

AMADEUSZ KRAUSE
Uniwersytet Gdański

O PSUCIU PEDAGOGIKI – ROZWAŻANIA NA KANWIE DOŚWIADCZEŃ CZŁONKA PKA

WSTĘP – JEŚLI JEST TAK DOBRZE, TO DLACZEGO JEST TAK ŹŁE?

W współczesnej pedagogice jest wiele rozważań nad jej kondycją. Dynamicznie rozwija się jej nurt samokrytycznej refleksji nad praktykami edukacyjnymi i gotowość zmierzenia się z aktualnymi problemami wychowania. W licznych publikacjach powracamy do nurtów klasycznej pedagogiki krytycznej, analizie poddajemy następstwa posttransformacyjne, stawiamy pytania o trwałość zaległości systemowych w oświacie, zdolność do oporu wobec narastających patologii w edukacji, mierzymy się z niedorozwojem metodologicznym dyscypliny. Z opracowań nad stanem szkolnictwa wyższego, oświaty, edukacji czy w szerszej perspektywie pedagogiki od lat nie znika pojęcie kryzysu. Tak jak powszechne wydaje się przekonanie o kryzysie polskiej szkoły, kryzysie wychowania, kryzysie uczelni wyższych, kryzysie zawodu nauczyciela, kryzysie wartości, autorytetu, sensu etc, tak powszechne stają się postulaty zmian, adaptacji do nowych warunków, humanizacji, reorganizacji, modernizacji, emancypacji tego, co utożsamiamy lub umieszczamy w obrębie pedagogiki. Zasadnicze pytania o naukowość pedagogiki i jej paradygmatyczność schodzi na plan dalszy, istotności nabiera sam stan pedagogiki, jakoś stawianych przez nią pytań i zdolności/gotowości, by na nie odpowiedzieć¹.

W konsekwencji w dorobku „odnowionej pedagogiki” po 1989 roku mamy wiele publikacji wyznaczających drogi samorefleksji tej dyscypliny. Przykładem są publikacje Zbigniewa Kwiecińskiego analizującego kondycję pedagogiki w kontekście przełomu, przejścia kulturowo-systemowego, przesilenia formacji naukowej, zdolności do adaptacji, do zmiany w myśleniu i świadomości². W kolejnych publikacjach autora metaforycznie pojęcie „zbójceckich czasów”

¹ Por.: A. Folkierska, *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa: UW 1989.

² Por.: Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław: DSW 2007; Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Toruń – Olsztyn: Edytor 2000.

zyskuje coraz to nowe oblicza, od zaszłości starej pedagogii, tradycyjnego myślenia o szkole, upolityczniania zmiany oświatowej, pedagogiki patosu, dekadencji i patologii, po pytania o wielokulturowość, humanizm i tożsamość w rozwoju pedagogiki jako dyscypliny naukowej.

Innym przykładem drogi pedagogicznej samorefleksji są prace Bogusława Śliwerskiego. To w nich obecnie znajdziemy oblicze teoretycznego, metodologicznego, systemowego i politycznego uwikłania polskiej pedagogiki i polityki oświatowej. To połączenie nurtów, znaczeń, klasyfikacji i badań współczesnej pedagogiki z możliwościami alternatywnych scenariuszy stanowi doskonałe podłoże demistyfikacji założeń rozwoju edukacji, działalności urzędniczej i politycznej w obrębie pedagogiki czy patologii rozwoju naukowego, na które wskazuje autor. W tym też dorobku znajdziemy aktualizację rozwoju współczesnej pedagogiki opartą o analizy dorobku autorów polskich i zagranicznych³.

Mówiąc o krytycznym potencjale pedagogiki, nie sposób pominąć prac Lecha Witkowskiego, a szczególnie jego zasługi w rewitalizacji krytycznego spojrzenia na pedagogikę. To połączenie edukacji i sfery publicznej w perspektywie pedagogiki radykalnej, wraz z konkretnymi diagnozami stanowi punkt wyjścia dla ponownego stawiania pytań pierwszych, na które zdawałoby się pedagogika znalazła już (wielokrotnie) odpowiedzi⁴.

Szczególne miejsce w oglądzie polskiej pedagogiki zajmuje krytyczna analiza współczesnej dydaktyki. To w tym obszarze istnieje ciągle pilna potrzeba zmiany roli nauczyciela, pozycji ucznia w szkole i rozumienia wiedzy w umyśle. To tu jest konieczność odstąpienia od pozytywistycznej transmisji wiedzy na rzecz ujęć konstruktywistycznych i emancypacyjnych. Przykładem dydaktycznej refleksji pedagogiki są prace Doroty Klus-Stańskiej. Znajdziemy w nich ilustracje pozorowanych działań reformatorskich polskiej szkoły i odpowiedzi na zasadnicze pytanie, dlaczego inercja realizowanego systemu jest tak silna, a modele postępowania mimo radykalnych i odmiennych deklaracji zostały spetryfikowane w tej samej postaci od kilkadziesiąt lat. Autorka wskazuje też dlaczego współczesna polska szkoła drepcze jedynie w działaniach kosmetycznej i naskórkowej zmiany⁵.

Oczywiście nurty czy drogi samorefleksji „schodzą w dół” do subdyscyplin pedagogiki. Aktualizację, dekonstrukcję czy projektowanie zmiany dostrzeżemy w socjologii edukacji, metodologii, w metodykach szczegółowych, w pedagogice mediów i wielokulturowości, pedagogice specjalnej, resocjalizacyjnej, emancypacyjnej itd. Dziesiątki dobrych prac, których autorów nie sposób tu wymienić mogą dawać podstawę do optymistycznego postrzegania pedagogiki. Skąd

³ B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna*, Kraków: „Impuls” 2009; B. Śliwerski, *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków: „Impuls” 2013; B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, Kraków: „Impuls” 2001.

⁴ Por. L. Witkowski, *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o „doświadczeniu pokoleniowym”*, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna, idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków: „Impuls” 2010, s. 38.

⁵ Por.: D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: UWM 2012; D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2010.

zatem ten wszechobecny kryzys? Jaka jest naprawdę kondycja polskiej pedagogiki? Czy taka, jak jej najlepsze publikacje, liderzy? Czy taka jak w doniesieniach medialnych o tragediach dzieci w szkole, niedouczonej pedagogach czy hochsztaplerach w szkolnictwie wyższym? Która z tych opcji przeważa, daje podstawy do wnioskowania o przyczynach i źródłach niepokoju? A może należy zadać inne pytanie. Skoro pedagogika rozwija się tak dobrze, to dlaczego jest tak źle? Kto zatem, mówiąc najprościej, psuje polską pedagogikę?

Starając się przynajmniej w części odpowiedzieć na to pytanie, posłużę się paroma refleksjami, jakie nasuwają się po dość specyficznym spojrzeniu na pedagogikę, to jest z perspektywy recenzenta w przewodach profesorskich i habilitacyjnych oraz członkostwa w Zespole Nauk Społecznych Polskiej Komisja Akredytacyjnej. Oczywiście posłużę się tu tylko informacjami jawnymi i powszechnie dostępnymi, które nie naruszają regulaminu członka zespołu PKA.

DROGI INSTYTUCJONALNEJ DEGRADACJI PEDAGOGIKI

Pytania, jakie stawiamy często w aktach samorefleksji dotyczą, co oczywiste, nas samych, koncentrując się na naszym rozwoju naukowym, zdolności do awansu zawodowego, jakości badań naukowych i zdolności do pracy w zespołach badawczych, liczby punktów parametrycznych, jakie dostarczamy jednostce, jakości publikacji, liczby wypromowanych doktorów, wygłoszonych referatów itd. Tych analiz jest wiele i nie sposób przecenić ich znaczenia. Jednak równie ważna wydaje się perspektywa uwarunkowań rozwoju pedagogiki w kontekście instytucjonalnym, uwidocznionym w procesie oceny instytucji szkolnictwa wyższego i prawa, w jakim te instytucje muszą funkcjonować. Moim zdaniem możemy mówić o zjawisku postępującej degradacji pedagogiki. Oto jej filary.

SYSTEM BOŁOŃSKI W POLSKIEJ PRAKTYCE EDUKACYJNEJ

O potencjalnych zaletach i wadach tzw. systemu bolońskiego pisano wiele, jeszcze więcej głośzono w deklaracjach polityków. Najogólniej mówiąc, jego administracyjne narzucenie dla większości kierunków studiów miało służyć poprawie jakości kształcenia na uczelniach wyższych, a w konsekwencji wzrostu kompetencji ich absolwentów i konkurencyjności europejskiej gospodarki. Jak można ocenić system studiów pierwszego i drugiego stopnia po kilku latach funkcjonowania?

Z perspektywy akredytacji kierunku pedagogika i innych kierunków z obszaru nauk społecznych niestety nie jest najlepiej. Po pierwsze wśród specjalistów panuje coraz większe przekonanie, że w wielu subdyscyplinach pedagogiki wskazany byłby dalej tok kształcenia pięcioletniego (np. w dla większości specjalności nauczycielskich).

Przyglądając się uszczegółowionym standardom kształcenia nauczycieli z 2011 roku, można z dużym prawdopodobieństwem założyć, iż studia pierwszego stopnia po prostu nie są w stanie zrealizować tak dużej ilości złożonych

efektów kształcenia. Niewiele tu pomaga ograniczenie miejsca zatrudnienia nauczycieli po studiach licencjackich do szkoły podstawowej. W przypadku wczesnej edukacji czy pedagogiki specjalnej możemy mówić o wyraźnie istotnym obniżeniu kompetencji absolwentów do pracy w zawodzie. Jest to tym bardziej widoczne, że postępująca inkluzja uczniów niepełnosprawnych do szkolnictwa masowego wymaga wielozakresowych kompetencji specjalistów, wspierających zarówno uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, jak i uczniów z uszkodzonym słuchem czy wzrokiem. Takich absolwentów dzisiaj praktycznie nie kształcimy.

Po drugie w „polskiej wersji” systemu bolońskiego uczelnie nie radzą sobie z warunkami rekrutacji na drugi stopień studiów. Pełne otwarcie na studiach drugiego stopnia na absolwentów spoza kierunku pedagogika przy tworzeniu grup niejednorodnych jest z punktu widzenia jakości kształcenia nie do pogodzenia. Często w jednej grupie znajdują się absolwenci studiów pierwszego stopnia tak różnych dyscyplin naukowych (np. po pedagogice, administracji, zarządzaniu, pracy socjalnej, ekonomii transportu, politologii, teologii, bezpieczeństwa wewnętrznego, filozofii, kosmologii, fizjoterapii itd.), że sensowne nauczanie w jednej grupie jest niemożliwe. Dla części studentów specjalność drugiego stopnia jest wręcz kontynuacją tej samej specjalności ze studiów I stopnia, dla innych kompletnym novum teoretycznym, terminologicznym i metodologicznym. Czasami poprzez pozorowane zajęcia uzupełniające wszystkim tym absolwentom nadaje się przygotowanie nauczycielskie ze wskazaniem do pracy w szkole. Oznaczać to może, że absolwent administracji zarządzania, politologii, bezpieczeństwa itd. po dwóch latach studiów pedagogicznych staje się nauczycielem np. wczesnej edukacji.

Należy zwrócić uwagę, że w ostatnich dwóch latach niżu demograficznego „otworzenie” studiów II stopnia dla „wszystkich chętnych” jest powszechnym precedensem ratowania się uczelni przed wygaszeniem kierunku czy wręcz upadłością. Smaku dodaje fakt, że przyjmowanie na drugi stopień studiów pedagogicznych absolwentów innych kierunków jest trudne do pogodzenia ze wzorcowymi efektami kształcenia dla kierunku pedagogika na poziomie I i II stopnia ustalonymi przez MNiSW. Efekty z tych dwóch poziomów nie różnią się aż tak zbyt w treściach, a jedynie w ich tzw. pogłębieniu i nasyceniu. Czyli na drugim stopniu pogłębiały i rozszerzamy wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne. Jak ją jednak pogłębiać, jak się nie ma jej podstaw? Uczelnie tłumaczą się najczęściej, że realizują jednocześnie wiedzę podstawową i pogłębioną. Dla studentów nieoperujących w ogóle terminologią pedagogiczną realizacja pogłębionych efektów kształcenia wraz z efektami podstawowymi w ciągu najczęściej 10–15 zajęć dydaktycznych to oczywiście fikcja. Minie pierwszy rok najważniejszych przedmiotów, nim studenci osłuchają się z podstawowymi pojęciami pedagogicznymi. O pogłębieniu wiedzy i umiejętności nie ma absolutnie mowy. To natomiast, że już od pierwszych miesięcy kontaktu z pedagogiką mają pisać pracę magisterską z tej dyscypliny to kpina. O jakości tych prac stanowią oceny licznych akredytacji, gdzie zdarzają się przypadki, że na piętnaście ocenianych

prac aż 30–40% nie spełnia podstawowych wymogów metodologicznych stawianych pracom tego typu.

Ponadto w wielu uczelniach dominują prace teoretyczne lokalizowane jedynie hasłowo w metodologii hermeneutycznej. W rzeczywistości nie mają z nią nic wspólnego. Są to obszernie streszczenia książek z zakresu obranego tematu, prezentowane z pominięciem jakichkolwiek założeń metodologicznych czy koncepcyjnych. Czytając tego typu prace ma się wrażenie, że główny wysiłek autora koncentruje się na „przechytrzeniu” systemu antyplagiatowego. Liczba przypisów i zapożyczeń eliminuje właściwie samodzielne myślenie studenta i jakiegokolwiek wnioskowanie.

Ilustratywne są też liczne przykłady prac magisterskich studentów niebędących absolwentami studiów pierwszego stopnia na kierunku pedagogika. To zmuszanie przykładowo absolwenta kierunku politologii czy administracji do natychmiastowego rozpoczęcia pisania pracy magisterskiej z pedagogiki w miesiącu rozpoczęcia studiów drugiego stopnia skutkuje często nie tylko infantylnością podejmowanej problematyki, ale też pisaniem prac niepedagogicznych, sięgających w obszar kompetencji studenta nabytych podczas studiów licencjackich. To w takich przypadkach najczęściej powstają prace pseudopedagogiczne o tytułach „Stanowisko ppoż. na stacji benzynowej w Kamieniu Pomorskim”, „Zadania BHP na statku Żeglugi Wielkiej” czy „Struktura i zadania Straży Gminnej w Dobrocinie”, „Rozwój grzybni narządowej u dzieci”, „Szlak kajakowy rzeką Krutynią”, „Kariery zawodowe pracowników firmy handlowej”, „Wykroczenia drogowe kierowców w powiecie lidzbarskim”, „Zadania jednostki wojskowej na misji w Afganistanie” itd.⁶

FIKcja MINIMUM KADROWEGO

Coraz częściej można się spotkać z opinią środowiska na temat niedostatecznej surowości PKA. Jednak pomimo lęku wielu jednostek przez procedurą akredytacyjną, kierunków oferujących kiepskie kształcenie zamknięto niewiele. Jedną z przyczyn tego stanu jest niewątpliwie stan prawny instytucji, jaką jest PKA oraz nowelizacja Ustawy o szkolnictwie wyższym. Skupię się tylko na jednym jej wycinku, to jest na zmianie zasad konstruowania minimum kadrowego i konsekwencjach tego.

Większość z nas ma jeszcze w pamięci ostre kryteria minimum kadrowego w danej dyscyplinie i dziedzinie. Liczba pracowników samodzielnych i doktorów pedagogiki dla I i II stopnia studiów przynajmniej stwarzała szansę zachowania tożsamości kierunku lub po prostu szansę, by pedagogiki nauczali pedagodzy, psychologii psychologodzy, socjologii socjologodzy itd. Tak jednak już nie jest. Wraz z zapisem z nowej ustawy *„nauczyciel może być zaliczony do minimum kadrowego, jeśli posiada dorobek w obszarze wiedzy odpowiadającym obszarowi kształcenia, wskazanemu dla tego kierunku w zakresie jednej z dyscy-*

⁶ Wszystkie te prace obroniono w ramach kierunku pedagogika.

plin naukowych, do których odnoszą się efekty kształcenia dla tego kierunku” ostre kryteria minimum zdecydowanie złagodzone. Część uczelni natychmiast to wykorzystwała i przypisując kierunek studiów do różnych obszarów i czasami wręcz kilkunastu dyscyplin, włączają do minimum osoby, które wcześniej absolutnie by do niego nie zostały zakwalifikowane. Dla kierunku pedagogika czy pedagogika specjalna mogą to być przykładowo politolodzy, lekarze, filozofowie, językoznawcy, logopedzi, fizjoterapeuci. Jak najbardziej możliwa i zgodna z prawem jest sytuacja, gdzie w minimum kadrowym dla pedagogiki czy pedagogiki specjalnej wśród pracowników samodzielnych będzie jedynie jeden pedagog. To właśnie przez taką zmianę ustawy o szkolnictwie wyższym wytrącono jeden z niewielu twardych argumentów, jakim mogła się posłużyć PKA dla obrony jakości kształcenia.

W kontekście minimum kadrowego należy zwrócić jeszcze na jedną konsekwencję zmian w ustawie, a właściwie braku jej precyzji, co natychmiast wykorzystują uczelnie. Chodzi o zapis konieczności zatrudnienia osób z minimum kadrowego w pełnym wymiarze czasu pracy, bez sprecyzowania, o jaką liczbę godzin chodzi. W praktyce uczelnia zatrudnia np. profesora na 30 lub 60 godzin dydaktycznych, pisząc w umowie „w pełnym wymiarze czasu pracy”. Takie umowy są w praktyce nie do zakwestionowania, a ich konsekwencją jest to, że osoby wykwalifikowane, mające stanowić gwarant jakości kształcenia, wykładają na kierunku jedynie w wymiarze symbolicznym, np. obejmując tylko seminarium dyplomowe lub jeden wykład monograficzny. Większość zajęć prowadzi najczęściej siły lokalne i najtańsze, czyli magister. Często magister prowadzi też wykłady, co również przez PKA nie może zostać zakwestionowane.

W ostatnim czasie podano też nową interpretację zaliczania osób do minimum kadrowego. Teraz wystarczy, że wykładowca będzie realizował zajęcia na ostatnim roku studiów, by być zaliczony do minimum (po nowelizacji w 2014 roku – od drugiego roku cyklu kształcenia). To kolejne pole do nadużyć. Część wykładowców zgłoszonych do minimum w momencie składania wniosku o kierunek, a nawet w w momencie akredytacji, w ogóle nie będzie musiała prowadzić zajęć na wskazanym kierunku. Po prostu zmienia się te osoby po kontroli lub w czasie, gdy powinny być realizowane przez nie zajęcia. Znane są przypadki uczelni, która notorycznie po procesie akredytacji PKA zwalnia część kadry, by ich zatrudnić ponownie krótko przed kolejną akredytacją. Znane też są przypadki, gdzie uczelnie przez lata unikały procesu akredytacji poprzez coroczne zgłaszanie braku minimum kadrowego (od nowelizacji ustawy z 2014 roku będzie to na szczęście niemożliwe).

JAK SAMI PEDAGODZY PSUJĄ PEDAGOGIKĘ

Tu oczywiście pojawia się kwestia indywidualnej i środowiskowej odpowiedzialności za dyscyplinę naukową. Zjawiskiem ciągle niestety aktualnym jest unikanie polskiej ścieżki awansu naukowego na rzecz awansu zagranicznego, głównie na Słowacji. Ta patologia składa się z dwóch elementów. Pierwszy to

niska jakość tych przewodów, a w sensie naukowych wręcz ich fikcyjność. Drugi to posiadanie habilitacji z pracy socjalnej przy funkcjonowaniu w Polsce jako samodzielny pracownik naukowy w dyscyplinie pedagogika. Nie będę tej sytuacji szczegółowo opisywał, od lat opisuje ją i zwalcza prof. Bogdan Śliwerski.

W perspektywie zespołu oceniającego PKA habilitacja zdobyta za granicą w kontekście gwarancji kierunku pedagogika jest nie do zakwestionowania. W poważanych ośrodkach akademickich osoby z tak zdobytym stopniem naukowym mogą spodziewać się pewnych formalnych czy nieformalnych oznak ostracyzmu środowiskowego. Jak jest jednak na tzw. prowincji (bardziej naukowej aniżeli terytorialnej)? Doświadczenia wskazują, że osoby te bez trudu stają się ważnymi i cenionymi znawcami pedagogiki w swoich ośrodkach. W lokalnej społeczności nie różnicuje się habilitacji, gdzie kto ją zrobił i w jaki sposób. Te osoby, których dzieła najczęściej trudno znaleźć na półkach poważanych ośrodków akademickich, stają się wizytówką pedagogiki. Dla ich studentów stanowią pedagogikę w wymiarze profesorskim. Dopiero po przyjrzeniu się temu zjawisku uwidacznia się szkoda, jaką naszej dyscyplinie naukowej wyrządziła decyzja ministerstwa o uznawalności tych dyplomów. Tym bardziej, że nie mówimy tu o incydentach, lecz o setkach osób, zdobywających w pewnych środowiskach wręcz przewagę nad habilitowanymi w Polsce. Uwagi te nie mają charakteru personalnego, lecz świadczą o wadliwym systemie uznawalności dyplomów. To w tym systemie lukę prawną znalazły uczelnie niesolidne, czyniąc z promowania naukowców intratne źródło dochodu. Według informacji podanych na blogu *Pedagog* Bogusława Śliwerskiego proceder habilitacyjny w jednej ze słowackich uczelni licznie promujących Polaków został wysoce negatywnie oceniany przez słowacką Komisję Akredytacyjną (zainteresowanych szczegółami odsyłam do cyklicznych informacji, jakie publikuje B. Śliwerski).

Podobnym zjawiskiem, aczkolwiek o mniejszym zasięgu jest habilitowanie za granicą dydaktyków szczegółowych takich dyscyplin, jak matematyka, fizyka czy geografia i uznawanie ich w Polsce w dyscyplinie pedagogika. Osoby te najczęściej nie tylko nie są pedagogami, ale i o samej pedagogice mają mgliste pojęcie. Niestety na tych dydaktycznych habilitacjach problem się nie kończy. Promowanie przez te osoby doktoratów z pedagogiki zwiększa z reguły grupę naukowych pseudopedagogów.

Dopatrywanie się psucia pedagogiki jedynie w zalewie zagranicznych habilitacji byłoby jednak zbyt prostym uproszczeniem. Psujemy ją przecież sami też w Polsce. Przykładów można mnożyć. Rok 2012, dwie habilitacje na szanowanym uniwersytecie. W pierwszej z nich emerytowany pułkownik wojska polskiego z publikacjami typu „Wychowanie w wojsku” po paru lokalnych tekścikach i wspólnej monografii z kolegą zostaje doktorem habilitowanym de facto pedagogiki specjalnej. Inna habilitantka, psycholog na kolokwium habilitacyjnym stwierdziła szczerze, że nie zna się na pedagogice, a robi z niej habilitację jedynie dlatego, że jej dorobek był za słaby na kolokwium habilitacyjne z psychologii. Na pytanie recenzentki czy zna nurty i przedstawicieli współczesnej pedagogiki, np. w osobach Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, Z. Melosika,

szczerze wyznała, niestety nie znam tych nazwisk. Rada Wydziału bez większych oporów zagłosowała za nadaniem stopnia doktora habilitowanego pedagogiki.

Inne przykłady praktycznie obecne mniej lub bardziej w każdej uczelni wyższej z uprawnieniami to notoryczne przegłosowywanie przewodów przy negatywnych opiniach recenzentów wyznaczonych przez Centralną Komisję ds. Stopni i Tytułów. Dzieje się tak na wielu uczelniach, głównie w przewodach swoich pracowników w imię środowiskowej koleżeńskości i interesu własnego uczelni (bo przecież ostrością można wykazać się dla obcych). W tym roku byłem uczestnikiem takich przewodów w renomowanych ośrodkach uniwersyteckich. W wielu przypadkach posiedzenie Rady Wydziału koncentrowało się na dewaluowaniu głosu recenzji krytycznych i samych recenzentów a nie na poważnej naukowej argumentacji. Jak można wytłumaczyć sytuację, że przy dwóch zdecydowanie negatywnych opiniach recenzentów z Centralnej Komisji, pojawiają się dwie super opinie recenzentów powołanych przez RW. Czyżby czytali inne prace, analizowali inny dorobek? Jak wytłumaczyć fakt, że w takiej sytuacji Rada Wydziału prawie jednogłośnie opiniuje wniosek profesorski; że poważne zarzuty wobec habilitacji czy profesury są „ładnie” obrabiane w protokole komicji czy wręcz marginalizowane pod pretekstem złego nastawienia recenzenta; że karygodne błędy metodologiczne tłumaczone są niejednoznacznością współczesnej metodologii: że brak naukowości dorobku rekompensowany jest dobrym charakterem człowieka, zaangażowaniem dydaktycznym i społecznym habilitanta czy kandydata na profesora? Jak można dopuścić, że na pewnym obszarze Polski powstaje wiele doktoratów z pedagogiki obronnej, które bardziej przypominają podręcznik BHP aniżeli dysertację z pedagogiki?

Jeszcze w roku 2014 kończącego powoli habilitacje w „starej procedurze” ja lub moi koledzy niejednokrotnie byliśmy świadkami „bajdurzenia” habilitacyjnego, które ze względu na swoją potoczność i infantylną predysponowało by bardziej kandydata do kategorii niepełnosprawności intelektualnej aniżeli do stopnia naukowego. Czym należałoby tłumaczyć w tej sytuacji pozytywne (prawie jednogłośnie głosowanie Rady Wydziału), również zanikiem intelektualnej sprawności? Zapewne nie, bardziej zanikiem odpowiedzialności czy złego poczucia solidarności „ze swoim”.

Oczywiście takie „uwolnienie” pedagogicznej jakości ma swoje przyczyny również w instytucjonalnych uwarunkowaniach tej dyscypliny. Jest to zapewne skutek niedofinansowania nauki i żenującego poziomu zarobków profesury i doktorów. Przy takiej liczbie wypromowanych doktorów i habilitacji, włącznie z zagranicznymi, rynek pracy dla pedagogów kurczy się i „tanieje”. To nie jakość jest w cenie, ale możliwość gwarantowania minimum kadrowego. Tak jak w biznesie, im taniej, tym lepiej. Jeśli na umowach z pracownikiem naukowym przy pełnym zatrudnieniu na etat widnieje kwota 1500 czy 2500 złotych brutto, to jakiej jakości za takie wynagrodzenie można oczekiwać?

Przykładów psucia pedagogiki przez samych pedagogów można by mnożyć i zapewne złożone są jej powody. Zdałoby się powiedzieć, parafrazując klasyka,

że pedagogiem każdy być może trochę lepiej lub trochę gorzej. Trudno nam będzie jednak walczyć z taką filozofią władzy czy polityków, jeśli sami w to uwierzmy.

KOŃCOWA TEZA, KTÓRA PRZERAŻA

Końcowa refleksja nie napawa optymizmem. Przy całym szacunku dla rzeszy mądrych i zaangażowanych naukowców pedagogów wydaje się, że pewien poziom rozwoju dyscypliny został już przekroczony. Jest to poziom bełkotu i nauki pozorowanej, na który nawet wybitni pedagodzy niestety już nic nie poradzą. Mleko się rozlało. Nikt nie cofnie setki zagranicznych habilitacji, nikt nie odbierze stopni i tytułów nadanych w pośpiechu i koleżeńskim solidaryzmie, nikt nie zakwestionuje doktorów pedagogiki bez elementarnej wiedzy z pedagogiki. Przekroczony został bowiem próg bylejakości, która pączkuje i przynajmniej na drodze instytucjonalnej wydaje się nie do zatrzymania. Pozostaje jedynie trzymać się z mądrymi, chronić uniwersytety i dobre uczelnie przed głupotą, tak długo, jak starczy sił i ochoty.

BIBLIOGRAFIA

- Folkierska A., *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa: UW 1989.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2010.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: UWM 2012.
- Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: DSW 2007.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Toruń – Olsztyn: Edytor 2000.
- Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, Kraków: „Impuls” 2001.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna*, Kraków: „Impuls” 2009.
- Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizacji* Kraków: „Impuls” 2013.
- Witkowski L., *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o „doświadczeniu pokoleniowym”*, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna, idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków: „Impuls” 2010.

Author: Amadeusz Krause

Title: About ruining the pedagogy – deliberations based on experience of PKA member

Key words: state of pedagogy, academic discourse, crisis of pedagogy, critical pedagogy

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Abstract

In the article is taken the issue of condition of pedagogy as a research field and academic discipline. Many critical researchers and analytics arrives at a conclusion that there is a crisis of: school, higher education, upbringing, teacher's role, educational system etc. Thus, we face common demand of changes, adaptation, reorganization, modernization, emancipation of/for/towards that what is placed within the field of pedagogy. Fundamental questions about the scientific nature and paradigmaticness of pedagogy are being moved to the further plan and giving up place to the questions about: the state of the pedagogy/pedagogics, the quality of problems considered by it and its ability/readiness to solve those problems.