

TERESA HEJNICKA-BEZWIŃSKA
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

TOŻSAMOŚĆ PEDAGOGIKI W WARUNKACH „WIELKIEJ ZMIANY KULTUROWEJ”

*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

WPROWADZENIE

Słowa Zygmunta Baumana sygnalizują, że kontekstem wypowiedzi jest „wielka zmiana kulturowa” (przełomu XX i XXI) wieku, a od nas zależy, co ulegnie „zapoznaniu”¹, a co odzyskamy, zachowując najkorzystniejsze proporcje między kontynuacją a zmianą.

Problem tożsamości pedagogiki – a właściwie ewolucji tożsamości pedagogiki w warunkach zmiany kulturowej – jest problemem kontrowersyjnym i niezmiennie wywołuje poznawcze zaangażowania intelektualne i emocjonalne, uruchamia także wielki opór skierowany przeciwko podejmowaniu tej problematyki. To zróżnicowanie opinii, poglądów i przekonań jest w moim przekonaniu niewykorzystaną szansą uzyskania wiedzy o pedagogach, pedagogice, pedagogiach i możliwych kierunkach oraz strategiach zmian. Nim jednak przejdę do stronniczego uzasadnienia, że warto zajmować się kwestiami tożsamości pedagogiki, a marginalizowanie tej problematyki źle służy rozwojowi pedagogiki akademickiej, przywołam argumenty obydwu stron w tej sprawie.

KONTROWERSJE W SPRAWIE PROBLEMU TOŻSAMOŚCI PEDAGOGIKI

Zróżnicowanie opinii, poglądów i przekonań w sprawie eksponowania bądź marginalizowania problematyki, uruchamiającej dyskurs o tożsamości pedagogiki jest znane od momentu, kiedy obszar wiedzy o edukacji usiłowano unaukować

¹ Kategorię pojęciową, określającą, że „coś zostało zapoznane” stosuję, aby podkreślić, że chodzi o coś, co nie zostało docenione, uznane, czego wartości współcześni nie mogli lub nie chcieli dostrzec, inaczej mówiąc – nie poznali się na wartości kogoś lub czegoś (lub celowo wartości tę zdeprecjonowali, ukryli, zmarginalizowali).

poprzez spełnienie warunków związanych z tworzeniem dyscyplin naukowych oraz instytucjonalizację pedagogiki w strukturach akademickich. Osobliwość pedagogiki polega na tym, że włączenie pedagogiki w struktury akademickie nastąpiło w ojczyźnie pedagogiki (także w uniwersytetach, które później przejęły wzorzec uniwersyteckiej reformy Humboldtowskiej) zanim jeszcze spełniono warunki uzasadniające powstanie dyscypliny naukowej. To być może jest jedną z ważnych przyczyn szczególnie ostrych kontrowersji w sprawie zajmowania się tożsamością pedagogiki. Historia tego sporu sprawia, że problem ten doczekał się znakomitych werbalizacji. Doceniając wartość różnych wypowiedzi uczestników tego sporu, odwołam się jednak tylko do syntezy napisanej przez Romana Schulza², który tak przedstawia argumenty zwolenników poszukiwania identyfikacji i ich adwersarzy:

A. ARGUMENTY ZWOLENNIKÓW MARGINALIZACJI
PROBLEMATYKI TOŻSAMOŚCI PEDAGOGIKI

„Zajmowanie się przez pedagogikę samą sobą (...), stanowi przejaw jej egocentryzmu, mającego źródło w infantyлизmie bądź neurastenii. Jest typowym myśleniem zastępczym, uprawianym zamiast prowadzenia badań, zamiast angażowania się w praktykę badań naukowych, zamiast zmagania się z realnymi problemami współczesnej edukacji. Tożsamość pedagogiki jest czymś wtórnym w stosunku do realizacji zadań rzeczowych (poznawczych) przez pedagogów; stanowi ona nie tyle warunek podejmowania i prowadzenia jakichkolwiek badań, ile pochodną sukcesów osiągniętych na drodze poznawczej penetracji rzeczywistości edukacyjnej. Koncentracja na sprawach tożsamości własnego „ja” jest też szkodliwa w tym sensie, że odsuwa pedagogów od realizacji ich podstawowej misji, jaką jest objaśnianie edukacyjnego świata. Tym samym nie odgrywa ona konstruktywnej roli w rozwoju nauk o wychowaniu” (Schulz, 1994, s. 100).

B. ARGUMENTY ZWOLENNIKÓW POSZUKIWAŃ IDENTYFIKACYJNYCH PEDAGOGIKI,
URUCHAMIAJĄCYCH DYSKURS O TOŻSAMOŚCI PEDAGOGIKI
I JEJ ZWIĄZKACH ZE SPOŁECZNĄ PRAKTYKĄ EDUKACYJNĄ

„(...) poszukiwania identyfikacyjne są nie tylko potrzebne, ale wręcz niezbędne, zwłaszcza w czasach dzisiejszych, kiedy to nauki o wychowaniu, zwłaszcza w Polsce, przeżywają poważny kryzys, w związku z zawirowaniami historii dokonującymi się w Europie Centralnej i Wschodniej. W takich to warunkach odnajdywanie, poszukiwanie, czy może raczej konstytuowanie (przebudowywanie) własnego „ego” stanowi nie tylko warunek odrodzenia się pedagogiki jako nauki, lecz także czynnik jej normalnego i owocnego funkcjonowania w przyszłości.

² Powody wyboru tej wypowiedzi są co najmniej dwa: 1) jest to głos przygotowany na I Zjazd Pedagogiczny, którego uczestnicy obradowali na temat „Ewolucja tożsamości pedagogiki”, 2) jest to głos autora pierwszej diagnozy o pedagogice ogólnej po roku 1989 i pierwszego Przewodniczącego Zespołu Pedagogiki Ogólnej w KNP PAN, także autora ważnych prac z zakresu pedagogiki ogólnej.

Dopóki rozstrzygnięcia identyfikacyjne nie nastąpią, pedagogika (polska) pozostanie nauką chorą, obciążoną własną (w domyśle – niedobrą) przeszłością; nauką niemającą kompetencji, a może nawet tytułu, do odgrywania w przyszłości roli intelektualnego narzędzia praktyki edukacyjnej” (Schulz, 1994, s. 100).

STRONNICZE SFORMUŁOWANIE TEZY

Na pierwszy rzut oka argumenty adwersarzy – kontestujących sens zajmowania się problematyką tożsamości pedagogiki – wydają się bardzo przekonujące. Perswazyjna siła tych opinii jest skutecznie wzmacniana jeszcze wtedy, kiedy zostają one wypowiedziane ustami koryfeuszy współczesnej pedagogiki, a tak się przecież dzieje. Przeciętny odbiorca nie zauważy, że argumenty te korespondują z wizją świata nowoczesnego, określoną koncepcją nauki, statusem pedagogiki oraz pedagoga. Jest to wizja świata kreowanego przez oświeceniową ideę postępu, model nauki nowoczesnej (pozytywistyczny) oraz koncepcję roli pedagoga, którą Zygmunt Bauman (1990) określił mianem „prawodawcy”. Aby jeszcze bardziej zachwiać pewnością wypowiedzi zwolenników marginalizacji dyskursu o ewolucji tożsamości pedagogiki, mogłabym odwołać się do historii nauki i przypomnieć, że w tej argumentacji odnajduję echo uzasadnień zastosowanych przez radziecką delegację na Londyńskim Zjeździe Historii Nauki w 1931 roku, na którym usiłowali przekonać uczonych, że nauka musi mieć charakter „praktyczny”. Nie dopowiedzieli tylko, że ich rozumienie „praktyczności” oparte jest na „złotej myśli marksizmu” (Smaga, 1992, s. 70), zgodnie z którą jedynym i ostatecznym kryterium prawdy jest praktyka służąca realizacji komunistycznej utopii. Tylko Albert Einstein przeciwstawił się takiej koncepcji nauki (Tatarkiewicz, 1968, s. 281), a inni (dzięki niedomówieniom i przemilczeniom) dali się zwieść i uwieść zdecydowanej postawie delegacji radzieckiej. Jest to incydent zapoznany, więc może nie być zrozumiałym w obecnej sytuacji. Większe być może zrozumienie znajdzie odwołanie się do deklaracji przyjętej przez autorów jednego z podręczników pedagogiki akademickiej, który został wydany po 1989 roku. Czytamy w nim:

Przedmiotem badań tłumaczącym rację istnienia pedagogiki jest praktyka edukacji [...], przedmiot pedagogiki istniał znacznie wcześniej, niż powstała pedagogika naukowa. Nie można zatem powiedzieć, że pedagogika tworzy praktykę edukacji” (Rubacha, 2003, s. 18).

Zasadne zatem jest pytanie o związek pedagogiki z praktyką edukacyjną w warunkach „wielkiej zmiany kulturowej”. Autorzy tego podręcznika deklarują wręcz odstąpienie od mitu, iż istnieje bezpośredni związek między wiedzą naukową a społeczną praktyką edukacyjną. Nie „uwalniają” się jednak od odpowiedzialności za kształcenie w zakresie pedagogiki realizowane na poziomie akademickim.

Wybiórczo i stronniczo dobrane odwołania służyć miały osłabieniu siły argumentacji stosowanej przez zwolenników marginalizacji dyskursu dotyczącego tożsamości pedagogiki, aby lepiej przyjęta mogła być teza, że **ograniczenie, marginalizacja i wykluczenie z dyskursów pedagogicznych kwestii dotyczących**

ewolucji tożsamości pedagogiki jest szkodliwe i wydaje się być jedną z ważnych przyczyn ułomności i ograniczenia debaty o nowych zasadach budowania związku pedagogiki ze społeczną praktyką edukacyjną.

WYPOWIEDZI KORYFEUSZY PEDAGOGIKI W KWESTII NOWEGO SENSU I ZNACZENIA DEBATY O EWOLUCJI TOŻSAMOŚCI PEDAGOGIKI

W procesie tworzenia każdej dyscypliny naukowej odnajdziemy debatę na temat jej tożsamości, której celem było określenie przedmiotu badań, ustalenie podstawowej terminologii i jej zdefiniowanie, wpisanie się w określoną metodologię legitymizowania wiedzy wytwarzanej o przedmiocie badań oraz praktykę wykorzystywania wiedzy uznawanej za naukową. Tak rozumiany początek zdominował pedagogikę w Europie na etapie jej awansu, który rozpoczął się na przełomie XVIII i XIX wieku w obszarze niemieckojęzycznym. Wiedza o tym ma charakter podręcznikowy (Brezinka, 2005; Hejnicka-Bezwińska, 2008; Kron, 2012) i z tego powodu może być pominięta.

Problem tożsamości pedagogiki powraca jednak zawsze w momentach bardziej radykalnej zmiany, niezależnie od tego, czy zmiana ta wywołana jest wewnętrzną logiką rozwoju dyscypliny naukowej, czy też wymuszona została czynnikami zewnętrznymi względem niej, np. transformacją ustrojową.

Proces awansu pedagogiki w Polsce polegający na włączeniu jej jako dyscypliny naukowej w struktury akademickie rozpoczął się z opóźnieniem, ponieważ dopiero w XX wieku powstała II Rzeczpospolita, ale też nie zakończył się ten proces awansu wraz z ponownym wymazaniem Polski z mapy Europy w 1939 r. Skłonna byłabym bronić tezy (Hejnicka-Bezwińska, 1996), że dopiero zbudowanie warunków politycznych, kulturowych i instytucjonalnych (strukturalnych) dla dominacji pedagogiki empirycznej, a szczególnie narzucenie pedagogom osobliwie rozumianego w PRL wymogu wobec niej, aby była ona praktyczna³, czyli zredukowana do jednej pedagogii, zawłaszczającej cały obszar pedagogiki, stworzyło warunki dla radykalnej zmiany i ekspansji pedagogiki w Polsce w latach siedemdziesiątych.

Etap ekspansji pedagogiki w Polsce przypada na lata siedemdziesiąte, chociaż wiele wydarzeń z lat wcześniejszych, realizowanych w ramach tzw. „ofensywy ideologicznej”⁴ pokazuje, że jego przygotowanie zajęło ponad dwa dziesięciolecia, a polityka PRL była niezwykle konsekwentna w tym względzie. Ekspansji i dominacji politycznie i administracyjnie wspieranej tzw. „naukowej pedagogiki

³ „Praktyczność” pojmuję tutaj tak, jak ją sformułowała delegacja radziecka na Zjeździe Historii Nauki, który odbył się w 1931 roku w Londynie, ponieważ takie rozumienie praktyki zostało narzucone nauce w krajach obozu państw socjalistycznych. „Praktyczność” oznaczała przyzwolenie na organizowanie, kierowanie i kontrolowanie nauki przez układy pozanaukowe (ideologiczne, partyjne, administracyjne), wobec których nauka miała pełnić rolę służebną i tym samym przyczynić się do bardziej skutecznej realizacji utopijnej wizji komunizmu.

⁴ „Ofensywa ideologiczna” to program zmiany świadomości społecznej w doktrynie komunistycznej ZSRR. Głównym obiektem i obszarem oddziaływań była kultura (Hejnicka-Bezwińska, 1996).

socjalistycznej” w Polsce nie można jednak utożsamiać z etapem awansu pedagogiki empirycznej na Zachodzie. Najlepiej tę różnicę byłoby widać, gdybyśmy porównali etap ekspansji pedagogiki realizowany po dwóch stronach muru berlińskiego, a więc w Federalnej Republice Niemieckiej i Niemieckiej Republice Demokratycznej. Jeżeli chcielibyśmy odwołać się do tego właśnie porównania, to awans polskiej pedagogiki w latach siedemdziesiątych jest zdecydowanie bliższy temu, co miało miejsce w Niemieckiej Republice Demokratycznej. Etap ekspansji pedagogiki w Polsce nie został jeszcze jednak dotąd należycie przemyślany, opisany, wyjaśniony i zinterpretowany, więc trudno przywołać prace poświęcone temu problemowi w całości.

Zwrócenie uwagi na zróżnicowanie tego etapu po dwóch stronach muru berlińskiego wydaje się bardzo ważne ze względu na uwarunkowania i przebieg trzeciego etapu w rozwoju pedagogiki polskiej. Chodzi o ten etap, który został zdominowany przez świadomość kryzysu pedagogiki, a – w moim przekonaniu – także kryzysu samoświadomości i samowiedzy pedagogów.

Odwołując się do wiedzy o czasie minionym – awansu i kryzysu pedagogiki – skłonna byłabym sformułować tezę, że zadanie kształtowania samowiedzy, świadomości i samoświadomości tożsamościowej pedagogiki było realizowane zawsze. Takie zadanie zawsze realizowały też jednostki kształcenia akademickiego, powołane do wytwarzania wiedzy naukowej o edukacji, kształcenia w zakresie pedagogiki i nadawania stopni i tytułów naukowych w tym zakresie. Skłonna też byłabym sformułować hipotezę, że **najsukuteczniej kształtowano świadomość tożsamościową pedagogów wtedy, kiedy te działania nie były werbalizowane i dyskutowane**. Wykorzystując teorię pola Pierre’a Bourdieu – przedstawioną w pracach mówiących o społecznych warunkach rozwoju wiedzy – można powiedzieć, że tłumienie dyskursu dotyczącego problematyki tożsamościowej sprzyja dominacji pewnych orientacji badawczych i wykluczaniu innych, sprzyja ortodoksji w uprawianiu pedagogiki (wytwarzaniu wiedzy o edukacji).

Zapowiedź odwołania się do głosu koryfeusza polskiej pedagogiki oznacza odwołanie się do głosów, które odczytywać można jako wolę zaangażowania się środowiska pedagogów w przezwyciężenie kryzysu pedagogiki i kryzysu społecznej praktyki edukacyjnej. Dwa wydarzenia z tego okresu wydają mi się warte przypomnienia. Są to wystąpienia dwóch nestorów polskiej pedagogiki po roku 1989.

GŁOS PROFESORA BOGDANA SUCHODOLSKIEGO

Najtrafniej sytuację pedagogiki zdiagnozował wtedy Bogdan Suchodolski⁵: „Świat współczesny charakteryzuje się szczególnie ostrym nasileniem kryzysu w obrębie społecznego widzenia rzeczywistości jako zespołu wartości;

⁵ Była to konferencja zorganizowana przez Bogdana Suchodolskiego w Śródborowie (20–22 listopada 1990) jako przewodniczącego Komitetu Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN. Była ona kontynuacją wcześniejszych spotkań w Jachrance.

cywilizacja okazuje się rzeczywistością zagrożoną i wymagającą rekonstrukcji. Po raz pierwszy kondycja pedagogiki zdaje się ulegać istotnemu zachwianiu, po raz pierwszy bowiem pedagogika i praktyka wychowawcza tracą trwałe punkty odniesienia” (Suchodolski, 1995, s. 8).

Kiedy je usłyszałam w roku 1990, to wydawało mi się, że Profesor Suchodolski mówi o utracie trwałego punktu odniesienia, czyli zakwestionowaniu wielkiej narracji zawartej w ideologicznej wykładni marksizmu, która była podstawą legitymizacji tzw. „naukowej pedagogiki socjalistycznej”. Uzyskały jednak one inny sens i znaczenie wtedy, kiedy te same słowa powróciły do mnie po 5 latach w formie fragmentu pracy zbiorowej z takim oto komentarzem Ireny Wojnar (przez wiele kadencji członka KNP), sformułowanym w „Podsumowaniu” – cytuję:

„Tradycyjne podsumowanie obrad przez ich przewodniczącego prof. Suchodolskiego tym razem okazało się bardzo trudne do zrealizowania. Profesor stwierdził bowiem, że obrady zostały zdominowane przez doświadczenie przekraczania ustalonych tradycyjnie granic edukacyjnych i koncepcji pedagogicznych, przekraczania, które jednak nie daje się realnie urzeczywistnić. W sposób niemal bolesny dał się odczuć fakt, iż utracił swą zasadność uporządkowany świat wiedzy pedagogicznej i podstawy pedagogicznego rozwoju, utrwalony schemat edukacyjnej praktyki. (...) Z całą ostrością ujawniła się sytuacja, w której pedagogika i wychowawcy muszą porzucić zacisze szkoły i spojrzeć w twarz wrogiej rzeczywistości demograficznej, politycznej, społecznej. Muszą więc zająć się tym, czym nigdy dotąd się nie zajmowali.

Świadomość tych nowych obowiązków, a więc nowa wizja pedagogiczna skłania do próby zobaczenia możliwości jej realizacji w świecie rzeczywistym. Niestety jest to bardzo trudne czy wręcz niewykonalne w warunkach ograniczonego czy wręcz nieistniejącego związku między przemyśleniami Zespołu a kolejnymi środowiskami decydentów. Zespół organizujący od lat nowatorskie konferencje na temat człowieka i jego edukacji pozostaje w charakterystycznym osamotnieniu, poczuciu swoistej klęski. Być może jest ona jednak znamieniem zwycięstwa, w sferze idei i wartości, otwarciem twórczej drogi i nowych nadziei” (Wojnar, 1995, s. 123).

Te zapisy przekonują, że mamy do czynienia w Polsce nie tylko z kryzysem – załamaniem legitymizacji jednego – dotąd dominującego nurtu tzw. „naukowej pedagogiki socjalistycznej” – ale stoimy przed ciężką próbą oswojenia poznawczego (wolę nie używać kategorii „prawdy”) i praktycznego zmierzenia się z kryzysem-przełomem, obecnym już od dziesięcioleci w kulturze euroamerykańskiej.

W przywołanym głosie znajduję uzasadnienie dla sformułowania następujących pytań: Czy w tej sytuacji można marginalizować problem tożsamości pedagogiki? Czy jesteśmy pewni, że kompetencje i zaangażowania pedagogów polskich są wystarczające do tego, aby możliwie adekwatnie rozpoznać problemy związane z przewyciężaniem obydwu wymiarów kryzysów, które nakładają się na siebie w ostatnim dwudziestolecu? Czy mamy wystarczające diagnozy

i opisy możliwych strategii zmian w praktyce edukacyjnej jako przedmiocie badań pedagogicznych? Czy mamy wystarczającą wiedzę o szansach i zagrożeniach stwarzanych przez praktykę edukacyjną w procesie przechodzenia od kultury „realnego socjalizmu” do kultury demokratycznej i rynkowej? Czy głos pedagogiki i pedagogów jest i może być słyszalny w sferze publicznej? Czy pedagogika i pedagodzy są i mogą być partnerami w dyskursie najważniejszych podmiotów podejmujących polityczne decyzje o zmianie w systemie oświaty?

GŁOS PROFESORA STEFANA WOŁOSZYNA

Profesor Wołoszyn nie brał osobiście udziału w I Zjeździe Pedagogicznym, który odbył się w lutym 1993 roku, a jego uczestnicy obradowali na temat ewolucji tożsamości pedagogiki. Przesłał jednak swój głos, który został także zamieszczony w księdze pozjazdowej. Głos ten został zatytułowany *Jak rozumieć tożsamość pedagogiki?*

W głosie tym, zwracając się do uczestników I Zjazdu Pedagogicznego, postulował oddzielenie na gruncie pedagogiki „teorii pedagogicznych” (pedagogiki teoretycznej) od „ideologii wychowawczych” (pedagogii, pedagogiki ideologicznej). Dowodził, że chociaż obecnie mamy do czynienia z pluralizmem w zakresie pedagogiki teoretycznej i wielością pedagogii w praktyce edukacyjnej, to czym innym jest tożsamość pedagogiki teoretycznej, a zupełnie czymś innym tożsamość pedagogiki ideologicznej. Uznanie tego faktu skutkować musi przemyśleniem na nowo sprawy akademickiego kształcenia w zakresie pedagogiki.

1. Pedagogikę teoretyczną cechuje „otwartość”

„(...) pedagogika jako teoria gotowa jest widzieć i uznać różne pola racjonalnego traktowania wychowania i widzi potrzebę takiego pluralistycznego, teoretycznie wielostronnego kształcenia nauczycieli i wychowawców” (Wołoszyn, 1994, s. 48–49)

2. Pedagogie ideologiczne cechuje dążenie do „wyłączy” i „zamykanie się”

„(...) „pedagogie ideologiczne”, czyli ideologie wychowawcze są liczne, ale też każdą cechuje „wyłączy”, „zamykanie się”, ekskluzywność. Każda ideologia ma charakter „fundamentalny”, sobie przyznaje rację, a wychowanie traktuje jako płaszczyznę indoktrynacji własnych „ideałów”, własnego uznanego „systemu wartości”. System ten wykładany jest w programach i deklaracjach ideowych, aktach ustawodawczych, encyklikach i adhortacjach – partii, społeczeństw, narodów, państw, kościołów itd. Tak się określa paradygmat każdej pedagogii ideologicznej” (Wołoszyn, 1994, s. 49).

Przyjmując to fundamentalne rozróżnienie za najważniejsze pytanie w badaniach nad tożsamością pedagogiki w warunkach „wielkiej zmiany kulturowej”, uznać musimy: „(...) jak naukowo uprawiać pedagogikę (i tu otwartość i pluralizm stanowisk są oczywiste) i jakie – na podstawie jakiego uznanego systemu wartości propagować wychowanie?” (Wołoszyn, 1994, s. 49). Jeżeli przywołanie głosu Profesora Wołoszyna uzupełnię przypomnieniem, że odnajduję w tym

postulacie kontynuację przekonań wyrażanych już w latach 40. przez Kazimierza Sośnickiego, to rodzi się pytanie: Dlaczego debata nad tożsamością pedagogiki (teoretycznej) i pedagogii (ideologicznych) w PRL-u była obiektem tropienia przez cenzorów, a dzisiaj staje się problemem zapoznanym przez pedagogów, którzy żyją w III Rzeczypospolitej. Jakie interesy łączą cenzorów PRL-u z pedagogami III Rzeczypospolitej?

Przywołanie wypowiedzi dwóch profesorów, których możemy uznać na nestorów polskiej pedagogiki przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych wydaje się ważne dla stworzenia kontekstu do sformułowania pytania o stan samoświadomości pedagogów, którzy aktywnie uczestniczyli w trudnym procesie zmiany.

ŚWIADOMOŚĆ ZMIANY I ZAGROŻEŃ ZWIĄZANYCH Z EWOLUCJĄ TOŻSAMOŚCI PEDAGOGIKI

Problem ten najpełniej ujawnił się w związku z organizacją i przebiegiem I Zjazdu Pedagogicznego. O zainteresowaniu tematem i nadziejach związanych z tym wydarzeniem tak pisze Henryka Kwiatkowska we *Wstępie* do książki, w której zostały zamieszczone najważniejsze wystąpienia uczestników:

„Uczestniczyło w nim około 520 osób. Zjazd zgromadził gremia naukowe i oświatowe. Było to świadomie przez organizatorów pomyślane. Skoro mamy zmieniać obraz szkoły, to zmiany muszą następować równolegle w myśli pedagogicznej i w praktycznym działaniu edukacyjnym. Nauka i oświata muszą być bliskie sobie, mówić językiem dla siebie zrozumiałym.

Zjazd zgromadził wiele pokoleń przedstawicieli nauk pedagogicznych, począwszy od asystentów i stażystów do wybitnych nestorów polskiej myśli pedagogicznej reprezentowanych przez prof. W. Okonia i prof. S. Wołoszyna. Zgromadził uczonych o różnych orientacjach poznawczych i światopoglądowych. To też był świadomy zamysł organizatorów. Skoro mamy w tym trudnym okresie rozbudować naukę i ulepszać szkołę, musimy to czynić pospołu” (Kwiatkowska, s. 13).

W tej sytuacji Organizatorzy I Zjazdu Pedagogicznego sformułowali pewną diagnozę i oczekiwania związane z debatą na temat ewolucji tożsamości pedagogiki. W diagnozie podkreślono, że przemiany formacyjne, jakie dokonały się w Polsce i bloku państw Europy Środkowo-Wschodniej (obozu państw socjalistycznych) są transformacją o wielorakich konsekwencjach i odczytywać je można w kategoriach kryzysu tożsamości. Z tego powodu przyjęto, że Zjazd postawi następujące pytania:

„– o kondycję pedagogiki na tle radykalnej zmiany perspektywy poznawczej współczesnej nauki;

– o zależność między rodzajem refleksji poznawczej w pedagogice a modelem „uprawiania” pedagogiki;

- o samowiedzę pedagogiki w sytuacji rezygnacji z perspektywy pozytywistycznej strategii myślenia na rzecz krytycznego, filozoficznego horyzontu myśli;
- o stopień i typ zapóźnień pedagogiki polskiej w porównaniu z zaawansowaną myślą poznawczą pedagogiki światowej;
- o drogi rozwoju nauk pedagogicznych, o kierunki i zmiany paradygmatyczne pedagogiki polskiej;
- o siłę sprawczą pedagogiki w kształtowaniu nowej rzeczywistości edukacyjnej” (Kwiatkowska, 1994, s. 10).

Pytanie o świadomość zmiany i zagrożeń związanych z ewolucją tożsamości pedagogiki (wymienione w przywołanym cytacie jako pytanie trzecie) było więc jednym z sześciu pytań postawionych uczestnikom tego ważnego spotkania. Nic więc dziwnego, że to właśnie pytanie zostało podjęte w obradach plenarnych przez obydwu profesorów, którym powierzono przygotowanie wystąpień plenarnych.

GŁOS PROFESORA ZBIGNIEWA KWIECIŃSKIEGO

Wystąpienie to zostało zatytułowane *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki przesilenia formacyjnego*. To tytułowe pytanie i jego kontekst zostały we wprowadzeniu do tematu zamienione na wiele pytań szczegółowych. Oto one:

„Jak „zachowała się” nasza pedagogika w sytuacji gwałtownej zmiany jej społeczno-kulturowego obramowania? Jakie są istota, stopień i charakter opóźnienia pedagogiki polskiej wobec teorii pedagogicznych w krajach demokratycznych, rozwiniętych cywilizacyjnie i gospodarczo? Czy i w jakim kierunku następują zmiany paradygmatyczne w naszej pedagogice? Czy pedagogika i jaka pedagogika, a z nią edukacja jako praktyka mogą wspomagać rozwój Polski i Polaków, czy skazane są na dryfowanie i wyczekiwanie na ponowne ustabilizowanie się systemu? Jakie są strategie wspomagania rozwoju pedagogiki ku takiej jej kompetencji, by mogła być szanowanym uczestnikiem zmian wyprowadzających nasz kraj z kryzysów w sytuacji, w której odmawia się naukom społecznym – zwłaszcza po upadku prób wdrożenia naukowych prognoz marksistowskich – poważnej możliwości współkreowania kierunków i metod zmian?” (Kwieciński, 1994, s. 15).

Uznając ważność tych pytań, skłonna byłabym stwierdzić, że zostały one postawione przedwcześnie, ale w 20 rocznicę I Zjazdu Pedagogicznego pytania te należy koniecznie przypomnieć. Przeszkodą natomiast w rzetelnym poszukiwaniu odpowiedzi na te ważne pytania były – w moim przekonaniu – „gry mimetyczne”, których pojawienie się przewidywał Przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (PTP) i z tego powodu (tak myślę) omówił je w swoim referacie plenarnym. Przewidywane gry mimetyczne wypełniają całe kontinuum możliwych reakcji: a) brak reakcji, b) przystosowania formalne, zewnętrzne, pozorne – służące faktycznemu kontynuowaniu wzorów, wzorców i strategii wcześniej stosowanych, c) reakcje ucieczkowe (do przodu, do tyłu, w siebie, na zewnątrz, powroty do podstaw), d) idiosynkrazje i konwersje (oparte na zwrotach

i odwróceniami), e) poszukiwanie adekwatnej teorii dla opisu, wyjaśnienia i interpretacji procesu zmiany.

Późniejsze części wypowiedzi plenarnej możemy potraktować jako próbę tworzenia ram dla realizacji tej ostatniej z wymienionych strategii włączenia się w wielką zmianę. Ludzie, którzy wybrali strategię wcześniej wymienioną, demonstrowali na ogół nagle nawrócenia, ujawniali osobiste uczulenia lub nakładali stosowne maski. Wszystkie te reakcje (łącznie z ucieczkami) źle służyły debacie o tożsamości pedagogiki, wręcz ją uniemożliwiały. Omówię to szerzej w następnej części.

GŁOS PROFESORA HELIODORA MUSZYŃSKIEGO

W odniesieniu do wystąpienia Profesora Muszyńskiego, zatytułowanego *Pedagogika polska na przełomie dwóch formacji społecznych*, skłonna byłabym sformułować tezę, że nie zostało należycie wysłuchane, zrozumiane i wykorzystane w dyskursie o tożsamości pedagogiki. Skoncentruję się jedynie na tym, co nie zostało zauważone i przez to zmarginalizowane i zapoznane.

Zacznę od przywołania pierwszych zdań. Oto one:

„Radykalny przełom, jaki dokonał się w społeczeństwie polskim przed niespełna trzema laty skłania, a nawet zmusza do refleksji łączącej ze sobą perspektywę przeszłości i przyszłości. Ujmowanie tej refleksji w kategoriach społecznej tożsamości ma sens szczególny, jeśli się zważy, że jednym z głównych kryteriów tożsamości jest zachowanie ciągłości własnego istnienia. I to takiej ciągłości i takiego istnienia, które zasadzają się na podmiotowym charakterze tworzenia własnych dziejów.

Problematyka tożsamości społecznej koncentruje się więc głównie (choć nie jedynie) na zachowaniu ciągłości historycznego trwania. Przerwanie związku pomiędzy przeszłością a teraz właśnie kształtowaną przyszłością oznaczałoby zasadnicze przesilenie tożsamościowe, a więc znalezienie się w punkcie, w którym historia zaczyna się „od początku”, zaś przeszłość zasługuje jedynie na wymazanie” (Muszyński, 1994, s. 36).

W debacie zjazdowej ten wątek w zasadzie nie został ani zauważony, ani podjęty. Wydaje się, iż dominowało przekonanie, że zjawisko kryzysu-załamania dotychczasowej sztucznie wprowadzonej i utrwalanej dominacji tzw. „naukowej pedagogiki socjalistycznej” nie jest warte zainteresowania, ponieważ sens jej istnienia i trwania został zakwestionowany w wyniku transformacji ustrojowej systemu polityczno-administracyjno-ideologicznego, sankcjonującego dotychczasową dominację tej pedagogii. Nie było też jawnych i odważnych obrońców owej pedagogii po symbolicznym (i nie tylko symbolicznym) odejściu w noc sylwestrową 1989 roku od PRL i powrocie do nazwy Rzeczpospolita Polska (nazwanej symbolicznie III). Jestem skłonna domniemywać, że gry mimetyczne zamiast rzetelnej debaty były zasadniczą przeszkodą właściwego „odrobienia lekcji” nie tylko jednej, ale dwóch transformacji ustrojowych.

Podsumowując, możemy powiedzieć, że organizatorzy i uczestnicy I Zjazdu Pedagogicznego ujawnili wysoki poziom świadomości zmiany i zagrożeń związanych z ewolucją tożsamości pedagogiki. Wskaźnikiem tego są obydwie wystąpienia plenarne, których fragmenty zostały zacytowane. Możemy zatem sformułować pytania o to, jak owa świadomość została wykorzystana w ostatnich dwóch dziesięcioleciach.

PROCES EWOLUCJI TOŻSAMOŚCI PEDAGOGIKI PO ROKU 1989

W lutym 2013 r. można było obchodzić 20-lecie I Zjazdu Pedagogicznego, ale takich zapowiedzi nie spotkałam. Wcześniej pojawiły się inicjatywy namysłu nad dwudziestolecie po transformacji ustrojowej i o tym dorobku chcę wspomnieć.

PROCES EWOLUCJI TOŻSAMOŚCI PEDAGOGIKI W DEBATACH WROCŁAWSKICH

Za najważniejszą z nich skłonna byłabym uznać konferencję zorganizowaną przez KNP PAN i Dolnośląską Szkołę Wyższą, która odbyła się we Wrocławiu w dniach 21–22 maja 2009 r. Uczestnicy tej konferencji obradowali na temat *Pedagogika – dwadzieścia lat później. Pytanie o transgresyjność i transgeneracyjność dyscypliny*. Materiały z tej konferencji (*Pedagogika*, 2011) są jednak uboższe niż samo spotkanie, ponieważ kilku autorów nie złożyło napisanych wersji swoich wystąpień. Przypominam o tym, aby pokazać, że pytania o czas miniony są nadal bardzo trudne, a dyskurs w poszukiwaniu odpowiedzi na nie zmusza nie tylko do rozwiązywania problemów, ale ujawnia kontrowersje, dylematy i antynomie o dużym potencjale emocjonalnym. Z tego pewnie powodu zamiast problematyki pięciu sesji⁶, w wydanym tomie materiałów pokonferencyjnych uwzględnione zostały jako odrębne części trzy typy refleksji:

- A: Refleksje deskryptywne – próba opisu zmiany,
- B: Refleksje badawcze – zmiana edukacyjna w praktyce,
- C: Refleksje demaskujące – ideologie dwudziestolecia i edukacja.

Redaktorzy omawianego tomu we *Wstępie* akcentują, że mamy do czynienia z wielką zmianą zarówno w całej rzeczywistości społecznej, jak i w naukach społecznych, które tą rzeczywistość czynią przedmiotem opisu, analiz, wyjaśnień i generalizacji. Opowiadają się też za potrzebą kontynuowania międzypokoleniowej i interdyscyplinarnej wymiany poglądów, diagnoz i analiz. Zaproponowali wyodrębnienie następujących generacji pedagogów, zachęcając je do intelektualnego spotkania:

„1. Generacja pierwsza – to badacze, którzy w latach osiemdziesiątych (...) tworzyli swoje opisy, prowadzili badania nad trudną rzeczywistością społeczną,

⁶ Tematy sesji były następujące: I. Pedagogika jako dyscyplina transgresyjna, II. Pedagogika w przestrzeni społecznej, III. Ideologiczne konteksty edukacji, IV. Edukacyjne praktyki współczesności, V. Pedagogika wobec pytań o współczesne „światy wychowania”.

nie bojąc się demarkacyjnego charakteru sporządzanych diagnoz i radykalizmu proponowanych rozwiązań.

2. Generacja druga – to ich uczniowie (...) równie odważni i zdesperowani przedstawiciele nauk społecznych (...).

3. Generacja trzecia – to uczniowie tych drugich, to najmłodszy z nas, wykształceni w wolnej Polsce, w Polsce po zmianie. To badacze, dla których PRL, jego praktyki i problemy to tylko historia (...)” (*Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*, 2011, s. 8–9).

Wyodrębnione generacje pedagogów nie obejmują jednak pełnego spektrum postaw ujawnionych w procesie ewolucji pedagogiki polskiej. W latach osiemdziesiątych, a więc wtedy, kiedy tworzyła pierwsza z generacji wyodrębnionych przez redaktorów tomu) istnieli i zajmowali dominującą pozycję twórcy, kontynuatorzy i zwolennicy „naukowej pedagogiki socjalistycznej”. Oni i ich uczniowie uczestniczyli także w procesie ewolucji tożsamości pedagogiki w poszczególnych środowiskach akademickich po roku 1989. Redaktorzy chyba zapomnieli, że to właśnie Robert Kwaśnica (1989, 1992) pisał, że oprócz „pedagogów z marginesu (i pedagogiki z marginesu)” istniała wtedy, a nawet miała dominujące znaczenie „pedagogika naukowa”⁷. Kategorią pojęciową „pedagogiki z marginesu” środowisko pedagogów posługiwało się dla nazwania: a) pedagogiki uprawianej poza jej dominującym nurtem, czyli poza „normą” (a tą normą była „naukowa pedagogika socjalistyczna”), b) typu wypowiedzi niemieszczących się w głównym nurcie jej uprawiania. Wyodrębnione generacje dotyczą zatem owego „marginesu”. Głównym nurtem pedagogiki była pedagogika empiryczna (w głównym nurcie wykorzystywana instrumentalnie), której wyniki nadawały się do zastosowania praktycznego. Poza nurtem głównych rozważań na pewno była pedagogika krytyczna, hermeneutyczna, fenomenologiczna.

Większość tekstów zamieszczonych w tomie materiałów pokonferencyjnych przyjmuje tytułową perspektywę czasową ostatnich 20 lat (1989–2009). W zasadzie też nie pojawiły się w wystąpieniach uczestników konferencji odniesienia do I Zjazdu Pedagogicznego, którego uczestnicy obradowali na temat ewolucji tożsamości pedagogiki, akcentując stan kryzysu nie tylko pedagogiki, ale wszystkich dziedzin życia społecznego, w tym także praktyki edukacyjnej, nauki oraz innych dziedzin kultury. Wyraźna natomiast była świadomość, że przyczyną traumy kulturowej jest rozpad obozu państw socjalistycznych i osobliwości transformacji ustrojowej w Polsce.

Jeżeli zmarginalizujemy ten spór (mało rozpoznany w ostatnim 20-leciu) i jego kontekst polityczno-kulturowy – w pełni ujawniony w obradach I Zjazdu Pedagogicznego (szczególnie w jego obradach plenarnych, z których głosy

⁷ Przypomnieć jednak trzeba, że powszechnie za „pedagogikę naukową” uznawano pedagogikę przyjmującą założenia paradygmatu pozytywistycznego. W ten paradygmat wpisywały się wszystkie nurty pedagogiki empirycznej (także tzw. „naukowa pedagogika socjalistyczna”). „Pedagodzy z marginesu” to ci, którzy uprawiali różne odmiany pedagogiki krytycznej. Wykładnia rozumienia krytyczności znajduje się w innym tekście Roberta Kwaśnicy (1989).

zostały wcześniej zacytowane) – to wiedza o generacjach pedagogów będzie niepełna, zredukowana, ułomna, fragmentaryczna i zafalszowana. Niemożliwa też będzie międzygeneracyjna debata, której uczestnicy skłonni będą do respektowania etycznych zasad mowy (według Habermasa) czy zasad dyskusji racjonalnej (sformułowanych przez językoznawców). Słabość debaty międzypokoleniowej ujawniło zresztą omawiane spotkanie.

Inicjatywą wrocławskiego środowiska pedagogów, ale tym razem wygenerowaną przez Zakład Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego było XXII Forum Pedagogów, obradujące w dniach 22–23 października 2009 roku na temat *Transdyscyplinarność pedagogiki. Wymiar teoretyczny i praktyczny*. Tak ambitnie sformułowane zadanie nie mogło zostać zrealizowane w jednym spotkaniu. Może jednak być dobrym początkiem, zachęcającym do kontynuowania przez inne ośrodki akademickie debaty na temat trzech ważnych problemów współczesnej pedagogiki, które określiłabym – biorąc pod uwagę obydwa spotkania – jako: TRANSGRESYJNOŚĆ – TRANSDYSCYPLINARNOŚĆ – TRANSGENERACYJNOŚĆ.

Kontekstem wspólnym dla tych aspektów zmian jest transformacja ustrojowa i jako jej skutek WIELKA ZMIANA KULTUROWA.

Perspektywa poznawcza pomijająca pewne wydarzenia, pewne odmiany postaw i zachowań generacji oraz związane z tym problemy, ujawnia raczej – w moim przekonaniu – wolę przerywania ciągłości historycznej w tworzeniu narracji o ewolucji tożsamości pedagogiki. Profesor Muszyński przewidywał zerwanie ciągłości historycznej i przestrzegał przed taką możliwością. Jestem zatem przekonana, że zwolennicy przerywania ciągłości historycznej w sposób świadomy i zamierzony (być może mało przemyślany) posługują się argumentami przytoczonymi na początku niniejszego tekstu jako argumenty zwolenników marginalizacji problematyki tożsamości pedagogiki.

Problematyka ewolucji tożsamości pedagogiki zawsze najbliższa była pedagogice ogólnej (Czy można w ogóle być pedagogiem, nie wpisując się w jakiś poziom i aspekt ogólności?) i jestem przekonana, że powinnam także ten głos przywołać nawet wtedy, kiedy narazi mnie to na zarzut stronniczości.

PROCES EWOLUCJI TOŻSAMOŚCI PEDAGOGIKI
W DEBATACH ZESPOŁU PEDAGOGIKI OGÓLNEJ

Inicjatywa PTP – którą można uznać za znaczący wkład w debatę o tożsamości pedagogiki została przedstawiona wcześniej⁸. W tej części chcę przypomnieć jedną z inicjatyw KNP PAN, którego zasługą było powołanie Zespołu Pedagogiki Ogólnej.

⁸ Została ona zasygnalizowana w części 3., a szczególnie w przywołaniu głosu Stefana Wołoszyna oraz w części 4, w której został przywołany został głos Zbigniewa Kwiecińskiego i Heliodora Muszyńskiego.

W 1993 (oprócz I Zjazdu Pedagogicznego) odbyły się też wybory do Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Nowym przewodniczącym został profesor Tadeusz Lewowicki. Jedną z pierwszych inicjatyw całego zespołu było przygotowanie diagnozy stanu i perspektyw rozwoju pedagogiki („Rocznik Pedagogiczny”, 1995). Diagnozę dotyczącą pedagogiki ogólnej przedstawił Roman Schulz w tekście zatytułowanym *Pedagogika ogólna w Polsce. Status, dokonania, stan aktualny, zadania rozwojowe*. W tej ekspertyzie sformułowana została dyrektywa powołania Zespołu Pedagogiki Ogólnej. Zadanie to zostało zrealizowane na połączonym spotkaniu członków KNP PAN (poświęconym problemom polityki naukowej i finansowania nauki) i uczestników konferencji zorganizowanej przez Katedrę Pedagogiki Ogólnej WSP w Bydgoszczy na temat *Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*.

Organizatorów konferencji i jej uczestników inspirowały wydane już teksty z I Zjazdu Pedagogicznego, wspomniana wcześniej diagnoza, a także wystąpienia uczestników zorganizowanej w 1993 roku konferencji na temat *Racjonalność pedagogiki*⁹.

Pokazując pewien kapitał intelektualny polskiej pedagogiki w warunkach transformacji ustrojowej, nie można pominąć słabości dyskursu o pedagogice, będącej dziedzictwem trwającej dziesięciolecia „ofensywy ideologicznej”. Te słabości kondycji pedagogów i pedagogiki chciałabym zasygnalizować, posługując się słowami ówczesnego Przewodniczącego KNP PAN:

„Rozważania o stanie pedagogiki prowadzone są zazwyczaj bez odniesień do przeszłości i współczesnego kontekstu społecznego i oświatowego – w Polsce i w innych krajach – oraz bez bliższego określenia obiektu rozważań (pedagogiki) i sposobu badania, opisu, metod budowania uogólnień, kryteriów i uzasadnień ewentualnych ocen. Pomieszanu ulegają rozmaite wątki, niejasna staje się granica między teorią i praktyką, zagubione różnice między – z jednej strony naukową analizą i krytyczną refleksją ujętą w czytelne ramy metodologiczne – a z drugiej strony – potocznymi opiniami i przypadkowymi dywagacjami” (Lewowicki, 1995).

Powołanie Zespołu Pedagogiki Ogólnej w 1995 roku miało służyć przede wszystkim procesowi rewitalizacji pedagogiki ogólnej. Biologiczny termin „rewitalizacji” dobrze określa zadanie, które musiało zostać podjęte przez pewną część środowiska polskich pedagogów na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Najlepiej wkład polskich pedagogów w dzieło rewitalizacji „ogólności” w myśleniu o edukacji i oświacie ilustrują tytuły prac, które w tamtych latach, sprzeciwiając się stereotypowemu myśleniu o pedagogice jako „pedagogii”, ujawniały dyskursywność w obszarze refleksji i badań pedagogicznych. Mówiąc

⁹ Konferencja ta zorganizowana została w listopadzie 1993 roku przez Katedrę Pedagogiki Ogólnej WSP w Bydgoszczy w celu przedyskutowania jednego z „niedokończonych” wątków I Zjazdu Pedagogicznego oraz podjęcia próby dyskusji z tezami sformułowanymi w książce zatytułowanej *Krytyka rozumu pedagogicznego* (1993).

o inspiracjach, trudno pominąć kilka prac autorskich i zbiorowych, które pojawiły się w latach 1989–1992. Oto one (w ujęciu chronologicznym):

- Teresa Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)* (1989),
- Andrea Folkierska, *Pytanie o pedagogikę* (1990),
- Zbigniew Kwieciński i Lech Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza* (1990),
- Zbigniew Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy* (seria wydawana od 1991 roku),
- Joanna Rutkowiak (red.), *Pytanie – dialog – wychowanie* (1992),
- Zbigniew Kwieciński, *Socjopatologia edukacji* (1992),
- Bogusław Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki* (1992).

Rewitalizacja pedagogiki ogólnej oznaczać wtedy miała przywrócenie „nieobecnych dyskursów”, czyli przezwyciężenie dominacji tzw. „pedagogiki praktycznej”, była więc wyrazem oporu wobec zawłaszczenia całego obszaru problemowego pedagogiki przez jedną doktrynę pedagogiczną, jedną ideologię wychowania oraz powszechnie obowiązującą uniwersalną pedagogię. Rewitalizacja „ogólności” pedagogiki w Polsce była zatem wspomaganie procesu przejścia od ortodoksji ku heterogeniczności w myśleniu o edukacji i oświacie.

Wielka życzliwość i wsparcie przewodniczącego KNP PAN – profesora Lewowickiego – oraz innych członków kolejnych kadencji tego gremium utwierdzała kolejne Zespoły Pedagogiki Ogólnej w przekonaniu, że tworzenie wyższego poziomu ogólności myślenia o społecznej praktyce edukacyjnej jest potrzebne, a nawet konieczne. Przykładem mogą być te oto słowa:

„Pedagogika ogólna – bogata w wiedzę o historycznych doświadczeniach i o rozmaitych warunkach i prawidłowościach rozwoju pedagogiki i edukacji – ma znaczącą rolę w kształtowaniu świadomości społecznej o sprawach oświaty. Pedagogika ogólna jest subdyscypliną chroniącą rozumną pamięć o kwestiach edukacyjnych i sposobach ich rozstrzygnięcia. Powołaniem pedagogiki ogólnej jest także uogólnianie dotychczasowego dorobku i budowanie ogólnych map teorii, koncepcji, poglądów, a także określanie związków z innymi naukami i obszarami życia. Powinnością nader ważną pozostaje przekaz podstawowych idei i podstawowych wartości, jakie niesie i jakie może oferować edukacja” (Lewowicki, 2001, s. 16–17).

Zespół Pedagogiki Ogólnej – pomny tych słów – starał się:

1. Przywracać dziedzictwo klasyków pedagogiki polskiej, takich jak: Sergiusz Hessen, Karol Kotłowski, Stefan Kunowski, Zygmunt Mysłakowski, Bogdan Nawroczyński, Kazimierz Sośnicki, Bogdan Suchodolski i inni.
2. Przywracać wymiar filozoficzny, teoretyczny i historyczny pedagogicznemu myśleniu o społecznej praktyce edukacyjnej.

3. Uczestniczyć w poszukiwaniu nowego sensu związku pedagogiki i praktyki edukacyjnej w warunkach zmiany kulturowej związanej z procesem przechodzenia od świata nowoczesnego do świata ponowoczesnego.

4. W sposób transgresyjny (zgodnie z regułami transgresji historycznej) ujmować związek pomiędzy zmianami w: pedagogice jako dyscyplinie naukowej – praktyce edukacyjnej – kształceniu pedagogów i nauczycieli.

5. Analizować i badać nie tylko procesy edukacyjne, ale także dyskursy edukacyjne (również dyskursy o edukacji), wnosząc w ten sposób wkład w zmianę przedmiotu współczesnej pedagogiki.

Dorobek Zespołu Pedagogiki Ogólnej mierzony być może liczbą prac zbiorowych¹⁰ przygotowanych jako wprowadzenie do odbytych spotkań lub wydanych jako monografie, zawierające teksty połączone wspólną problematyką. Do tego można by dodać indywidualny dorobek poszczególnych uczestników spotkań i to nie tylko tych, którzy na trwale związali się z pedagogiką ogólną. Od przełomu wieków (XX i XXI) mamy do czynienia z wyraźnym przejściem od zainteresowania procesem „rewitalizacji” pedagogiki ogólnej jako dyscypliny naukowej (Hejnicka-Bezwińska, 2003) do poszukiwania „ogólności” pedagogicznego myślenia o edukacji jako problemie nie tylko łączącym przedstawicieli szczegółowych subdyscyplin pedagogicznych, ale także łączącym pedagogów z przedstawicielami innych dyscyplin humanistycznych. Integralnym składnikiem tak rozumianej ogólności musi być łączenie perspektywy poznawczej teoretycznej z perspektywą historyczną i filozoficzną, aby możliwie najlepiej opisać, wyjaśnić i zinterpretować rzeczywistość społecznej praktyki edukacyjnej. Odczytuję w tym wolę poważnego potraktowania diagnozy przygotowanej przez członków KNP PAN, której fragmenty wcześniej zostały już zacytowane.

¹⁰ 1) *Pedagogika ogólna. Tradycja – Teraźniejszość – Nowe wyzwania (materiały przedkonferencyjne; programy nauczania przedmiotów odpowiadających pod względem treści i zakresu działalności pedagogiki nazwanemu pedagogiką ogólną)*, T. Hejnicka-Bezwińska (red.), WSP, Bydgoszcz 1995 (materiały do użytku wewnętrznego); 2) *Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*, T. Hejnicka-Bezwińska (red.), WSP, Bydgoszcz 1995; 3) *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), KUL, Lublin 1997; 4) *edagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*, A. Pluta (red.), WSP, Częstochowa 1997; 5) *Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki*, J. Gnitecki, S. Palka (red.), UJ, UAM, PTP, Kraków – Poznań 1999; 6) *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, A. Bogaj (red.), AŚ, Warszawa – Kielce 2001; 7) *Problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje w myśleniu o pedagogice i edukacji*, T. Hejnicka-Bezwińska (red.), AB, Bydgoszcz 2003; 8) *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, T. Hejnicka-Bezwińska, R. Lepperta (red.), UKW, Bydgoszcz 2005; 9) *Antropologiczna pedagogika ogólna*, M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), Lublin 2010; 10) *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, T. Hejnicka-Bezwińska (red.), Bydgoszcz 2011.

KONTEKST KULTUROWY TEZY O NIEWYKORZYSTANYM POTENCJALE
DYSKURSYWNOŚCI PROBLEMU TOŻSAMOŚCI PEDAGOGIKI
W WARUNKACH „WIELKIEJ ZMIANY KULTUROWEJ”

Głosy Bogdana Suchodolskiego i Stefana Wołoszyna – przywołane w części 3. niniejszego tekstu – można odczytać jako diagnozę końca dominacji pedagogiki empirycznej, wpisującej się w pozytywistyczny model legitymizacji wiedzy o edukacji. Dwa następne głosy – Zbigniewa Kwiecińskiego i Heliodora Muszyńskiego wskazują na świadomość istnienia zagrożeń związanych ze zmianą kulturową w Polsce, która została wywołana transformacją ustrojową, a zatem może być sprzeczna z logiką zmian obecną w pedagogice.

Opisując tożsamość pedagogiki w kategoriach samowiedzy, można też przyjąć, że narracja opisująca, wyjaśniająca i interpretująca pewien stan zawiera nie tylko opis stanu, ale także historię procesu, który do takiego stanu doprowadził. Tworzenie i odwoływanie się do narracji tożsamościowych¹¹ wydaje się szczególnie ważne w sytuacjach przełomowych, w tym także w warunkach radykalnej zmiany kulturowej. Tak o tej konieczności w 1993 roku mówił Roman Schulz:

„Poszukiwanie samowiedzy, określanie własnego „ja”, musi zatem towarzyszyć nieuchronnie procesowi fabrykacji wiedzy pedagogicznej. W przeciwnym wypadku może sprawdzić się znana przepowiednia aforysty: *jeżeli nie wiesz, dokąd idziesz, zajdziesz gdzie indziej*” (Schulz, 1994, s. 101).

Przyjęcie założenia, że wiedza człowieka jest konstruowana i w oparciu o nią następuje społeczne konstruowanie rzeczywistości w określonym miejscu i czasie historycznym sprawia, że rolą pedagogiki przestaje być poszukiwanie uniwersalnej pedagogii skutecznego kształtowania „człowieka oświeconego” (Kozielecki, 1988). Podstawową rolą pedagogiki w nieprzejrystym i niepewnym świecie późnej nowoczesności staje się odczytywanie ukrytych sensów i znaczeń faktycznie realizowanych praktyk edukacyjnych (pedagogii w znaczeniu nadanym temu pojęciu przez Basila Bernsteina). Konieczność odczytywania ukrytych i konstruowanych w procesach edukacyjnych sensów i znaczeń zaowocowało tym, że w nowych definicjach pedagogiki uznaje się, iż przedmiotem jej badań są nie tylko procesy edukacyjne, ale także dyskursy edukacyjne (w tym także dyskursy o edukacji).

Błędem byłoby jednak przekonanie, że problem z dyskursywnością pedagogiki jest specyficznym problemem polskim, czy szerzej rzecz ujmując – efektem zapóźnień i indoktrynacji przez dziesięciolecia obecnych w krajach postkomunistycznych, chociaż prawdą jest, że pedagodzy po transformacji ustrojowej muszą uporać się z trudnym dziedzictwem niewiedzy i antywiedzy jako efektem ograniczonego dostępu do danych, informacji i wiedzy oraz efektem indoktrynacji wpisanej w ofensywę ideologiczną.

Świadomość niewykorzystanego potencjału dyskursywności pedagogiki (nauk o edukacji) powiązana z niską samoświadomością konstruujących wiedzę

¹¹ W sprawie narracji tożsamościowych warto odwołać się do pracy Marii Reut (2010).

o edukacji zauważona została przez Zaghloula Morsy, redaktora dzieła zatytułowanego *Myśliciele o wychowaniu*, którego fragmenty przetłumaczone zostały na język polski. Oto jego wypowiedź:

„Dzisiaj (...) w naukach społecznych, a zwłaszcza w sferze nauk o wychowaniu, postępujemy tak, jak byśmy błędzieli w jakiejś *selva oscura*, bez drogowskazu i świadomości celu. Powstawaniu nowych „teorii” i „reform” z reguły towarzyszy rozgłos, po czym niemal natychmiast odrzuca się je, ponieważ są wewnętrznie sprzeczne, niejasne, wycinkowe, pozbawione własnego rodowodu kulturowego. Co więcej, często jest tak, że to, co zostało wymyślone i napisane, było już wymyślone i napisane gdzie indziej i przez innych. (...) Tym, czego nam najbardziej brakuje, jest krytyczna i merytoryczna ciągłość. Szczególnie powołana do jej zapewnienia jest myśl pedagogiczna” (Morsy, 1996, s. 10).

UWAGI KOŃCOWE

W kontekście tego przypomnienia można powiedzieć, że I Zjazd Pedagogiczny był okazją do upomnienia się o „ogólność” pedagogiki. Opór wobec rewitalizacji „ogólności” pedagogiki był jednak stale obecny, chociaż raczej skrywany. Ujawniał się on nie tyle w opozycji wobec filozoficzności, teoretyczności i historyczności pedagogicznego myślenia o edukacji i oświacie, ale raczej w promowaniu szczególnej użyteczności myślenia pragmatycznego, swoistej „pragmatofobii” – mówiąc językiem Kazimierza Twardowskiego. Kilka lat później o tendencji do bezrefleksyjnego pożegnania się z komunizmem tak napisał znakomity badacz idei i ideologii – Andrzej Walicki: „Przede wszystkim odnotować muszę zaskakujące wprost ubóstwo intelektualne współczesnej literatury antykomunistycznej w Polsce. Dokumentuje ona obficie zbrodnie komunizmu, ale z reguły ślizga się po powierzchni, prezentując komunistyczną ideologię i staje bezradna wobec jej olbrzymiej i długotrwałej atrakcyjności w wielu krajach świata. (...) Innymi słowy wielka lekcja komunizmu nie została u nas należycie przemyślana nawet przez tych, którzy mniemają, że przemyśleli ją najlepiej” (Walicki, 1996, s. 8).

W tym miejscu chciałabym sformułować tezę, że jeżeli chodzi o pedagogikę jako dyscyplinę naukową i dziedzinę wiedzy, nie „odrobiliśmy lekcji” żadnej transformacji ustrojowej: 1) ani tej, której skutkiem było przejście od kultury demokratycznej i rynkowej do kultury „realnego socjalizmu” po roku 1944, 2) ani tej, której skutkiem było przejście od kultury „realnego socjalizmu” do kultury demokratycznej i rynkowej.

Po 20 latach od I Zjazdu Pedagogicznego na pewno jednak należy zapytać o zmiany, które można z tym wydarzeniem wiązać, a przede wszystkim należy zapytać o to, jak wykorzystany został głos nestorów i luminarzy polskiej pedagogiki, chociażby tych, których diagnozy, postulaty i pytania w niniejszym tekście zostały przywołane, najczęściej w formie cytatów.

Do tego zestawu dodałabym jeszcze jedno pytanie: Czy pokolenie pedagogów decydujące o losach pedagogiki jako dyscypliny naukowej potrafi ją obronić

przed zagrożeniami wobec nauki, o których mówią Tofflerowie: „Nauce zagraża dziś oślepiająca nawałnica subiektywizmu, którego siłą napędową jest postmodernizm (...). Ranga i prestiż nauki osłabiane są przypadkami korupcji (...). Ważniejsze jest jednak to, że sama metoda naukowa jest również atakowana przez „zarządców prawdy”, którzy wolą, by decyzje były podejmowane w oparciu o inne kryteria (...). Nieustanna bitwa o prawdę stanowi część transformacji naszych relacji wobec głębokiego fundamentu, jakim jest wiedza” (Tofflerowie, 2007, s. 466).

Jestem przekonana, że trzeba ciągle od nowa i z uporem formułować pytanie o ewolucję tożsamości polskiej pedagogiki. Bardziej szczegółowym pytaniem jest pytanie o to, czy mamy do czynienia jeszcze z procesem kontynuacji i zmiany w pedagogice, czy nastąpiło zerwanie z tradycją? Być może doszliśmy już tam, gdzie nie wszyscy chcieli dojść? Debatując o ewolucji tożsamości pedagogiki polskiej, skłonna jestem przewidywać, że znajdziemy także odpowiedź na pytania, które sformułowały redaktorki dwóch książek wydanych przez Oficynę Wydawniczą „Impuls”, pod patronatem KNP PAN w serii *Palące Problemy Edukacji i Pedagogiki*. W kontekście jednej z nich (*Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, 2013) powinniśmy zapytać: jaki jest udział pedagogów i pedagogiki w tym, że przetrwały (być może utrwaliły się) „działania pozorne”? W kontekście drugiej (*Fabryki dyplomów czy Universitas*, 2013) powinniśmy zapytać: jaki jest udział pedagogów i pedagogiki w powstaniu i umacnianiu „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej, w której uczelnie akademickie odstępują od realizacji wartości przypisanych kategorii pojęciowej „universitas” i stają się fabrykami dyplomów?

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Upadek prawodawców*. „Studia Filozoficzne” nr 4, 1990.
- Bauman Z., *Kultura jako praxis*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (red.). IHNOiT, Warszawa 1994.
- Fabryki dyplomów czy universitas? O nadwiślańskiej wersji przemian w edukacji akademickiej*, M. Czerepaniak-Walczak (red.) Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Hejnicka-Bezwińska T., *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*. Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1989.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Zarys historii wychowania (oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami)(1944–1989)*. Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1996.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Rewitalizacja pedagogiki ogólnej – intelektualne wyzwanie i doktrynalny opór*, [w:] *Dokąd zmierzasz bydgoska pedagogiko i psychologio?* B. Kaja, S. Kowalik (red.), Akademia Bydgoska im Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*. WAiP, Warszawa 2008.
- Koziolecki J., *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*. PWN, Warszawa 1988.
- Kron F.W., *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki*. GWP, Sopot 2012.

Krytyka rozumu pedagogicznego, S. Sarnowski (red.). Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993.

Kwaśnica R., *Trzy wykładnie hasła bądź krytyczny. Wprowadzenie do rozumienia krytyczności pedagogiki*, [w:] „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2, 1989.

Kwaśnica R., *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie – dialog – wychowanie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.

Kwiatkowska H., *Wstęp*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (red.). IHNOiT, Warszawa 1994.

Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki przesilenia formacyjnego*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (red.). IHNOiT, Warszawa 1994.

Lewowicki T., *O kondycji pedagogiki*. „Rocznik Pedagogiczny” nr 18, 1995.

Lewowicki T., *O ograniczeniach pedagogiki – ewolucja czy rewolucja*, [w:] *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*. A. Bogaj (red.). Wydawnictwo IBE, Warszawa – Kielce 2001.

Morsy Z., *Galaktyka „paideia”*, [w:] *Myśliciele – o wychowaniu*, Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar (red.). Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa 1996.

Muszyński H., *Pedagogika polska na przełomie dwóch formacji społecznych*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (red.). IHNOiT, Warszawa 1994.

Pedagogika. Zakorzenie i transgresja, M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), Wydawnictwo Naukowe DSW, Warszawa 2011.

Racjonalność pedagogiki, T. Hejnicka-Bezwińska (red.). Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.

Reut M., *Narracja i tożsamość. Pytanie o „Ja” jako problem etyczny i pedagogiczny*. Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010.

Rubacha K., *Wstęp*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. WN PWN, Warszawa 2003.

Schulz R., *Refleksje o tożsamości pedagogiki*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (1994), H. Kwiatkowska (red.). IHNOiT, Warszawa 1994.

Schulz R., *Pedagogika ogólna w Polsce. Status, dokonania, stan aktualny, zadania rozwojowe*. „Rocznik Pedagogiczny” nr 18, 1995.

Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej, M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.). Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

Suchodolski B., *Wprowadzenie*, [w:] *Trwałe wartości i zmienny świat*, B. Suchodolski (red.). Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa 1995.

Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2002.

Tatrakiewicz W., *Historia filozofii*, t. 3. PWN, Warszawa 1968.

Toffler A., Toffler H., *Rewolucyjne bogactwo*, tłum. P. Kwiatkowski, Przeźmierowo 2007.

Walicki A., *Marksizm i skok do królestwa wolności. Dzieje komunistycznej utopii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.

Wojnar I., *Podsumowanie*, [w:] *Trwałe wartości i zmienny świat*, B. Suchodolski (red.), Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa 1995.

Wołoszyn S., *Jak rozumieć tożsamość pedagogiki? (Głos w dyskusji)*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (red.). IHNOiT, Warszawa 1994.

Author: Teresa Hejnicka-Bezwińska

Title: Identity of pedagogy in the circumstances of “the great cultural change”

Key words: pedagogy, education, identity of pedagogy, the great cultural change, academic discourse

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Abstract

The motto of the article signals that ‘the great cultural change’ on the turn of the 20th century is going to be the context for reflections on the identity of pedagogy. The problem of identity has always been controversial; however, it is particularly visible in the circumstances of change. In the article I attempt to weaken the argumentation used by the advocates of marginalising that problem in an academic discourse in order to remind statements of leaders of Polish pedagogy encouraging undertaking the problems of the identity of pedagogy. I also try to convince the reader that it is possible to form important questions about the new connection between pedagogy and educational practice in the context of a discourse about the identity of pedagogy.

