyczyn je powodujących centralne miejsce zajmuje osobowość młodego konsumenta, na kształtowanie której znaczący wpływ ma czynnik pedagogiczny – struktura rodziny pochodzenia, relacje interpersonalne dorosłych z dziećmi, ich postawy rodzicielskie, preferowane wartości, styl życia i sposób gospodarowania pieniędzmi.

Charakterystyka ofiar nałogowego kupowania

Jak stwierdza K. Kucewicz, kompulsywnych zakupów w znacznej większości dokonują kobiety (80 proc.), młode mieszkanki dużych miast, posiadające wyższe wykształcenie i zamożne (Kucewicz 2016, s. 34). Inne badania wykazują, że do nadmiernego kupowania skłonne są też osoby mające średni poziom dochodów

Wielu mężczyzn także boryka się z zakupoholizmem, lecz nazywa swoje upodobania „kolekcjonerstwem” czy też „gadżeciarstwem” (Gąsiorowska 2001, s. 471).

Intensywność zakupoholizmu słabnie wraz z wiekiem, prawdopodobnie dlatego, że im człowiek starszy, tym bardziej akceptuje samego siebie oraz zmienia swoje priorytety i wartości. Osoby po 35 roku życia nie kupują już tak nałogowo, jak osoby w okresie wczesnej dorosłości (18–26 lat). Nie oznacza to jednak, że wyłącznie młode kobiety narażone są na ten nałóg (Kucewicz 2016, s. 34–35). Polska psychoterapeutka Alina Lecejevska-Nosal opisuje przypadek emerytowanej bibliotekarki, która całą miesięczną wypłatę przepuszczała w sklepach z używaną odzieżą. Całe dni spędzała w różnych dyskontach z tanimi ubraniami, pilnując szczególnie okazji do przeceny i wyprzedaży. W jej mieszkaniu rosły sterty niepotrzebnych ubrań, a ona w kolejnym banku pożyczła pieniądze na opłacanie czynszu (Lecejevska-Nosal 2012, s. 86). Ten przypadek pokazuje, że każda osoba może popaść w zakupoholizm, jeśli lubi robić zakupy i tłumi w sobie wiele negatywnych emocji, których nie umie efektywnie rozładować (Kucewicz 2016, s. 34–35).

Kompulsywne zakupy są częściej dokonywane przez osoby charakteryzujące się określonymi psychologicznymi cechami, a mianowicie: niską samooceną (która w przypadku nabywania wartościowych rzeczy służy poprawieniu wizerunku zakupoholików), częstym poczuciem nudy, pustki, poszukiwaniem aprobaty, a także dominacją negatywnych emocji. Ostatnia cecha związana jest z tym, że robienie zakupów mocno wpływa na emocjonalną sferę człowieka. Jak ukazują badania Bartolomea Dzika, „zakupy na wyprzedażach dają wielu ludziom emocje podobne do tych, jakich doświadcza się na zawodach sportowych czy podczas niebezpiecznego polowania” (Dzik 2008, s. 34).

Badacze nałogowej osobowości, Anna Dodziuk i Leszek Kapler (1999), wskazali, że zakupoholicy są pesymistami, emocjonalnie oddalonymi od innych, niemającymi zaufania do samych siebie i nie posiadającymi motywacji do pozytywnego działania. Dla jednostek uzależnionych od zakupów charakterystyczny jest wysoki poziom lęku, bezradność, zewnętrzne umiejscowienie kontroli i gotowość do podporządkowania się. Nie wierząc we własną wartość, unikając wyzwań, osoba uzależniona wykazuje trudności w relacjach z innymi, nie potrafi cieszyć się życiem (Kucewicz 2016, s. 34–35).

Wśród cech osób zagrożonych zakupoholizmem warto podkreślić też skłonność do fantazjowania. Kupując nadmiernie, osoba widzi siebie jako ważną, godną szacunku i budzącą respekt. Ten rodzaj fantazjowania wynika z tego, że zakupoholicy mają do siebie dużo zastrzeżeń, często związanych ze swoim wyglądem, ale także z intelektem, umiejętnościami. Jedna z terapeutek poznała pacjentkę, która w sposób kompulsywny kupowała różne książki, płyty i inne przedmioty służące rozwojowi intelektualnemu (Kucewicz 2013, s. 13).

Wspomniana wyżej amerykańska badaczka McElroy (1994) wyróżniła cztery kategorie zakupoholików:

1. **Łowcy okazji.** Są to osoby, które kupują głównie na wyprzedazach, przecenach i okazyjnych aukcjach internetowych. Ten rodzaj konsumentów nie jest zainteresowany dalszym losem zakupionych produktów, często ich nawet nie rozpakowuje. Dla nich ważny jest sam akt zakupu, „okazji”, wykorzystanie której daje poczucie wyjątkowości i dumy;
2. **Zakupoholicy-kolekcjonerzy.** Takie osoby są zainteresowane kupowaniem tylko wybranych produktów. Posiadają odpowiednie kompetencje do kupowania tych rzeczy, co sprzyja wzrostowi ich poczucia własnej wartości;
3. **Innowatorzy.** Są to osoby ogólnie goniące za nowinkami, a więc dokonujące zakupów przede wszystkim nowych, modnych i będących „na topie” produktów;
4. **Window shopping.** Dotyczy osób, których nie stać na rzeczywiste zakupy i które zaspokajają potrzebę kupowania poprzez oglądanie produktów na wystawach i przebywanie w ich obecności między półkami sklepowymi (Ogińska-Bulik 2010, s. 119).

Innej typologizacji zakupoholików dokonał amerykański neurolog S. Sorrentino (2001). Kompulsywnych nabywców również i on podzielił na cztery kategorie:

1. **Łowców promocji,** kupujących wszelkiego rodzaju produkty po „korzystnej” cenie;
2. **Zbieraczy,** interesujących się jedynie kilkoma wybranymi przedmiotami;
3. **„Wszystkożerców”,** którzy kupują wszystko, co im wpadnie w ręce;
4. **Wirtualnych nabywców,** poświęcających dużo czasu na robienie zakupów przez internet (Makarewicz i in. 2012, s. 36).

Jak widać z porównania dwóch typologii, obaj autorzy wśród zakupoholików wyróżniają dwie pierwsze w istocie te same kategorie osób –kupujących na wyprzedazach (łowcy promocji) i kolekcjonerów (zbieraczy).

Jak wynika z psychologicznego profilu zakupoholika, jest nim najczęściej młoda kobieta – mieszkanka dużego miasta, która lubi robić zakupy, skłonna do pesymizmu i fantazjowania. Kompulsywne nabywanie zajmuje jej większość czasu wolnego, jest dla niej sposobem na rozładowanie napięcia, ukojenie negatywnych emocji (które u niej dominują), podniesienie nastroju, poczucia własnej wartości, jest formą pocieszenia. Charakteryzuje się niską samooceną, poczuciem osamotnienia, nudy, pustki, poszukiwaniem aprobaty. Nie wierząc we własną wartość, unikając wyzwań, wykazuje ona trudności w relacjach z innymi, nie cieszy się życiem. Kupując nałogowo, widzi siebie jako ważną, godną szacunku i budzącą respekt.

Diagnostyka zakupoholizmu

Kolejnym ważnym zagadnieniem jest ustalenie kryteriów pozwalających wskazać na istnienie problemu zakupoholizmu u konkretnej osoby.

Wspomniana amerykańska badaczka, Susan McElroy (1994), na podstawie kryteriów DSM-IV, wskazała na występowanie tego zjawiska w sytuacji, kiedy występują:

- **niepokój, impuls lub zachowanie polegające na kupowaniu ma charakter nieprzystosowania**, o czym może świadczyć częsty niepokój związany z kupowaniem lub odruch kupowania odczuwany jako nieodparty, narzucający się albo bezsensowny, a zakupy przekraczają możliwości finansowe podmiotu;
- **niepokój, impuls lub akt kupowania powodują znaczny stres, stratę czasu**, wpływają w istotny sposób na funkcjonowanie społeczne i zawodowe lub są przyczyną problemów finansowych (zadłużenie, bankructwo);
- **kompulsywne kupowanie nie występuje wyłącznie w okresach manii lub hipomanii**” (za: Guerreschi 2010, s. 233–234).

Nina Ogińska-Bulik twierdzi, że do wstępnego zdiagnozowania uzależnienia od zakupów wystarczą cztery z poniższych objawów:

- jednostce zdarza się dokonywać zakupów w celu poprawy samopoczucia;
- zakup czegokolwiek powoduje krótkotrwały stan podniecenia;
- jednostce zdarza się kupować przedmioty, na które jej nie stać, ale uważa, że zasługuje, aby być dla siebie dobrą;
- dokonując dużych zakupów i płacąc kartą kredytową, szybko osiąga zadowolenie, a jednocześnie odsuwa w czasie mniej przyjemne konsekwencje swojego postępowania;
- czasami demonstruje jeszcze inne zachowania osób uzależnionych, np. dużo je;
- dokonując zakupów, ma poczucie winy albo łapie się na tym, że znowu powtórzyło się takie zachowanie;
- większość zakupów dokonuje się w samotności, traktując to jako swoje tajne i grzeszne zachowanie;
- nadmierne wydatki wpływają negatywnie na życie jednostki;
- jednocześnie zdarzają się impulsywne zakupy kosztem ograniczenia wydatków na rzeczy potrzebne” (Ogińska-Bulik 2016, s. 389).

Znany polski badacz zjawisk uzależnienia, B. Woronowicz, opierając się na kryteriach ICD-10, wskazuje na to, że uzależnienie od zakupów rozpoznaje się wtedy, gdy występują co najmniej trzy spośród poniżej przedstawionych objawów:

- silna potrzeba bądź przymus dokonywania zakupów;
- subiektywne przekonanie o mniejszej możliwości kontrolowania zachowań związanych z zakupami, tj. upośledzenie kontroli nad powstrzymaniem się od zakupów oraz nad długością i częstotliwością poświęcania czasu na dokonywanie zakupów;
- występowanie, przy próbach ograniczenia możliwości dokonywania zakupów, niepokoju, rozdrażnienia czy gorszego samopoczucia oraz ustępowanie tych stanów z chwilą pojawienia się możliwości ich realizowania;

- spędzanie coraz większej ilości czasu na zakupach w celu uzyskania zadowolenia lub dobrego samopoczucia, które poprzednio było osiągnięte w znacznie krótszym czasie (tolerancja);
- postępujące zaniedbywanie alternatywnych źródeł przyjemności lub dotychczasowych zainteresowań na rzecz dokonywania zakupów i zdobywania na nie środków finansowych;
- kontynuowanie zakupów pomimo szkodliwych następstw (fizycznych, psychicznych i społecznych), o których wiadomo, że mają związek z ich dokonywaniem” (za: Węgrzecka-Guluń 2012, s. 18).

Stworzono wiele różnych narzędzi do pomiaru kompulsywnego zachowania, które charakteryzują się rzetelnością i trafnością, m.in.:

- skala Bergen Shopping Addiction Scale (Andersen i in. 2015), która składa się z siedmiu pytań odnoszących się do kluczowych elementów nałogu (istotność, konflikt, zmiana nastroju, możliwość zaprzestania, tolerancja, problemy, nawrót);
- skala Edwardsa (1993) zawierająca 13 pozycji do oceny zachowań i odczuć związanych z kupowaniem. Stwierdzenia bazują na pięciu czynnikach: 1) tendencja do wydawania pieniędzy; 2) kompulsywność wydawania pieniędzy; 3) uczucia wywołane myślą o zakupach i wydawaniu pieniędzy; 4) dysfunkcjonalne wydawanie pieniędzy; 5) poczucie winy po zakupach;
- skala Kompulsywnego Kupowania (Faber, O’Guinn 1992) zawiera siedem stwierdzeń, które odnoszą się do potrzeby wydawania pieniędzy, przekonania, że kompulsywne wydawanie pieniędzy jest anormalne, utraty kontroli, przekonania, że kupowanie poprawia nastrój oraz prawdopodobieństwa problemów finansowych.

We wszystkich skalach w procesie badań respondenci muszą się ustosunkować do odpowiednich pytań w oparciu o pięciopunktową skalę, gdzie jeden oznacza „kompletnie się nie zgadzam”, a pięć – „kompletnie się zgadzam” (Korzczan i in. 2017, s. 80–81).

Istnieją więc różne podejścia do diagnostyki oniomanii u różnych badaczy. Na przykład S. McElrou opracowała kryteria diagnostyczne na podstawie amerykańskiej klasyfikacji zaburzeń psychicznych DSM-IV, B. Woronowicz – na podstawie Międzynarodowej klasyfikacji chorób i problemów zdrowotnych ICD-10; autorzy skal diagnostycznych opierali się w większości na charakterystycznych oznakach zjawiska nałogowego kupowania. Nie mniej jednak w różnych podejściach do diagnostyki widoczne są elementy wspólne, charakterystyczne dla oniomanii, m.in.: nieodparty przymus kupowania, utrata kontroli nad tym procesem, zmiana nastroju, kontynuowanie zakupów pomimo występowania problemów, w tym finansowych.

Etapy rozwoju uzależnienia od zakupów

Tak jak w przypadku większości uzależnień, zakupoholizm nie pojawia się nagle, a przechodzi w swoim rozwoju kilka kolejnych etapów, między którymi granice bywają bardzo płynne. Najczęściej opisywane w literaturze są cztery fazy rozwoju zakupoholizmu:

- **faza zwycięstw** – polega na kupowaniu okazjonalnym, ale i fantazjowaniu na temat wspaniałych produktów. Osoba uzależniona coraz częściej widzi siebie w sklepie (zarówno rzeczywistym, jak i wirtualnym). Coraz częściej stara się tam przebywać, gdyż zauważa „zbawienny” wpływ zakupów na swoje samopoczucie;
- **faza strat** – w niej zakupoholik przeznaczą na zakupy coraz wyższe kwoty, kupuje coraz więcej, coraz częściej cierpi też z powodu poczucia winy, spowodowanego zakupami. Zaciąga pożyczki, okłamuje członków rodziny, kupuje mimo narastających problemów;
- **faza desperacji** – w niej najczęściej dochodzi do separacji od rodziny i przyjaciół oraz utraty pracy. Narastające długi powodują panikę uzależnionego, prowadzącą do psychicznego wyczerpania. W tym czasie pojawiają się wyrzuty sumienia, poczucie winy, bezradność i depresja;
- **faza utraty nadziei** – dochodzi do ostatecznego rozpadu rodziny zakupoholika; całkowite osamotnienie, poczucie braku pomocy i przede wszystkim ogromne długi powodują poczucie beznadziejności. W tej fazie najczęściej osoba uzależniona dokonuje wyboru: zwraca się o pomoc lub trafia z powodu długów przed wymiar sprawiedliwości, bywa też, że kończy życie śmiercią samobójczą” (Hoffmann 2012, s. 38).

W literaturze pojawiają się również inne określenia faz rozwoju uzależnienia od zakupów. Jako przykład można przytoczyć etapy rozwoju zakupoholizmu, opracowane przez Katarzynę Kucewicz, w których badaczka ustosunkowuje się także do stanów osoby współuzależnionej w procesie rozwoju osobowości nałogowej:

- **faza wypierania**, która charakteryzuje się nieprzyjmowaniem do swojej wiadomości powagi sytuacji. Zakupoholik umiejętnie przekonuje otoczenie, że wszystkie zakupy były mu bardzo potrzebne i że on trzyma sytuację pod kontrolą. Czasami podejmowane są próby dyskusowania z nim, ale zwykle kończą się one zamknięciem tematu i udawaniem, że problem nie istnieje.
- **faza obciążenia**. W tej fazie pojawiają się awantury i atmosfera w domu staje się bardzo napięta. Otoczenie chce wierzyć, że zakupoholik zerwie z nałogiem i już nie będzie wydawał pieniędzy na niepotrzebne rzeczy, ale on stale zawodzi zaufanie bliskich, oddala się od nich, zamyka się w sobie i w coraz mniejszym stopniu uczestniczy w życiu rodzinnym. Nic nie sprawia mu większej przyjemności.

- **faza wyczerpania.** Nadzieja, że wszystko jest w porządku, już zgasła i następują rozpaczliwe próby kontrolowania sytuacji, które przeważnie kończą się fiaskiem. Rodzina pomaga zakupoholikowi w spłacie długów, z nadzieją, że on to doceni i się opamięta. Gdy tak się jednak nie dzieje, współuzależniony zaczyna czuć się fatalnie – jego nastrój gwałtownie spada, pojawiają się objawy wegetatywne, czyli utrata apetytu oraz zaburzenia snu. Zrywy kontroli przeplatają się z uczuciem całkowitej beznadziei i załamania sytuacją. W tej fazie samoocena współuzależnionego znacznie się obniża, czuje się on nieskuteczny oraz bardzo samotny.
- **faza beznadziejności.** Próby ratowania zakupoholika kończą się całkowitym niepowodzeniem. Współuzależnionego ogarnia poczucie beznadziejności i pustki, które leczy się za pomocą farmaceutyków albo ucieczki w pracę, naukę czy zachowania szkodliwe. Nie ma on już nadziei, za to pojawia się lęk o przyszłość. Występuje względem niego nienawiść. Taka osoba całkowicie wycofuje się z życia towarzyskiego, a jej codzienne funkcjonowanie przypomina wegetację (Kucewicz 2016, s. 216–220).

Analiza przedstawionych etapów rozwoju zakupoholizmu pokazuje, że proces ten ma charakter długotrwały. U różnych osób przebiega on w sposób podobny i ma określone prawidłowości. Proces rozwoju zakupoholizmu bardzo przypomina dynamikę rozwoju innych uzależnień behawioralnych, np. patologicznego hazardu. Oba uzależnienia zaczynają się od pięknych marzeń, dalej następuje bagatelizowanie problemu, wmawianie sobie i bliskim, że wszystko jest dobrze, pod kontrolą, a po licznych nieudanych próbach walki z nałogiem, następuje odczucie rozpacz i beznadziejności zarówno u osoby uzależnionej, jak i wśród jej najbliższego otoczenia.

Omawiając etapy uzależnienia od zakupów, T. O’Guinn i R. Faber podkreślają ich cykliczny charakter, spowodowany pojawieniem się negatywnych emocji i próbą ich pokonywania: 1) pojawienie się negatywnego afektu oraz zaniżonej samooceny i poczucia własnej wartości; 2) impulsywne kupowanie; 3) wyrzuty sumienia i poczucie winy po impulsywnym zakupie; 4) próba zredukowania negatywnego afektu – ponowny przebieg cyklu (Korzczan i in. 2017, s. 80).

Ostatnia periodyzacja wyraźnie wskazuje na to, że wiodącym pragnieniem uzależnionej jednostki jest nie tyle nabycie określonych produktów, ile zredukowanie swojego negatywnego stanu emocjonalnego, co zbliża mechanizm rozwoju zakupoholizmu do przebiegu uzależnień substancjalnych.

Skutki oniomanii

Skutki kompulsywnego kupowania są podobne do konsekwencji innych uzależnień. Początkowemu zadowoleniu z dokonywanych zakupów z czasem zaczynają towarzyszyć nieprzyjemne stany psychologiczne i poczucie wstydu, wyrzuty sumienia,

poczucie winy, żal, strach, luki w pamięci (uzależniony nie pamięta, w jakich sklepach był, co kupił i dlaczego to zrobił), a także charakteryzuje się negatywnym obrazem siebie. Później pojawiają się bardziej groźne problemy finansowe: życie zakupoholika zaczyna się koncentrować wokół prób spłacania pożyczek i kredytów. W dalszych fazach rozwoju zaburzenia zakupoholik staje się osamotniony i wystraszony, nasilają się jego problemy zawodowe i rodzinne (Hoffmann 2012, s. 41).

Do niepokojących zjawisk objawiających się w rodzinie zakupoholika należy występowanie u niektórych jej członków fenomenu współuzależnienia. „Główne cechy, które stanowią podstawę współuzależnienia, to:

- nadodpowiedzialność za zakupoholika, wynikająca z chęci utrzymania rodziny za wszelką cenę;
- nadkontrola, czyli fałszywe przekonanie, że jest się w stanie wpłynąć na zakupoholika i zmienić jego myślenie i zachowanie, nawet jeśli on wcale nie ma na to ochoty” (Kucewicz 2016, s. 216).

Jako że zakupoholizm częściej dotyczy właśnie kobiet, współuzależnione bywają najczęściej ich matki i siostry, rzadziej mężowie. Stosują one zachowania „ochronne”, pożyczając pieniądze, gdy zakupoholik roztrwoni całą miesięczną pensję, proszą wierzycieli o rozłożenie należności na raty, ukrywają zakupy („Żeby mąż się nie dowiedział”) i in. (Kucewicz 2016, s. 216).

Jak świadczą badania, zakupoholicy częściej niż inni przeciętni ludzie są samotnikami, częściej też się rozwodzą (Ogińska-Bulik 2010, s. 124), w zaawansowanych fazach uzależnienia miewają stany depresyjne i myśli samobójcze.

Wsparcie społeczne uzależnionych od zakupów, ich leczenie i terapia

Osoby uzależnione od zakupów potrzebują profesjonalnej pomocy i wsparcia, co przybiera różne formy. Nową, ciekawą inicjatywą wsparcia osób z problemem nieracjonalnego i nadmiernego wydawania pieniędzy na zakupy oraz ich rodzin w Polsce jest **telefon zaufania** (801 889 880), który działa od 2012 roku i jest czynny w godzinach od 17.00 do 22.00. Pod tym numerem pełnią dyżur specjaliści, którzy pomagają zdiagnozować problem i wspierają osoby potrzebujące pomocy (Kucewicz 2016, s. 237).

Leczenie i terapia osób uzależnionych od czynności, podobnie jak od substancji, jest procesem trudnym, złożonym i długotrwałym. Jeśli chodzi o leczenie, wielu specjalistów podkreśla znaczenie podawania leków antydepresyjnych, zwłaszcza z kategorii SSRI. W przypadku oniomanii, jak i przy depresji ma miejsce niska działalność serotonergiczną na poziomie neurofizjologicznym. Ponieważ serotonina przenosi sygnały blokujące chorobliwe zachowanie i przygotowuje grunt pod pozytywne przeżycia, leki o działaniu serotoninotwórczym są w stanie polepszyć stan pacjenta cierpiącego na zakupoholizm i depresję, co często występuje łącznie (Guerreschi 2010, s. 281).

Dobre rezultaty daje zastosowanie **strategii zmniejszenia szkód**. Pierwszym krokiem prowadzącym do wyzdrowienia jest powierzenie uzależnionego tutorowi. Zakupoholik z początku powinien unikać samotnego krążenia po sklepach i robić to w towarzystwie przyjaciela czy kogoś z rodziny, kto zna jego problem. Zadaniem takiej osoby jest ograniczenie skali zakupów podopiecznego (Guerreschi 2010, s. 281).

Innymi możliwymi do stosowania metodami ograniczenia zakupów są: używanie przez zakupoholika gotówki zamiast kart kredytowych; zniszczenie wszystkich kart kredytowych poza jedną, stosowaną w nagłych przypadkach; sporządzenie listy rzeczy do kupienia i niekupowanie niczego więcej, oglądanie wystaw sklepowych dopiero po zamknięciu sklepów; odłożenie zakupów przed planowanym wyjazdem do znajomych czy rodziny, ponieważ przed podróżą jest się bardziej skłonny do kupowania; pójście na spacer czy wykonanie ćwiczeń fizycznych wtedy, kiedy ma się chęć kupowania (Guerreschi 2010, s. 281).

Inną skuteczną metodą walki z uzależnieniem od zakupów są **grupy samopomocowe**. W roku 1968 w USA zaczęły powstawać grupy samopomocowe Anonimowych Dłużników. Zostały założone przez Anonimowych Alkoholików, którzy w trakcie rozmów o swoich problemach finansowych stwierdzili, że byłoby sensowne stworzenie oddzielnych grup wsparcia dla osób zadłużonych. Obecnie istnieje 500 grup Anonimowych Dłużników w różnych stanach USA. Później pojawiły się również grupy skupiające bezpośrednio Anonimowych Zakupoholików w niektórych krajach. Wszystkie one pracują według programu przewidującego 12 kroków, na wzór Anonimowych Alkoholików (Guerreschi 2010, s. 281). Zajęcia w tych grupach dla nowych członków najczęściej zaczynają się od wyznania: „Mam na imię... Jestem zakupoholiczką”.

Największą popularnością, a także skutecznością cieszy się jednak **psychoterapia poznawczo-behawioralna**, nastawiona na zmianę przekonań i nieracjonalnych myśli jednostki leżących u podstaw kompulsywnego kupowania (Ogińska-Bulik 2016, s. 401). Zmierza ona do usunięcia prawdziwych przyczyn problemu, a nie tylko jego zewnętrznych przejawów.

Pierwsze **programy terapeutyczne** dla osób cierpiących na oniomanie pojawiły się za granicą. Tak Burgard i Mitchell w 2000 roku opracowali 10-tygodniowy program psychoterapii grupowej, opartej na założeniach poznawczo-behawioralnych. Autorzy opisali wyniki terapii grupy 28 osób kompulsywnych konsumentów, które wykazały u uczestników programu obniżenie punktacji w skali mierzącej kompulsywne kupowanie, mniejszą liczbę epizodów kompulsywnego kupowania i zmniejszenie ilości czasu przeznaczanego na zakupy. Podobne efekty uzyskano w innych programach opartych na założeniach terapii poznawczo-behawioralnych (Mueller 2008; Kellet, Bolton 2009). Należy także pamiętać, żeby po zakończeniu stacjonarnego lub ambulatoryjnego podstawowego programu psychoterapii uzależnienia zadbać o utrwalenie rozpoczętych zmian, np. poprzez kontynuację terapii w poradni (Ogińska-Bulik 2016, s. 402).

Również w Polsce pojawiły się już pierwsze specjalistyczne programy terapeutyczne dla zakupoholików. W 2012 roku w Centrum Terapii „Latelier des Psychologues” w Warszawie prowadzony był nabór na **warsztaty grupowe** dla dorosłych osób cierpiących na zakupoholizm. Warsztaty te były stworzone w oparciu o utrzymywany w nurcie poznawczo-behawioralnym program terapeutyczny dla zakupoholików, stworzony przez wspomnianego już powyżej Amerykanina, Jamesa Mitchella. Warsztat obejmuje 12 grupowych sesji tematycznych poświęconych radzeniu sobie z uzależnieniem od zakupów. Podczas spotkań osoby uzyskują nową wiedzę i nabywają potrzebnych dla pokonania nałogu umiejętności:

- identyfikują swój problem;
- uczą się sposobów radzenia sobie z napięciem, wynikającym z potrzeby kupowania;
- uczą się sposobów radzenia sobie ze swoimi emocjami;
- uczą się zarządzać wydatkami;
- pracują nad poprawieniem swojej samooceny;
- poznają różne sposoby rozwiązywania problemów;
- nabywają umiejętności rekonstruowania swoich destruktywnych przekonań;
- testują nowe aktywności jako sposoby spędzania wolnego czasu;
- uczą się też planowania swojego dalszego funkcjonowania po warsztacie (Kucewicz, Piotrowicz 2012, s. 29).

Opierając się na doświadczeniach amerykańskich psychoterapeutów poznawczo-behawioralnych, są powody do stwierdzenia, że udział w takich warsztatach, połączony z psychoterapią indywidualną, może przynieść sukces w zwalczaniu oniomanii (Kucewicz, Piotrowicz 2012, s. 29).

Osobną formę pomocy przewiduje się także dla bliskich członków z rodzin osób dotkniętych zakupoholizmem. Proponuje się im terapię indywidualną pod kątem zwalczania przykrych objawów współuzależnienia (Kucewicz 2016, s. 237).

Podsumowanie

W strukturze indywidualnych zachowań patologicznych, mających kompulsywny charakter, znaczące miejsce zajmuje dzisiaj uzależnienie od kupowania. Tym nałogiem najczęściej dotknięci są konsumenci przede wszystkim w wysoko rozwiniętych krajach świata. Ostatnio problem ten nasilił się również w Polsce, zwłaszcza w okresach największych świąt religijnych. Kupowanie kompulsywne różni się znacząco od kupowania impulsywnego czy normalnego, które jest właściwe dla wszystkich cywilizowanych ludzi. Stanowi ono formę radzenia sobie z negatywnymi emocjami czy stresem, ponieważ spowodowane jest nie tyle potrzebą nabycia określonych rzeczy, ile pragnieniem pozbycia się dyskomfortu spowodowanego napięciem psychicznym. Zakupoholik w zaawansowanych fazach zaburzenia (desperacji i utraty nadziei), w odróżnieniu od zwykłego nabywcy, jest

owładnięty nieodpartym przymusem kupowania, na skutek czego notorycznie gromadzi w swoim domu sterty często niepotrzebnych rzeczy, w których już dawno się pogubił, stracił też orientację w stanie swego posiadania. Mimo takiej sytuacji zakupoholik niemogący oprzeć się kuszącym reklamom, okazjom, przecenom i wyprzedażom nadal kontynuuje bezsensowne zakupy, wbrew nasilającym się kłopotom psychicznym, rodzinnym, finansowym, zawodowym i społecznym. Oniomania należy do uzależnień behawioralnych, aczkolwiek o jej niebezpieczeństwie świadczy m.in. fakt, że część jej objawów jest bardzo podobna do symptomów uzależnień substancjalnych (mocne zaabsorbowanie, modyfikacja nastroju, tolerancja, konflikty intrapsychiczne i interpersonalne, symptomy odstawienne, nawroty objawów) i wywołuje przykre konsekwencje, wśród których są tak niebezpieczne skutki, jak rozpad rodziny, izolacja społeczna, ogromne zadłużenia, a nawet zachowania suicydalne.

Z uwagi na to, że uzależnienie od zakupów zaczyna się w młodym wieku, ważne znaczenie ma profilaktyka tego zjawiska w środowisku szkolnym. W tym celu należy: poruszać tematy związane z oniomanią na godzinach wychowawczych, uwzględniać tego rodzaju zagrożenia w szkolnych programach profilaktycznych, zapraszać do szkoły specjalistów z dziedziny terapii uzależnień behawioralnych (w tym oniomanii) oraz osób, które były dotknięte tym zaburzeniem celem organizacji pogadank z młodzieżą na temat zagrożeń masowej konsumpcji, demonstrować filmy na temat uzależnienia od zakupów, rozmawiać o znaczeniu kształtowania wartości duchowych i wpływie manipulacji marketingowych na osobowość dorastającej młodzieży z rodzicami podczas wywiadówek, wspólnie z wychowawcami klas, pedagogiem szkolnym i psychologiem od najmłodszych lat kształtować u dzieci i młodzieży umiejętności radzenia sobie z negatywnymi emocjami i stresem, właściwe postawy konsumenckie i nawyki rozsądnego wydawania pieniędzy.

W proces zawodowego przygotowania przyszłych pedagogów należy włączać tematy powiązane z oniomanią, w treści odpowiednich przedmiotów (takich jak: patologia społeczna, profilaktyka społeczna, terapia uzależnień), proponować tematykę uzależnień behawioralnych, w tym oniomanii, dla badań naukowych w procesie przygotowania prac licencjackich i magisterskich.

Zwalczanie zjawiska oniomanii jest procesem długotrwałym, trudnym i złożonym, w którym stosuje się wsparcie społeczne (telefony zaufania, grupy samopomocowe, *tutoring*), warsztaty umiejętności społecznych (zwłaszcza kontrolowania wydatków), psychoterapia poznawczo-behawioralna (indywidualna i grupowa), różne praktyczne metody ograniczenia kupowania. Z uwagi na to, że zdecydowaną większość osób dotkniętych tym zaburzeniem psychicznym stanowią młode kobiety, niezbędne wydaje się rozpowszechnianie informacji popularnonaukowych na szerszą skalę, poświęconych temu zagadnieniu, w środowisku szkolnym, studenckim i w mediach, celem profilaktyki nałogu zakupoholizmu oraz uchwycenia objawów zaburzenia we wczesnych stadiach rozwoju, udoskonalenia systemu

terapii i leczenia zakupoholików, a także przygotowanie zawodowe na studiach pedagogicznych i psychologicznych specjalistów z terapii uzależnień behawioralnych, aby mogli oni nieść profesjonalną pomoc osobom zagrożonym, jak również dotkniętym tym nałogiem.

Bibliografia

- Dzik B. (2008). *Pęd na sklepowe sale!* „Charaktery”, nr 1.
- Gąsiorowska A. (2001). *Kupowanie kompulsywne – zjawisko, jego determinanty i konsekwencje: przegląd badań.* „Przegląd Psychologiczny”, nr 4.
- Guerreschi C. (2010). *Nowe uzależnienia.* Kraków: „Salwator”.
- Gustaw G., Wierzchoń M. (2010). *Grzech nie kupić.* „Charaktery”, nr 12.
- Habrat B. (2016). *Koncepcje teoretyczne i pozycja nozologiczna tak zwanych nałogów behawioralnych.* W: Habrat B. (red.). *Zaburzenia uprawiania hazardu i inne tak zwane nałogi bahawioralne.* Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Hoffmann B. (2012). *Psychospołeczne uwarunkowania uzależnienia od zakupów.* „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 8.
- Jachnis A. (2007). *Psychologia konsumenta. Psychologiczne i socjologiczne uwarunkowania zachowań konsumenckich.* Bydgoszcz–Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Branta”.
- Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, dostępny na: <http://www.kbpn.gov.pl> (otwarto: 29.08.2017).
- Koryczan P., Sęktas M., Dybczak L., Malicka K. (2017). *Uzależnienie od zakupów – przegląd badań.* W: Nyckowiak J., Leśny J. (red.). *Badania i Rozwój Młodych Naukowców w Polsce – Nauki humanistyczne i społeczne.* Cz. IV. Poznań, Polska: Młodzi Naukowcy.
- Kraśkiewicz A. (2009). *Tango i cash czyli symfonia zakupów.* „Charaktery”, nr 6.
- Krzystanek M., Stolarczyk A., Piekarska-Bugiel K., Wojnar R., Martyniak E. (2016). *Zakupoholizm – nowe wyzwanie terapeutyczne.* „Psychiatria”, t. 13, nr 3.
- Kucewicz K. (2013). *Struktura osobowości osoby uzależnionej od zakupów.* „Świat Problemów”, nr 2.
- Kucewicz K. (2016). *Zakupoholizm. Jak samodzielnie uwolnić się od przymusu kupowania?* Warszawa: „Samo-sedno”.
- Kucewicz K., Piotrowicz M. (2012). *Groźny świat zakupów.* „Świat Problemów” nr 4.
- Lecejewska-Nosal A. (2012). *W szale zakupów.* „Charaktery”, nr 2.
- Lindstrom M. (2009). *Zakupologia. Prawda i kłamstwa o tym, dlaczego kupujemy.* Kraków: „Znak”.
- Makarewicz M., Piechota M., Story W., Wadowska W. (2012). *Płeć a zakupoholizm.* „Innowacje Psychologiczne”, t. 1, nr 1.
- Mandal A. (2006). *Nowe nałogi współczesnego człowieka.* „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7.
- Muller A. (2009). *Kiedy zakupy stają się nałogiem.* „Charaktery”, nr 11.

- Ogińska-Bulik N. (2016). *Kompulsywne kupowanie*. W: *Zaburzenia uprawiania hazardu i inne tak zwane nałogi behawioralne*. Habrat B. (red.). Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Ogińska-Bulik N. (2010). *Uzależnienia od czynności. Mit czy rzeczywistość*. Warszawa: „Engram”.
- Rowicka M. (2015). *Uzależnienia behawioralne. Terapia i profilaktyka*. Warszawa: Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii.
- Węgrzecka-Giluń I. (2012). *W kręgu uzależnień behawioralnych – zakupoholizm*. „Remedium”, nr 12.

SELECTED PROBLEMS OF COMPULSIVE BEHAVIOR: ADDICTION TO SHOPPING

Abstract: The aim of the article is to present a multi-faceted phenomenon of shopaholism as one of the leading behavioral addictions in modern times.

The text addresses the issues of definition and typical behavioral addictions. Different definitions of the phenomenon of shopaholism are presented. The scale of this phenomenon is determined in chosen developed countries in the world and in Poland. It analyzes the causes and symptoms of shopaholism as a dangerous mental disorder, as well as the stages of its development. The characteristics of victims of compulsive buying, as well as methods of diagnosis of shopaholics are described. The effects of the phenomenon are analyzed in different spheres. The ways of social support of disturbed persons, their treatment and therapy are analyzed.

Key words: shopaholism, compulsive buying, behavioral addiction, mental disorder, causes, symptoms, phases, effects, therapy.

Iryna Kurlak – prof. dr hab., prof.o w Katedrze Resocjalizacji i Profilaktyki Społecznej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, autorka 162 prac naukowych, w tym czterech monografii, m.in.: *Podstawy pedagogiki opiekuńczej* (Lwów 2015; w języku ukraińskim), *Postpenitencjarna pedagogika: teoretyczne zasady i realia praktycznego zastosowania w Polsce* (Lwów 2010; w języku ukraińskim). Adres do korespondencji: 35-002 Rzeszów, ul. Jana III Sobieskiego, 8/3. Adres e-mailowy: kie3691@gmail.com.

ERUDYCJA JAKO CEL SZKOLNEJ EDUKACJI FILOZOFICZNEJ¹

Streszczenie: Erudycja może być jednym z celów szkolnej edukacji filozoficznej. Nauczyciele filozofii, którzy w 2014 roku wzięli udział w ogólnopolskim badaniu nauczania filozofii w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych (w którym udało się zebrać dane od 88 proc. dyrektorów wszystkich szkół w Polsce, gdzie nauczano filozofii, oraz 79 proc. nauczycieli z tych szkół), poproszeni o wskazanie, jak ważne są ich zdaniem poszczególne cele szkolnej edukacji filozoficznej (w skali 0–5), ocenili erudycję stosunkowo nisko. Mimo to przeanalizowane w artykule wyniki pokazują, że nauczyciele doceniają ją jako cel edukacji filozoficznej, co zbieżne jest z odpowiedziami dyrektorów. Z kolei wywiady pogłębione przeprowadzone z 15 nauczycielami i 15 dyrektorami pokazują, że zarówno jedni, jak i drudzy doceniają erudycję w głębszym sensie: taką, która nie jest wiedzą „encyklopedyczną”, lecz wiedzą dobrze zrozumianą, będącą podstawą dla rozwoju osobistego, rozwijania umiejętności oraz formułowania pytań.

Słowa kluczowe: filozofia, nauczanie filozofii, szkolna edukacja filozoficzna, erudycja, cele kształcenia, efekty uczenia się, wiedza, umiejętności.

¹ Artykuł prezentuje analizę wyników *Badania nauczania filozofii w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych*, zrealizowanego w Instytucie Badań Edukacyjnych w ramach projektu systemowego „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Główne wyniki badania przedstawiono w raporcie Instytutu Badań Edukacyjnych: Trepczyński i in. 2015. Autor był kierownikiem zespołu prowadzącego to badanie pod opieką merytoryczną prof. dr hab. Jolanty Choińskiej-Miki. Autor składa podziękowanie za wsparcie, współpracę oraz pomoc w prowadzeniu badania i przygotowaniu raportu prof. Choińskiej-Mice, Alinie Staszek, Magdalenie Grudniewskiej, Dominikowi Mytkowskiemu, Iwonie Gmaj, Krzysztofowi Bulkowskiemu, Michałowi Męzińskiemu, Paulinie Okołów, Jarosławowi Rosińskiemu oraz Marcinowi Broniszewskiemu, a także zespołowi współpracowników terenowych IBE. Wyniki badania oraz wykorzystane narzędzia są udostępniane przez IBE do użytku naukowego; odwołanie się w niniejszym opracowaniu do wyników badania odbywa się zgodnie z prawem i nie godzi w prawa osób trzecich.

Wprowadzenie

Przyjęcie erudycji za cel edukacji jest zagadnieniem problematycznym. Erudycja jest bowiem cechą, która może budzić zarówno zdecydowanie pozytywne, jak i negatywne skojarzenia. Zgodnie z definicjami słownikowymi jest ona utożsamiana z rozległą wiedzą²; w takim ujęciu jest ona czymś, co u ludzi się docenia lub za co się ich podziwia. Jednak w niektórych kontekstach może być ona uważana za pułapkę. Bywa tak m.in. w przypadku edukacji. Z jednej strony wydaje się oczywiste, że w ramach procesu dydaktycznego konieczne jest zdobywanie jak najszerszej wiedzy. Z drugiej strony teoretycy nauczania wskazują na to, że czysta erudycja jako cel edukacji to poważny błąd i że jest ona czymś innym niż wykształcenie³. Założenia takie przyjęto przy tworzeniu podstawy programowej kształcenia ogólnego, wydanej w 2008 roku (zmodyfikowanej w 2012 i 2014 roku), której twórcy starali się wśród celów kształcenia ująć nie tylko wiedzę, lecz także postawy oraz umiejętności (Marciniak 2008, s. 10)⁴, a także przy wprowadzonej w 2017 roku podstawie programowej dla szkół podstawowych oraz przedstawionym do konsultacji w tym samym roku projekcie podstawy programowej dla liceum i technikum, w których widoczne jest nastawienie na umiejętności ucznia⁵. Zmiany w tym kierunku nastąpiły również w formule egzaminu maturalnego, w zakresie egzaminu z filozofii, na co wskazuje wprost M. Szymański⁶.

-
- 2 Według *Słownika Języka Polskiego*, dostępnego w internecie, erudycja to „rozległa, wszechstronna znajomość jednej lub wielu dziedzin nauki, gruntowne wykształcenie; wiedza książkowa, czytanie, uczoność”; według internetowych słowników oksfordzkich jest to „cecha posiadania lub wykazywania się wielką wiedzą; wiedza” (*Erudition*, 2018b: *The quality of having or showing great knowledge or learning; scholarship*) lub „wielka wiedza o charakterze akademickim” (*Erudition*, 2018a: *great academic knowledge*).
 - 3 Na pogląd taki u Jeana Piageta wskazuje m.in. I. Shor, cytując następującą wypowiedź: „jeśli celem treningu intelektualnego jest raczej kształtowanie inteligencji niż składowanie w pamięci i produkowanie raczej intelektualnych odkrywców niż jedynie erudycji, to tradycyjna edukacja wyraźnie ponosi winę za poważny brak” i uzupełniając, że ów brak to „podstawa programowa w szkołach postrzegana jako jednokierunkowa transmisja zasad i wiedzy od nauczyciela do uczniów” (1992, s. 12). Z kolei, jak zauważa H. Gajdamowicz, erudycję i wykształcenie zdecydowanie rozróżniał Bogdan Nawroczyński, przestrzegając zarazem przed wąsko pojętą erudycją, w taki oto sposób: „Jeszcze jaskrawiej zaznacza się różnica pomiędzy erudycją a wykształceniem. Nagromadzone wiadomości mogą być zewnętrznym tylko nabytkiem, jak to bywa w wypadku duchowego parweniuszostwa. Mogą one również być maską, pod którą ukrywa się barbarzyństwo lub pustka duchowa. Mogą być wreszcie bagażem, przytłaczającym wątyły umysł i słabą indywidualność” (Nawroczyński 1946, s. 106; za: Gajdamowicz 2012, s. 130).
 - 4 Triada trzech typów celów: wiadomości, umiejętności, postawy – zaznacza się w wielu częściach podstawy programowej, zob. np. Marciniak 2008, s. 15.
 - 5 Por. cele kształcenia ogólnego w szkole podstawowej (MEN 2017b, zał. nr 2, s. 11), a także cele kształcenia ogólnego w liceum i technikum (MEN 2017a, s. 1).
 - 6 Porównując liczbę punktów do zdobycia za poszczególne części egzaminu w kolejnych odsłonach egzaminu maturalnego z filozofii, M. Szymański odnośnie do sytuacji w 2014 roku zauważył:

Szczególnym kontekstem dla rozważań o erudycji w edukacji jest nauczanie filozofii. Wydaje się bowiem, że od filozofa należy wymagać szerokiej znajomości pojęć, koncepcji i prądów filozoficznych, a także poglądów filozofów i tego, w jaki sposób na siebie wpływali. W skrajnym ujęciu Augusta del Noce, aby być filozofem, należy wręcz uprawiać historię filozofii, gdyż tylko dzięki niej można sensownie filozofować (szerzej: Wierzbicki 2005). Zarazem jednak zwraca się uwagę, że filozofowanie to coś innego niż znajomość historii filozofii; to raczej aktywność, polegająca na stawianiu pytań i poszukiwaniu na nie odpowiedzi, wynikająca z początkowej postawy zdziwienia (por. Pobjewska 2012, s. 13–16), co zgadza się z poglądem filozofów starożytnych, że źródłem filozofii jest właśnie zdziwienie⁷. Dlatego też w ramach edukacji szkolnej istnieje zagrożenie, że położenie zbyt dużego nacisku na przekazanie wiadomości z zakresu dotychczasowych ustaleń filozofów może przyćmić lub wyłączyć samo filozofowanie.

Zagadnienie miejsca erudycji wśród celów nauczania, w tym nauczania filozofii, w świetle powyższych uwag wydaje się – jak wskazano na początku – problematyczne i tym samym ciekawe, a ponadto – jak sądzę – warte przemyślenia, jeśli chce się świadomie kreować edukację filozoficzną. W tej sytuacji warto przyjrzeć się stosunkowi, jaki wobec erudycji jako celu nauczania filozofii mają nauczyciele filozofii oraz dyrektorzy szkół. Pozwalają na to wyniki ogólnopolskiego badania dotyczącego nauczania filozofii w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych, przeprowadzonego w 2014 roku wśród dyrektorów i nauczycieli w większości polskich szkół, w których w roku tym lub w kilku poprzedzających go latach nauczano filozofii. Informacje te nie dostarczają oczywiście ostatecznych odpowiedzi na postawione pytania. Mogą jednak stanowić wartościowy przyczynek do dyskusji. Celem niniejszego artykułu jest prezentacja oraz analiza danych dotyczących stosunku badanych osób do erudycji jako celu nauczania filozofii, z których większość (z uwagi na ich szczegółowość) nie została zaprezentowana w raporcie z badania, ani jak dotąd w żadnej innej publikacji.

Informacje o badaniu

Cel i zakres

Badanie nauczania filozofii w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych przeprowadził w 2014 roku zespół badaczy Instytutu Badań Edukacyjnych. Przyjęto, że

„Pokazuje to dobitnie, że czynnikami, wokół których skupiona jest ocena ucznia, jest jego umiejętność podejmowania polemiki, analizy i swobodnego korzystania z treści, które wymagają zdolności posługiwania się analizą i interpretacją, w zdecydowanie mniejszym stopniu odtwarzaniem encyklopedycznej wiedzy” (Szymański 2014, s. 195).

7 W *Teajtetcie* Platon pisze na ten temat następująco: „To stan bardzo znamieny dla filozofa: dziwić się. Nie ma innego początku filozofii, jak to właśnie” (155d; Platon 2002, s. 113). Arystoteles zaś twierdzi w *Metafizyce*, że: „Dzięki [...] dziwieniu się ludzie obecni, jak i pierwsi myśliciele zaczęli filozofować” (982b; Arystoteles 2003, s. 620).

będzie ono miało charakter wstępny i rozpoznawczy. Jego głównym celem było ustalenie, w jakiej skali i w jaki sposób nauczana jest w polskich szkołach filozofia. Dodatkowo próbowano zdobyć informacje o celach prowadzenia edukacji filozoficznej w szkołach, uwarunkowaniach, od których zależy decyzja o wprowadzeniu do nauczania przedmiotu filozoficznego, a także na temat realizacji zakresu nauczania tego przedmiotu, wprowadzonego w 2009 roku w podstawie programowej. Na etapie przygotowywania badania wyłączono z niego szkoły podstawowe, ponieważ z informacji uzyskanych z Systemu Informacji Oświatowej wynikało, że w całej Polsce tylko w sześciu szkołach podstawowych prowadzi się zajęcia z filozofii; mogłyby więc te szkoły objąć odrębne badanie, polegające na opisanu sytuacji w każdej ze szkół w formie studium przypadku. Na etapie projektowania badania postanowiono wyłączyć z niego przedmiot etyka. Chociaż etyka jest uznawana za część filozofii, to jednak inne problemy badawcze obejmuje przedmiot etyka, a inne filozofia, m.in. zgodnie z obowiązującymi przepisami, etykę należy wprowadzić na żądanie choćby jednego ucznia; nie występuje w jej przypadku grupa problemów związanych z rozbudowaną podstawą programową przedmiotu filozofia; istnieją natomiast dodatkowe zagadnienia związane z relacją między przedmiotem etyka i przedmiotem religia. Uznano więc, że nauczaniu etyki należałoby poświęcić odrębne badanie. Aby nie było w tym zakresie wątpliwości, w ankietach silnie podkreślano, że badanie nie dotyczy przedmiotu etyka.

Badane osoby

Badaniu poddano dyrektorów i nauczycieli filozofii ze szkół, w których w roku 2013/2014 lub w ciągu poprzedzających go ok. pięciu lat prowadzono zajęcia filozoficzne. Ze względu na wstępny charakter badania nie podjęto się zebrania opinii uczniów; przeprowadzenie takiego badania znalazło się w rekomendacjach kończących raport z badania. Zaproszenie do badania skierowano do wszystkich szkół, o których wiedziano, że prowadziły edukację filozoficzną. Informacje o tych szkołach pobrano z Systemu Informacji Oświatowej; równoległe poproszono kuratoria o informacje na ten temat, a ponadto przeprowadzono *mailing* do wszystkich szkół średnich z prośbą o zgłoszenie się, jeśli również kwalifikują się one do badania.

Metoda badania

Badanie miało charakter mieszany – zarówno ilościowy, jak i jakościowy. Poprzedzone zostało badaniem pilotażowym przeprowadzonym w ok. 10 szkołach, które pozwoliło dopracować koncepcję badania oraz narzędzia. Podstawą badania głównego były ankiety internetowe, zawierające po części pytania otwarte, odrębne dla dyrektorów i dla nauczycieli ze wszystkich szkół objętych badaniem, oraz wywiady pogłębione, przeprowadzone osobno z dyrektorami i nauczycielami w 15 szkołach (po jednym na województwo; jeden nie doszedł do skutku). Po

telefonicznym potwierdzeniu przez szkoły chęci udziału w badaniu, zaproszenia do wypełnienia ankiety wysłano do 249 dyrektorów oraz do 248 nauczycieli (w tym do szkół, w których uczono filozofii w roku 2013/2014 – odpowiednio do 180 i 196). Stopa zwrotu w przypadku ankiet skierowanych do wszystkich dyrektorów wyniosła 83 proc., zaś w przypadku wszystkich nauczycieli – 79 proc.; biorąc zaś pod uwagę tylko szkoły, w których uczono filozofii w roku 2013/2014 – odpowiednio 88 proc. i 79 proc..

Trzecim elementem badania była debata z udziałem ekspertów – dyrektorów, nauczycieli filozofii oraz badaczy edukacji, którzy w świetle cząstkowych wyników swoimi spostrzeżeniami uzupełnili obraz nauczania filozofii w Polsce i związanej z tym problematyki.

Raport i główne wyniki badania

Na podstawie zgromadzonego materiału powstał opublikowany w 2015 roku raport pt. *Nauczanie filozofii na III i IV etapie edukacyjnym*, w którym zaprezentowano szczegółowo główne wyniki badania i płynące z nich wnioski i rekomendacje; nie będą więc one prezentowane w niniejszym artykule, poza tymi, które dotyczą jego tematu. Aby jednak zarysować tło dla dalszych spostrzeżeń, warto przytoczyć kilka zupełnie podstawowych danych, a mianowicie, że w roku szkolnym 2013/2014 filozofii nauczano w 196 szkołach na 14 377 szkół ponadpodstawowych w całej Polsce:

- w 41 gimnazjach: w 15 gimnazjach publicznych, 26 gimnazjach niepublicznych oraz
- w 155 szkołach ponadgimnazjalnych: 116 liceach publicznych, w tym w jednym liceum artystycznym, 38 liceach niepublicznych i w jednym technikum publicznym.

Warto też nadmienić, że we wspomnianym roku szkolnym tylko w 13 proc. przypadków nauczano filozofii jako przedmiotu w zakresie rozszerzonym na IV etapie edukacyjnym (a tylko dla tak zaprojektowanego przedmiotu stworzono podstawę programową⁸, przewidując dla niego 240 godzin w cyklu dydaktycznym⁹). Natomiast najpopularniejszymi formami prowadzenia zajęć z filozofii okazały się: filozofia jako przedmiot uzupełniający (42 proc.), przedmiot filozoficzny o innej nazwie (29 proc.) i kółko zainteresowań (23 proc.).

8 Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 roku, poz. 997 ze zm.).

9 Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. z 2012 roku, poz. 204 ze zm.).

Erudycja jako cel nauczania – wyniki

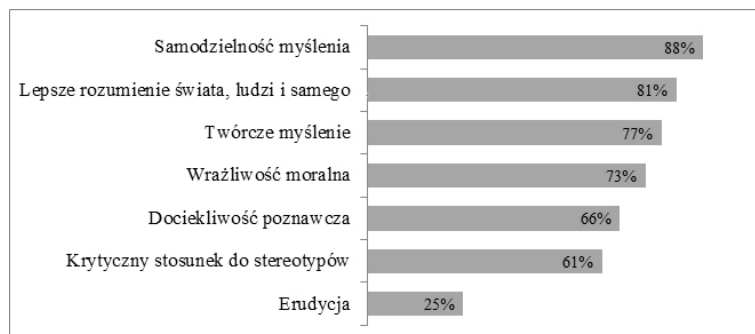
Komponent ilościowy

Zagadnienie erudycji w komponencie ilościowym badania pojawiło się w pytaniu skierowanym do nauczycieli o cele nauczania filozofii w szkole oraz w pytaniu do dyrektorów o powody wprowadzenia filozofii do nauczania w ich szkołach. W obu przypadkach pytania były zamknięte, a erudycja została uwzględniona wśród opcji do wyboru, sformułowanych głównie na podstawie wyników badania pilotażowego.

Pytanie do nauczycieli brzmiało: „Chcielibyśmy dowiedzieć się, co Pani/Pana zdaniem, powinno być przede wszystkim celem nauczania filozofii w szkole. Przy poniższych celach proszę określić na skali 0–5, jak ważny jest, wg Pani/Pana, każdy z nich. 5 oznacza, że Pani/Pana zdaniem dane cele powinny być przede wszystkim celami nauczania filozofii w szkole. Cyfry 0–4 proszę wykorzystać do zróżnicować ważności pozostałych celów. Brak zaznaczenia oznacza «0»”.

Respondenci przyporządkowywali cyfry od 0 do 5 dla celów określonych jako ogólne (twórcze myślenie, samodzielność myślenia, wrażliwość moralna, krytyczny stosunek do stereotypów, dociekliwość poznawcza, erudycja, lepsze rozumienie świata, ludzi i samego siebie), które zostały sformułowane na podstawie wspomnianego badania pilotażowego, oraz dla wszystkich celów podanych w podstawie programowej przedmiotu filozofia.

Wykres 1. Najważniejsze cele ogólne nauczania filozofii według nauczycieli filozofii (proc. nauczycieli wskazujących dany cel jako najważniejszy), N=196



Źródło: raport IBE: Trepczyński i in. 2015.

W raporcie z badania postanowiono przedstawić liczbę wskazań o wartości „5”. Uznano bowiem, że ponieważ respondenci większość propozycji uznają za cele nauczania filozofii, należy skupić się na tych propozycjach, które zdaniem respondentów „powinny być przede wszystkim celami nauczania filozofii w szkole”,

a którym zgodnie z przytoczoną wyżej treścią pytania należy przypisać wartość „5”. Wartość taką nadało erudycji 25 proc. respondentów, co na tle pozostałych celów ogólnych było najsłabszym wynikiem, co więcej, znacznie odbiegającym od pozostałych. Wyniki dla wszystkich celów ogólnych zaprezentowano na wykresie 1. Nie będą tu przedstawiane wyniki dotyczące celów zaczerpniętych z podstawy programowej. Dotyczą one bowiem poszczególnych nauczanych umiejętności i tym samym mają one inny status niż cele ogólne; nie są więc istotnym tłem dla wyników dotyczących erudycji. Dane te zaprezentowano we wspomnianym raporcie z badania.

Ponadto jednak warto zobaczyć, jak rozłożyły się wskazania dotyczące wszystkich przypisanych poszczególnym celom wartości. Rozkład taki zaprezentowano w tabeli 1. Danych tych (podobnie jak i danych dotyczących odpowiedzi nauczycieli przedstawionych na kolejnych wykresach) nie prezentowano do tej pory w żadnym opracowaniu.

Tabela 1. Wartości przypisywane przez nauczycieli filozofii głównym celom nauczania filozofii, N=196 (w procentach)

	brak	0	1	2	3	4	5
Samodzielność myślenia	0	1	0	1	3	9	88
Lepsze rozumienie świata, ludzi i samego siebie	2	1	0	2	4	13	79
Twórcze myślenie	1	1	0	3	6	13	77
Wrażliwość moralna	1	1	1	5	4	17	72
Dociekliwość poznawcza	1	1	1	1	10	22	65
Krytyczny stosunek do stereotypów	1	1	2	3	8	25	61
Erudycja	1	1	6	14	29	25	25

Źródło: oprac. własne.

Jeśli chodzi o dokładny rozkład dla celu „erudycja”, to poza 49 respondentami (25 proc. ze 196), którzy uznali erudycję za jeden z głównych celów filozofii, przypisując mu wartość „5” w skali 0–5, również 49 przypisało jej wartość „4”, wartość „3” przypisało jej 57 respondentów, wartość „2” – 28, wartość „1” – 11, wartość „0” – 1, a ponadto jeden respondent w ogóle nie udzielił w tym zakresie odpowiedzi.

Warto również przyjrzeć się dodatkowym, niepublikowanym dotąd danym dotyczącym grupy ankietowanych, którzy uznali erudycję za jeden z najważniejszych celów nauczania filozofii. Podział tej grupy pod względem płci (29 kobiet i 20 mężczyzn) odpowiada podziałowi wszystkich ankietowanych (56 proc. : 44 proc.). Jeśli chodzi o szkoły, w których w czasie badania uczyli respondenci, to dziewięciu

z nich uczyło w gimnazjach, jeden w technikum, a 31 w liceach ogólnokształcących, przy czym w roku, którego dotyczyło badanie, filozofii uczono w 41 gimnazjach, w jednym technikum i w 154 szkołach ponadgimnazjalnych, z wyłączeniem techników. Rozkład respondentów, ze względu na wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła, również odpowiada rozkładowi wśród wszystkich ankietowanych, choć z pewnym przesunięciem na korzyść średniej wielkości miast, głównie kosztem Warszawy, co widać w kolejnej tabeli.

Tabela 2. Porównanie rozkładu wszystkich nauczycieli filozofii biorących udział w badaniu (N=196) i tych, którzy uznali erudycję za jeden z najważniejszych celów nauczania filozofii, według miejscowości, w której znajduje się ich szkoła (N=49) (w procentach)

	Wieś bądź część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	Miasta do 15 tys. mieszk.	Miasta od 15 do 100 tys. mieszk.	Miasta pow. 100 tys. mieszk. (bez Warszawy)	Warszawa
Wszyscy respondenci (N=196)	4	7	32	40	17
Respondenci, którzy uznali erudycję za jeden z najważniejszych celów nauczania filozofii (N=49)	4	6	43	39	8

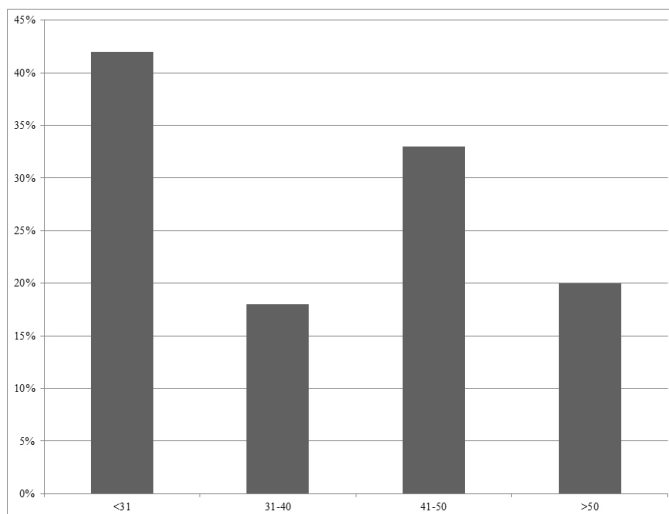
Źródło: oprac. własne.

Należałoby wreszcie zwrócić uwagę na wiek respondentów ze wskazanej grupy na chwili badania; na tle wszystkich ankietowanych wygląda to następująco:

- powyżej 50 lat – 11 z 54,
- 41–50 lat – 22 z 66,
- 31–40 lat – 11 z 61,
- poniżej 31 lat – 5 z 12,

przy czym najmłodszy respondent z tej grupy urodził się w 1986 roku, czyli na chwili badania miał 28 lat, zaś w całej próbie najmłodszy ankietowany urodził się w 1987 roku. Procentowy udział osób, które wskazały wartość „5” dla erudycji w poszczególnych grupach wiekowych pokazano na poniższym wykresie.

Wykres 2. Procentowy udział osób, które uznały erudycję za jeden z najważniejszych celów nauczania filozofii (wartość „5”) w poszczególnych grupach wiekowych, N=196



Źródło: oprac. własne.

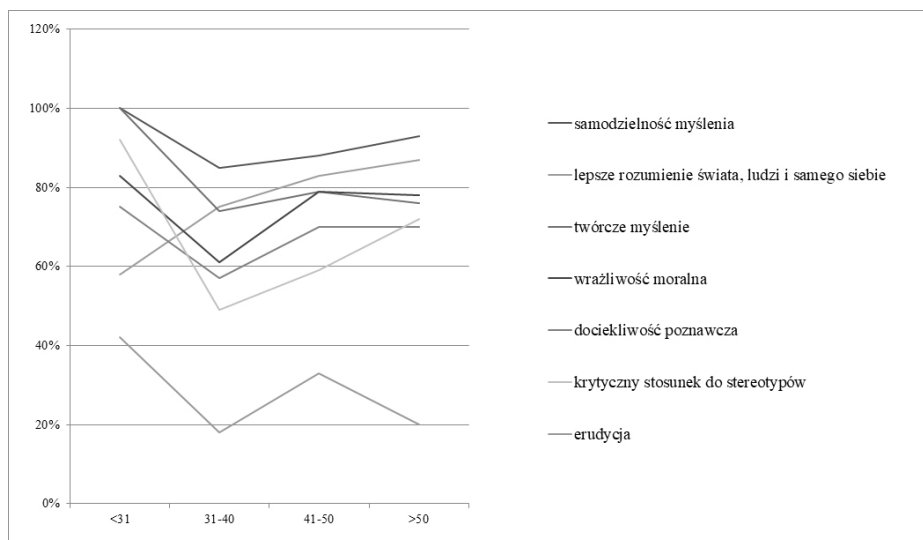
Na koniec różnice wskazane na tym wykresie należałoby zestawzić z różnicami w obrębie grup wiekowych wśród respondentów, którzy przypisali wartość „5” pozostałym celom. Porównanie takie przedstawiono w tabeli 3. Jednak aby lepiej unaocnić różnice, porównanie to przedstawiono również na wykresie.

Tabela 3. Procentowy udział osób, które wskazywały poszczególne cele ogólne filozofii jako najważniejsze (wartość „5”) w poszczególnych grupach wiekowych, N=196 (w procentach)

Główne cele nauczania filozofii	< 31 lat	31-40 lat	41-50 lat	> 50 lat
Samodzielność myślenia	100	85	88	93
Lepsze rozumienie świata, ludzi i samego siebie	58	75	83	87
Twórcze myślenie	100	74	79	76
Wrażliwość moralna	83	61	79	78
Dociekliwość poznawcza	75	57	70	70
Krytyczny stosunek do stereotypów	92	49	59	72
Erudycja	42	18	33	20

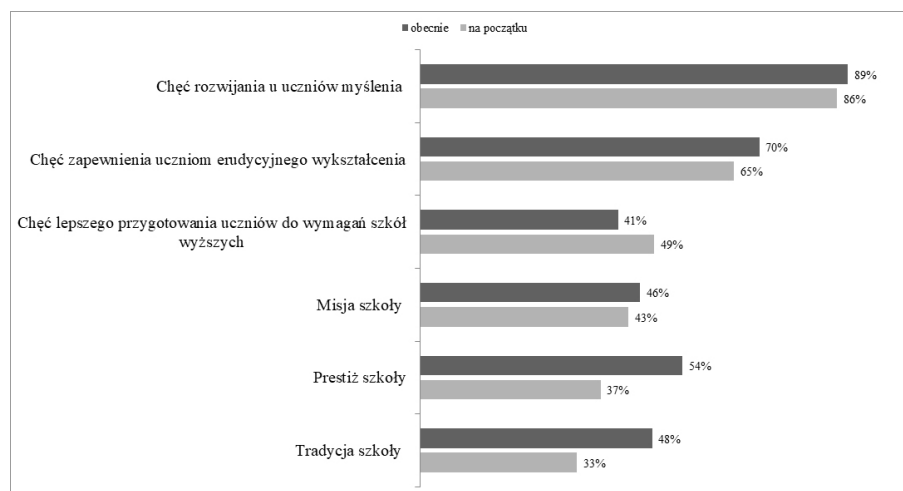
Źródło: oprac. własne.

Wykres 3. Procentowy udział osób, które wskazywały poszczególne cele ogólne filozofii jako najważniejsze (wartość „5”) w poszczególnych grupach wiekowych, N=196



Źródło: oprac. własne.

Wykres 4. Powody nauczania filozofii. Wyniki odpowiedzi dyrektorów na pytania wielokrotnego wyboru: „Z jakich powodów wprowadzono do Pani/Pana szkoły nauczanie filozofii? Proszę wybrać wszystkie odpowiedzi, które pasują” oraz „Z jakich powodów obecnie naucza się w Pani/Pana szkole filozofii? Proszę wybrać wszystkie, które pasują”, N=206



Źródło: raport IBE: Trepczyński i in. 2015.

Prezentację wyników ilościowych warto domknąć danymi pochodzącymi z raportu z badania, a dotyczącymi opinii dyrektorów co do powodów nauczania filozofii. Zgodnie nimi 65 proc. dyrektorów uznało, że chęć zapewnienia uczniom erudycyjnego wykształcenia była jednym z powodów wprowadzenia nauczania filozofii do ich szkoły. Zarazem 70 proc. dyrektorów stwierdziło, że jest to jeden z powodów, dla którego w chwili badania nadal nauczano w ich szkole filozofii. Zestawienie wszystkich odpowiedzi dyrektorów dotyczących powodów nauczania filozofii przedstawiono na wykresie 4. Wybierane przez dyrektorów odpowiedzi zostały sformułowane na podstawie wyników badania pilotażowego.

Dyskusja wyników ilościowych

Chociaż tylko 25 proc. respondentów zaliczyło erudycję do grupy celów, które „przede wszystkim powinny być celami nauczania filozofii w szkole”, nie można stwierdzić, że pozostali ankietowani nie doceniają erudycji jako celu edukacji filozoficznej. Potwierdzają to szczegółowe dane, zgodnie z którymi wskazań „0”, „1” i „2” było w sumie 40 (czyli 20 proc.). Pozostałe odpowiedzi (80 proc.) można uznać za pozytywne odniesienie się do erudycji (co więcej, mediana dla podanych wartości wynosi 4).

Zarazem jednak wykres 2 pokazuje, że w porównaniu z innymi celami ogólnymi erudycja jest oceniana zdecydowanie gorzej. Nie tylko uzyskała ponad dwa razy mniej wskazań o wartości „5”, lecz także uzyskała najwięcej wskazań „0” i „1” (w sumie) oraz zdecydowanie więcej niż pozostałe wskazań „2”, a zatem lokowana jest zdecydowanie niżej niż pozostałe cele. Jeśli zaś wziąć pod uwagę dominanty, to erudycja jest jedynym celem, dla którego najwięcej respondentów przypisało wartość „3” (wszystkim innym najwięcej przypisało „5”). Dodatkowo, rozkład odpowiedzi dla wszystkich tych celów układa się w ciąg rosnący z maksimum dla „5”; jedynie w przypadku erudycji ciąg ten jest niemonotoniczny z maksimum w okolicy środka.

Można więc uznać, że erudycja jest ceniona przez większość respondentów (nawet przez 80 proc.) jako cel nauczania filozofii, jednak nie jest według tej grupy tak ważna, jak wszystkie pozostałe wymienione cele. Z pewnością jednak nie można uznać, że została ona odrzucona jako cel nauczania filozofii, albowiem tylko jeden respondent przypisał jej wartość „0”, co należałoby uznać za znak sprzeciwu wobec takiego celu, i tylko jeden nie udzielił odpowiedzi, co w treści pytania uznano za równoważne odpowiedzi „0”, mimo to trudno uznać to za wyraźny sprzeciw.

Analiza grupy, która uznała erudycję za jeden z najważniejszych celów nauczania filozofii, pokazuje, że trudno byłoby doszukiwać się związku między tym wyborem a płcią lub rodzajem szkoły. Pewnej zależności można się natomiast dopatrywać w przypadku miejscowości, w której uczą respondenci, a także ich wieku.

Jeśli chodzi o miejscowość, to dało się zauważyć, że wśród respondentów, którzy przypisali erudycji wartość „5”, jest stosunkowo wyraźnie mniej nauczycieli

z Warszawy, czego jednak trudno się doszukać w innych dużych miastach (różnica jednego punktu proc.), a więcej nauczycieli z miast średniej wielkości. Może to stanowić podstawę do zbadania przyczyn, dla których erudycja została bardziej doceniona przez nauczycieli właśnie z tych ośrodków.

Jeśli zaś wziąć pod uwagę wiek, to najwyższy procent wskazań „5” odnotować można wśród najmłodszych respondentów (poniżej 31 roku życia). Jest on ponad dwukrotnie wyższy niż u respondentów o 10 lat starszych (31–40 r. ż.), którzy najrzadziej przypisywali erudycji wartość „5”. Kolejna grupa (41–50 r. ż.) znów stosunkowo często przypisuje erudycji wartość „5”, po czym w grupie najstarszej (powyżej 5 r. ż.) także notuje się spadek oceny, prawie do poziomu z grupy 30-latków.

Można więc zauważyć, że spośród nauczycieli filozofii najbardziej docenia erudycję najmłodsze pokolenie. Ponadto wyniki w kolejnych grupach mogą sugerować istnienie związku między grupami 20-latków i 40-latków oraz między grupą 30-latków i grupą najstarszych nauczycieli; mianowicie można postawić hipotezę, że pokolenie 20-latków, do których w chwili badania należeli najmłodszy nauczyciele, a także pokolenie ich rodziców (20 lat starsi), jest lepiej nastawione do takich wartości, jak erudycja niż pokolenie ówczesnych 30-latków i ich rodziców.

Należy rozważyć, czy podobnie kształtują się wyniki dla innych celów ogólnych. Wykres 4 pokazuje, że dla w większości celów grupa 31–40-latków okazywała się najbardziej sceptyczną (najrzadziej przypisywała erudycji wartość „5”), aczkolwiek nie jest to regułą: „Lepsze rozumienie świata, ludzi i samego siebie” znacznie rzadziej od nich wybierali najmłodszy nauczyciele. Wykres ten pokazuje też, że podobny przebieg ciągu w przypadku erudycji (malejąco-rosnąco-malejący) można zaobserwować tylko w przypadku takich celów, jak wrażliwość moralna i twórcze myślenie, aczkolwiek różnice w procentowym udziale wskazań „5” w starszych grupach nie są tak wyraźne, jak w przypadku erudycji. A zatem przeciwko hipotezie tej nie można wysunąć tezy, jakoby kolejne grupy wiekowe przypisywały wartość „5” zgodnie z ogólnym (bardziej lub mniej pozytywnym) nastawieniem do jakichkolwiek celów ogólnych. Hipotezy tej nie można w ten sposób obalić, jednak zebrane dane nie wystarczają, aby ją potwierdzić.

Na koniec warto zauważyć, że zdecydowanie pozytywnie do erudycji odnieśli się dyrektorzy szkół. Siedemdziesiąt proc. z nich wskazało na zapewnienie uczniom erudycyjnego wykształcenia jako jeden z powodów, dla których w chwili badania nadal utrzymywali w szkole nauczanie filozofii. Być może jednak wpisuje się to w założenie, aby ujawniając motyw swojej decyzji, przede wszystkim odwoływać się do dobra ucznia, związanego z jego kształtowaniem, co potwierdzałoby wskazanie jako innego powodu nauczania filozofii w szkole „chęci rozwijania u uczniów myślenia” przez 89 proc. respondentów.

Chociaż zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele filozofii odnieśli się do pojęcia erudycji w kontekście uzasadnienia prowadzenia edukacji filozoficznej, należy zauważyć, że ze względu na odmienność pytań, zestawu podanych opcji oraz

sposobu udzielania odpowiedzi trudno porównać uzyskane wyniki. Można jednak doszukiwać się zbieżności, jeśli uzna się, że wskazania nauczycieli o wartości „3–5” (80 proc. respondentów) to uznanie erudycji jako ważnego celu nauczania filozofii; korespondują one z odpowiedziami dyrektorów, spośród których 70 proc. uznało, że jednym z powodów prowadzenia edukacji filozoficznej jest chęć zapewnienia uczniom erudycyjnego wykształcenia.

Komponent jakościowy

Przeciwko „uczeniu”, „historii filozofii” i „regułkom”

Niektórzy dyrektorzy i nauczyciele podczas wywiadów pogłębionych dali wyraz przekonaniu, że edukacja filozoficzna nie powinna przeradzać się w uczenie historii filozofii czy też przekazywanie informacji o koncepcjach filozoficznych. Według poniższych wypowiedzi dwóch dyrektorów taki model wiąże się z brakiem zaangażowania nauczyciela i znużeniem ze strony uczniów:

Ale jak tu uczymy się regułkami, np.: Arystoteles to to, Platon to to, Hegel to to, to jest to przyswajanie kolejnego materiału, który jest tylko kolejną dawką, porcją informacji. Natomiast ja uważam, że filozofia może nauczyć dostrzegania piękna, postrzegania w odpowiedni sposób świata, czy i jakie są możliwości doświadczania świata, a nie to, że ktoś stworzył jakąś regułkę i miał jakąś myśl, i to jest kolejne odfajkowanie elementu programu, który został stworzony (dyrektor, L, w4)¹⁰.

(...) jeżeli zrobi się historię filozofii, to po pewnym czasie dzieci znużą się postaciami. Jeżeli byłaby to historia filozofii, to uczniowie po jakimś czasie odbiorą to jako naukę skostniałą, to będą tylko postaci (dyrektor, GL, w12).

Jeśli by więc znajomość koncepcji filozofów uznać za istotny element erudycji, to wydaje się, że tak rozumianej erudycji respondenci są przeciwni. Wygląda na to, że ich zdaniem takie podejście pozbawia filozofię jej właściwych walorów, które w pierwszej wypowiedzi określono jako naukę szerszego postrzegania rzeczywistości.

Z opiniami tych dwóch dyrektorów koresponduje stanowisko nauczyciela filozofii, który jest przeciwny nauczaniu historii filozofii, chronologicznemu porządkowaniu zagadnień, a nawet ukazywaniu kontekstu historycznego prezentowanych koncepcji:

10 W podpisach cytatów przyjęto następujące skróty: L – liceum, G – gimnazjum, GL – gimnazjum i liceum, w – województwo (dodano przyporządkowany indeks zamiast nazwy województwa ze względu na konieczność anonimizacji respondentów).

Według mnie bardzo złym i fałszywym nastawieniem jest przypisywanie filozofii roli przedmiotu humanistycznego. Filozofia chyba nigdy nie była przedmiotem humanistycznym. W związku z tym można się zastanawiać, czy jest społecznym, czy jest ścisłym. W związku z tym dla mnie zupełnie niepotrzebnymi elementami są nawiązania do kontekstu historycznego. Historyczny czy chronologiczny sposób przyswajania wiedzy filozoficznej to jest zupełnie poroniony – według mnie – pomysł. On nic nie uczy oprócz historii filozofii. W związku z tym jest suchy. Nie ma tam mięsa, jak to ostatnio jedna pani profesor powiedziała, same kostki i nie ma co ugryźć (nauczyciel, L, w8).

Jak widać, pogląd swój wiąże on z przekonaniem, że uwzględnianie elementu historycznego w filozofii jest ściśle połączone z traktowaniem filozofii jako przedmiotu humanistycznego. Wygląda na to, że jest on przeciwny elementom erudycji, jakimi byłyby informacje historyczne związane z poszczególnymi koncepcjami filozoficznymi i ich autorami.

Erudycja jako podstawa do rozwijania i kształtowania siebie

Duża część respondentów wskazywała w wywiadach, że uczniowie powinni poznawać różne zagadnienia i rozwiązania stawiane przez filozofów, aby dzięki temu zastanawiać się i samodzielnie wyrabiać własne poglądy:

Filozofia (...) ma do tego służyć, żeby uczniowie wyrabiali poglądy, żeby mogli poznać różne myśli, różnych myślicieli, to po pierwsze (dyrektor, G, w7).

Zaczynając od najniższego poziomu, [filozofia] powinna dawać dzieciom bazę, do której mogą się odwołać, stawiając pytania. Widziałabym tutaj rolę nie tyle edukacyjną, co wychowawczą, ale na tej zasadzie, żeby oni wiedzieli, że ludzie zawsze się dręczyli, zawsze zadawali sobie różne pytania, że te pytania są do siebie bardzo podobne na przestrzeni wieków, a tylko doświadczenia się zmieniają. W związku z tym muszą jakoś odpowiedzieć na te doświadczenia (nauczyciel, L, w6).

Podobnie wypowiada się nauczyciel, który zarazem podkreśla rolę historii filozofii jako ilustracji wciąż ewoluującej myśli, stawiając się w opozycji do zaprezentowanych wyżej poglądów przeciwników ujęcia historycznego:

...I oczywiście historia filozofii: (...) jak myśl się rozwija, pokazując, że to jest taka myśl w ruchu (takie dzieje myśli), że to jest coś pięknego, ten rozwój, dojrzewanie, pewne zmiany. To też ich fascynuje. Tylko trzeba im wyjaśnić: „Pamiętajcie, że to ma was rozwijać, ma was skłonić do myślenia” (nauczyciel, G, w7).

W podobnym duchu wypowiedział się dyrektor, który erudycję humanistyczną i historię filozofii opartą na źródłach wiąże z rozwijaniem myślenia, co zastępuje np. współcześnie modne metody pracy nad rozwojem własnym:

Myszę, że niezbędne jest trochę popracowanie z tekstami źródłowymi, krótko mówiąc z tą historią filozofii, ale generalnie jest to myślenie świetna nauka filozoficznego myślenia o życiu, i niepotrzebne są wtedy żadne współczesne modne obecnie *coaching* itp. Zamiast tego: logiczne myślenie (bardzo fajnie tutaj logika wchodzi przy filozofii), no i coś, co nazwałabym ogólnie erudycją humanistyczną (dyrektor, L, w8).

Zaznaczmy jednak, że wśród wspomnianych przeciwników przynajmniej jeden również wyraźnie opowiedział się za rolę filozofii jako narzędzia do kształtowania dojrzałej osobowości, konsekwentnie odżegnując się jednak od ujęcia historycznego oraz informacji, z którymi zazwyczaj wiąże się pojęcie erudycji:

Ona powinna być takim ogólnym przygotowaniem do bycia człowiekiem, obywatelem, nie wiem, taką dojrzałą osobą. I w tym sensie do tego powinna prowadzić, czyli niekoniecznie historia filozofii, tylko raczej rozwiązywanie problemów, z którymi się stykamy, bardziej filozofia... (nauczyciel, L, w8).

Za prezentowaniem „ścieżek” i wyborów różnych filozofów jako podstawie do rozwoju osobistego, opowiedział się respondent, który edukację filozoficzną powiązał z programem terapeutycznym:

W programie terapeutycznym chodzi o pokazanie tego, jak rozwijały się ścieżki danych filozofów, w jaki sposób oni dokonywali wyborów życiowych. Terapia ma polegać na pokazaniu młodemu uczniowi różnorodności wyborów, że każda metoda jest inna, ale też że nie można ciągle zmieniać wyborów i dopuścić do tego, że dwudziestokilkuletni człowiek zastanawia się, kim będzie w życiu (dyrektor, L, w6).

Erudycja a kompletność wykształcenia

Jeden z pytanych dyrektorów zwrócił uwagę, że filozofia jest niezbędna w kontekście integralnego rozwoju ucznia:

Jeśli przyjmiemy, że celem głównym szkoły jest integralny rozwój ucznia, to filozofia jest tym elementem, który składa się na tę kompletność, na tę całość, na to spojrzenie i budowanie dojrzałości w każdym człowieku (...) (dyrektor, L, w5).

Nie sposób jednak rozstrzygnąć, czy z edukacją filozoficzną wiązał on tu erudycję w tym zakresie.

Inni jednak wprost wskazywali, że filozofia wpisuje się w potrzebne ich zdaniem poszerzenie oferty edukacyjnej o charakterze humanistycznym:

Przede wszystkim jest to rozszerzenie bloku przedmiotów humanistycznych. Liceum ogólnokształcące w samej swej istocie powinno w jak najszerszym stopniu dostarczać możliwości rozszerzania oferty edukacyjnej (dyrektor, L, w2).

Jeden z nich odwoływał się dodatkowo do europejskiego kodu kulturowego:

(...) nauczanie filozofii przyczyni się do lepszego, bardziej pogłębionego, bogatego kształcenia humanistycznego. Że będzie nie tylko poszerzało wiedzę uczniów o bardzo ważne zagadnienia, których uczenia wymaga podstawa programowa z filozofii. Nie tylko poznawanie. Kiedyś mówiono o jakimś kodzie kulturowym, który jest wpisany w cywilizację europejską i bez tego nie ma mowy o prawdziwej humanistyce. Czyli pogłębione, poszerzone kształcenie humanistyczne. Jestem pewien, że wprowadzenie filozofii temu będzie dobrze służyć (dyrektor, L, w10).

W wypowiedzi tej mowa jest więc o erudycji w głębokim znaczeniu, odwołującej się nie do samej wiedzy, ale – w świetle tej wiedzy – do rozumienia m.in. kultury.

Wiedza z umiejętnościami, czyli zastosowanie wiedzy

Dla wielu respondentów wiedza związana z edukacją filozoficzną ma sens wyłącznie w kontekście jej zastosowania, czyli w przypadku, gdy zarazem rozwijane są umiejętności uczniów. Ilustruje to m.in. poniższa wypowiedź:

(...) nauczenie się samej regułki nie rozwija człowieka. On musiałby ją wykorzystać w sposób doświadczalny, czy potrafić opisać, odnieść (dyrektor, L, w4).

Jeszcze dobitniej ujął to inny dyrektor:

Według mnie nie ma w ogóle sensu żaden przedmiot, który tylko przekazuje informacje. Jeżeli uczeń widzi, że wykorzystuje te umiejętności, które zdobywa na lekcji i że to daje mu jakąś korzyść, to on z chęcią się tego uczy. Ja nie twierdzę, że nie można nic z historii filozofii powiedzieć, oczywiście, że tak, trzeba, ale to nie może być taki przedmiot suchy, muszą być debaty, muszą być dyskusje, muszą być rozważania, argumentowania, logiczne myślenie, to musi być, to jest istotą tego przedmiotu. Jasne, że tak, uczniowie muszą wiedzieć,

jak to się rozwijało przez wieki. Czasem spotykam się z tym, że oni przytaczają słowa jakichś filozofów, co mnie bardzo cieszy, (...) ale umiejętności miękkie we współczesnym świecie są najbardziej potrzebne, a one mogą być ćwiczone i zdobywane na tym przedmiocie (dyrektor, GL, w12).

Inny dyrektor na pytanie o cel takiej edukacji odpowiedział:

Cel? Poszerzenie wiadomości i umiejętności dotyczących filozofii, ale też taka możliwość rozwijania innych umiejętności, jak właśnie logiczne myślenie, jak myślenie twórcze, a także poznanie tych prawd, które dawni filozofowie gdzieś tam przedstawiali (dyrektor, G, w16).

W jednym z wywiadów wspomniano też o dwóch konkretnych potrzebnych uczniom umiejętnościach rozwijanych wraz z erudycją, czyli łączeniu wiedzy z różnych dyscyplin oraz dokonywania własnych ocen:

Dla mnie też ważna jest, bo jestem nauczycielem historii, umiejętność korelowania, czyli umiejętność łączenia, z którą uczniowie mają problem, wiedzy historycznej, wiedzy filozoficznej, wiedzy z języka polskiego, z literatury. (...) Uczeń, kiedy stawia się mu problem filozoficzny, zauważa, że można dywagować na dany temat. Widzi, że nie ze wszystkim może się godzić. Słyszy, jak to klasyk określał dane wydarzenie i on ma też możliwość dokonania własnej oceny i snucia swoich teorii (dyrektor, L, w2).

Z kolei jeden z nauczycieli filozofii wiąże rozwijanie kultury dyskusji z wiedzą o różnorodności poglądów i postaw, m.in. w różnych epokach:

Filozofia powinna uczyć myślenia, w takim znaczeniu, żeby nie schodzić na manowce, to znaczy, żeby nie stosować dyskusji i metod, które opierają się na obrażaniu, poniżaniu oraz żeby wiedzieć, że człowiek musi mieć odrębne zdanie i umieć formułować to swoje zdanie. Żeby młodzi ludzie mieli świadomość, że postaw jest wiele i są one porównywalne i należy się szacunek tym postawom. (...) Zależy mi, żeby młodzi ludzie wiedzieli, jaki jest dorobek i jak wiele wynika z epoki oraz jej stylu (nauczyciel, L, w6).

Ku klasycznemu wykształceniu

W wywiadach pojawiły się również wypowiedzi dyrektora i nauczyciela (z różnych województw), w których w pozytywnym świetle mówi się o filozofii jako elemencie klasycznego, „przedwojennego” wykształcenia, wyraźnie nawiązując do zapewniania uczniom erudycji:

Na pewno było to jakieś wzorowanie się na tym wykształceniu, powiedzmy, przedwojennym, gdzie retoryka, filozofia, łacina to było klasyczne wykształcenie. I myślę, że jako szkoła katolicka zawsze mieliśmy takie inklinacje do takiego klasycznego liceum, gdzie ta filozofia miała swoje miejsce (dyrektor, L, w5).

Trzeba byłoby wrócić do dobrych starych tradycji. Wróć do tego modelu francuskiego albo lepiej: do polskiego przedwojennego. Może to stereotypy, że była to szkoła, która kształciła inteligentnych, myślących erudytów, [ale] są na to dowody. Pewnie Gombrowicz w *Ferdydurke* pokazał inne oblicze szkoły przedwojennej. Czy ona była atrakcyjna, czy nudna – to już inna sprawa (nauczyciel, L, w14).

W takim podejściu zapewnienie uczniom erudycyjnego wykształcenia jawi się jako jeden z wyraźnych celów nauczania filozofii.

Podsumowanie

Wyniki ilościowe pokazały, że wśród podanych celów ogólnych nauczania filozofii erudycja została oceniona przez nauczycieli filozofii najniżej i zarazem znacznie niżej niż inne cele. Jednocześnie wyniki te nie wskazują na negatywną ocenę erudycji, lecz raczej na to, że wśród tych celów schodzi ona na dalszy plan. Ocena ważności tego celu nie zależy od płci respondenta czy rodzaju szkoły, w którym on naucza, aczkolwiek widać pewną zależność tej oceny od wielkości miejscowości, w której znajduje się szkoła respondenta. Dało się wreszcie zauważyć zależność wyników od wieku respondentów, z których najmłodsi (a także pokolenie ich rodziców) oceniali ją jako jeden z najważniejszych celów znacząco częściej niż ich koledzy o 10 lat starsi oraz pokolenie ich rodziców.

Natomiast zdecydowana większość dyrektorów uznała, że chęć zapewnienia uczniom erudycyjnego wykształcenia była jednym z głównych powodów, dla których wprowadzono filozofię do szkoły i dla których kontynuuje się jej nauczanie.

Wywiady pogłębione z dyrektorami i nauczycielami ujawniły obawę przed czysto „wiedзовym” nauczaniem filozofii. Niektórzy w nauczaniu poglądów poszczególnych filozofów widzieli wręcz zagrożenie, ponieważ w ich mniemaniu zdaje się ono odciągać od głównego celu, jakim jest np. poszerzenie spojrzenia, zarazem przeciążając uczniów informacjami, lub powoduje ono znudzenie i niechęć do przedmiotu.

W wielu przypadkach respondenci zdawali się odwoływać do erudycji jako czegoś głębszego, związanego z rozumieniem, rozwojem i umiejętnościami. W szczególności wspomniano o takich umiejętnościach, jak: rekonstruowanie konkretnego poglądu, stosowanie wiedzy w konkretnej sytuacji, łączenie wiedzy z wielu dyscyplin, dokonywanie własnej oceny oraz branie udziału w dyskusji

z poszanowaniem innych poglądów i postaw. W wypowiedziach odnoszących się do własnego rozwoju, w tym rozwoju osobowości, na pierwszy plan zdaje się wybijać spostrzeżenie, że poznanie różnorodnych poglądów filozoficznych pomaga wyrobić samodzielnie własne poglądy oraz jest bazą do formułowania pytań. Ciekawe wydaje się tu również przekonanie, że wspomniana różnorodność ukazuje uczniom wielość możliwości wyboru czy wielość sytuacji, w których można tego wyboru dokonać, zarazem jednak ucząc konsekwencji, rozumianej jako trwanie przy podjętej decyzji. W niektórych przytoczonych wypowiedziach widać też przekonanie, że głębiej rozumiana erudycja filozoficzna jest potrzebna do uzupełnienia humanistycznego wykształcenia, mającego dostarczyć całościowego spojrzenia na kulturę. Stąd też prawdopodobnie dwóch uczestników wywiadów nawiązało do tradycyjnego wykształcenia, określanego jako „klasyczne”.

W kontekście tych wypowiedzi widać, że wyniki ilościowe mogły zależeć od tego, czy respondenci rozumieli erudycję wąsko (jako czysto informacyjny „bagaż”), czy też wiedzę mającą przełożenie na rozumienie i rozwój w zakresie osobowości lub umiejętności. W takim wypadku mogłoby to wskazywać na kryzys pojęcia „erudycja” w tym sensie, że przestało ono być komunikacyjnie efektywne. Warto więc podjąć wysiłki ku temu, aby „naprawić je” w dyskursie społecznym, dookreślając jego znaczenie w stosunku do innych celów edukacji.

W kontekście upatrywania przez wielu respondentów wielkiej wartości w uczeniu samodzielnego myślenia, a także rozwijaniu osobowości oraz umiejętności, widać bowiem, że przynajmniej uczestnicy wywiadów doceniają erudycję określoną tu roboczo jako „głęboką”, co nie oznacza rozległości i szczegółowości zdobywanej wiedzy, lecz odnosi się do stopnia jej zrozumienia i jej przełożenia na rozwój człowieka, który ją posiadał. Wydaje się, że chodzi im o taką erudycję, w ramach której wiedza będzie w uczeniu pracować, będzie skłaniać go do zadawania pytań, będzie otwierać oczy na nieznanne mu dotąd możliwości, będzie materiałem do własnych analiz, a zarazem kluczem do lepszego zrozumienia otaczającego świata, w tym kultury.

Bibliografia

Arystoteles (2003). *Metafizyka*, tłum. K. Leśniak. W: Arystoteles. *Dzieła wszystkie*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Erudycja (2018). W: *Słownik Języka Polskiego*, dostępny na: <https://sjp.pl/erudycja> (otwarto: 4.01.2018).

Erudition (2018a). W: *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, dostępny na: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/erudition?q=erudition> (otwarto: 4.01.2018).

Erudition (2018b). W: *Oxford British & World English*, dostępny na: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/erudition> (otwarto: 4.01.2018).

- Gajdamowicz H. (2012). *Tradycje nauczania wychowującego w polskiej pedagogice*. „Paedagogia Christiana”, 1 (29), s. 123–140.
- Marciniak Z. (2008). *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*. W: *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego*. T. 2. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- MEN (2017a). *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla 4-letniego liceum ogólnokształcącego i 5-letniego technikum* (projekt), dostępny na: <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//501/12300604/12446876/12446877/dokument299323.pdf> (otwarto: 4.01.2018).
- MEN (2017b). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej* (Dz.U. z 2017 roku, poz. 356).
- MEN (2012a). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* (Dz.U. z 2012 roku, poz. 204 ze zm.)
- MEN (2012b). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. z 2012 roku, poz. 997 ze zm.).
- Nawroczynski B. (1946). *Zasady Nauczania*. Warszawa–Wrocław–Kraków: Książnica – Atlas.
- Platon (2002). *Teajtet*, tłum. W. Witwicki. W: Platon, *Parmenides, Teajtet*. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Pobojewska A. (2012). *Początek filozofii: podstawy, motywacje, umiejętności*. W: Pobojewska A. (red.). *Filozofia. Edukacja interaktywna. Metody–środki–scenariusze*. Warszawa: Wydawnictwo Piotra Marciszuka Stentor.
- Shor I. (1992). *E-powering Education. Critical Thinking for Social Change*. Chicago–Londyn: University of Chicago Press.
- Szymański M. (2014). *Nowa podstawa programowa nauczania filozofii a modyfikacja celów dydaktycznych i sposobów ich realizacji*. „Studia Philosophiae Christianae UKSW”, 4 (50), s. 191–207.
- Trepczyński M., Stanaszek A., Grudniewska M., Gmaj I. (2015). *Nauczanie filozofii na III i IV etapie edukacyjnym*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wierzbicki A.M. (2005). *Filozofia a totalitaryzm. Augusta Del Nocego interpretacja kryzysu moderny*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.

ERUDITION AS AN OBJECTIVE OF SCHOOL PHILOSOPHICAL EDUCATION

Abstract: Erudition can be one of objectives of school philosophical education. Philosophy teachers in secondary schools in Poland who in 2014 took part in a nationwide research on teaching philosophy in lower and upper secondary schools (data were collected from 88% of headmasters from all the schools in Poland where philosophy was taught and 79% of teachers from these schools), asked to assess the importance of several educational objectives within philosophical education (on the scale 0-5), gave a relatively low rating to erudition. Despite this fact teachers to some extent appreciate erudition as a goal of philosophical education, which corresponds with the answers of the headmasters. The interviews conducted with 15 teachers and 15 headmasters show that they appreciate erudition in a deeper meaning, which is not a purely “encyclopedic” knowledge, but refers to a well understood knowledge being a basis for personal development, skills development and a starting point for posing questions.

Key words: philosophy, philosophy teaching, school philosophical education, erudition, teaching objectives, learning outcomes, knowledge, skills.

Marcin Trepczyński – dr nauk humanistycznych w zakresie filozofii, mgr prawa i mgr filozofii, adiunkt w Instytucie Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego. Autor monografii pt. *Ścieżki myślenia Alberta Wielkiego i Tomasza z Akwinu* (Warszawa, 2013), współautor i redaktor monografii pt. *Nauczanie filozofii na III i IV etapie edukacyjnym* (Warszawa 2015), będącej raportem z badania przeprowadzonego w Instytucie Badań Edukacyjnych. Adres do korespondencji: Instytut Filozofii UW, ul. Krakowskie Przedmieście 3, 00-047 Warszawa. Adres e-mailowy: m.trepczynski@uw.edu.pl.

COLLOQUIA

KATALIN ESZTER MORGAN

Germany

Forum Pedagogiczne
2018/1

Wpłynęło: 03.09.2017

Zatwierdzono do druku: 31.03.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.1.18

HOW DO TRAUMATIC SHOAH-WITNESS TESTIMONIES FIT INTO GERMAN HISTORY EDUCATION?

Abstract: This essay traces ways in which traumatic Shoah witness testimonies fit into German history curricula conceptually by highlighting the competencies with which pupils are meant to grasp the topic of National Socialism and the Holocaust. Such curricula are diverse and they keep the learning objectives and teaching methods pertaining to emotions, imagination and ethical dimensions – as relevant to the topic – abstractly vague. This poses certain challenges and opportunities for history teachers and pupils. One such opportunity is the incorporation of virtual video-graphed Shoah witness testimonies that by their nature are emotional as they narrate traumatic memories. The opportunity in such narrations lies in assigning the function of tertiary witnessing to pupils and this process is briefly described. The challenges of using such oral histories can be understood as those that clash with the non-discursively organised knowledge in pursuit of truth (verifiable facts) by means of what is traditionally considered historical evidence.

Key words: Holocaust Education, emotions, trauma, history curriculum, *Geschichtsdidaktik*, competencies, dualism.

Introduction: Holocaust Education scholarship and history curricula in Germany

In this essay I explore how the testimonies of Shoah survivors recorded on an educational DVD software fit into German history curricula. I proceed by firstly outlining the underlying principles of such curricula conceptually and comparatively. Thereafter, I discuss the role of emotions in German *Geschichtsdidaktik*, which is the study and application of appropriate methods and scientific principles underlying the teaching and learning of history as a discipline. Finally, I touch on some theoretical concepts that are relevant for understanding what happens when pupils watch and listen to traumatic testimonies and thus become tertiary witnesses to such narratives.

Holocaust Education scholarship in Germany is distinct. Unlike in other countries where young people may be horrified and even paralysed to learn about what happened as a result of Nazi Germany throughout Europe (if they do in fact learn about the Holocaust¹), in Germany this learning experience is coupled to the fact that what happened is part of family history (Crossland 2012). Using witness testimonies to learn about the Holocaust not only opens up the possibility of powerful emotional experiences for the recipients. It is also tied to a moral or moralising dimension, because in the German context, school curricula, in addition to factual historical knowledge impartation, also want to sensitise pupils to the extraordinary responsibility that the government must accept as the successor state of the Third Reich (Meseth & Proske 2010, p. 202).

Hence it is not just a matter of being emotionally touched when listening to survivor testimonies that, by their very nature, are rather emotional. It is also not just a generalised aim “to overcome prejudice, intolerance, and hatred – and the suffering they cause – through the educational use of [video testimonies]”², as is the mission statement of the University of Southern California’s Shoah Foundation whose materials are used for the presented study. It is also about guilt, responsibility and a constant search for absolution or *Entlastungsprozesse* (Lücke 2009, p. 5) or *Entlastungsbedürfnisse* (Kühner 2008, p. 64) related to the *actual historical event itself*, and not a cognate social justice issue as is the case in many other countries. *Entlastung* literally refers to processes of or a desire for un-burdening oneself either from guilt, or from responsibility, or both (see Brauer & Wein 2010). There is a word often used in association with learning about the Holocaust. It is “emotionalising” an historical content for didactic purposes. It actually means “moralising” and it shows that the connection between emotions and history learning has a moralistic undertone. “Emotionalising” is not about the doubtlessly emotional content of testimonies or their possible transferral onto the recipient. Rather, it is about (the perception of) being manipulated in some way, usually to be (or perceived to be) made feel guilty about the perpetrator past. Thus emotions in German Holocaust education discourse tend to be associated first and foremost with feelings of guilt rather than other types of feelings, like those that the victims might have experienced, for example.

Much has been written about Germany’s exemplary confrontation with its past, but similarly, much has also been said about the silencing of this history at the family level. Therefore, while in official and political accounts we might find plenty of examples of how Germany has dealt with its past and paid for its crimes, at the level of personal remembrance and memory there are gaps and silences. To some extent schools have a mandate to speak into this silence, but not in a straight forward or prescriptive way. In general history education, the competencies pupils are meant to develop focus on mental operations of imagining and understanding,

1 In some Swiss provinces, for example, it is not mandatory to learn about the Holocaust at schools.

2 <https://sfh.usc.edu/about>, last accessed 30 January 2018.

whereby a distinction is made between *Sachurteil*, (factual or “subject matter competence”, Körber 2011, p. 151) which is establishing relationships between sets of information, and *Werturteil* which is establishing relationships between this information and the values of the viewer or reader (Zülsdorf-Kersting 2009, p. 14). However, as Bernhardt (2012, p. 16) argues, there is little conceptual clarity about what a *Werturteil* actually entails, apart from the inclusion of personal evaluations, differentiating them from “objective” or factual ones. This could become especially fuzzy when the subject matter is Nazism and the Holocaust because of its potentially traumatic nature which entwines facts with emotions.

The teaching of the Holocaust is varied and there are no national, unified state objectives or teaching and learning criteria. Each 16 *Bundesländer* (federal states) and each four existing school forms has its own curriculum that describes suggested contents. Despite this diversity, based on a government document that describes educational expectations of each province with regard to the topic, the following can be noted: in all provinces and in all school types the study of National Socialism and Holocaust is mandatory in history education; there is sometimes focus on “problems reparation *Wiedergutmachung* [which literally means making right again], and remembrance” (Ministry Culture 2005, p. 38)³ and inviting Shoah survivors to speak to pupils, and making excursions to “authentic” sites of remembrance are encouraged. For example, in Mecklenburg-Vorpommern pupils in the 9th grade are to “take hold of”, “grasp”, “realise”, or “get sense of” (*erfassen*) “the inhumanity and the barbarity of the industrially organised genocide on the basis of the Auschwitz concentration camp” (ibid, p. 25)⁴. Such encounters and excursion are designed to turn “memory culture” (*Memorialkultur*) into means for developing “social and self-competence” (ibid, p. 24).

Most curricula operate on the basis of developing such competencies, whereby in history education those competencies are usually encouraged that are deemed necessary for “dealing with” or “mastery” (*Bewältigung*) of and finding solutions to “societal challenges on the basis of a reflected understanding of a democratically constituted society” (ibid, p. 11). Other competencies in history education include the ability make reasoned judgements (*Urteilskompetenz*), media and method competence, and narrative competence (Weinhold & Komatowsky 2013, p. 5). In addition, various other (related) concepts mark the landscape of history learning. These are: historical consciousness (the temporal orientation across past, present and future), *Fremdverstehen* (ability to understand “otherness”), self-reflection, and orientation-competence (relevance of a story told by a witness to own life situation) (see Barricelli et al. 2009, p. 14). None of these explicitly state how emotions, affects or feelings of the pupils, or the historical actors, or the interaction between them,

3 All translations from German English are the author's, unless the source used was already on translation.

4 http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Zusammenfassung-Holocaust-November-05_01.pdf

or empathy with the victims or the perpetrators, could be made the object of or the vehicle for historical understanding.

While this is also partly true for the Anglo-Saxon context, there is more specification regarding making *value* judgements, as opposed to purely *factual* ones that are based more on rational (measurable), objective criteria. For example, in the Canadian curriculum, an *ethical* dimensions of historical thinking is specified, involving the making of *moral* judgements (Seixas 2006) which asks about the “responsibilities that historical crimes and sacrifices impose upon us today” (CSHC)⁵. While there is also rationality (factual knowledge) involved in making such judgements, there is at the same time a heavier reliance on personal-emotional factors because value systems that define what is right and wrong tend to be more individual, including biographical influences by drawing on subconscious factors. Rösen and Straub (1998, p. 9) emphasise that in the German context unconscious factors that determine the mental processes of historical consciousness influence the specific meaning-making achievements that are about the conception and representation of history as an experience of “processing” (*Verarbeitung*) the past. Once again, it becomes clear that the focus is on “dealing with” or “working through” the burdens of the past and this involves, by implication, emotional factors that are not realisable in a purely objective way. The meaning of those factors that could be connected to the subconscious, like wishes, desires, experiences and sentiments of the viewer or reader is not the object of research and it would be inaccurate to speak of a research agenda that deals explicitly with attitudes and values in German history education (Bernhardt 2012, p. 16).

In the British context, Peter Lee (2011, p. 67) stresses that history education “is a matter not of indoctrinating students but of helping them understand that asking a serious question about the past implies subscribing to certain values”, which involves an ethical decision. Such a decision is based on certain notions of absolutes (as opposed to relatives) that permits the condemnation of gross injustices. It requires “that we entertain the notion of an historically transcendent human commonality”, which is the recognition of “our humanity in the person of historical actors” (Seixas and Peck 2004, p. 113). Such moral judgements require empathetic understanding, which includes understanding both the similarities and the differences between the moral universes of the historical actors and those who read about them (*ibid.*). As such, although empathy is considered to be part of historical thinking in Canada, it is still not clear how exactly it is related to memory and emotions.

This is also true in Germany: given the differences across the federal states, there is not one specified state position on how memory, remembering and emotions fit into the learning of history and thus they remain undefined. Nevertheless,

⁵ Centre for the Study of Historical Consciousness, <http://historicalthinking.ca/ethical-dimensions>, last accessed 30 January 2018.

a focus on memory (rather than on empathy) is generally included, which might have to do with the consideration that memory (as in remembering someone or something, not memory as a theoretical concept) is more easily mediated or measured in educational context than empathy. “The memory of the Holocaust victims must be kept alive” is part of the mandate in history curricula (Meseth & Proske 2010, p. 202), even though, as the above examples show, the available references do not make it clear how exactly this is to be transformed to learning, apart from aiming at some type of general self-reflection and the attainment of various abstract competencies. The gaps are filled in by writings of specialised *Geschichtsdidaktiker*⁶ working at academic institutions and by prominent voices from educational and political organisations. The result is that it is mostly up to teachers to translate their local curricular ideas and ideals into educational units that they – in their professional capacity⁷ – deem meaningful and relevant. Teachers in Germany have considerable autonomy in this regard and pupils’ learning success is said to depend on the teachers’ skill and craft (*Geschick*) (Ministry of Culture 2005, p. 28), which in turn is related to the type of teacher education they have received. In addition to formal lessons, teachers are also encouraged to teach this topic through projects, work groups and history workshops. In sum, much weight is given to Holocaust education in secondary schools, but the curricula are diverse and they keep the learning objectives and teaching methods abstractly vague. This could be interpreted as both a constraint and an opportunity for teachers (and thus for pupils), depending on their personal interests, creativity, initiative-taking, level of engagement and moral-political convictions.

Emotions, feelings, affects and their role in German *Geschichtsdidaktik*

Although the scientific literature distinguishes between affects, feelings and emotions, for the purpose of this article it suffices to talk about them in a generic, collective way. The aim here is not to discuss their differences but rather to agree with those scholars who critically view the overvalued role assigned to reason and rationality in politics, ethics, and aesthetics (Leys 2011, p. 435), adding history education to the list. By “emotions” I will thus be referring to all three: affects, which is a non-conscious experience of intensity; feelings, which are sensations measured against previous biographical experience (and are thus related to memory); and emotions, which are projections or displays of feelings (Shouse, 2005, p. 1). Therefore it is emotions that make it possible to communicate about affects and

6 Academics specialising in the study of teaching and learning the subject history in schools.

7 Teachers in Germany qualify by completing a masters degree of about five years. In addition, they have to absolve a practical training period (in Nordrhein Westfalen it is 18 months) in schools usually not of their choosing, assessed by subject advisors. Once they qualify, they become life-long public servants with special responsibilities and privileges.

feelings because emotions are always filtered or mediated by means of language (Meyer-Hamme 2013, p. 128). Given their embeddedness in language, emotions are therefore inextricably linked to historical understanding because of the connection between emotion and cognition which is realised mentally by way of narrating a story (Rüsen 2013a, p. 34). The resulting historical consciousness is characterised by a complex interplay between the subjectivity (inner world) and objectivity (outer world) of experience (Rüsen 2013b, p. 284). Meaning-making is always coupled to sensory references and does not occur automatically as a result of cultural processing of empirical facts or statements of facts (ibid). Therefore emotions are seen as an inevitable part of meaning-making.

Despite of these attempts to overcome the emotion-cognition dichotomy, history tends to be regarded as a discipline that is sceptical about the involvement of emotions in mediating historical content because it is considered to “interfere” (i.e. cancel out or be detrimental to) the ability to take up such contents cognitively (rationally) (see Schönert and Weckwerth 2011). The phrase “crying does not educate” is used to sum up this point of view (ibid., p. 298). Von Borries (2014, p. 12-13) wonders why a “purely intellectual and cognitive understanding” has come to characterise the handling of history, given that in some of the “grand” historians’ writings (talking about Meinecke’s and Ranke’s) a focus on aesthetics and emotionality is clearly recognisable. One answer could be that in the 1960s and 1970s there was a shift in the approach to learning history at schools. Schörken (1994, p. 114-15) explains that until then history education was based purely on narratives that built the historical imagination of pupils. Then there was a shift as a result of the popularity of cognitive learning theories espoused by Benjamin Bloom (and his famous taxonomy) that enabled a systematic grading of cognitive and emotional learning performances. This (supposedly) allowed for a better understanding of learning processes and thus for their better planning and controllability. However, what this process also did was to hierarchise “concrete” and “abstract”, whereby abstract was thought to replace the concrete in the more able student. As such, the concrete, which is associated with physicality and thus with affections and emotions (see Brauer 2016, p. 34), was regarded as somewhat inferior to cognitive mental abilities, even though, as Schörken asserts, the concrete does not substitute the abstract in historical understanding. Rather, the two should be understood as mutually dependent (p. 115).

Even the “father of human sciences” philosopher Wilhelm Dilthey regarded emotions as a central element in the scientific method because for him “real life processes” were key for perceiving the world through the will, feelings and imagination (Morat 2008, p. 105). For Dilthey, these three elements were to be seen as co-existent and equally fundamental for making sense of the world. As such, these “inner experiences” of humans are given to them *a priori* and since that which happens on the outside always *appears* to a person, that which is going on inside cannot be interpreted as directly resulting from environmental processes. On this

view, “imagination” belongs to the same category as “emotions” by its association with feelings and affects. Ricoeur (2004, p. 5) for example said that imagination is located “at the lowest rung of the ladder or modes of knowledge, belonging to the affections that are subject to the connection governing things external to the human body”, and together with cognition are the “load bearing pillars for the reconstruction (*Nachvollzug*) of the past in the present” (Schörken 1994, p. 12). Despite Ricoeur’s emphasis of both cognition and emotion, a hierarchisation is still evident in his writing that elevates cognition above emotion (or imagination). This results from a dualistic worldview that lives off separating the “order of the affections and the body” from “the order of ideas and the intellect” (Ricoeur 2004, p. 5).

This dualistic view has also influenced *Geschichtsdidaktik*, even though it is not disputed that emotions shape consciousness, perceptions and memory, and are thus a central category of historical learning and of historical meaning-making (Brauer & Lücke 2013, p. 19). Despite this, historically there has been a fear that emotions have incalculable effects due to their fluidity and indeterminacy, which are thought to affect historical learning in negative ways, with possible manipulative-indoctrinating intentions and consequences (ibid., p. 15). Added to this is the *Überwältigungsverbot* (prohibition against being “overwhelmed”) of the *Beutelsbacher Konsens* of 1976, which originally, in a political-educational context, was concerned with indoctrination and measures that would lead to preventing pupils from forming their own opinions. However, this has since been applied to history education and transferred in meaning to refer to a prohibition against *emotionally* overwhelming pupils (see Brauer 2016, p. 40-41), even though by this author’s own argument emotions are culturally and temporally specific (ibid., p. 29), which would make it difficult to measure and determine what is “overwhelming” for a particular person belonging to a particular cultural group.

In the German context, this is again related to the legacy of the past when it comes to representations of the Holocaust. There are different standards compared to the Anglo-American and other European contexts (see ibid., p. 39). In Germany the representation of the Holocaust tends to be treated with “restraint” and with “wary or cautious interventions” (*behutsame Eingriffe*) (Schönert and Weckwerth 2011, p. 289). For example these authors note, referring to a traveling exhibition about the euthanasia programme of the Nazis by the United States Holocaust Memorial Museum in Washington DC, hosted in Dresden between 2006 and 2007, that museum specialists in Germany would not have had the courage to use the same (high) degree of emotional appeal as their American colleagues did for this monstrous subject (ibid., p. 287)⁸. Perhaps this is why, according

8 See “Deadly Medicine, Creating the Master Race”, USHMM: Washington DC, 2004. <https://www.ushmm.org/information/exhibitions/traveling-exhibitions/deadly-medicine>, and <http://www.tagesspiegel.de/kultur/ns-euthanasie-ausstellung-toedliche-medizin-in-dresden/762190.html>, both last accessed 26 February 2018.

to *Geschichtsdidaktikerin* Bärbel Völkel (2013, p. 159), the status of historical consciousness in Germany is still rather positivist and does not actively seek to understand the interaction between knowledge, intelligence, and emotional implications. It is against this background that an educational medium is described that uses virtual testimony by Shoah witnesses in history education. This medium can be understood as an opportunity to ease this strict divide between the emotional and the rational by way of creating a platform of exchange between a testifier and a listener. This medium will be described next and it will be explained how the act of giving testimony can be understood theoretically.

The educational medium: virtual testimony and the tertiary witness

The DVD series “Witnesses of Shoah-school learning with video-interviews”⁹ was conceptualised in the light of the fact that real witnesses are becoming fewer and fewer and that somehow their memory needed to be preserved and made accessible in another way for educational purposes. The DVD series consist of 12 video-interviews on four DVDs that were first recorded between 1994 and 1999 as part of the Steven Spielberg Visual History Archive (VHA) that contains more than 52000 of them. Between 2008 and 2011 academics from the *Freie Universität* in Berlin developed an extensive learning software package as part of the series based on the interviews. Each of the four DVDs is based on a theme, namely “fleeing”, “surviving”, “resisting” and “carrying on living” respectively. There are two levels on each DVD. One is called “history” and the other “remembrance”. On the “remembrance” level the personal accounts of the (mostly victim) witnesses are reproduced in edited form (shortened from about two hours to about 30 minutes each). On the “history” level a wide array of complementary, multimedial materials (primary and secondary sources in all imaginable formats) are provided for the solving of the intellectually demanding tasks that are part of the learning software. These materials add to the perspectives of the victims and also to resisters but exclude perpetrator perspectives.

The unique quality of this medium is the virtual space in which the witnessing takes place. Bothe & Sperling (2013, p. 209-210) claim that in this virtual space of experience, the testimonies of the survivors are received in an especially intensive manner, whereby the performative act of the witnesses are transferred into the virtual space, leading to a negotiation of meaning (“secondary dialogue”) regarding the remembrance of the Shoah. To the recipient it seems as if there was a direct encounter between him or her and the witness, which is made possible by the visibility of the spoken word and the body language, promoting an empathetic watching and listening (Nägel 2016, p. 250). But unlike real-life encounters, there is no possibility of a dialogue, even though, as noted, some refer to the virtual

⁹ <http://www.zeugendershoah.de>, last accessed 26 February 2018.

encounter between witness and recipient as a “secondary dialogue”. It is in fact a tertiary witnessing, whereby the pupil/teacher is the witness of the one who bears witness to an interviewer about an event. This tertiary witness can reflect, imagine and surmise, and will probably be left with many questions, making a negotiation of meaning difficult in the absence of the required information. Nevertheless, the *function* of bearing witness remains.

This function can be described as follows: when pupils watch and listen to these testimonies, they are encountering a traumatic (emotionally loaded) memory. Thus it is not just a matter of listening to an abundance of dramatic experience or absorbing the facts, but about the “experience of my inexperience to hear and learn” (Simon 2000, p. 19). This requires “attending to the specific procedures for defining, legitimating, and validating information [...] and judgements about what is regarded as factual evidence and about how such evidence should be interpreted” (Simon and Eppert 1997, p. 179). As such, bearing witness includes the emotional and the factual in a very integrated sense. The interpretations as thus described may not fit in with traditional historiography because they go beyond the factual, the measurable and the chronological recording of time, place and events: “to witness testimony is to be claimed to another in ways that are not reducible to blood ties, geographically local or diaspora identities, or humanistic assertions of empathy. This is because in a witnessing relation, one must become open to the possibility of unforeseen memory, the possibility of unfamiliar, unexpected connections that disrupt attempts to know what meaning a place or moment may hold” (Simon 2000, p. 18-19).

Within such a conceptualisation, remembering means recognising how something came to be (Greve 2014, p. 17) and is thus a reminder to not take life for granted and also to hold onto a hope for a better future.

When it comes to the traumatic moments in the testimony, Dori Laub (in Simon & Eppert 1997, p. 182) refers to *excesses*, which are often an inherent structural feature of such testimony. They infiltrate moments of the testimony in which the witness feels accountable towards those who no longer can bear witness, indicating that it is about justice. It “allows for truths to emerge from a plane on which testimonial reference cannot be recognised and adjudicated as discursively organised knowledge” (ibid., p. 182) but can be appropriated (made sense of) emotionally with the heart. This presents a considerable challenge for the teaching of history, which can hardly accommodate non-discursively organised knowledge in its pursuit of truth (verifiable facts) by means of what is considered historical evidence. Nevertheless, the idea is that by listening to and watching the virtual testimonies, new historical thinking competencies are developed among pupils that may not be identifiable in conventional, traditional ways.

Conclusion

In the German context using Holocaust testimonies in history education poses special challenges and opportunities. It is not just about integrating emotional content into a curriculum that is largely based on factual, rational understanding of the past. “Emotional” is often equated with “emotionalising” in the sense of invoking or placing a sense of responsibility on pupils for the consequences of the deeds committed by the forefathers; deeds that were sanctioned from “home soil”. In this essay I have shown how the historical development and theoretical underpinnings of the history curriculum are such that they tend to keep specific emotional and ethical involvements of pupils in history learning abstract, possibly so as to avoid having to address in prescriptive ways how to deal with the mentioned legacy in concrete terms.

However, historically this abstraction process is relatively new because up until the 1960s or 1970s history education was based purely on narratives that built the historical imagination of pupils, including the related ethical and emotional dimensions that have become neglected as a result of the heavier focus on factual and objective (measurable) learning criteria. The development of a relatively new educational medium, namely that of virtual testimonies on DVDs complete with learning tasks and supplementary materials relevant for history learning, steps into this gap by allowing pupils to become tertiary witnesses to traumatic narratives of Holocaust survival. Such witnessing is not just about learning particular lessons (moral or otherwise) from the memories of those who lived through this trauma. It is also about understanding what transpires during the excess moments of a traumatic memory in which discursively organised knowledge might not be adequate. An empirical case study of how this can materialise in a classroom setting and what its relevance is will be the topic of a future essay.

References

- Barricelli, Michele; Brauer, Juliane and Wein, Dorothee. 2009. “Zeugen der Shoah: Historisches Lernen mit lebensgeschichtlichen Videointerviews. Das Visual History Archive des Shoah Foundation Institute in der schulischen Bildung”. *Medaon*, Volume 5.
- Bernhardt, Markus. 2012. “Einstellungen Jugendlicher gegenüber Geschichte und Geschichtsunterricht”, in *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 3(1): 14-30.
- Bothe, Alina and Sperling, Rolf. 2012 “Trauma und Emotionen im virtuellen Raum. Historisches Lernen über die Shoah mit virtuellen Zeugnissen” in Juliane Brauer und Martin Lücke (Eds.) *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. Göttingen: V&R Unipress, pp, 201-221.
- Brauer, Juliane and Lücke, Martin (Eds.) 2013. *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. Göttingen: V&R Unipress.

- Brauer, Juliane. 2016. "Heiße Geschichte? Emotionen und historisches Lernen in Museen und Gedenkstätten", in Sarah Willner, Georg Koch, Stefanie Samida (Eds.), *Doing History. Performative Praktiken in der Geschichtskultur*, Münster: Waxmann, pp. 29-44.
- Brauer, Juliane and Wein, Dorothee. 2009. "Zeugen der Shoah: Historisches Lernen mit lebensgeschichtlichen Videointerviews. Das Visual History Archive des Shoah Foundation Institute in der schulischen Bildung", in *Medaon*, pp. 1-17.
- Crossland, David. 2012. "The Holocaust Is German Family History. Book Urges Germans to Quiz Dying Nazi Generation", Spiegel Online, <http://www.spiegel.de/international/germany/feature-on-historical-research-into-a-german-family-s-nazi-history-a-826633.html>, last accessed 23 February 2018.
- Greve, Astrid. 2014. *Zachor – Erinnern lernen. Aktuelle Entdeckungen in der jüdischen Kultur des Erinnerns*. Berlin: epubli GmbH.
- Körber, Andreas. 2011. "German History Didactics : From Historic al Consciousness to Historical Competencies – and Beyond ?", in Bjerg, Helle, Lenz, Claudia, Thorstensen, Erik (Eds.) *Historicizing the Uses of the Past. Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Bielefeld: transcript Verlag, 145-164.
- Kühner, Angela. 2008. "NS-Erinnerung und Migrationsgesellschaft: Befürchtungen, Erfahrungen und Zuschreibungen" in *Einsichten und Perspektiven*, 52-65.
- Lee, Peter. 2011. "History education and historical literacy". In Ian Davies (Ed.) *Debates in History Teaching*, London: Routledge, 63-72.
- Leys, Ruth. 2011. "The Turn to Affect: A Critique", in *Critical Inquiry* 27 (3): 434-472.
- Lücke, Martin. 2009. "Überlebensgeschichten. Sprache und historisches Lernen zum Thema Holocaust mit Video-Interviews aus dem Visual History Archive", in *Medaon* 5: 1-5.
- Meseth, Wolfgang and Matthias Prose. 2010. "Mind the Gap: Holocaust education in Germany, between pedagogical intentions and classroom interactions," *Prospects* 40, 201-222.
- Meyer-Hamme, Johannes. 2013. "I never liked history at school.' Identitäten und Emotionen beim historischen Lernen", in Juliane Brauer & Martin Lücke (Eds.) *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. Göttingen: V&R Unipress, 125-137.
- Ministry of Culture, 2005. "Unterricht über Nationalsozialismus und Holocaust", http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Zusammenfassung-Holocaust-November-05_01.pdf, last accessed 23 February 2018.
- Morat, Daniel. 2008. "Verstehen als Gefühlsmethode. Zu Wilhelm Diltheys hermeneutischer Grundlegung der Geisteswissenschaften", in Daniel Morat and Uffa Jensen (eds.) *Rationalisierungen des Gefühls. Zum Verhältnis von Wissenschaft und Emotionen 1880-1930*, München: Wilhelm Fink Verlag, pp. 101-117.
- Nägel, Verena Lucia. 2016. "Zeugnis – Artefakt – Digitalis. Zur Bedeutung der Entstehungs- und Aufbereitungsprozesse von Oral History-Interviews", in Sonja Knopp; Sebastian Schulze and Anne Eusterschulte (Eds.) *Videographierte Zeugenschaft. Ein interdisziplinärer Dialog*. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft, pp. 347-368.

- Ricoeur, Paul. 2004. *Memory, History, Forgetting*, translated by Kathleen Blamey and David Pellauer, Chicago: University of Chicago Press.
- Rüsen, Jörn. 2013a. "Die Macht der Gefühle im Sinn der Geschichte. Theoretische Grundlagen und das Beispiel des Trauers" in Juliane Brauer and Martin Lücke (Eds.) *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. Göttingen: V&R Unipress. pp. 27-44.
- Rüsen, Jörn. 2013b. *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln: Böhlau.
- Rüsen, Jörn and Straub, Jürgen (Eds.) 1998. *Die Dunkle Spur der Vergangenheit. Psychoanalytische Zugänge zum Geschichtsbewusstsein Erinnerung, Geschichte, Identität*, 2nd ed.; Suhrkamp Verlag: Berlin, Germany, pp. 9-10.
- Schönert, Volker and Weckwerth, Susanne. 2011. "Emotionale Überwältigung?" in Bert Pampel (Ed.) *Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, pp. 283-305.
- Schörken, Rolf. 1994. *Historische Imagination und Geschichtsdidaktik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Seixas, Peter and Peck, Carla. 2004. "Teaching Historical thinking", in Sears A., and Wright, I. (eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, Vancouver: Pacific Educational Press, pp. 109-117
- Seixas, Peter. 2006. *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada*. University of British Columbia: Centre for the Study of Historical Consciousness, http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Framework_EN.pdf, last accessed 23 February 2018.
- Shouse, Eric. 2005. "Feeling, Emotion, Affect" *Media Culture Journal*, 8(6). <http://journal.media-culture.org.au/0512/03-shouse.php>, last accessed 30 January 2018.
- Simon, Roger I. and Claudia Eppert. 1997. "Remembering Obligation: Pedagogy and the Witnessing of Testimony of Historical Trauma". In *Canadian Society for the Study of Education*, Vol. 22 (2): 175-191.
- Simon, Roger I. 2000. "The Paradoxical Practice of Zakhor: Memories of 'What Has Never Been My Fault or My Deed'". In Roger I. Simon, Sharon Rosenberg, and Claudia Eppert (Eds.) *Between Hope and Despair: Pedagogy and the Remembrance of Historical Trauma*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield, pp 9-25.
- Völkel, Bärbel. 2013. "Verstörende Imaginationen. Gedanken zum Zusammenhang von historischen Imaginationen und Emotionen" in Juliane Brauer & Martin Lücke (Eds.) *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. Göttingen: V&R Unipress, pp. 139-164.
- Von Borries, Bodo. 2014. *Zwischen 'Genuss' und 'Ekel' – Ästhetik und Emotionalität als konstitutive Momente historischen Lernens (mit Beiträgen von Johannes Meyer-Hamme)*, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Weinhold, Andreas & Komatowsky, Meike. 2013. "Holocaustpädagogik in der Zeitzeugenkultur. Für eine reflektierte Nutzung von Zeitzeugeninterviews in historisch-politischen Lernprozessen zum Holocaust". *Die Internationale Schule für Holocaust-Studien*,

http://www.yadvashem.org/yv/de/education/newsletter/08/article_weinhold.asp, last accessed 23 February 2018.

Zülsdorf-Kersting, Meik. 2009. „Weil das eben die Befehle sind’. Jugendliche erklären das Täterhandeln im Holocaust. Empirische Befunde”, in *Medaon* 5 (3). <http://www.medaon.de/de/artikel/weil-das-ebend-die-befehle-sind-jugendliche-erklaeren-das-taeterhandeln-im-holocaust-empirische-befunde/>

W JAKI SPOSÓB TRAUMATYCZNE RELACJE ŚWIADKÓW HOLOKAUSTU SĄ WŁĄCZANE W NAUCZANIE HISTORII NIEMIEC?

Streszczenie: W niniejszym eseju prześledzone są sposoby, w jakie traumatyczne relacje świadków Holokaustu zostały włączone w program nauczania historii Niemiec. Szczególną uwagę zwraca się na to, w jaki sposób uczniowie powinni zrozumieć kwestie Narodowego Socjalizmu i Holokaustu. Programy nauczania są zróżnicowane, a ich cele i metody związane z emocjami, wyobraźnią i wymiarem etycznym nie są – zgodnie z charakterem tego zagadnienia – wyraźnie zdefiniowane. Sytuacja ta stawia nauczycieli i uczniów przed pewnymi wyzwaniami, ale też możliwościami. Jedną z takich możliwości jest wykorzystanie wirtualnych przedstawień relacji świadków Holokaustu. Emocjonalne, opisujące traumatyczne wspomnienia narracje pozwalają uczniom przyjąć funkcję postronnych świadków; proces ten został pokrótce opisany. Trudności wynikające z wykorzystania ustnych przekazów polegają na tym, że są niedyskursywnym źródłem wiedzy, a nie dowodami historycznymi w tradycyjnym ich rozumieniu.

Słowa kluczowe: Holokaust, edukacja, emocje, trauma, historia, program nauczania, kompetencje, dualizm.

Katalin Eszter Morgan studied Sociology and Education in Johannesburg (South Africa), focusing on Social Science, History and Technology. Her PhD thesis completed in 2011 examined the representation of Nazism and the Holocaust in South African high school history textbooks. The publications from this work centered around issues of race, racism, stereotypes, as well as on theoretical issues pertaining to textbook analysis more generally. In 2015 she relocated to Germany, her former childhood home, to pursue an Alexander von Humboldt-funded post-doctoral study on the use of digitised, video-graphed Shoah victim testimonies. She is currently working on several papers documenting the results of this study, based at the University Duisburg-Essen. She is also working on a book project that draws on her personal biography to illuminate her experiences in the field. Her other research interests include Antisemitism, inherited or generational guilt and trauma, learning technology and media design, philosophy of history, and theories of memory. E-mail-Address: katalin.morgan@uni-due.de.

OKSANA GRES
*H.S. Skovoroda National Pedagogical University
Kharkiv (Ukraine)*

Forum Pedagogiczne
2018/1

Wpłynęło: 31.05.2017
Zatwierdzono do druku: 31.03.2018
DOI: 10.21697/fp.2018.1.19

ELENA IONOVA
*H.S. Skovoroda National Pedagogical University
Kharkiv (Ukraine)*

VIKTORIIA PARTOLA
*H.S. Skovoroda National Pedagogical University
Kharkiv (Ukraine)*

ORGANIZATION OF HEALTH-PRESERVING ACTIVITY OF THE HEAD OF GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract: The technology stages for the implementation of health-preserving activities by the manager of the general educational institution (GEI) were substantiated, namely: orientational (the development of the orientation of the manager of the GEI for the implementation of health-preserving activities, which is facilitated by familiarization of managers with the most important problems and experience of health development through education and comprehensive promotion of teacher training, considering their personal needs and interests); cognitive (strengthening of the epistemological potential of the manager by systematization and generalization of professionally significant knowledge and ideas about the basics of human health and management of its preservation in the process of education); activity-productive (practical actions to plan, ensure, motivate and control the health-preserving of schoolchildren, which requires improvement of the set of skills associated with the implementation of management functions, and involves the use of active-discussion forms and methods of education and self-educational work).

Key words: a manager, general educational institution, health-preserving activity, technology, stages.

The statement of the problem in general and its connection with important scientific and practical tasks

In modern socio-cultural conditions, very high requirements for the professional competence of the heads of education are demanded; this refers, in particular,

to the head of the general educational institution (GEI¹⁰) and is caused by the need to implement the state educational policy, which is focused on reforming and modernizing the educational sector and essential updating of the content and structure of the educational institutions.

One of the most important aspects of the professionalism of the head of the GEI is their ability to solve various tasks in the field of the students' health effectively and independently. This is due to the embodiment of important health pedagogy aspects which directly depend on the head (manager), such as: the organization of a pedagogical process focused on preserving and strengthening the students' health; motivation and mobilization of both individual teachers as well as the teaching staff on the whole to solve the problems of the students' health; stimulating school teachers to develop a conscious attitude to their own health, so that the teacher can become a model for leading a healthy lifestyle.

Analysis of the main researches and publications on the research topic

The study of scientific researches indicates that the problem of the health-preserving activity of the manager of the GEI is studied in the context of the valeologization (i.e. healthisation) of the educational environment as a factor of increasing the effectiveness of the educational process (T. Volchenska, T. Savustjanenko, L. Tatarnikov, G. Tushina, S. Shmalei), the development of the individual health through education, formation of health culture, healthy lifestyle of students (V. Goraschuk, T. Yermakova, G. Zaitsev, S. Zakopaylo, A. Ionova, S. Kirilenko, S. Kondratyuk, V. Kuzmenko, S. Iapyenko, O. Lukashenko, S. Omelchenko, A. Savchenko).

The health-preserving activities of the head of the GEI as an integral part of their managerial and pedagogical activity ensure the creation of significant circumstances and factors, the conscious interaction of the administration, the teaching staff, and all structural divisions of the departments for the realization of educational goals and the goals of preserving the individual health, that is, for the education of healthy-educated school graduates. Structural components of the health-saving activities of the leaders of the GEI are: motivation-value (awareness of the importance and value of the teacher's attitude toward health-preserving activities); cognitive component (knowledge about the basics of the development

10 The management of the general educational institution is carried out by a head. The post of a head may be taken up by Ukrainian citizen who has higher pedagogical education at the level of specialist or master's degree, the length of pedagogical work not less than three years, who successfully passed the certification of managerial staff of educational institutions in the order established by the Ministry of Education and Science of Ukraine [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine N 778 about approval of Regulations on a general educational institution, dated 27th August, 2010].

of individual health through education and the basis for managing the institution from the perspective of health); procedural component (a set of professional skills associated with the implementation of managerial functions in the implementation of health-preserving activities); reflexive component (reflection and correction of the results of one's own activity, self-education and self-development abilities) (Gras 2015).

At the same time, the questions of the technology of organizing the health-preserving activity of the head of the GEI are not emphasized enough in psychopedagogical science.

The purpose of the article

The aim of the article is to substantiate the technology stages of the health-preserving activity of the head of a general educational institution for organization of experimental verification of the determined stages of this activity.

Presentation of the main material of the research

Taking into account the nature and the structure of the health-preserving activity of the head of the GEI (Gras 2015), as well as the experience of working with the teacher-managers, the following main technological stages of the health-preserving activity of the head of the GEI are highlighted: orientation, cognitive and activity-productive components.

So, the main task of the orientation stage is the development of the orientation of the head of the GEI for the implementation of health-preserving activities, which is caused by factors such as insufficient orientation of some teachers (incomplete formation of attitudes, needs, managers' interest in the realization of the health-preserving activities).

The results of a survey conducted among 62 heads of general educational institutions in Moskovskiy District in Kharkiv and school principals have shown that only 40.3% of respondents chose, among the main incentive factors of development of health-preserving activities, a group of motives that are directly related to professional activity ("interest in the results of their work", "aspiration for pedagogical excellence", "improving the professionalism of the manager"), 11.3% – the motives for personal development ("the desire to work creatively", "the need for self-actualization, self-improvement", "development of their capabilities and abilities"). Other teachers did not have the appropriate motivation to upgrade their qualifications, and pragmatic factors were attributed to the main motivational basis ("improving their financial position", "strengthening their position", "ensuring influence", "achieving recognition and respect").

Encouraging the personal acceptance by the head of the GEI of the need for self-transformation as a special kind of professional activity, the transfer of external

incentives into internal motives that form the basis and regulate the assimilation of knowledge and the acquisition of skills for the implementation of health-preserving activities, which are facilitated by the content-quality conduct of all events (meetings, talks, scientific practical conferences and seminars, teaching reading, school of the future excellence and pedagogical skills, etc.), which is focused on familiarizing with the most important health development challenges through education and experience in the field of health-preserving activities; comprehensive assistance in the development of the manager's skills (moral encouragement, material stimulus, provision of a day for extra – curriculum activities, internship opportunities and direct professional and pedagogical communication, etc.), taking into account his personal needs, qualities and abilities.

The cognitive stage is focused on strengthening the epistemological potential of the manager – systematization and generalization of professionally significant knowledge and ideas about managing the processes of preserving human health through education namely: regulatory support for the development of individual health through education; basics of managing the institution from the position of health preserving; fundamentals of human health, the features of the formation of physical, mental, social, spiritual health at different stages of human ontogeny; components of healthy lifestyle; modern approaches to strengthening and maintaining health; features of the application of health-preserving funds, forms, methods, technologies etc.

A system of knowledge is formed as the cognitive basis and central core of the basis of health-preserving activities that turns into beliefs and is a guide to conscious practical actions.

Taking into account the main functions of the managerial activity of the manager of the GEI the following actions are defined:

- planning that requires an analysis of the real and potential possibilities of the institution, its departments, the relationship with the school and social environment and the definition of goals, the harmonization of basic and auxiliary tasks to preserve the health of subjects of the pedagogical process; development of current and strategic plans for the health improvement work of the institution; designing health-preserving measures, forms and methods, predicting the consequences of their use;
- providing coordination and organizational support to achieve the aims of health-saving activity under the given constraints of resources (time, financial, material, informational, human, etc.), that are determined by such basic parameters as: staffing (recruitment and placement in accordance with the objectives of health preserving, formation of temporary creative groups, special services and departments, achieving the coherence of their work); logistics (the maintenance of the building and premises in accordance with sanitary standards, establishing a system of nutrition and medical students' care, providing the gym with necessary sport equipment and inventory, etc.)

and teaching and methodological support (hygienically appropriate organization of the educational process, teaching students the basics of health, physical education and health educational work with students focus on promoting a healthy lifestyle; the development and implementation of educational means, forms, methods of health directions);

- motivation – a positive influence of a Manager on subordinates, the motivation of the teaching staff and school-based services to address the challenges of preserving the health of students that provides psycho-emotional climate in the institution, consideration of attitudes, interests and expectations of employees, support initiatives and promotion of creative search of teachers for the improvement of educational and recreation activities;
- control health of the institution as the feedback element of managerial action, the identification of the degree of conformity of the work results by the decision, making appropriate adjustments to the previously developed plans of health care students.

The mastery of the heads of the GEI of the implementation technology health-saving activities provides appropriate level of information support (ensure regulatory documents, psychological and pedagogical sources, modern advanced pedagogical experience of health-saving activity, etc.), targeted seminars using forms and methods (trainings, business games, thematic discussions, modeling and pedagogical situations playback, exercises on self-control and self-control of mental states, etc.), that make the process of learning to the real professional activity of the head GEI aimed at partner engagement and interactive education.

Improvement of knowledge and skills also requires the implementation of the teachers-managers self-educational work aimed at independent, voluntary, self-regulating, continuous absorption of modern health educational ideas and approaches, updating and acquiring new knowledge and experience, which gives the possibility of improving professional and personal qualities and skills and thus contributes to the practical solution of problems for the healthy development of students through education.

The systematic explanation of the role of self-education in improving health-preserving activities, individual discussions about the main directions of self-education, holding lecture cycles, seminars on self-education, stimulating the most prepared managers of the GEI for research work, etc., contribute to the self-education of the leaders of the GEI.

Managers need to give recommendations and help in mastering the skills of self-projecting (including conducting trainings on pedagogical goal-setting using individual tasks and exercises for setting and achieving self-education goals), formation of a self-study program (list of literature for processing, forms, timing and expected results – preparing reports, description of experience, etc.). Self-educational work also includes the selection of pedagogical situations of a health-preserving nature in scientific and methodological sources and from own experience,

keeping a diary “self-educational route of the head of the GEI” which generally improves the level of analysis and forecasts of the problems of the schoolchildren’s health preservation, the ability of the manager to implement health-preserving activities.

The effectiveness of the health-preserving activity of the head of the GEI requires the conduct of pedagogical monitoring aimed at continuously monitoring its course, analyzing the results in relation to the ways and the ways of achieving them; the identification of tendencies, the dynamics of results and changes, clarification of goals, program for adjusting and forecasting further development and improvement of activities.

The instrument of pedagogical monitoring is:

- supervision of the activities of the head of the GEI, the implementation of their professional duties, the conduct of educational and methodical activities;
- conversations with managers (as well as with teachers, students, parents) to identify the dynamics of the professional growth of the manager of the GEI in the field of schoolchildren’s health;
- questionnaires of the leaders of the GEI (identification of motives for performing health-preserving activities, problems which are related to the implementation of health preservation in the education process, identification of the attitude to the phenomenon of personal health and the need for its preservation, determining the nature of interest in the development of health, identifying factors that stimulate or discourage self-education etc.);
- psychological and pedagogical diagnostics and self-diagnosis (clarification of the formation of communicative skills, self-assessment of the level of conflict, the nature of the way of life, etc.);
- testing (definition of skill levels, knowledge about the fundamentals of health and control over its preservation in the process of education and education of schoolchildren).

The information which was gathered at different stages of the work should be comprehensively analyzed and interpreted, the results compared with the planned ones, which enables making the necessary adjustments, makes it possible to carry out the forecasted justification for the further development of the health-preserving activity of the manager of the GEI.

An important aspect of pedagogical monitoring of the health-preserving activity of the head of the GEI is its gradual transfer to self-monitoring. It involves mastering the means of detecting changes in self-expansion, gaining the capacity for reflection and self-reflection, which contributes to an adequate self-assessment and self-control of one’s own activity, readiness to find and correct mistakes and miscalculations, to remove obstacles which prevent the effective implementation of health-preserving activities.

The conduct of a comprehensive assessment of the functioning of the GEI in different areas of the schoolchildren’s health preservation (from the compliance

of the infrastructure of the institution with sanitary and hygienic standards with the introduction of educational tools, forms, methods of health-preserving nature) is equally important.

Criteria and indicators of the effectiveness of the health-preserving activities of the head of the GEI are: a positive attitude to the health of the individual, a sustained interest in the development of health-preserving activities; completeness of knowledge about human health and ways of its preservation in the process of education; the formation of skills which are necessary for the implementation of health-preserving activities, namely:

- analytical and design – analysis of the institution’s capabilities, its interrelations with the social environment on the basis of generalization and systematization; identification of independence, creativity in determining strategic and tactical goals, basic and auxiliary tasks for the participants in health preservation of the pedagogical process, designing events and operations, forms and methods of health preservation; ability to foresee the possible consequences and results of their activities;
- organizational coordination – the ability to optimally allocate resources (temporary, human, information, material) and the work of others, coordinate and delegate authority; the ability to find adequate ways and make informed management decisions to ensure the educational process of a recreational nature;
- mobilization and adjustment – the establishment of favorable communication links and the psycho-emotional climate of the institution, self-regulation ability and positive influence on subordinates and pupils, encouraging all participants of the pedagogical process to implement objectives’ health preservation;
- evaluative-reflective – analysis, self-analysis, assessment, self-assessment, reflection, self-reflection and correction of the work results of the institution and its own actions and actions to improve its health-preserving activities.

Conclusions and further researches directions

Reasonable technology (orientation, cognitive, activity-productive stages) in the implementation of GEI leader’s health-preserving activities, which include: the development of orientation leader GEI for the implementation of health-preserving activities; the increased epistemological capacity of Manager (systematization and generalization of professionally significant knowledge and ideas about the basics of human health and management of its preservation in the process of education); practical action planning, motivation and control the health-preservation of the students.

Criteria and indicators of the effectiveness of the health-saving activities of the head of the GEI are: a positive attitude towards the health of the individual, sustained interest in the development of health-preserving activities; completeness

of knowledge about human health and ways of its preservation in the process of education; the formation of analytical and design, organizational and coordination, mobilization-regulating, appraisal and reflexive skills.

The perspective of the further research presupposes the study of the effectiveness of a technology implementation of managers GEI of health-preserving activities.

Bibliography

- Gras O. V. (2015). *The essence and structure of health maintaining activities of headmasters at secondary schools*. "Actual problems of public administration, education and psychology", issue 1 (12), p. 18-21.
- Gras O. V. (2015). *Pedagogical conditions of organization of health maintaining activities of headmasters at secondary schools*. "Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical training and sports", issue 10, p. 11-17.
- Ionova O. M. (2015). *Salutogenetic approach to future teachers' training*. "Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical training and sports", issue 2, p. 34-42.
- Ionova O. M. (2009). *Preservation of human health as a psychological and pedagogical problem*. "Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical training and sports", issue 1, p. 69-72.
- Ionova O. M. (2008). *Risk factors for modern schoolchildren's health*. "Actual questions of training and education of the individual", issue 1, p. 27-38.
- Boychuk Y. D., Vasilyeva K. I., Grin L. V., Yermakov S. S., Yermakova T. S., Ionova O. M., Lozova V. I., Lukashenko O. M., Lukyanova Y. S., Omelchenko O. V., Prusik K., Prusik C., Ruslanov D. V. (2012). *Formation of human health in the conditions of educational institutions*. Kharkov: KhDADM.
- Tatarnikova L. G. (1995). *Pedagogical valeology: Genesis. Tendencies of development*. St Petersburg: Petrovskiy i Co.
- Tushina G. I. (2005). *Pedagogical conditions of formation of health-preserving environment of secondary school*: thesis abstract for PhD in pedagogical science, specialty 13.00.01 "General Pedagogy, History of Pedagogy and Education". Kemerovo.
- Shmalei S. V. (1999). *Ecological personality*. Kyiv: Biblioteka ofitsiinyh dokumentiv.
- Gorashchuk V. P. (2004). *Theoretical and methodological basis of formation of schoolchildren's health culture*: thesis abstract for the degree of Doctor of Pedagogical Science, specialty 13.00.01 "General Pedagogy and History of Pedagogy". Kharkiv.
- Zaitsev G. K., Zaitsev A. G. (2003). *Valeology. Health culture*. Samara: Izdatelskiy Dom "BAHRAH-M".
- Zakopailo S. A. (2003). *Pedagogical basis of education of healthy lifestyle values of schoolboys of grades 10-11*: thesis abstract for PhD in pedagogical science, specialty 13.00.07 "Theory and Methods of Education". Kyiv.

- Kyrylenko S. V. (2004). *Social-pedagogical conditions of formation of high senior pupils' health culture*: thesis abstract for PhD in pedagogical science, specialty 13.00.07 "Theory and Methods of Education". Kyiv.
- Kondratyuk S. M. (2003). *Integrated approach to formation of junior pupils' healthy lifestyle*: thesis abstract for PhD in pedagogical science, specialty 13.00.07 "Theory and Methods of Education". Kyiv.
- Kuzmenko V. Yu. (2003). *Formation of healthy lifestyle of pupils of grades 8-9*: thesis abstract for PhD in pedagogical science, specialty 13.00.07 "Theory and Methods of Education". Kyiv.
- Lapayenko S. V. (2000). *Formation of older teenagers' value orientations to healthy lifestyle*: thesis abstract for PhD in pedagogical science, specialty 13.00.07 "Theory and Methods of Education". Kyiv.
- Savchenko O. Ya. (2002). *Reformation of school education and realization of its health function*. "Way of education", issue 1, p. 2-6.

ORGANIZACJA DZIAŁAŃ CHRONIĄCYCH ZDROWIE PRZEZ DYREKTORÓW PLACÓWEK KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO

Streszczenie: Niniejsza praca przedstawia i uzasadnia następujące technologiczne etapy wprowadzania działań mających na celu ochronę zdrowia przez osoby zarządzające placówkami kształcenia ogólnego: etap rozpoznania (poszerzenie wiedzy kierowników tych placówek na temat wprowadzania rozwiązań chroniących zdrowie poprzez zapoznanie ich z najważniejszymi zagadnieniami i doświadczeniami na polu działań na rzecz zdrowia obejmujących edukację i kompleksową promocję szkoleń dla nauczycieli, z uwzględnieniem ich osobistych potrzeb i zainteresowań); etap kognitywny (wzmocnienie potencjału epistemologicznego osoby kierującej poprzez usystematyzowanie i upowszechnienie istotnej wiedzy zawodowej oraz koncepcji o podstawach zdrowia człowieka i zarządzaniu jego ochroną w procesie edukacji); etap aktywności produktywnej (praktyczne działania mające na celu zaplanowanie, zapewnienie, motywację i nadzór ochrony zdrowia uczniów, które wymagają udoskonalenia umiejętności związanych z wdrażaniem funkcji kierowniczych i wiążą się z wykorzystaniem form aktywnej dyskusji oraz metod kształcenia i samokształcenia).

Słowa kluczowe: osoba zarządzająca, placówka kształcenia ogólnego, działania na rzecz ochrony zdrowia, technologia, etapy.

Oksana Gres – candidate of pedagogical sciences, head of department of education, administration of Moscow district of Kharkiv city council. Main publications: *The essence and structure of health maintaining activities of headmasters at secondary schools* (2015; article), *Pedagogical conditions of organization of health maintaining activities of headmasters at secondary schools* (2015; article). E-mail-Address: oksana.gres@ukr.net.

Olena Ionova – doctor of pedagogical sciences, professor, head of natural and mathematical disciplines department of the G.S. Skovoroda’s National Pedagogical University in Kharkiv (Ukraine). Main publications: *Waldorf Pedagogy* (1997), *Pedagogy of Rudolf Steiner* (2007; common monograph). E-mail-Address: elenaionova25@ukr.net.

Viktoriiia Partola – candidate of pedagogical sciences, associate professor at the natural and mathematical disciplines department of the G.S. Skovoroda’s National Pedagogical University in Kharkiv (Ukraine). Main publications: *The role of Waldorf teacher in the formation of intellectual abilities of primary schoolchildren* (2012; article), *Formation of intellectual abilities of primary school children (for example, the Waldorf school)* (2013; coauthor, article). E-mail-Address: partolav@gmail.com.

MOTIVATION OF HOSPICE VOLUNTEERS IN THE PAST AND TODAY

Abstract: The first hospices in Poland were opened in 1970s, however, the reasons why people decided to volunteer in such places in the past and why they do it today differ. The article presents the ideas governing hospice volunteering over forty years ago on the basis of an interview with Ewa Bodek, an ex-coordinator of voluntary service in St. Lazarus Hospice in Cracow. This interview is now being prepared for publication. Present volunteers' motivation is analysed on the basis of interviews with candidates for voluntary service in St. Lazarus Hospice in Cracow conducted during the last four recruitment processes. The novelty of the article lies in juxtaposition of qualitative research on motivation of the first hospice volunteers in Poland and the results of the analysis of the motivation of contemporary candidates for voluntary service in St. Lazarus Hospice in Cracow.

Key words: voluntary service, motivation, hospice.

Introduction

The history of hospice voluntary service in Poland is not long and dates back to the 1970s, when the first hospice was opened in Cracow. However, transformations which took place in Poland after 1989 led to changes in the motivation of people who decide to volunteer in such specific places as hospices. That is why it is worth comparing the incentives of the participants of a so called synodal group, who created St. Lazarus' Hospice in Cracow in 1970s, and the incentives of contemporary candidates for voluntary service in this Hospice.

Volunteer movement and hospice voluntary service in Poland

According to Piotr Krakowiak, a Pallotine, the foundations of the contemporary hospice movement are based on Christian and humanistic values (Krakowiak 2007, pp. 195-248) and the functioning of hospices is governed by ecumenical rules.

The name 'hospice' was used already in the Middle Ages to describe hospitals and shelters for the sick and dying. The first hospice that resembled the ones known today was opened in 1967 in London by Cicely Saunders (Weber 2009, pp. 13-15; Górecki 2010a; Górecki 2010b; Górecki 2013; Górecki 2016), who developed a contemporary model of hospice care. This kind of care belongs to broadly understood palliative care defined by Krystyna de Walden-Gałuszko as "a social movement involving doctors, nurses and non-medical carers who offer help on a voluntary basis" (de Walden-Gałuszko 2004, pp. 12-13; see Grudziński 2013). The name of this movement derives from a Latin word *hospes* denoting a person offering hospitality, which is significant, as in such understanding 'hospice' is not associated with a place but rather with people who offer the sick and dying hospitality of their hearts.

The first attempts to open a hospice in Poland were undertaken in 1971 by a synodal group operating at the Lord's Ark Church in Nowa Huta in Cracow (Górecki 2000, pp. 75-92). The first volunteers who worked in this hospice previously worked with dying patients in Stefan Żeromski Municipal Hospital in the isolation ward, whose head then was doctor Stanisław Kownacki, in the Helcels Welfare Home, and at patients' homes. Other hospices in Poland opened at that time were *Pallotinum* Hospice in Gdańsk and John Cantius Hospice in Poznań.

At the beginning hospice care was provided only by volunteers who even today constitute a large proportion of hospice teams. According to the Public Benefit and Volunteer Work Act (*Ustawa o działalności pożytku publicznego i wolontariacie*), a volunteer is a person who "voluntarily and without pay provides services as described in the Act" (Act 2003, art. 2). Jadwiga Przewłocka offers a more general definition of a volunteer: "a natural person who voluntarily and without pay provides services for non-government organizations, churches, social unions, organs of public administration and their subordinate units" (Przewłocka 2011, p. 7). Ewa Bodek's definition of voluntary service adds a new dimension to the understanding of this term, as, according to her, "first and foremost, voluntary service is about selflessness and freedom of choice" (Bodek 2009, p. 16). This definition replaces the understanding of voluntary service as an unpaid activity by a selfless activity, which can influence the motivation of candidates for voluntary service.

Motivation of hospice volunteers

The word *motivation* derives from a Latin word *movere*, which means 'movement' or 'setting in motion' (Gasiul 2002, p. 223). Thus, motivation is "a process aimed at changing a present situation into a situation which is more beneficial for a given individual [...]. On the one hand, motivation can be defined as a disposition to initiate, maintain and direct certain forms of behaviour [...], and, on the other hand, as a current process of activity directed at achieving more or less specified goals, which is accompanied by various emotions and which engages other forms of mental

processes (e.g. reasoning, memory)” (Gasiul 2002, p. 223). Motivation of volunteers, on the one hand, triggers their activity connected with the commencement of work in a hospice, and, on the other hand, maintains this activity in difficult situations; the death of a patient can certainly be considered a difficult situation.

The results of studies on motivation of volunteers were published in J. Przewłocka's *The report* (Przewłocka 2011, pp. 7-18). According to these studies, volunteers are motivated by the following factors: it gives them pleasure (43% of respondents), they believe that if they help others, others will also help them (32%), it is consistent with their values (29%), they want to have contact with other people and spend time doing something useful (23%), they want to acquire new skills (21%), they do it for their friends (18%), they were asked to do it and could not say 'no' (13%), they have a debt to pay back (4%), and they want to gain work experience (2%).

Twenty years of experience in voluntary service allowed E. Bodek, an ex-coordinator of voluntary service in St. Lazarus' Hospice in Cracow, to claim that volunteers were driven by various types of motivation (Bodek 2009, pp. 16-21) including: loneliness, a sense of humility and a lack of values; a desire to run away from a difficult situation at home; complexes or a desire to shine, a wish to do great things or to boost one's self-esteem; having spare time; or simply a wish to do something for others out of gratitude for the gift of life.

Studies conducted among volunteers in Sweden revealed numerous types of motivation (Andersson et al. 2005, pp. 602-609), some of which were based on altruism, and some on self-actualization and self-affirmation. Studies on motivation of volunteers indicate that if motivation is divided into two types: self-directed and others-directed, the latter serves as an indicator whether a person is going to remain in voluntary service (Brown et al. 2012, pp. 87-96). It is also connected with greater satisfaction derived from voluntary work (Finkelstein 2008, pp. 9-18). Another study demonstrated that volunteers who strongly identify with moral norms are often driven by pro-social motivation, high ideals and orientation towards others (Winterich et al. 2013, pp. 759-770). For people who took voluntary care of the sick in Mexico spirituality was an important aspect in their motivation to volunteer (Silverberg Koerner et al. 2013, pp. 95-111). Spirituality turned out significant both for volunteers and their work and their abilities to offer support to a sick person. Another study revealed that motivation of volunteers depends on their age: the young wanted to maintain interpersonal relations, while the old wanted to serve others (Omoto et al. 2000, pp. 181-197).

Motivation for hospice voluntary service in the past and today

The first hospice in Poland, St. Lazarus' Hospice in Cracow, is one of numerous hospices operating in Poland today. At the beginning it was modelled on St. Christopher's Hospice in London, and only volunteers worked there. Although in modern hospices they work alongside paid doctors, nurses, cleaners and

administrative workers, they still play a significant role, and that is why the factors that help them to continue their voluntary service and not to give up are very important.

Research procedures

The article is based on two different studies. In order to investigate the motivation of the first volunteers and their driving force, the author analysed the interview with an ex-coordinator of voluntary service in St. Lazarus' Hospice in Cracow, Ewa Bodek.

The interview, which was conducted between January and September 2014, is now being prepared for publication, and the whole interview will serve as a basis for a more extensive analysis in the future. The article is based on several fragments of the interview referring to the motivation of volunteers who created the first hospice in Poland. E. Bodek was a coordinator of the voluntary team in St. Lazarus' Hospice in Cracow between 1991 and 2012 and was personally engaged in recruiting volunteers. Her comments are based on documents she collected during individual interviews. Earlier she had done voluntary work within the structure of the Hospice at patients' homes. She stayed in touch with people who created St. Lazarus' Hospice and met the creators of St. Christopher's Hospice in London, which served as a model for the Hospice in Cracow. In the interview she managed to convey the atmosphere of the beginnings of the hospice movement in Poland.

The second study analysed the results of four recruitment processes conducted among 206 candidates for St. Lazarus Hospice in Cracow in the years 2012, 2013, 2014 and in winter 2015. The recruitment process allowed for selecting suitable volunteers and consisted of their filling in several forms and talking with a psychologist and a team coordinator. The article focuses on the fragments of the talks regarding candidates' motivation.

The aim of the article is to compare the changes in motivation of candidates for voluntary service today and forty years ago, at the very beginning of hospice movement in Poland. The novelty of the article lies in the presentation of the experience of the first Polish coordinator of a hospice volunteer team regarding their motivation. Her experience is of great value for hospices in Poland today, as it allows people working and serving in them to return 'to the sources' from which hospice practice originated.

The main research problem of the article is expressed by the question: What motivated people to embark on voluntary service at the beginning of the hospice movement and what motivates people to do it today? The detailed questions are directly derived from the main question:

- What motivated the first volunteers in St. Lazarus' Hospice in Cracow according to one of its creators?

- What motivates contemporary candidates for voluntary service on the basis of interviews conducted with them in the years 2012-2015?

The motivation of volunteers and the number of years they worked in the Hospice (in the past and now) were chosen as variables. Motivation was examined in two ways, that is why their indicators are different: in the first study Ewa Bodek's opinions were the indicator, while in the second study this role was played by the candidates' statements recorded during interviews.

In the first study, the narrative method was the research method, and an unstructured interview was the technique, while in the second study a semi-structured interview was the technique. The question opening the interview about people who created St. Lazarus' Hospice served as a research tool in the first study, a set of questions listed below served as a research tool in the second study:

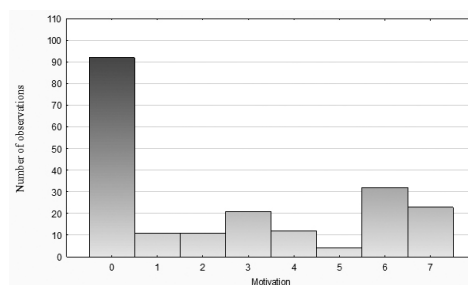
- Why do you want to volunteer in the Hospice?
- What are you afraid of?
- What potential obstacles can you predict in your voluntary service?

During the interview these questions were elaborated on and additional ones were asked if necessary.

The types of motivation of candidates for voluntary service revealed during the interviews were assigned to the following seven categories:

- no particular reason to become a volunteer (e.g. *I have a lot of time and want to do something with it*) (0),
- loneliness (1),
- a desire to redress the harm done in the past or a regret that one has neglected to take proper care of a relative (2),
- searching for a welcoming environment (3),
- compensating for one's own problems, mostly personality problems (4),
- external motivation – being encouraged by someone else (5),
- values (6),
- a desire to *do something more* for others, in God's service (7).

Figure 1: Motivation of candidates for voluntary service in St. Lazarus Hospice in Cracow



Source: own studies

Motivation of volunteers at the beginning of the hospice movement in Poland

In order to understand motivation of the first hospice volunteers, it is necessary to gain an insight into their understanding of the nature of a hospice. This information can be found in the words uttered by Maria Leńczyk, one of the first doctors who worked in the Hospice (at the beginning everyone worked there for free, so their motivation was indeed motivation for voluntary service, regardless of the fact they were doctors, nurses or carers). E. Bodek said that it was about “the essence of a hospice, which Marysia called hospitality. Of course, I will not offer a sick person hospitality in my house, because I do not have a private nursing home. But this is hospitality of the heart, which can offer the same things except for a bed [...]. Now it is assumed that *hospes* is a building, but at the beginning it was not like that, it was about hospitality of one’s heart.” Talking about the Hospice building, E. Bodek used a similar image: “and that is why we call it home. Not a hospital, not a shelter, but St. Lazarus’ home”. It can be said that volunteers had to engage themselves totally, as with such understanding of voluntary service it was not possible to offer only several hours of one’s spare time. One had to be fully involved, somehow *allowing another person to enter one’s heart*, opening unto him, and bearing in mind the pain connected with his/her departure.

A lot of inner strength was needed to cope with such duties, and for the first volunteers this strength was certainly of a spiritual nature. The founder of St. Lazarus’ Hospice in Cracow, Father Józef Gorzelany, explained it to his first volunteers, as E. Bodek recalled, when he pointed at the hospice chapel and two wards directly behind it: “here we pray and here strength and force are granted, and there we go to serve with these hands. To share what we have been given here.”

Motivation for voluntary service among the first volunteers in this Hospice also came from authenticity and from knowing that they could give themselves, give who they were. E. Bodek described doctor Krystyna Smolak, who taught work ethics, using the following words: “she was like this, very tactful, very delicate, very sensitive. Because she knew that this was the most important, that this was the first meeting with a human being [...]. She showed these ethical truths in herself.” Later she talked about other hospice doctors, Jan Deszcz, Maria Leńczyk and Krystyna Smolak: “and apart from this, a human attitude. Something medical schools usually do not teach to future doctors. Yes, this interpersonal communication between a patient and a doctor. I saw it because I drove them to patients’ homes and I saw these conversations, I witnessed these conversations. When they came inside, they sat as if they were visiting their closest family.” Another founder of the Hospice, doctor Janina Kujawska, was described by E. Bodek the following way: “she could be scathing, witty, sarcastic while talking to us. She was like that, but it did not contradict the warmth and attention and concern in her, especially in situations when medicine could no longer help.”

Not only hospice doctors were described by E. Bodek in this manner, but also volunteers who took care of the sick, and who were, to some extent, the doctors' apprentices. According to her, when a volunteer Basia entered, "everything became so easy, so warm. Basia joined the prayer in the patients' families in such a natural way [...]. I think it was a secret of her authentic love for people. And she behaved in the way she wanted other people to behave towards her."

E. Bodek noticed a very strong link between motivation of the first volunteers and the style of work of the founders of St. Lazarus' Hospice in Cracow. She described these first volunteers, today already elderly persons, using the following words: "even when they cannot dress a wound, or their hands are shaking while bringing tea or food because of age, they still come, because they know, because they remember Marysia (doctor Leńczyk) at the bed. And they know how important it is. To be." This BE is probably a keyword. In such perception of voluntary service it is more important to *be* than to *do* something. This being by the patients' side can change the quality of their life.

Summing up, it can be concluded that motivation for undertaking voluntary service stemmed from the inside of the first volunteers and creators of St. Lazarus' Hospice in Cracow – it was internal, came from their convictions, upbringing and even their identity. It was connected with the belief that helping the weak and the sick is not something extraordinary, but a part of life, a natural duty. E. Bodek showed it when she described how she had joined the voluntary team: "Taking care of the sick was something obvious to me. To me it meant humanity. And Church. And Humanity, Jesus Christ, Church, God's law. And something obvious – that if I am strong, and someone is weaker than me and needs help, I am to help." These people probably did not consider themselves volunteers. They did not gain anything material by doing it. They just thought that it was their duty towards life.

Motivation of volunteers today

Today motivation of volunteers is apparently less straightforward. Firstly, it is connected with tangible benefits, such as additional points while applying to university, something to put in one's CV to enhance it, etc. Of course, it can be said that the first volunteers also benefited, e.g. derived personal satisfaction from their service. However, as it was presented above, voluntary service was not something unusual for them, they perceived it as fulfilling their duty. The data from the chart can be also presented in a table. The table presents different types of motivation of candidates to voluntary service from the period 2012-2015. Types of motivation revealed during interviews were clustered in the following seven categories described earlier.

Table 1: Candidates' motivation for voluntary service in St. Lazarus' Hospice in Cracow

Category of motivations	Number	Cumulative number	Percentage	Cumulative percentage
0	92	92	44,660	44,660
1	11	103	5,339	50,000
2	11	114	5,339	55,339
3	21	135	10,194	65,534
4	12	147	5,825	71,359
5	4	151	1,941	73,301
6	32	183	15,533	88,835
7	23	206	11,165	100,000

Source: own studies.

The data reveal that almost 45% of candidates are not motivated by a particular reason. Almost 30% of them are driven by external motivation or the need to compensate for their deficits. Only 15% of candidates want to become volunteers because of their values, and 11% of them want to do something more in their lives. The last two groups probably include persons who, like the first volunteers, consider helping others to be their duty, and not something exceptional. As the volunteers were verified within a few months and a year after beginning their voluntary service, one could see the correlation between the length of the service and their initial motivation. It is also important that the correlation between the length of remaining in voluntary service and selflessness of motivation (the types of motivation are ordered from the lack of motivation through external and self-directed motivation to internal and altruistic motivation) equals: Spearman's rho (both variables are qualitative and ordinal) = 0,65, which is a statistically significant result ($p > 0,05$).

Summing up, the results of the studies conducted in recent years can be compared with the assumptions made at the onset of the hospice movement in Poland. The people who created the first hospices were certainly aware of their motivations and desires, and they were totally dedicated to their work. Today not many volunteers are driven by such commitment, some do not even know what to expect from hospice service, and what they can and should offer as hospice volunteers.

Discussion of the results

As J. Przewłocka indicated in her report, 29% of voluntary workers decide to become volunteers because of the values they believe in (Przewłocka 2011, pp. 7-18). It can be said that this number corresponds to the results obtained in the study: about 26% of candidates wanted to volunteer because of values or because they wanted to do something good in life. The results of the study confirm E. Bodek's list of factors motivating volunteers based on the experience gained during 20 years of work as

a team coordinator (Bodek 2009, pp. 16-21): loneliness, a sense of humiliation and the lack of values, an escape from a helpless situation at home, time to spare, but also being grateful for life.

The results obtained in the study conducted by B. Andersson et al. and S. Brown et al., in which they found that altruistic motivation was a reliable predictor of remaining in voluntary service (Andersson et al. 2005, pp. 602-609; Brown et al. 2012, pp. 87-96) were also confirmed in the study. The findings of other studies which stated that important motives in hospice voluntary service were the ones connected with moral values and spirituality (Winterich et al. 2013, pp. 759-770; Silverberg Koerner et al. 2013, pp. 95-111) were likewise reflected in the study presented in this article.

Conclusions

In the process of recruiting volunteers for hospice service, it is worth remembering that the lack of motivation for this kind of service is not a good sign. Negative correlation between the length of service and the initial lack of motivation confirms that people who come to a hospice not knowing why they do it, do not stay there long. And statistically significant positive correlation between the length of service and altruistic motivation (a desire to do something more for others) indicates that it is a good predictor of remaining in a hospice for longer.

Reading about motivation of the first volunteers in St. Lazarus' Hospice in Cracow one might experience a kind of sorrow or pity that it has disappeared. The founders of the first hospices are now passing away and taking the first enthusiasm with them. This change in motivation of hospice volunteers is a sign of the times, as today hospices become institutions. However, even today there are volunteers who understand these first ideas, and maybe they will become the seeds of renewal. They might also trigger the development of a positive educational spirit in voluntary teams. This, of course, requires a wise selection of team coordinators, people who will be able to spot those who will inspire and enthuse others. In order to achieve this goal, however, it is worth remembering the words of E. Bodek, who said that a hospice "is not a hospital, not a shelter, but Home." And home is also the environment where education takes place.

References

- Andersson B, Ohlen J. (2005), Being a hospice volunteer, *Palliative Medicine*, no 19, p. 602-609.
- Bodek E. (2009), *Rola wolontariusza w domu chorego, na oddziale stacjonarym i dziennym*. In: *Materiały dla wolontariuszy*. Towarzystwo Przyjaciół Chorych "Hospicjum im. św. Łazarza" in Kraków, Kraków: TPCh "Hospicjum św. Łazarza", pp. 16-21.

- Brown S., Konrath S., Fuhrel-Forbis A., Lou A. (2012), Motives for Volunteering Are Associated With Mortality Risk in Older Adults, *Health Psychology*, no 1(31), pp. 87-96.
- De Walden-Gałuszko K. (2004), *Filozofia postępowania w opiece paliatywnej*. In: *Podstawy opieki paliatywnej*. Ed. K. de Walden-Gałuszko. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL. pp. 11-19.
- De Walden-Gałuszko K. (1997), *Historia idei hospicjum i opieki – opieka psychopaliatywna*, in: *Przed przejściem*, ed. D. Śpiewakowska, R. Szpakowski, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, pp. 57-63.
- Finkelstein M. A. (2008), Volunteer satisfaction and Volunteer action: a functional approach, *Social Behavior and Personality*, no. 1(36), pp. 9-18.
- Gasiul H. (2002), *Teorie emocji i motywacji. Rozważania psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Górecki M. (2000), *Hospicjum w służbie umierających*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie “Żak”.
- Górecki M. (2010a), *Geneza i rozwój opieki hospicyjnej-paliatywnej*, in: *Prawda umierania i tajemnica śmierci*, ed. M. Górecki, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie “Żak”, pp. 226-257.
- Górecki M. (2010b), *Przesłanie ideowe i instytucjonalizacja wspomaganie umierających*, in: *Prawda umierania i tajemnica śmierci*, ed. M. Górecki, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s.203-225.
- Górecki M. (2016), *Wolontariat seniorów i dla seniorów*, in: *Obiektywny i subiektywny wymiar starości*, ed. E. Dubas, M. Muszyński, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 91-102.
- Górecki M. (2013), *Wolontariat w organizacjach pozarządowych w Polsce*, *Pedagogika społeczna*, no 2(48), pp. 89-114.
- Grudziński A. (2013), *Rola opieki paliatywno -hospicyjnej w pomocy osobom terminalnie chorym*, in: *Człowiek wobec bólu, cierpienia i śmierci*, ed. J. Stal, N. Braven, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UPJPII, pp. 207-217.
- In *Solidarity. Hospice-Palliative Care in Poland*, ed. A. Janowicz, P. Krakowiak, A. Stolarczyk (2015), Gdańsk: Fundacja Hospicyjna Hospicjum to też życie.
- Krakowiak P. (2011), *Praca socjalna u kresu życia na świecie i możliwości jej rozwoju w Polsce*, *Piel. Zdr. Publ.* No 1(3), pp. 245-250.
- Krakowiak P. (2012), *Wolontariat w opiece u kresu życia. Geneza, rozwój funkcjonowanie, możliwości optymalizacji i integracji. Ku syntezie socjopedagogicznej*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Krakowiak P. (2007), *Zarys historii ruchu hospicyjnego na świecie i w Polsce. Chrześcijańskie i humanistyczne przesłanki opieki hospicyjnej*, in: *Ksiądz Eugeniusz Dutkiewicz SAC. Ojciec ruchu hospicyjnego w Polsce*, ed. P. Krakowiak, A. Stolarczyk, Gdańsk: Biblioteka Fundacji Hospicyjnej, pp. 195-248.

- Krakowiak P., Janowicz A. (2008), *Historia i współczesność wolontariatu hospicyjnego*, in: *Podręcznik koordynatora wolontariatu hospicyjnego*, ed. P. Krakowiak, A. Modlińska, J. Binnebeselt, Gdańsk: Biblioteka Fundacji Hospicyjnej, pp. 1-24.
- Krakowiak P., Janowicz A., Modlińska A. (2008), *Przegląd programów szkoleniowych dla wolontariuszy realizowanych w ośrodkach paliatywno-hospicyjnych*, in: *Podręcznik koordynatora wolontariatu hospicyjnego*, ed. P. Krakowiak, A. Modlińska, J. Binnebeselt, Gdańsk: Biblioteka Fundacji Hospicyjnej, pp.115-150.
- Krakowiak P., Kabasiński K., Płodziszewska E., Stachowska B., Kaczkowski J., Modlińska A., Bohdan Z. (2008), *Formy wolontariatu hospicyjnego*, in: *Podręcznik koordynatora wolontariatu hospicyjnego*, ed. P. Krakowiak, A. Modlińska, J. Binnebeselt, Gdańsk: Biblioteka Fundacji Hospicyjnej, pp. 25-74.
- Krakowiak P., Janowicz A. (2013), *Wolontariat i wsparcie opieki nieformalnej sposobami na redukcję cierpienia totalnego osób u kresu życia i ich bliskich*, in: *Ból i cierpienie. Ujęcie interdyscyplinarne. Życie godnie do końca. Vol. 4*, ed. Krzyżanowski D. M., Payne M., Fal A. M., Wrocław: Wyd. Presscom, pp. 219-246.
- Krakowiak P. (2007), *Zarys historii ruchu hospicyjnego na świecie i w Polsce. Chrześcijańskie i humanistyczne przesłanki opieki hospicyjnej*, in: *Ksiądz Eugeniusz Dutkiewicz SAC. Ojciec ruchu hospicyjnego w Polsce*, ed. P. Krakowiak SAC, A. Stolarczyk. Gdańsk: Biblioteka Fundacji Hospicyjnej, pp. 195-248.
- Omoto A. M., Snyder M., Martino S. C. (2000), Volunteerism and the Life Course: Investigating Age-Related Agendas for Action, *Basic and Applied Social Psychology*, no 3(22), pp. 181-197.
- Przewłocka J. (2011), *Zaangażowanie społeczne Polaków w roku 2010: wolontariat, filantropia, 1%. Raport z badań*. Warszawa: Stowarzyszenie Klon-Jawor.
- Silverberg Koerner S., Shirai Y., Pedrozo R. (2013), Role of Religious/Spiritual Beliefs and Practices Among Latino Family Caregivers of Mexican Desent, *Journal of Latina Psychology*, no 1(2), pp. 95-111.
- Public Benefit and Volunteer Work Act of 24.04.2003* Journal of Laws of 2003 no 96, item 873, as amended (*Ustawa z dnia 24.04.2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie*. Dz. U. z 2003 r., Nr. 96, poz. 873 z późn. zm.).
- Weber T. (2009), *Oswajanie umierania*. Kraków: Wydawnictwo FALL.
- Winterich K. P., Agnino K., Mittal V., Swartz R. (2013), When Moral Identity Symbolization Motivates Prosocial Behavior: The Role of Recognition and Moral Identity Internalization, *Journal of Applied Psychology*, no 5(98), pp. 759-770.

MOTYWACJE WOLONTARIUSZY HOSPICYJNYCH DAWNIEJ I DZISIAJ

Streszczenie: Powstanie pierwszego hospicjum w Polsce jest związane ze stosunkowo niedawną historią lat 70. Jednak zmiany, jakie się dokonały w Polsce w ostatnich latach, powodują, że dzisiaj na wolontariat hospicyjny decydują się inne osoby niż ponad 40 lat

temu. Artykuł pokaże wpierw, jak wyglądały idee wolontariatu hospicyjnego. Zostanie to opisane w świetle wywiadu z byłą koordynator wolontariatu w Hospicjum św. Łazarza w Krakowie, Ewą Bodek. Wywiad ten jest obecnie przygotowywany do publikowania. Jak wygląda motywacja wolontariuszy dzisiaj, zostanie zaś przedstawione w świetle analizy rozmów wstępnych z czterech ostatnich rekrutacji kandydatów na wolontariuszy Hospicjum św. Łazarza w Krakowie. Nowością artykułu będzie zestawienie z jednej strony wyników badań jakościowych dotyczących motywacji pierwszych hospicyjnych wolontariuszy w Polsce, z drugiej zaś wyników analizy badań dotyczących motywacji przychodzących w ostatnich latach do hospicjum kandydatów do wolontariatu.

Słowa kluczowe: wolontariat, motywacja, hospicjum.

Anna Seredyńska – dr nauk społecznych, psycholog-psychoterapeuta, pedagog, adiunkt w Katedrze Psychopedagogiki Instytutu Nauk o Wychowaniu Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie. Zainteresowania badawcze: psychoterapia psychodynamiczna, psychopatologia, wypalenie zawodowe pedagogów, superwizja koleżeńska pedagogów, wolontariat hospicyjny. Publikacje monograficzne: *Mechanizmy obronne w diagnozie psychologicznej i pedagogicznej* (Kraków 2015), *Od zaburzeń zachowania do zaburzeń osobowości* (Kraków 2016), *Mechanizmy obronne jako wskaźnik stylu osobowości. Charakterystyka psychometryczna narzędzia badawczego* (Kraków 2016). Adres e-mailowy: asered@interia.pl.

RECENZJE

EDYTA WOLTER

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Warszawa

Forum Pedagogiczne
2018/1

Wpłynęło: 12.01.2018

Zatwierdzono do druku: 31.03.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.1.21

Z badań nad problematyką pedagogiki społecznej/pedagogiki środowiskowej

[Sroczyński W. (2017). *Szkice do pedagogiki środowiskowej*. Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlicach, Pracownia Wydawnicza Wydziału Humanistycznego, 251 s.]

Wojciech Sroczyński jest pedagogiem, nauczycielem akademickim, autorem wielu publikacji poświęconych problematyce pedagogiki społecznej. Egzemplifikację stanowią monografie autorskie: *Pedagogika środowiskowa: kategoria środowiska w teorii pedagogiki społecznej* (2006), *Wybrane zagadnienia pedagogiki społecznej: funkcja środowiskowa i socjalna* (2013), *Essays on education* (2013), *Rodzina w świetle wybranych kwestii społecznych (na przykładzie badań rodziny siedleckiej)* (2015). Prezentowany autor jest także utalentowanym poetą i wydawcą tomików poetyckich pt. *Wiersze* (1985) i *Na progu milczenia* (1998).

Recenzowane *Szkice do pedagogiki środowiskowej* wpisują się w obszar zainteresowań naukowych W. Sroczyńskiego. Składają się ze wstępu, siedmiu rozdziałów, zakończenia, wykazu rysunków i tabel. Publikacja zawiera ponadto słownik terminów związanych z pedagogiką środowiskową. Dzieło wieńczy bibliografia i indeks nazwisk. We wstępie autor podkreśla, że pojęcie „środowisko” wywodzi się z epoki starożytnej – przedchrześcijańskiej myśli filozoficznej. Jako przykład podaje refleksje Hipokratesa z Kos (od ok. 460 r. p.n.e. do ok. 377 r. p.n.e.), który w kulturze europejskiej jest „symbolicznym ojcem” medycyny. Zalecał bowiem umiarkowanie w spożywaniu posiłków, życie w harmonii z przyrodą, cenił wartość życia i zdrowotny walor czystego powietrza. W tym kontekście W. Sroczyński zaakcentował jednakże, że współczesna pedagogika społeczna jako subdyscyplina naukowa sięga w refleksji naukowej odnoszącej się do wpływu środowiska na rozwój człowieka do źródeł nie tylko starożytnych mistrzów, lecz także twórczości takich autorów, jak Helena Radlińska, Ryszard Wroczyński, Aleksander Kamiński, Stanisław Kowalski czy inni luminarze nauk o wychowaniu. Autor podkreśla teoriiotwórcze znaczenie najnowszych dzieł naukowych osadzonych w szerokiej perspektywie metodologicznej (paradygmat myślenia ekologicznego), w szczególności odwołuje się do pracy

Lecha Witkowskiego pt. *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce* (Kraków 2014), w którym myśl Heleny Radlińskiej została zreinterpretowana przez usytuowanie w tradycji współczesnej wiedzy humanistycznej/społecznej.

W. Sroczyński rozważa, czy jest możliwe wyłonienie „pedagogiki środowiskowej” z pedagogiki społecznej jako odrębnej subdyscypliny? W tym kontekście analizuje w rozdziale pierwszym dwie kategorie czynników, od których jego zdaniem zależy wychowanie. Są to geny i środowisko. Odwołuje się przy tym do przykładów życia znanych postaci historycznych (np. muzykująca rodzina Bachów), historycznych koncepcji teoretycznych (naturalizm, biologizm, psychologizm, socjologizm) i badań naukowych (np. Jana Władysława Dawida). Podaje przykłady dzieci wykluczonych społecznie, które rozwijały się w izolacji, żyły wśród zwierząt, nie doznały miłości rodzicielskiej w okresie wczesnego dzieciństwa. Autor zaznacza, że analizę znaczenia genów i środowiska w procesie wychowania przeprowadził z metodologicznego i teoriopoznawczego punktu widzenia, mając świadomość, że w XXI wieku założono, że proces wychowania należy ujmować/badać/wyjaśniać holistycznie, wieloaspektowo, wieloczynnikowo, z uwzględnieniem dorobku wiedzy kognitywnej.

Rozdział drugi jest poświęcony pojęciu „środowisko” w naukach przyrodniczych i społecznych. W. Sroczyński nawiązał do koncepcji ekologii człowieka oraz twórczości naukowej Józefa Marcelego Dołęgi i Dantuty Cichy. Dokonał przeglądu następujących definicji pojęć: „środowisko biologiczne”, „środowisko geograficzne”, „środowisko przyrodnicze”, „środowisko naturalne”, „środowisko społeczno-kulturowe”. Podkreślił znaczenie kultury ekologicznej w procesie edukacji o/w środowisku życia czy dla środowiska, rozwijania dojrzałych i zrównoważonych relacji człowieka ze środowiskiem społecznym i przyrodniczym. W dalszej części przedmiotowego rozdziału skupił uwagę na filozoficznym, teologicznym, psychologicznym oraz socjologicznym ujęciu problematyki edukacji środowiskowej. Rozważając zagadnienie środowiska społecznego jako środowiska wychowawczego, odwołał się do dorobku teoretyków socjologii, m.in.: Roberta MacIver’a, Floriana Znanieckiego, Tadeusza Szczurkiewicza, Jana Szczepańskiego, Stanisława Rychlińskiego, Pawła Rybickiego. Poza tym wyeksponował poglądy w tym zakresie wspomnianych powyżej klasyków pedagogiki społecznej: H. Radlińskiej, R. Wroczyńskiego, A. Kamińskiego, S. Kowalskiego, a także współczesnych autorów: Stanisława Kawuli, Zbigniewa Kwiecińskiego i Ewy Marynowicz-Hetki. W analizie porównawczej zwrócił uwagę na metodologiczną odmienność teoretycznych paradygmatów naukowych socjologii humanistycznej (rozumiejącej) i scjentystycznej.

Problematykę pedagogiki społecznej jako teorii środowiska wychowawczego W. Sroczyński wyjaśnił w rozdziale trzecim. Skonstatował, że pedagodzy społeczni w badaniach naukowych przyjmują tezę/teoretyczne założenie, że nie tylko biologiczny potencjał/cechy odziedziczone stanowią determinantę w procesie

wychowania. Bardzo ważne są również czynniki środowiskowe. W omawianym rozdziale autor przedstawił teoretyczne przesłanki do określenia funkcji środowiskowej pedagogiki społecznej, przeprowadził analizę poglądów/koncepcji klasyków pedagogiki w tym zakresie. Poza tym podkreślił znaczenie „czynnika duchowego”, o którym pisała H. Radlińska. Zacytował również innych klasyków pedagogiki, takich jak m.in. Henryk Rowid, Ryszard Wroczyński.

Na uwagę zasługują zawarte w recenzowanej publikacji tezy dotyczące koncepcji społeczeństwa wychowującego/środowiska wychowującego, w którym funkcjonują liczne instytucje wychowania naturalnego (np. rodzina, sąsiedztwo, grupa rówieśnicza), wychowania bezpośredniego (np. instytucje edukacyjne, wychowania pozaszkolnego, opieki społecznej, instytucje resocjalizujące), wychowania pośredniego (np. zakład pracy, służba zdrowia, organizacje społeczne, instytucje upowszechniania kultury). Na podstawie przeprowadzonych badań W. Sroczyński potwierdził, że wychowanie jest pojęciem wieloznacznym, a jego rezultaty ujawniają się dopiero po długim okresie funkcjonowania danej osoby/społeczeństwa. Jego zdaniem zasadny wydaje się dyskurs nad potrzebą wyemancypowania się z pedagogiki społecznej pedagogiki środowiskowej.

Rozdział czwarty zawiera omówienie typologii środowisk wychowawczych w badaniach współczesnej pedagogiki. W tej części dzieła W. Sroczyński analizuje trzy orientacje teoriopoznawcze środowiska wychowawczego: psychopedagogiczną, socjopedagogiczną i humanistyczną, podkreślając jednocześnie ich komplementarność. Píše że tak bardzo ceniony w kulturze ponowoczesnej społeczeństwa wiedzy humanistyczny paradygmat pedagogiki społecznej odwołuje się do socjologii humanistycznej (rozumiejącej) do Maxa Webera i Floriana Znanieckiego. Wyjaśniając zakres pojęć: „środowisko życia”, „środowisko zamieszkania/habitat”, „środowisko lokalne”, „środowisko typowe”, „przestrzeń społeczna”, akcentuje metodologiczne znaczenie tego paradygmatu (uwzględnia „współczynnik humanistyczny”). W. Sroczyński stwierdza ponadto, że badania środowiska wychowawczego odnoszą się do zjawisk, sytuacji, grup społecznych i zachowań, których poznanie i zrozumienie wymaga uwzględnienia różnorodnych, symbolicznych aspektów.

W rozdziale piątym recenzowanej publikacji autor omawia typologię środowisk wychowawczych ze względu na przyjęte kryteria rozróżniania (postrzeganie obiektywne lub subiektywne; instytucje wychowawcze; wspólne lub zindywidualizowane cechy środowiska; źródło oddziałujących na wychowanka sytuacji i bodźców; funkcje życiowe; rodzaje oddziaływań wychowawczych; przestrzeń doświadczeń i pracy pedagogicznej). Prezentuje również kręgi oddziaływań wychowawczych w cyklu życia człowieka oraz udział czynników subiektywnych i obiektywnych w kreowaniu środowiska wychowującego. Przypomina także termin „środowisko sprzężone” (danej/konkretnej osoby), który określił Zygmunt Mysłakowski. W kontekście tej koncepcji W. Sroczyński podkreślił, że osobowość danego wychowanka należy badać w związku z jego otoczeniem.

W. Sroczyński stwierdził, że środowisko wychowujące stanowi sprzężony układ warunków, elementów otoczenia, sytuacji, oddziaływań wychowawczych oraz subiektywnych czynników świata wychowanka – tak organizowany przez pedagoga środowiskowego w toku jego celowej działalności, aby wspomagało rozwój i umożliwiało osiągnięcie zadań edukacyjnych. Skonstatował, że w procesie naukowych dociekań dotyczących środowiska wychowawczego równouprawnione są dwa modele badawcze: humanistyczny (w relacji człowiek–środowisko osoba wychowanka jest ujmowana w kategoriach podmiotu), scjentyczny (w relacji środowisko–osoba wychowanka najważniejsze znaczenie ma wpływ poszczególnych czynników środowiska). Co cenne, autor pisząc o środowisku subiektywnym wychowanka, przywołał dorobek naukowy (paradygmat humanistyczny) Floriana Znanieckiego, Stanisława Ossowskiego, Stefana Nowaka, którzy twierdzili, że w procesie badań naukowych bardzo ważne jest zrozumienie ludzkiego zachowania.

Rozdział szósty zawiera charakterystykę środowisk wychowawczych, takich jak: środowisko domowe (rodzinne, pierwotne środowisko wychowawcze), środowisko wychowujące grupy rówieśniczej (grup formalnych i nieformalnych), kręgów towarzyskich i sąsiedzkich, środowisko wychowawcze społeczności lokalnej (ludzi zamieszkujących stosunkowo niewielkie terytorium, których cechuje względna powtarzalność warunków egzystencjalnych, a społeczność wyróżniona jest także na podstawie kryterium kulturowego) oraz środowisko wychowawcze społeczeństwa informacyjnego (postindustrialnego, ponowoczesnego).

W ostatnim – siódmym rozdziale analizowanej książki autor podjął próbę odpowiedzi na pytanie badawcze: czy możliwa jest pedagogika środowiskowa? Wyjaśnił: „zwrotu pedagogika środowiskowa używam w sensie teoretyczno-projektującym, hipotetycznym, *a priori*” (s. 187). W związku z powyższym w tej części książki napisał o kształtowaniu się idei pedagogiki środowiskowej. Za Marianem Nowakiem zacytował klasyfikację nauk pedagogicznych niemieckiego pedagoga Dietera Lenzen’a (1992), który wyodrębnił m.in. pedagogikę ruchu, czasu wolnego, wojska, mediów, muzeów, ekologii. Uwzględnił również dorobek genetyczny idei pedagogiki środowiskowej (np. twórczość Kazimierza Kornilowicza, Stanisława Karpowicza). Podkreślił, że funkcję środowiskową pedagogiki społecznej można wyłonić także na podstawie analizy poglądów H. Radlińskiej, A. Kamińskiego, R. Wroczyńskiego. Swoje rozważania podsumował stwierdzeniem, że są argumenty na zaistnienie pedagogiki środowiskowej. Następnie podjął rozważania na temat koncepcji pedagogiki środowiskowej (przedmiot i zakres badań, ontologiczne i epistemologiczne przesłanki) oraz terminologii. Analizowany rozdział autor zwięźliwie stwierdził, że pedagogika środowiskowa może być/byłaby nauką o badaniu wpływów środowiskowych i badaniu działania pedagogicznego. Określił trzy następujące zakresy: po pierwsze – badania nad wykorzystaniem zastanych zasobów środowiskowych (instytucjonalnych, przyrodniczych, demograficznych, kulturowych, gospodarczych); po wtóre – badania nad interwencją w strukturze środowiska (np. zorganizowanie zespołów ludzkich, budowa urzędów, aktywizacja

społeczności lokalnej); po trzecie – badania nad sposobem, metodyką działania skierowanego na czasową zmianę środowiska życia ucznia przez wyjazdy do terenów o lepszych walorach klimatycznych, fizjograficznych, kulturowych).

Wojciech Sroczyński w zakończeniu swojego opracowania naukowego zacytował cenną tezę L. Witkowskiego: „rzecznicy «pedagogiki środowiskowej» lub – na drugim biegunie – rzecznicy rezygnacji z terminu «środowisko» [...] nie znają głównych wizji przeobrażeń humanistycznych, związanych z postulowaniem «ekologii», jak i paradygmatu myślowego, a nie subdyscypliny mającej wąski przedmiot”. Na tej podstawie stwierdził, że odczytanie „ekologicznego paradygmatu myślowego” jest niezbędne do dalszego twórczego dyskursu naukowego nad przedmiotową problematyką.

Rekapitulując recenzenckie rozważania na temat analizowanej publikacji, należy z uznaniem podkreślić wartościowy pod względem poznawczym (opracowany przez autora recenzowanego dzieła) słownik terminów związanych z pedagogiką środowiskową i bardzo dobrą jakością całego dzieła. Z tego powodu praca powinna być znana pedagogom i innym osobom zainteresowanym naukami o wychowaniu.

SEBASTIAN TABOŁ

Podyplomowe Centrum Kształcenia Ustawicznego „Andragog”

Opole

Forum Pedagogiczne
2018/1

Wpłynęło: 05.06.2017

Zatwierdzono do druku: 31.03.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.1.22

Bogdan Nawroczyński nadal inspiruje pedagogów

[Walczak A., Wróbel A., Wasilewski M. (red.). (2016). *Poglądy Bogdana Nawroczyńskiego i ich współczesne implikacje*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 191 s.]

Publikacja wydana pod redakcją naukową Anny Walczak, Aliny Wróbel i Marcina Wasilewskiego jest wynikiem zainicjowanego na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu Łódzkiego cyklu ogólnopolskich seminariów naukowych pt. „Wokół życia duchowego”. Temat pierwszego z tych seminariów brzmiał: „Myśl pedagogiczna Bogdana Nawroczyńskiego i jej współczesne implikacje”. Odbyło się ono 5 listopada 2014 roku. Na co uwagę zwracają we wstępie książki jej redaktorzy, ich zamiarem było nawiązanie do opracowania pt. *Wokół idei pedagogicznych Sergiusza Hessena*, które można uważać za pionierskie dla wspomnianego cyklu seminariów i towarzyszących mu publikacji.

Praca zbiorowa składa się z wprowadzenia, trzech części i not o autorach. Teksty zebrane w części pierwszej, noszącej tytuł: *Kluczowe kategorie pojęciowe życia duchowego B. Nawroczyńskiego i ich recepcja*, nawiązują do najważniejszych aspektów myśli pedagogicznej B. Nawroczyńskiego.

W rozdziale pt. *Teoria wychowania Bogdana Nawroczyńskiego w perspektywie założeń pedagogiki filozoficznej* Beata Borówka zwraca uwagę, że zazwyczaj idee wychowawcze wybitnego pedagoga analizuje się z perspektywy pedagogiki filozoficznej. Jej zdaniem wielki wpływ na twórczość naukową B. Nawroczyńskiego miał Kazimierz Twardowski i Władysław Witwicki. B. Borówka wskazuje na to, że warstwa duchowa pełni w koncepcji B. Nawroczyńskiego kluczową rolę. To duchowość przyczynia się do postępu i trwałego rozwoju. Poza tym każdy człowiek kieruje się pewnymi wartościami i, jak wskazuje autorka, zdaniem B. Nawroczyńskiego wartości społeczne są dobrem najwyższym. Kształtowanie wartości społecznych zależne jest od jakości życia duchowego, „co z kolei regulowane jest przez [...] własne wysiłki w dążeniu do rozwoju opartego na przyswajaniu takich a nie innych dóbr kulturalnych” (s. 23).

W tym samym rozdziale B. Borówka twierdzi, że B. Nawroczyński poświęcił wiele miejsca duchowi utożsamianemu z kulturą, rozumianą w sensie zarówno

podmiotowym, jak i przedmiotowym. Ta sprawa została podjęta szerzej w następnych rozdziałach omawianej publikacji.

Zdaniem autora tej recenzji, wielką wartość poznawczą ma rozdział zatytułowany *Bogdan Nawroczyński twórca pedagogiki kultury*. Opracował go Andrzej Ryk. Autor przybliżył rozumienie życia duchowego B. Nawroczyńskiego: strukturę, procesy i hierarchię. Zdaniem A. Ryka, życie duchowe człowieka to centralna kategoria wychowania, która stanowi fundament rozwoju kultury. Wyróżnia się w życiu duchowym czynności tegoż życia i jego wytwory. Czynności życia duchowego jednostki mogą być nieświadome i świadome. Człowiek kieruje się różnymi motywacjami, przejawiając działania o charakterze duchowym. Jednak w przekonaniu A. Ryka istotne jest to, że człowiek podczas ukazywania swojego życia duchowego koncentruje się na jakimś przedmiocie, który staje się celem działania człowieka, twórcy kultury – górnej granicy czynności kulturalnych. Życie duchowe odnosi się również do świata wartości, który stanowi górną granicę czynności kulturalnych. Między czynnością a przedmiotem istnieje, zdaniem omawianego autora, wzajemny związek.

Oprócz tego A. Ryk zauważa, że kluczem do pełnego zrozumienia życia duchowego człowieka jest według B. Nawroczyńskiego wartość normatywna. W związku z tym wiele miejsca w swoim rozdziale poświęcił on takim pojęciom, jak „tożsamość procesu duchowego”, „proces kształtujący” i „twórczość”. Ważne wydaje się również doprecyzowanie przez A. Ryka związku między pedagogiką a kulturą w ujęciu B. Nawroczyńskiego.

Kultura aktywności duchowej – niektóre elementy narzędzia analizy to artykuł Ewy Marynowicz-Hetki. Autorka zestawiała w nim życie duchowe z kulturą aktywności w ujęciu Jeana Marie Barbiera. Jej zdaniem życie duchowe człowieka można rozumieć jako kulturę aktywności duchowej, przez co rozszerzono rozumienie tej sfery aktywności jednostki. Każda kultura duchowa charakteryzuje się takimi cechami, jak: zmienność, dynamika, poszukiwanie sensu życia, reinterpretacja świata, ekspresja. Poza tym kultura aktywności duchowej powinna być ujmowana także z perspektywy pedagogicznej. Zdaniem E. Marynowicz-Hetki propozycja A. Halla, do której nawiązała, może być „spożytkowana w konstruowaniu narzędzia analizy kultury aktywności duchowej” (s. 47). Elementem tego narzędzia byłaby analiza przesłania, czasu oraz kontekstu społeczno-kulturowego. Autorka wskazuje również na to, że analizę tę można połączyć jeszcze z przestrzenią oraz związkiem przestrzeni i czasu.

Krzysztof Maliszewski w artykule pt. *Duch, czyli przewartościowanie celów edukacji Notki o odzyskiwaniu Nawroczyńskiego dla odzyskania kształcenia* postawił sobie za cel przeanalizowanie życia duchowego jako przejawu żywotności kultury człowieka. Jego zdaniem można, w odniesieniu do teorii B. Nawroczyńskiego, przyjąć tezę, że celem życia duchowego człowieka jest poszukiwanie sensu. Patrząc z tej perspektywy na twórczość naukową omawianego autora, można powiedzieć,

że była ona poświęcona eksploracji różnych obszarów sensotwórczej aktywności człowieka.

Rozdział „*Życie duchowe*” – *zarzucona kategoria?* wyszedł spod pióra Justyny Sztobryn-Bochomulskiej. Autorka przypomina, że kolejne pokolenia „nadbudowywały” rozumienie życia duchowego. Jej zdaniem współczesny człowiek, uwięziony przez konsumpcjonizm, łatwo traci kontakt z kulturą, a przez to również zaniedbuje w sobie sferę duchową. Autorka odczytuje kategorię życia duchowego w kontekście „studiów nad dzisiejszą kulturą i wychowaniem” (s. 64), które prowadził B. Nawroczyński. Przesłaniem, które po sobie pozostawił, było takie, żeby nie definiować kultury w oderwaniu od wartości normatywnych.

Druga część omawianej pracy zbiorowej została zatytułowana *Wymiary „życia duchowego”*. Złożyły się na nią cztery rozdziały, które ukazują życie duchowe z różnych perspektyw: epistemologicznej, historycznej i klasycznie rozumianej *praxis*. Ich autorami są: Małgorzata Przanowska (*Sens „życia duchowego”. Pedagogika kultury a hermeneutyka filozoficzna*), Stanisław Chrobak (*Duchowość jako wartość ogarniająca całego człowieka*), Mariusz Sztaba (*„Życie duchowe” w refleksji Bogdana Nawroczyńskiego a rozumienie duchowości w świetle analiz Polskiej Szkoły Filozofii Klasycznej w kontekście współczesnej percepcji zjawiska duchowości*) i Błażej Kmiecik (*Klauzula sumienia jako wyzwanie dla prawa i pedagogiki*).

Wszyscy wymienieni autorzy wnoszą ważny wkład do refleksji w spuścizną myślową B. Nawroczyńskiego. Z uwagi na ograniczoną objętość tej recenzji chciałbym zatrzymać się nieco nad tekstem S. Chrobaka. Autor wykazuje w nim, że duchowość ma trzy kręgi znaczeniowe: antropologiczny, religijny i ascetyczno-mistyczny. Swoją uwagę koncentruje na pierwszym z nich – antropologicznym, i poddaje go analizie z perspektywy personalizmu chrześcijańskiego. S. Chrobak uważa, że warunkiem harmonijnego rozwoju człowieka jest uwzględnianie jego życia duchowego. To życie nadaje sens całej jego egzystencji. Patrząc z tego punktu widzenia, można, zdaniem S. Chrobaka, uznać, że każdy człowiek jest w jakimś sensie istotą duchową.

Trzecia i ostatnia część publikacji została opatrzona tytułem *Warunki rozwoju duchowego z perspektywy pedagogicznej*. Redaktorzy naukowcy umieścili w niej cztery rozdziały, których problematyka koncentrowała się na wartościach, a zwłaszcza ich miejscu we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Autorki tej części pracy, Izabela Gątarek (*W kręgu wartości młodego pokolenia*), Ewa Kobyłecka (*Możliwości duchowego rozwoju człowieka we współczesnym świecie. O potrzebie edukacji aksjologicznej*), Lidia Marszałek (*Dziecko wobec sztuki – duchowe aspekty rozwoju estetycznego*) i Lucyna Tekla (*„Swoboda i przymus w wychowaniu” – namysł wychowawców w placówce nad koncepcją wychowania*), podjęły próbę ustalenia uwarunkowań rozwoju duchowego człowieka.

Z powodu wskazanego powyżej ograniczę się do omówienia tekstu Izabeli Gątarek. Autorka wskazuje na to, że dzisiejszy świat bardzo dynamicznie się zmienia. Na tle tej zmienności łatwo dostrzec proces globalizacji, ekspansję mediów,

konsumpcjonizm i wirtualne życie; wszystkie te procesy znacząco wpływają na jakość życia duchowego młodego człowieka. Współcześnie polega ona przede wszystkim na stawianiu w swoim życiu na pierwszym miejscu wartości materialnych, które dają chwilową przyjemność. Młodzież nie potrafi odnaleźć jednoznacznych drogowskazów, jakie pomogłyby jej w dokonaniu właściwych wyborów dotyczących wartości. Niestety, autorka nie odnosi się do książki B. Nawroczyńskiego pt. *Życie duchowe* ani do kategorii życia duchowego, co miało stanowić oś omawianej pozycji. Z tego względu, mimo że rozdział I. – *Gątarek* jest wartościowy, nie powinien się znaleźć w niniejszym tomie.

Każdy z artykułów był opatrzony bardzo bogatą bibliografią składającą się niekiedy z kilkudziesięciu pozycji, co świadczy nie tylko o erudycji autorów, lecz również o ich dogłębnej analizie kategorii pojęciowych, które stały w centrum rozważań. W moim odczuciu autorom tekstów udało się przywołać i trafnie zrekonstruować życie duchowe w rozumieniu wybitnego polskiego pedagoga. Po lekturze tej pracy czytelnik będzie na pewno w stanie odpowiedzieć sobie na pytania: Jak współcześnie człowiek odbiera duchowość? Po co potrzebne jest życie duchowe? Czy duchowość wpływa na rozwój człowieka?

DARIUSZ STĘPKOWSKI

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Warszawa

Forum Pedagogiczne
2018/1

Wpłynęło: 02.12.2017

Zatwierdzono do druku: 31.03.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.1.23

Ogólnopolska konferencja naukowa pt. „Polskie koncepcje pedagogiki ogólnej w ujęciu porównawczym” (Wrocław, 27–28 września 2017 roku)

Konferencja odbyła się w siedzibie Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego (IP UWr) przy ul. J. W. Dawida 1. Jej organizatorami były następujące instytucje: kierowany przez Wiktora Żłobickiego Zakład Pedagogiki Ogólnej tegoż instytutu, Zespół Pedagogiki Ogólnej (ZPO), działający przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk i Oddział Wrocławski Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Przybyłych na konferencję powitała najpierw dyrektorka instytutu Alicja Szerląg. Po niej o zabranie głosu został poproszony dziekan Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych Przemysław Wiszewski, który dokonał uroczystego otwarcia konferencji. Jako następny wystąpił przewodniczący ZPO Roman Leppert, który nawiązał do odbywających się od 1995 roku pod auspicjami ZPO konferencji na temat pedagogiki ogólnej. Jego zdaniem wrocławskie spotkanie powinno skłonić do refleksji, czy i na ile naukowcy zajmujący się współcześnie pedagogiką ogólną są spadkobiercami polskiej tradycji w tym zakresie. Po wystąpieniu R. Lepperta zebrani uczcili chwilą ciszy śmierć Bronisława Potyrały, byłego dyrektora IP UWr i wieloletniego kierownika Zakładu Pedagogiki Ogólnej w tymże instytucie. Następnie poproszono o zabranie głosu Janinę Kostkiewicz (Uniwersytet Jagielloński), która przedstawiła wydane w ostatnim czasie przez siebie opracowanie Andrzeja Niesiołowskiego pt. *Zarys pedagogiki ogólnej* (Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017). To do tej pory niepublikowane dzieło zapomnianego polskiego pedagoga ogólnego zostało zrekonstruowane przez J. Kostkiewicz na podstawie odnalezionych zapisków autora. A. Niesiołowski sporządził je podczas II wojny światowej, przebywając w niemieckim oflagu, z którego nigdy nie powrócił. Jak podkreśliła badaczka, według jej wiedzy jest to tylko niewielka część rękopisów. Najprawdopodobniej istnieją jeszcze dalsze zeszyty, których odnalezienie byłoby dla współczesnej polskiej pedagogiki ogromnym ubogaceniem.

Po tym referacie przystąpiono do pierwszej części obrad. Ich przewodniczenie zostało powierzone R. Leppertowi, który poprosił o zabranie głosu Teresę Hejnicką-Bezwińską z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy i wieloletnią

przewodniczącą ZPO KNP PAN. Prelegentka przedstawiła temat: *Koncepcja pedagogiki i pedagogiki ogólnej w szkole lwowsko-warszawskiej*. T. Hejnicka-Bezwińska szczególnie uwagę zwróciła na kontekst historyczny i instytucjonalny, w którym dzięki przedstawicielom szkoły lwowsko-warszawskiej krystalizowała się w Polsce pedagogika jako dziedzina kształcenia akademickiego.

Jako drugi wystąpił Sławomir Banaszak z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Tytuł jego referatu brzmiał: *Pedagogika ogólna a socjologia ogólna*. Mówca wskazał na zaskakujące jego zdaniem podobieństwa między obydwojma wymienionymi w tytule dyscyplinami naukowymi. W swoich rozważaniach skupił się na rekonstrukcji procesu instytucjonalizacji pedagogiki i socjologii w Polsce. Konkludując, zaproponował, żeby stosować wyrażenie „pedagogika teoretyczna” dla określenia pedagogiki ogólnej, tak jak ma to miejsce we współczesnej socjologii.

W następnym referacie Alina Wróbel z Uniwersytetu Łódzkiego zajęła się tematem: „Język współczesnej pedagogiki w perspektywie komparatystyki myśli pedagogicznej”. Wychodząc od, wydawać by się mogło, oczywistej konstatacji, że mianowicie język stosowany w pedagogice determinuje sposób myślenie, który wyraża się w tekstach naukowych, mówczynie wskazała na dokonujące się nieustannie zmiany i przesunięcia w rozumieniu terminów pedagogicznych. Na tej podstawie A. Wróbel postulowała: 1) zreflektowane posługiwanie się kategoriami pedagogicznymi; 2) badanie tożsamości pedagogiki zawartej w jej język; 3) nieustanną aktualizację nomenklatury i 4) rozwijanie hermeneutyki pedagogicznej.

Po referatach odbyła się dyskusja, a następnie organizatorzy zaprosili uczestników konferencji na obiad. Po przerwie obiadowej prowadzenie obrad powierzone zostało J. Kostkiewicz. Jako pierwszego poprosiła ona o zabranie głosu Jarosława Garę z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Swoje wystąpienie zatytułował on: *Granice dyskursywności światopoglądowej we współczesnej myśli pedagogicznej*. Określając tytułowe granice, mówca zwrócił szczególną uwagę na pluralizm, który determinuje różnorakie sfery: społeczną, polityczną i naukową. W tym kontekście wskazał na „myśl pedagogiczną” jako kategorię współczesnego dyskursu naukowego w pedagogice. Zdaniem J. Gary sposób odczytywanie tej myśli przesądza o rozumieniu przedmiotu pedagogiki. Za własności owej myśli prelegent uznał: 1) bycie pochodną warunków dziejowych wytwarzania wiedzy i 2) ugruntowanie w stanowisku światopoglądowym. W związku z tym J. Gara skierował uwagę słuchaczy na dwa prze(d)sady: 1) dominujący światopogląd decyduje o słuszności lub niesłuszności danego stanowiska i 2) niewyeksplikowane stanowisko nie ma znaczenia.

Jako drugi wystąpił Paweł Rudnicki z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Tytuł jego referatu brzmiał: *Jaka krytyka i jaka emancypacja w pedagogice ogólnej? Refleksje nad dyskursami pobocznymi*. Zdaniem P. Rudnickiego zmiany dokonujące się w sposobie uprawiania pedagogiki powodują, że we współczesności nurty poboczne nabierają coraz większego znaczenia. Jednym z tym

nurtów jest pedagogika krytyczna. Na jej tle referent przedstawił rozumienie krytyki i emancypacji, postulując, żeby omówione przez niego kategorie pojęciowe na trwałe weszły do języka pedagogiki ogólnej.

W kolejnym wystąpieniu Mirosława Nowak-Dziemianowicz, reprezentująca również Dolnośląską Szkołę Wyższą we Wrocławiu, zaprezentowała *Koncepcje uznania w perspektywie pedagogiki ogólnej jako alternatywę wobec neoliberalnej wizji współczesnego świata*. Po niej prowadząca obrady oddała głos Celinie Czech-Włodarczyk z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, która przedstawiła referat pt. *Koncepcje social resilience w polskiej pedagogice społecznej*. W swoim wystąpieniu C. Czech-Włodarczyk omówiła najpierw trudności związane ze znalezieniem właściwego odpowiednika w języku polskim dla angielskiego zwrotu *social resilience*, po czym zaprezentowała kilka przykładów zastosowania tego pojęcia w dyskursie pedagogicznym na świecie i w Polsce.

Podobnie jak po pierwszej części, tak również po drugiej odbyła się ożywiona dyskusja. Po niej uczestnicy konferencji zostali zaproszeni na przerwę kawową, po której przystąpiono do trzeciej części obrad. Przewodniczenie obradom zostało powierzone Alinie Wróbel. Na początku wystąpił Dariusz Stępkowski z Uniwersytetu kard. Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, którego referat był zatytułowany: *Ogólna kompetencja pedagogiczna: w poszukiwaniu specyfiki kształcenia ogólnopedagogicznego (raport z badania)*. Prelegent przedstawił odwołujący się do umiejętności studiowania model koncepcji ogólnopedagogicznej i wyniki badania, jakie przeprowadził w celu wersyfikacji tej kompetencji wśród studentów trzech warszawskich uczelni.

Jako następny głos zabrał Krzysztof Maliszewski z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, którego referat został zatytułowany *Pedagogika ogólna jako wprowadzenie do hermeneutyki – hermeneutyka kapitału symbolicznego i odzyskiwanie ciemnych iskier tradycji*. Na baczniejszą uwagę zasługiwało dookreślenie kategorii „krytyczność”. Zdaniem K. Maliszewskiego za błędne należy uznać dwie drogi dochodzenia do krytyczności myślenia pedagogicznego: 1) przez odrzucenie dorobku przeszłości i 2) afirmatywną repetycję, swoistą czołobitność wobec tego dorobku. Jego zdaniem prawidłowa postawa polega na poznawaniu historii i refleksyjnym zmaganiu się z nią z perspektywy własnych pytań. Za Lechem Witkowskim prelegent zaproponował, żeby zwrot „przejmować coś z tradycji” interpretować jako „przejąć się czymś”.

Po tym prowadząca obrady oddała głos Wojciechowi Kruszelnickiemu z Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Katowicach. Tytuł jego wystąpienia brzmiał: „Pluralizm”, „hermeneutyka”, „postmodernizm”: *tendencje nihilistyczne w pedagogice ogólnej* (R. Kwaśnica, B. Śliwerski i inni). Referent zajął się demaskacją blokad, które z pozycji pedagogiki krytycznej uniemożliwiają współcześnie rozwój pedagogiki jako nauki. Za jedną z głównych przeszkód W. Kruszelnicki uznał deklarowany przez wymienionych w tytule referatu autorów pluralizm stanowisk, który prowadzi, jego zdaniem, do nihilizmu.

Jako ostatnia w tej części głos zabrała Magdalena Archacka, której referat nosił tytuł: *Pedagogika wobec „zadania myślenia”. Rozważania Heideggerowskie*. Prelegentka, wychodząc od przedstawienia przeciwieństw między myśleniem (pozytywistyczno-)naukowym a filozoficznym, optowała za powrotem w pedagogice do myślenia jako zadania, które zlecił Heidegger.

Na zakończenie pierwszego dnia obrad konferencyjnych odbyło się otwarte posiedzenie ZPO KNP PAN.

Drugi dzień obrad konferencyjnych rozpoczął się o godz. 9.00. Przewodniczenie powierzono J. Garze. Pierwszy referat wygłosił Henryk Mizerek z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Prelegent przedstawił temat: *Nowy paradygmat nauki a pedagogika. Implikacje dla pedagogiki ogólnej*. Zastanawiał się w nim nad zmianą, jaka dokonała się w sposobie uprawiania nauki w ostatnim czasie. Skrótowo tę zmianę określa się symbolem „2.0”, który wyraża nowy paradygmat nauki. Paradygmat ten wyróżnia się zdaniem H. Mizerka następującymi cechami: 1) wiedza jest wytwarzana w kontekście jej zastosowania; 2) transdyscyplinarność; 3) refleksyjność; 4) zróżnicowanie miejsc powstawania wiedzy i 5) jakościowy charakter badań naukowych i ich wyników. Prelegenta interesowało w szczególności to, jak powinna wyglądać adekwatna odpowiedź pedagogiki na zmianę, która się dokonała.

W następnym referacie Monika Maciejewska z tego samego uniwersytetu co jej przedmówca przedstawiła temat: *Współczesne badania pedagogiczne. Tworzenie wiedzy potrzebnej praktyce*. Traktując swoje wystąpienie jako pewnego rodzaju aplikację stanowiska metodologicznego zaprezentowanego przez H. Mizerka, referentka przedstawiła koncepcję ewaluacji dialogicznej (*responsive evaluation*) i jej wykorzystanie przy ewaluacji procesu szkolnego nauczania i uczenia się.

Potem głos zabrał Mariusz Dembiński z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, który przedstawił referat pt. *Kategorialny wymiar pedagogiki ogólnej – podejście internalistyczne*. Referent przedstawił autorski projekt przeformułowania pedagogiki ogólnej i jej podstaw, w których podejście externalistyczne (obiektywistyczne) zostałyby zastąpione przez internalistyczne (subiektywistyczne).

W kolejnym referacie Leszek Waga z Uniwersytetu Opolskiego zaprezentował referat zatytułowany: *Doświadczenie jako kategoria ingerująca różne obszary wiedzy pedagogicznej*. W centrum swoich rozważań umieścił on tytułowe doświadczenie, które może odgrywać rolę zwornika różnych rodzajów wiedzy generowanej w ramach pluralistycznie ujmowanej pedagogiki.

Po wygłoszonych referatach uczestnicy konferencji mieli możliwość zadawania pytań i przedstawiania własnych punktów widzenia. Następnie organizatorzy zaprosili na przerwę kawową, po której odbyła się szósta część obrad. Jej prowadzenie powierzono T. Hejnickiej-Bezwińskiej. Jako pierwsza wystąpiła Grażyna Lubowicka z Uniwersytetu Wrocławskiego. Tytuł jej referatu brzmiał: *Transgresyjność samorozumienia pedagogiki i projekt transpedagogiki*. Zgodnie z tytułem referentka zajęła się wyjaśnieniem przedrostka trans- i zjawisk opisywanych w pedagogice z jego

pomocą, a mianowicie: transformacji, transmisji i transgresji. Na tej podstawie wyciągnęła wnioski odnośnie do nowoczesnych warunków kształtowania (się) tożsamości podmiotu.

W następnym referacie Michał Głazewski z Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie przedstawił zagadnienie: *Pochwała justapozycji. Pedagogika ogólna w świetle komparatystyki rozważona*. Wystąpienie było nacechowane odniesieniami do własnej drogi naukowej, w szczególności badaniami komparatystycznymi prowadzonymi pod okiem Janusza Gniteckiego. W konkluzji referent wskazał na niemożliwość tworzenia pedagogiki ogólnej jako teorii, w której na zasadzie justapozycji porównywano by różne koncepcje i teorie dotyczące wychowania i kształcenia, i na tej podstawie budowano by metateorię.

Potem głos zabrała Lucyna Działkowska z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Tytuł jej referatu brzmiał: *Pedagogika teoretyczna Stefana Kunowskiego jako pedagogika ogólna*. Przypominając postać i koncepcję S. Kunowskiego, referentka zwróciła uwagę na aktualność tej koncepcji, która wynika przede wszystkim z teoretycznych walorów przedstawionej wizji wychowania.

Kolejny przedstawiciel gospodarzy, Rafał Włodarczyk z Uniwersytetu Wrocławskiego, zaprezentował referat zatytułowany: *Kolonizacja rodzimej pedagogiki ogólnej przez pedagogikę krytyczną*. Przedmiotem jego rekonstrukcji były dzieje pedagogiki krytycznej w Polsce. W tym celu posłużył się terminem „kolonializacja”, który wydaje się właściwie oddawać zmiany, jakie dokonały się w zakresie dziedzin pedagogiki ogólnej i pedagogiki krytycznej.

Jak zwykle po referatach przeprowadzona została dyskusja. Po niej uczestnicy konferencji zostali zaproszeni na obiad, a następnie odbyła się ostatnia część obrad. Przewodniczył im Michał Głazewski. Jako pierwszego poprosił o zabranie głosu Wiktora Żłobickiego z goszczącego uczestników konferencji Uniwersytetu Wrocławskiego. Jego referat był zatytułowany: *Wiedza pedagogiczna dla rodziców? (Ultra?)-konserwatywny przekaz na temat władzy, posłuszeństwa, kar i nagród*. Mówca prześledził wypowiedzi dotyczące wskazanych w tytule kategorii wychowania w dwóch publikacjach: Jamesa Dobsona *Rozmowy z rodzicami* (1990) i Stanisława Sławińskiego *Wychowywać do posłuszeństwa* (1994).

Następnie o zabranie głosu poproszono pochodzącą z tej samej uczelni co poprzedni prelegent Monikę Homeniuk. Przedstawiła ona temat *O tożsamości, polach problemowych, możliwościach badawczych pedagogiki religii*. Jak na wstępie zaznaczyła mówczyni, religia i pedagogika religii stawiają ciągle jeszcze więcej pytań niż odpowiedzi. Niektóre z tych pytań to: Czy można o religii pisać i mówić niereligijnie, np. pedagogicznie? Czy możliwe jest nabycie postawy krytycznej w tym obszarze i jeżeli tak, to na czym by ona polegała? Czy teologia jest koniecznym warunkiem uprawiania pedagogiki religii? Czy można rozwijać pedagogikę religii niezależną od denominacji religijnej?

W kolejnym referacie Anna Śladek z Uniwersytetu Medycznego we Wrocławiu zajęła się tematem: *Samorozwój jako kategoria pedagogiczna w świetle wybranych*

koncepcji pedagogicznych. Wyróżniła ona i scharakteryzowała cztery paradygmaty dotyczące samorozwoju: 1) paradygmat humanistyczno-adaptacyjny; 2) paradygmat funkcjonalistyczno-behawiorystyczny; 3) paradygmat konstruktywistyczno-psychologiczny i społeczny oraz 4) paradygmat emancypacyjno-krytyczny.

Potem o zabranie głosu została poproszona Iwona Paszenda z Uniwersytetu Wrocławskiego. Tytuł jej referatu brzmiał: *Rytuały współpracy – pragmatystyczna myśl Richarda Sennetta jako inspiracja dla nowych wyzwań pedagogiki ogólnej*. W oparciu o rozważania dotyczące socjologii instytucji autora wymienionego w tytule wystąpienia prelegentka zastanawiała się nad możliwością zastosowania jego wskazań w pedagogice, w szczególności w uczeniu współpracy uczniów i nauczycieli w szkołach.

Jako ostatni w tej części obrad i w całej konferencji wystąpił Roman Leppert z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy z referatem pt. *Pytanie o polskie koncepcje pedagogiki ogólnej*. Podsumowując dwudniowe obrady, sformułował on następujących dziesięć pytań, które wyznaczają zakres problemowy we współczesnych badaniach nad pedagogiką ogólną w Polsce: 1) pytanie o kontekst, w którym funkcjonują koncepcje pedagogiki ogólnej; 2) pytanie o przedzałożenia; 3) pytanie o naukę/paradygmat nauki przyjmowany w określonej koncepcji pedagogiki ogólnej; 4) pytanie o rodowód; 5) pytanie o język; 6) pytanie o koncepcje wykorzystywane do tworzenia koncepcji pedagogiki ogólnej; 7) pytanie o rozumienie pedagogiki ogólnej; 8) pytanie o instytucjonalizację pedagogiki ogólnej; 9) pytanie o recepcję teorii pedagogiki ogólnej w badaniach i 10) pytanie o dydaktykę – obecność przedmiotu w kształceniu studentów pedagogiki.

Zamykając dwudniowe obrady, R. Leppert podziękował organizatorom za miłą atmosferę, która sprzyjała dyskusjom, a nawet polemikom, i uczestnikom za aktywny udział oraz wkład w dalszy rozwój pedagogiki ogólnej wyrażający się właśnie m.in. poprzez czynny udział w konferencji.

EDYTA ZAWADZKA

Wydział Nauk Pedagogicznych

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Warszawa

Forum Pedagogiczne
2018/1

Wpłynęło: 04.01.2018

Zatwierdzono do druku: 31.03.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.1.24

Sprawozdanie z Jubileuszowej Ogólnopolskiej Konferencji Pedagogiki Dialogu pt. „Dialog jako wymóg/wyzwanie intersubiektywności i transparentności doświadczenia edukacyjnego, społecznego i kulturowego”

1 grudnia 2017 roku w siedzibie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej miała miejsce zorganizowana przez Katedrę Podstaw Pedagogiki ósma już Konferencja Pedagogiki Dialogu, zatytułowana „Dialog jako wymóg/wyzwanie intersubiektywności i transparentności doświadczenia edukacyjnego, społecznego i kulturowego”. Tegoroczne spotkanie naukowe objęte zostało patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz rektora Akademii Pedagogiki Specjalnej – prof. zw. dr. hab. Stefana Kwiatkowskiego. Komitet Programowy opisywanego wydarzenia naukowego tworzyli dr hab. prof. APS Jarosław Gara oraz dr Dorota Jankowska. W skład Komitetu Naukowego zgodzili się wejść: prof. zw. dr hab. Tadeusz Gadacz, prof. zw. dr hab. Danuta Gielarowska-Sznajder, prof. zw. dr hab. Roman Leppert, prof. zw. dr hab. Marian Nowak, prof. zw. dr hab. Urszula Ostrowska, prof. zw. dr hab. Joanna Rutkowiak, prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski, dr hab. prof. APS Józefa Bałachowicz, dr hab. prof. APS Bogusław Milerski oraz dr hab. prof. UW Andrzej Wierciński.

Zgodnie z programowym założeniem Konferencji „intersubiektywność i transparentność rozważane mogą być w odniesieniu do różnych obszarów i wymiarów doświadczenia ludzkiego [...] i rozgrywając się w świecie ludzkich spraw, znajdują swój wyraz w strukturze specyficznego – i interesującego nas w sposób szczególny – doświadczenia dialogu”. Niniejsze założenie znalazło odzwierciedlenie w tematyce niemal 60 referatów¹ zgłoszonych przez teoretyków i badaczy reprezentujących ośrodki umiejscowione w różnych miejscach Polski (Białej Podlaskiej, Białymstoku, Bydgoszczy, Częstochowie, Gdańsku, Gnieźnie, Katowicach, Krakowie, Lublinie, Łodzi, Opolu, Poznaniu, Słupsku, Wrocławiu, Zielonej Górze oraz Warszawie), a także poza jej granicami (Berlin).

¹ Założenia, program oraz informacje dotyczące Konferencji i składu Komitetu Organizacyjnego znajdują się na stronie: <https://konferencje.aps.edu.pl/dialog2017>.

Słowo wstępne do uczestników wygłosili dr hab. prof. APS Jarosław Gara oraz dr Dorota Jankowska, którzy następnie zwrócili się z prośbą do rektora APS, prof. zw. dr. hab. Stefana Kwiatkowskiego, o uroczyste otwarcie konferencji. Ponadto Jego Magnificencja zaakcentował znaczenie podejmowania namysłu nad dialogiem, szczególnie we współczesności, gdy zastępowany on bywa przez zindywidualizowane narracje.

Dziesięciolecie konferencji stało się przesłanką dla tematyki wystąpienia prof. zw. dr hab. Danuty Gielarowskiej-Sznajder, która podzieliła się z uczestnikami swoimi refleksjami na temat przyszłości rozważań nad dialogiem, zwracając szczególną uwagę na konieczność poszerzenia nad nim refleksji i umieszczenia jej w kontekście zjawisk o szerszym wymiarze kulturowym (m.in. rozpiętości pomiędzy teorią a praktyką, obniżenia wartości wyższego wykształcenia, braku elit intelektualno-twórczych czy prymitywizacji języka). Dr Dorota Jankowska w swojej retrospektywnej prezentacji przybliżyła natomiast ideę Konferencji Dialogicznych oraz pokazała ich dorobek publikacyjny.

Po części powitalno-wprowadzającej rozpoczęto obrady plenarne zatytułowane „Dialogowe wymiary i konteksty doświadczenia kulturowego, społecznego i edukacyjnego”. Obradom przewodniczyli dr hab. prof. APS Bogusław Milerski oraz ks. dr hab. prof. UKSW Dariusz Stępkowski. W sesji tej wygłoszone zostały trzy referaty. Jako pierwsza głos zabrała prof. zw. dr hab. Urszula Ostrowska. Prelegentka zorganizowała swój referat wokół kategorii składających się na jego temat – dialogu, przestrzeni, podmiotowości oraz pomiędzy, które to stały się punktem odniesienia dla stworzenia schematu sytuującego podmiotową przestrzeń dialogiczną pomiędzy intersubiektywnością i transparentnością jako filarami warunkującymi jej konstruowanie, a także będącymi źródłem refleksji o charakterze aksjologicznym. Dr hab. prof. UW Andrzej Wierciński wygłosił referat dotyczący ujmowania edukacji hermeneutycznej jako konwersacji, w którym podjął szereg zagadnień związanych m.in. z fenomenem czasu, konwersacją, konwersacyjną naturą edukacji, hermeneutycznym wymiarem tekstu, dynamiką rozmowy czy uczeniem się przez rozmowę. W konkluzji, na podstawie słów Heraklita, referent sformułował tezę, że w konwersacji ma miejsce królowanie czasu na sposób dziecięcy.

W kręgu zainteresowań innej subdyscypliny pedagogiki (historii wychowania) sytuował się temat powzięty przez dr. hab. prof. APS Jacka Kulbakę. Jego treść stanowiła rekonstrukcja sposobów postrzegania osób z niepełnosprawnością i (posługując się współczesną terminologią) niedostosowanych społecznie, ich praw i sposobów ich wspierania na przestrzeni wieków (od starożytności do czasów współczesnych). Wygłoszone w sesji plenarnej referaty skłoniły uczestników konferencji zarówno do wygłaszania komentarzy, jak i zadawania prelegentom pytań.

Po przerwie kawowej rozpoczęła się druga część konferencji – równoległe obrady półplenarne. Pierwszemu obszarowi obrad, moderowanemu przez prof. zw. dr hab. Urszulę Ostrowską oraz dr. hab. prof. UW Andrzeja Wiercińskiego, nadano tytuł „Dialogowe wymiary i konteksty praktyki kulturowej i edukacyjnej”. Uczestnicy

konferencji, którzy go wybrali, mieli okazję wysłuchać pięciu referatów. W pierwszym z nich, wygłoszonym przez ks. dr. hab. prof. UKSW Dariusza Stępkowskiego, podjęte zostały zagadnienia ramowania pedagogiki, nauczania wychowującego jako toposu pedagogicznego oraz Herbartowskiego pierworysu nauczania wychowującego. W konkluzji zaakcentowano natomiast możliwe wystąpienie harmonii lub dysharmonii pomiędzy obrazem pedagogiki i nauczania wychowującego w zamyśle Herbarta a ich przedstawieniami powstałymi na skutek ramowania przez ich użytkowników. Następnie prowadzący oddali głos dr. hab. prof. APS Bogusławowi Milerskiemu. Prelegent punktem wyjścia czyniąc namysł nad kategorią subiektywności, wskazał na możliwość rozumienia intersubiektywności jako interpodmiotowości. Następnie profesor przedstawił trzy aspekty tytułowego pojęcia wyróżnione ze względu na sposób rozumienia dialogu (jako spotkania, komunikacji lub poznania humanistycznego).

Wystąpienie dr. hab. prof. UG Hieronima Chojnackiego podporządkowane było następującym pytaniom – czy i w jakiej mierze można opanować umiejętność dialogu oraz w jaki sposób włączyć środowiska naukowe w dialog i zapoczątkować (lub odnowić) go w tych środowiskach. Odpowiadając na nie i odnosząc się do różnych dyscyplin i nurtów myślenia, prelegent jako naczelną regułę umożliwiającą urzeczywistnianie dialogu wskazał na wymóg partnerstwa. Z kolei dr hab. prof. UŁ Mirosława Zalewska-Pawlak, bazując na estetycznym modelu człowieka, podjęła namysł nad genezą i znaczeniem intersubiektywności we współczesnych doświadczeniach edukacyjnych i estetycznych. Prelegentka zwróciła ponadto uwagę na personalistyczno-aksjologiczny wymiar szkoły oraz apelowała o zgodne z nim wykorzystanie sztuki w tym środowisku. Ostatni wykład przygotowany został przed dr Edytę Nieduziak i dotyczył przestrzeni intersubiektywności w teatrze osób niepełnosprawnych. W pierwszej części wystąpienia uczestnicy zapoznani zostali z przyjętymi sposobami rozumienia teatru, przestrzeni oraz teatru osób niepełnosprawnych jako takiego jego rodzaju, w którym niepełnosprawność wpływa na proces kreacji artystycznej. W drugiej części referentka przedstawiała, odnosząc się do rzeczywistych teatrów, przykłady „przełamywania” przestrzeni teatralnej. Obrady zakończone zostały dyskusją i komentarzami odnoszącymi się do tez obecnych w wystąpieniach.

W drugim obszarze obrad półplenarnych pt. „Dialogowe wymiary i konteksty praktyki społecznej i edukacyjnej” wygłoszonych zostało pięć referatów. Obradom przewodniczyli dr hab. prof. APS Jacek Kulbaka oraz dr hab. prof. APS Jarosław Gara. Pierwsza prelegentka – dr hab. prof. APS Józefa Bałachowicz, omówiła w swym wystąpieniu problem dialogu i jego intersubiektywności z perspektywy psychologii rozwojowej. Profesor odniosła się również do problemu konstruowania wiedzy, jak i kwestii „wspólnoty umysłów” oraz związanych z nią procesów eksterioryzacji i interioryzacji. Dr hab. prof. ChAT Renata Nowakowska-Siuta podjęła zagadnienie nowoczesnej edukacji, egzemplifikowanej omówieniem wzorców systemu edukacji fińskiej, podkreślając zarazem, że jest to system egalitarny i sprawiedliwy.

Źródłem jego sukcesu jest zaś to, że nie eksponuje się w nim kwestii oceniania uczniów, ale samą gotowość do uczenia się. Dr hab. prof. DSW Alicja Czerkawska odwołała się w swoim referacie do metafory „drogi życia” z perspektywy założeń poradnictwa egzystencjalnego, inspirowanego antropologicznym modelem *homo viator*. Zgodnie z tym podejściem życie jest zarówno czymś danym, jak i zadaniem, a sam człowiek uobecnia się w każdej chwili i w każdej sytuacji. Z kolei dr hab. prof. AJD Wiga Bednarkowa, wychodząc od pojęcia babelizacji („rozproszenia”, „ziarnistości”), wskazała na to, że droga do dialogu i wzajemnego rozumienia w edukacji wiedzie przez debabelizację. Zgodnie z tym ujęciem afirmacja podmiotowości i tożsamości człowieka jest zarówno drogą do debabelizacji edukacji, jak i tym, co w ogóle zapobiega zjawisku babelizacji. Ostatnia głos zabrała dr Mariola Pałka-Pilecka, która skoncentrowała się na kategorii relacji pomiędzy podmiotem nauczanym i nauczającym, podkreślając zarazem personalistyczny wymiar tejże relacji. Zgodnie z tym podejściem afirmacja osoby opiera się na uznaniu podmiotowości i indywidualności człowieka, a sama edukacja zawsze ma wymiar etyczny, zgodnie z którym nauczyciel jest moralnie odpowiedzialny za ucznia. Obrady zakończyły się żywą dyskusją, w której zabrało głos kilku uczestników obrad.

Część trzecią konferencji stanowiły obrady odbywające się paralelnie w czterech sekcjach. Pierwsza z nich pt. „Intersubiektywność i transparentność dialogu w dążeniu do poznania” prowadzona była przez dr. hab. prof. UKSW Witolda Starnawskiego oraz dr Edytę Zawadzka. W trakcie jej trwania wygłoszonych zostało siedem referatów, w których tytułowe kategorie dialogu, intersubiektywności i transparentności ujęto w różnych kontekstach i w nawiązaniu do różnych dziedzin nauki. Jako pierwszy wystąpił ks. dr Wit Pasierbek SJ, który w swoim wystąpieniu podjął tematykę antropologii immanentno-transcendentalnej dialogu. Następnie głos zabrała dr Edyta Zawadzka, która skoncentrowała się na kontekstach dialogiczności badań naukowych, a także jej związkach z transparentnością i intersubiektywnością jako kryteriami jakości badań jakościowych. Dr Dorota Wolska-Prylińska zastanawiała się nad warunkami współdziałania pedagogiki i medycyny. Kolejny referat wygłoszony został przez dr. hab. prof. UKSW Witolda Starnawskiego i dotyczył dialogu w edukacji wobec prawdy i post-prawdy. Miroslav Milov w imieniu zespołu badawczego przedstawił zmiany w dialogu między mistrzem a uczniem w cyfrowym świecie. Mgr Joanna Frątczak podjęła namysł nad możliwościami i ograniczeniami przeniesienia Gadamerowskiego dialogu do poradnictwa. Referat wieńczący obrady sekcji pierwszej wygłosił dr hab. prof. APS Jarosław Gara, który zajął się zagadnieniem dialogicznych kontekstów, wymiarów intersubiektywności i transparentności doświadczenia edukacyjnego, społecznego i kulturowego.

Pracy drugiej sekcji pt. „Intersubiektywność i transparentność dialogu na różnych etapach rozwoju” przewodniczyły dr hab. Monika Wróblewska oraz dr Marlena Grzelak-Klus. W trakcie jej obrad wygłoszono sześć referatów, w których rozwojowe znaczenie dialogu postrzegano zarówno w perspektywie indywidualnej,

jak i instytucjonalnej. Dr hab. Monika Wróblewska taką jego rolę analizowała w odniesieniu do kompetencji społecznych. Referat dr Urszuli Dernowskiej podejmował zagadnienie dialogowych uwarunkowań zarządzania przez misję. Dr Marta Krasuska-Betiuk zajęła się dialogicznym konstruowaniem społecznych reprezentacji edukacji szkolnej. Dr Anna Makaruk omówiła tematykę treningu twórczego myślenia jako innowacji społecznej. Wystąpienie dr Marleny Grzelak-Klus dotyczyło relacji między dialogiem a jakością kształcenia. Ostatni referat wygłoszony przez dr Sabinę Lucynę Zalewską oparty był na badaniach narracyjnych wolontariuszy i podopiecznych Stowarzyszenia „mali bracia Ubogich” i ujmował poświęcanie czasu drugiemu człowiekowi jako szczególny z nim dialog.

W kolejnej sekcji („Intersubiektywność i transparentność dialogu z perspektywy wartości kulturowych”), moderowanej przez dr. hab. prof. APS Andrzeja Ciążelę oraz dr Ewę Lewandowską-Tarasiuk, zaprezentowanych zostało dziewięć wystąpień. Referaty odwoływały się do zróżnicowanego zakresowo, tematycznie i czasowo ujmowania kultury. Pierwsza prelegentka – dr Ewa Lewandowska-Tarasiuk mówiła o woli dialogu, pragnieniu poznania i zrozumienia. Dr hab. prof. APS Andrzej Ciążela podjął rozważania nad zjawiskiem wyczerpywania się formuły prowokacji jako sposobu wywoływania dialogu w sztuce współczesnej. Kolejny referat, autorstwa dr Agnieszki Kwiatkowskiej-Zwolan oraz mgr Bożeny Foder, dotyczył indywidualnego doświadczania dzieła sztuki w procesie edukacyjnym oraz inspiracji i konfrontacji z tego wynikających. Mgr Joanna Ogonowska przedstawiła utwory Franciszka Kobryńczuka jako przykład dialogu edukacyjnego z czytelnikiem. Referat mgr Aleksandry Sieczych-Kukawskiej poświęcony był sposobom budowania dialogu w teatrze dziecięcym. Mgr Monika Banaszczyk na bazie artykułów dotyczących schizofrenii zastanawiała się nad prasą jako źródłem społecznego dialogu. Dr Anna Błasiak zajęła się problematyką nierealizowania dialogu w kulturze konsumpcyjnej na przykładzie wychowania rodzinnego. W referacie mgr Magdaleny Pawlak dialog ujęty został jako warunek współpracy między edukatorem muzealnym a nauczycielem. Ostatnia referentka – dr Sylwia Jaronowska – skupiła się na perspektywach intersubiektywnego ujęcia zjawiska transgresji w dyskursie humanistycznym.

Obrazom czwartej sekcji pt. „Intersubiektywność i transparentność dialogu w przestrzeni szkoły” przewodniczyli dr hab. prof. APS Jarosław Michalski oraz dr Agnieszka Zamarian. W jej ramach wygłoszonych zostało sześć referatów, w których szkoła jako przestrzeń dialogu dookreślona została poprzez odwołanie się do różnych wymiarów jej funkcjonowania. Dr hab. prof. APS Jarosław Michalski w swoim wystąpieniu zastanawiał się nad relacjami pomiędzy duńską kategorią *hygge* a dialogiem. Następnie dr Joanna Górecka wygłosiła przygotowany wspólnie z mgr Izabellą Gorczycą referat dotyczący „bezdialogów” szkoły polskiej. W kolejnym wystąpieniu dr Adrianna Sarnat-Ciastko odnosząc się do doświadczeń z ewaluacji projektu „Wychować człowieka mądrego”, pedagogikę dialogu ujmowała jako fundament tutoringu szkolnego. Z kolei mgr Arleta Michalik

przybliżyła tematykę płaszczyzn dialogowego (po)rozumienia pedagoga szkolnego jako mentora w procesie kształtowania tożsamości młodzieży. Mgr Jolanta Skubisz zaprezentowała zarys problematyki obecności dialogu w profilaktyce szkolnej. Jako ostatnie wystąpiły dr Agnieszka Zamarian i dr Elżbieta Strutyńska, które opisały stosunek przyszłych pedagogów i nauczycieli do edukacji tanatologicznej.

Referaty wygłaszane w sekcjach stanowiły punkt wyjścia do dyskusji, komentarzy i pytań skierowanych do prelegentów.

Konferencja zwieńczona została obradami plenarnymi prowadzonymi przez dr. hab. prof. APS Jarosława Garę oraz dr Dorotę Jankowską. Ich pierwszym punktem był referat prof. zw. dr. hab. Bogusława Śliwerskiego, który podjął zagadnienie operacjonalizacji dialogu wychowawczego w ujęciu Piageta. Profesor zainteresował również uczestników typologią form kooperacji w diadycznej interakcji, która to stała się przesłanką do dyskusji i komentarzy. Następnie osoby prowadzące obrady w sekcjach przedstawiły z nich sprawozdania, miała miejsce krótka dyskusja oraz nastąpiło zakończenie konferencji.

VIII Konferencja Pedagogiki Dialogu „Dialog jako wymóg/wyzwanie intersubiektywności i transparentności doświadczenia edukacyjnego, społecznego i kulturowego” stała się płaszczyzną nie tylko do spotkania się, lecz także wymiany poglądów i doświadczeń pomiędzy osobami wielowątkowo zaangażowanymi w dialog. Efekty ich namysłu nad tytułowymi kategoriami zostaną upowszechnione w postaci publikacji.