

MONIKA
JAWORSKA-WITKOWSKA

ZBIGNIEW
KWIECIŃSKI

Nurty pedagogii

naukowe
dyskretne
ODPLOTOWE

M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii*, Kraków 2011
ISBN: 978-83-7587-876-9, © by Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

Recenzent:

prof. dr hab. Mirosław J. Szymański

Redakcja wydawnicza:

Radosław Doboszewski

Opracowanie typograficzne:

Katarzyna Kerschner

Projekt okładki:

Ewa Beniak-Haremska

Publikacja współfinansowana przez Dolnośląską Szkołę Wyższą we Wrocławiu
oraz przez Wyższą Szkołę Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych w Łodzi

ISBN 978-83-7587-876-9

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2011

M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii*, Kraków 2011
ISBN: 978-83-7587-876-9, © by Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011

Lechowi Witkowskiemu
Mistrzowi odkrywania humanistyki dla pedagogiki,
z podziękowaniami za odwagę myślenia
twórczego i niekonwencjonalnego

Autorzy

Spis treści

| | |
|-----------------|----|
| Przedmowa | 13 |
|-----------------|----|

Część 1 (ramowa)
Zbigniew Kwieciński

| | |
|--|----|
| Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych | 19 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| Aneks 1 (na otwarcie). Pedagogie oboczne (przekorne) – słowniczek alfabetyczny | 33 |
| Pedagogie oboczne (przekorne) – typologia i słowniczek | 36 |

| | |
|--|----|
| Pedagogie perswazyjno-patetyczne | 39 |
|--|----|

| | |
|--------------------|----|
| Wprowadzenie | 39 |
|--------------------|----|

| | |
|---------------------|----|
| Panpedagogizm | 41 |
|---------------------|----|

| | |
|--------------------------|----|
| Pedagogia aktualna | 44 |
|--------------------------|----|

| | |
|---|----|
| Pedagogiczna kairologia. Nowy zwrot | 45 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| Rozrachunek – apostata na czele inkwizycji | 46 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Anton Makarenko jako wzorzec poprawności | 46 |
|--|----|

| | |
|---------------------|----|
| Socypedagogia | 48 |
|---------------------|----|

| | |
|---------------------------------|----|
| Ideologia jako dekoracja? | 50 |
|---------------------------------|----|

| | |
|---------------------------------|----|
| Logika pożyczanego garnka | 50 |
|---------------------------------|----|

| | |
|--------------------------------|----|
| Teoria podwójnego agenta | 51 |
|--------------------------------|----|

| | |
|---------------------------|----|
| Pedagogia konwersji | 51 |
|---------------------------|----|

| | |
|-----------------------------|----|
| Pedagogia konkurencji | 51 |
|-----------------------------|----|

| | |
|------------------------------|----|
| Pedagogia agonistyczna | 52 |
|------------------------------|----|

| | |
|----------------------------|----|
| Pedagogia nawiedzona | 53 |
|----------------------------|----|

| | |
|---------------------------------|----|
| Powrót do czystych źródeł | 53 |
|---------------------------------|----|

| | |
|-----------------------------|----|
| Pedagogia teonomiczna | 54 |
|-----------------------------|----|

| | |
|---|-----|
| Pedagogie esencjalistyczne | 56 |
| Metapedagogia ambiwalencji zrównoważonej i asymetrii uspójnienia | 56 |
| Pedagogia systemologiczna | 57 |
| Pedagogia holistyczna | 58 |
| Pedagogia fraktalna | 59 |
| Pedagogia dynamiki potencjałów | 59 |
| Etno-pedagogie | 61 |
| Folk-pedagogie | 64 |
| Pop-pedagogie | 67 |
| Pedagogia utraconej nadziei | 67 |
| Pedagogia lęku | 68 |
| Pedagogia kosmiczna | 69 |
| Podwójne „przesunięcie paradygmatyczne” jako potrójne złudzenie | 71 |
| Pedagogika tragiczna | 74 |
| Podsumowanie. Kicz i/czy krzyk? | 75 |
| Pedagogika po przejściach – pozytywne aspekty przemian | 81 |
| Przejścia systemowe: oczekiwania i rozczarowania | 81 |
| Zmiany pedagogiki | 83 |
| Polifonia – chaos czy nowy porządek? | 83 |
| Otwarcie na Zachód | 88 |
| Młodzież akademicka | 90 |
| Zmiany instytucjonalne | 92 |
| Czasopisma pedagogiczne | 96 |
| Cud czy miraż? Eksplozja szkolnictwa wyższego | 97 |
| Odlotowa pedagogia Aharona Avirama. Od „kakofonii w czarnej dziurze” do całościowego projektu przebudowy edukacji w ponowoczesnych demokracjach | 101 |
| Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne | 125 |
| Sto pytań o edukację w przejściu stuleci | 145 |

Część 2 (aplikacyjna)

Próby czytania pedagogicznego po „śladach” i „tropach” kultury

Monika Jaworska-Witkowska

Część A

Pokrętne, przewrotne, odlotowe i dyskretne drogi pedagogii
między *patosem* a *dekadencją*

| | |
|--|-----|
| „Chwile istnienia” i „chwile wolności” pedagogii w lekturze Virginii Woolf | 159 |
| <i>Własny pokój</i> pedagogiki w kulturze – dyskretny urok epistemologii feministycznej, aby „gonić za prawdą, nie przegapić bocznej drogi” | 160 |
| <i>Orlando</i> , czyli Janusowe oblicze pedagogii sprzecznej płciowości. Idiosynkrazje feminizmu kulturowego i psychoanalitycznego | 162 |
| Kobiece pisanie o tym, co potrafi dwupłciowy umysł | 166 |
| <i>Godziny</i> – Michael Cunningham literacko o Virginii Woolf i jej bohaterkach dla pedagogii (i) emancypacji | 172 |
| <i>Kto się boi Virginii Woolf?</i> Ironiczny dyskurs wzajemnego uwodzenia w sztuce życia (gry, maski, spektakle egzystencji) | 176 |
| Virginia Woolf i Pierre Bourdieu, czyli <i>kto się nie boi Virginii Woolf?</i> Mało znana przyjaźń i zyski dla socjologii edukacji. Illusio akademickie i „gry o honor” (<i>Do latarni morskiej</i>) | 178 |
| Pedagogie alarmistyczne. Literackie przypisy do pedagogicznego dyskursu o rodzinie, ciele, płci i codzienności | 181 |
| <i>Wymazywanie</i> Thomasa Bernharda jako „amputacja chorej, duchowej tkanki”. Rodzina jako źródło cierpień... pod Lupą | 181 |
| <i>Obsoletki</i> Justyny Bargielskiej, czyli „jestem w ciąży czy gram w horrorze”? Czego pedagogika naukowa może dowiedzieć się od kobiety-pisarki o „analizie straty”, bo „jest żywotne zapotrzebowanie na taką publikację” | 191 |
| <i>Dziewczyna z zapalkami</i> Anny Janko. Gdzie oni są? Gdzie oni byli? Demaskatorska i demitologizująca krytyka (pełnej) rodziny, socjalizacji i edukacji. Wstęp do „milczącej pedagogii” | 194 |
| <i>Pianistka</i> Elfriedy Jelinek – pedagogie pozorowanych dynamizmów codzienności. Skrywana pedagogia, która „chce udawać, że jej nie ma” | 201 |
| <i>Czarny Łabędź</i> (reż. D. Aronofsky) – pokrętny i przewrotny dyskurs (o) ambiwalencji procesu twórczego. Przemilczana rola zazdrosnej matki w twórczości dziecka | 206 |

| | |
|--|-----|
| Trikster – nauczycielem, <i>demian</i> – partnerem, wampir – przyjacielem. Błazeńskie i diaboliczne pedagogie opętańców i odmieńców (nie całkiem odlotowe) | 209 |
| Głos <i>demiana</i> i postawa trikстера. O pedagogicznych pożytkach komunikacji z faustycznym człowiekiem | 210 |
| „Rozbijanie skorupy jaja”, czyli po co pedagogom wiedza o wieczności? Pierwsze spojrzenie na perenializm (od pedagogicznego zera) | 212 |
| Trikster – „małpa Boga” czy przewodnik z raju nieświadomości do piekła świadomości? O oryginalnych prowokacjach i innych (źródłowych) relacjach | 215 |
| Wampiryzm w refleksji kulturowej, czyli o odzyskiwaniu dla pedagogii źródłowej fragmentu porządku symbolicznego | 217 |
| Symboliczny wymiar wampiryzmu | 218 |
| Wampir psychicznym przyjacielem, czyli „obcy i przekłuty wybraniec” jako mistrz przejścia | 220 |
| Wampiryczna rodzina, czyli o obcowaniu z grobami | 223 |
| Salvador Dali i jego metoda krytyczno-paranoiczna, czyli triksterska pedagogia twórczości, którą nawiedza (ekscentryczny) duch | 225 |
| Salvador Dali błaznującym i nawiedzonym autorem poważnego traktatu o twórczości? | 226 |
| Metoda paranoiczno-krytyczna, czyli krytyczne obiektywizowanie paranoi | 227 |
| Triumfalna dwoistość metody paranoiczno-krytycznej. O ekscentryzmie metodycznym | 230 |
| Odlotowa pedagogia (wymieszanych) zmysłów. „Klasyfikacji delirycznych zjawisk” Salvadora Dalego ciąg dalszy | 232 |
| Przebudzenie z „amnezji pośredniczenia”, aby „ciągle zdobywać to, co nierealne” | 233 |
| Śmierć – pocieszycielka życia i dyskretna nauczycielka. Triksterski motyw łączenia komplementarnych światów | 235 |
| Jerzy Grotowski. Penetrująca pedagogia źródeł vs fragmenty niepokornego nauczania. Okrutny trikster w wampirycznym dyskursie | 237 |
| Laboratorium myśli penetrującej (święte) źródła. „Wielkie pole wspólnego szukania”, czyli jak Grotowski został pedagogiem | 238 |
| Aktor – wehikuł, teatr (tylko) formą, a cele sakralne. Autopenetracje tajemnicy człowieka i okrucieństwo jako akt ofiary | 241 |

| | |
|---|-----|
| Metoda Grotowskiego. O organizacji „serii wstrząsów” w „teatrze ubogim” | 245 |
| „Tradycja drastycznej wiwisekcji”, czyli jak „błuznierstwem i profanacją” Grotowski „ponownie przeżywał” klasyków. Odlotowa pedagogia wampirycznego „aktualizowania” tekstów literackich | 247 |

Część B

Eksploracyjne sploty pedagogii i kultury
jako „kłęba narastające we wszystkich kierunkach naraz”

| | |
|--|-----|
| <i>Bricoleur</i> – majsterkowanie „złotej rączki” przy fragmentach pedagogii (i) kultury | 253 |
| Fragmenty a ogarnięcie „wybalansowanej wielości” czy „intencji całości”. Filozofia małych tożsamości | 254 |
| Opór (znaczących) fragmentów wobec hegemonii „całości” – miejsce wyzyskiwania pedagogii z oporu języków kultury | 257 |
| <i>Luzowanie teorii, dziurkowanie dyskursu</i> i rozrywanie (mega)narracji kultury. Demaskatorska czy destrukcyjna pedagogia oporu? | 259 |
| Metodyczny eklektyzm – awangardowa integralność czy pedagogia zakaźna „roznosząca zarazki niejednorodności”? | 261 |
| Małe tożsamości – duża przestrzeń poznawcza dla rozwoju pedagogii dyskretnych. „Figury zawężłone” (T. Kantor) i „embriony ciemnego zapakowanego dzieła” (K. Lupa) | 265 |
| Obsesja fragmentem i „strzępki nowego realizmu” (K. Lupa). Przyczynek do pedagogii wirusowej, bo to „nowe czucie świata, nowy wirus prawdy” | 267 |
| Pedagogie na „rumowiskach” kultury (W. Benjamin). „Wieczna” wartość „śmietnika” (T. Kantor) dla pedagogii nurtów pobocznych | 272 |
| Kolaż kulturowy jako pedagogia dyskretnie zuchwała. Sztuka (montowania przestrzeni poznawczej) dla pedagogii poza granicami języka linearnego | 275 |
| Przestrzenie, punkty i pogranicza dyskretnej pracy pedagogii w <i>zmąconym</i> dyskursie humanistyki. Pedagogie przejścia w złożonej integralności kultury, bo „to jest paideia trudna do zdefiniowania” | 285 |
| Granice wnętrza kulturowego i miejsca nasyczone różnicą (M. Bachtin) – pedagogie dyfuzyjne czy pogranicza? | 286 |

| | |
|---|-----|
| Rozproszone (ślady) pedagogii eksplodującej na liniach przecięć semantycznych w krzyżowej komunikacji (J. Łotman) – pedagogie, których (jeszcze) trochę nie ma (niewidoczne) | 288 |
| <i>Alicja w Krainie Czarów</i> (L. Carroll, reż. T. Burton) – biografie symboliczne i magiczne przeniesienia poznawcze po obu stronach lustra, czyli ekstrawaganckie i paradoksalne pedagogie przejścia | 291 |
| Dwoistość i oksymoroniczność jaźni, czyli „dziko niekonsekwentny i idealnie logiczny” świat jako przestrzeń poznawcza dla pedagogii paradoksalnej | 293 |
| Paradoksy przestrzeni, czyli Alicja wciąż tu miesz(k)a | 294 |
| Paradoksalna ontologia, czyli <i>senne stawanie się</i> albo <i>stawanie się snem</i> | 296 |
| Pedagog w Krainie Czarów, czyli co Alicja przyniosła w darze pedagogii (odkrycia i wynalazki) | 297 |
| Interfejsy i przejścia poznawcze paradoksalnej epistemologii, czyli „spróbujmy udać, że znaleźliśmy sposób przedostania się tam” .. | 303 |
| Chimery i furie poznania spod ziemi | 306 |
| Fotopedagogia jako archeologia patrzenia i widzenia, czyli szukanie w przejściach poznawczych potencjalnych przedmiotów fascynacji poznawczej. <i>Kairos</i> i uważność jako kategorie fotopedagogii | 308 |
| Pedagogia (z) kina, czyli sztuka zdejmowania widoków z „ciętej” i „migawkowej” wiedzy. Dlaczego Gilles Deleuze „potrzebuje całej pedagogiki” i dlaczego „można by mówić o pedagogice obrazu”? | 312 |
| Aneks 2 (na zamknięcie). Skrzydlate i pełzające pedagogie. Przypisów do typologii Zbigniewa Kwiecińskiego ciąg dalszy | 317 |
| Bibliografia | 323 |
| Indeks nazwisk | 347 |

Przedmowa

Treść tej książki została wywołana przez esej Zbigniewa Kwiecińskiego o współczesnych nurtach pedagogii, który otwiera nasz tom i jest doń właściwym wstępem. Esaj ten zawiera psychoanalityczną intuicję czy też hipotezę autora, że być może trwałość praktyk edukacyjnych i towarzyszących im wtórnie ich uzasadnień w pracach pedagogicznych ma swoje źródła nie tyle w myśli naukowej, ile w pierwotnych, głębinowych żądach człowieka: dążeniu do władzy i korzyści, natomiast pojawiające się marginalnie od wieków próby przeciwstawiania im transgresyjnych projektów i realizacji wychowania do wspierania pełni rozwoju każdej jednostki, osiągania przez nią autonomii, kreatywności i szczęścia wpływają z uczuć i postaw, które stanowią o istocie człowieczeństwa – z miłości, życzliwości, empatii i dobroci. Być może pedagogika akademicka, oprócz dzieł naukowych, wytwarza w większości różne typy dzieł zakorzenionych w tych głównych nurtach: konserwatywnych i liberalnych. Mimo natłoku trudnych pytań o edukację w epoce kumulacji wielkich przesileń i przeobrażeń (*Sto pytań o edukację w przejsciu stuleci*), pedagogika radzi sobie z nimi na różne sposoby. Tymczasem nawet brak programu działań edukacyjnych i ich programów oddziałuje wychowawczo i generuje swoiste pedagogie (*Pedagogiczne zero*). Kwieciński rzutem oka dokonuje tu selektywnej i subiektywnej próby oceny pozytywnych przemian pedagogiki polskiej w ostatnich dekadach, a potem podejmuje próbę przeglądu pedagogii bezpośrednio zaangażowanych w kształtowanie praktyk edukacyjnych w ich głównych nurtach bądź lansujących jeden szczególnie, lecz uznawany przez autorów za uniwersalny, aspekt procesów edukacyjnych i myślenia pedagogicznego (*Pedagogie perswazyjno-patetyczne*). Dołącza też omówienie przykładu nowatorskiego, całościowego myślenia izraelskiego filozofa, Aharona Avirama, o zmianie edukacyjnej w ponowoczesnych demokracjach (*Odłotowa pedagogia Aharona Avirama*).

Treść tej książki została także wywołana przez reakcję Moniki Jaworskiej-Witkowskiej na esej Zbigniewa Kwiecińskiego o pobocznych nurtach pedagogii. Inspirujące było także wskazanie przez tego ostatniego i Lecha Witkowskiego (2009c, s. 517–541) na możliwość pedagogicznej lektury *Dziennika* Witolda Gombrowicza, co było początkiem i zaczynem nieśmiałej nadziei na pedagogikę z wnętrza kultury. Jest więc niniejsza książka relacją współmyślenia i dys-

kusji autorów o drogach kulturowych pedagogii, o obliczach paidei w kulturze oraz marzeń o pedagogice jako „specjalizacji wyższego rzędu”, jako dyscyplinie chłonnej i generatywnej, przeciwstawionej parcjalnemu rozwinięciu w hermetycznych, dyskursywnych gettach specjalizacji. Źródłowo integrując poznanie, możliwe stało się tu przeszukiwanie humanistyki i komunikowanie dyscyplin wewnątrz kultury: teatru (J. Grotowski, K. Lupa, T. Kantor), malarstwa (S. Dali), filmu (*Czarny łabędź*, *Alicja w Krainie Czarów*, *Pianistka*, *Godziny*, *Kto się boi Virginii Woolf*), fotografii (F. Soulages), teorii kina (G. Deleuze), filozofii (G. Simmel, W. Benjamin, J. Łotman), psychologii głębi (C.G. Jung) i oczywiście powieści (T. Bernhard, H. Hesse, V. Woolf, E. Jelinek, A. Janko), bo pedagogika także jest sztuką wysoce egzystencjalną. Przeczytaliśmy dla pedagogiki noblistów i debiutantki (J. Bargielska), które namiętnie czyta młodzież, skandalistów (T. Bernhard, E. Jelinek) i klasyków (C.G. Jung, G. Simmel, W. Benjamin), błaznujących bohaterów (S. Dali) i okrutnych triksterów (J. Grotowski, A. Artaud, T. Bernhard).

Część aplikacyjna książki jest wyrazem wielu namiętności humanistycznych i swoistym zapisem penetrującej lektury tekstów kulturowych, których poznawcza nośność dla pedagogii wydaje się największa. Ta książka to również odwołanie do pism humanistów, których teksty dyskretnie są już obecne w przestrzeni dyskursu naukowego pedagogiki (C.G. Jung, H. Hesse) (Jaworska-Witkowska, Witkowski 2010), ledwie prześwitują przy okazjach genderowych (V. Woolf, E. Jelinek), pobłyskują okolicznościowo na dyskursywnych granicach (J. Grotowski) czy prześlizgują się jako ekscentryczny *odlot* (S. Dali, K. Lupa). Niektóre przebijają się do świadomości pedagogów dzięki ekspansywnej, komercyjnej promocji (*Czarny łabędź*, *Alicja w krainie czarów*, *Obsoletki*) i tu ich dyskretna praca dla pedagogii ma większą szansę zaistnieć jako impuls refleksyjny. Inne z tych pism pracują na epistemologicznym marginesie naukowej pedagogii, jako publikacje drażniące poczucie powszechnej obyczajowości będącej źródłem nadużyć wychowawczych i socjalizacyjnych (T. Bernhard, E. Jelinek, A. Janko). To osobna kategoria tekstów alarmistycznych, które dla pedagogiki i edukacji są druzgocącym obrazem zaniedbań, nadużyć i krzywd (*Pedagogie alarmistyczne. Literackie przypisy do kulturowego i pedagogicznego dyskursu o rodzinie, ciele, płci i codzienności*).

Część aplikacyjna została więc przygotowana przez Monikę Jaworską-Witkowską jako pobieranie próbek pedagogii z kultury, jako przypisy i ilustracje do typologii Zbigniewa Kwiecińskiego, jako zbieranie śladów wrażliwości pedagogicznej w humanistyce, które jak generatywne i chłonne przeploty i węzły semantyczne tworzą tkaninę pedagogii w kulturze. Paradoksalnie, uczestnicząc refleksyjnie w kulturze, nie można jej nie dostrzegać, a jednocześnie pedagogia naukowa pozwala (sobie) je przeoczyć zamiast strzec.

Wszystkie te wydobyte aplikacje, dostrzeżone obrazy i przykłady dały się poznać i umieścić w ramach ogólnej typologii, choć bez zachowania rozłączno-

ści, aby nie produkować przeszkód epistemologicznych: pedagogie wewnętrznie sprzecznej płciowości (Woolf), alarmistyczne (Bernhard, Jelinek, Janko, Bargielska), triksterskie (Grotowski, Dali), odlotowe (Dali), wampiryczne (Grotowski, Lupa), pedagogie wymieszanych zmysłów (Dali), pedagogie pozorowanych dynamizmów codzienności (Jelinek, Janko), pedagogie dyskretnie zuchwałe (kolaż, *bricoleur*), pedagogie zakaźne (metodyczny eklektyzm), wirusowe (Lupa), pedagogie małych tożsamości (kolaż, *bricoleur*), paradoksalne pedagogie przejść epistemologicznych (*Alicja w Krainie Czarów*, *Alicja po drugiej stronie lustra*), pedagogie milczące (Janko), pedagogie, których „trochę nie widać” (Łotman), pedagogie, które „udają, że ich nie ma” (*Czarny łabędź*, Jelinek), fotopedagogie (Soulages), pedagogie wywiedzione z filmu (Deleuze).

Rozwinięć jest wiele, choć zamierzeniem autorów było zaprezentowane jedynie dynamicznej makiety z wieloma pustymi jeszcze miejscami do wypełnienia przez naszych czytelników. Część ilustracyjna, pokazująca możliwość kierunków eksploracyjnych w humanistyce, jak i sama strategiczna typologia, porządkująca drogi pedagogiki kulturowej, są tylko propozycjami umożliwiającymi dalsze prace badawcze.

*

Książkę tę – z okazji pięknego jubileuszu sześćdziesięciolecia urodzin – dedykujemy Profesorowi Lechowi Witkowskiemu, który od początku wkroczenia do obszaru dyskusji, badań, studiów i pisarstwa naukowego dotyczących edukacji i pedagogiki ukazuje nam nieznane teorie i omijane kategorie, porusza najtrudniejsze problemy i twórczo je rozwiązuje. Otwiera pedagogikę polską na całą humanistykę współczesną, a tym samym inspiruje do wykraczania poza jej pole badawcze. Bez jego książek i studiów nad teoriami rozwoju w cyklu całego życia i w pionowym profilu dorastania moralnego, teoriami zmiany społecznej i kryzysu tożsamości jednostki, społeczeństwa i systemu społecznego, teoriami pogranicza kulturowego, nad pedagogiką krytyczną i inspiracjami psychoanalizy dla pedagogiki, nad kategoriami ambiwalencji i autorytetu – polska pedagogika byłaby dzisiaj w innym momencie i obszarze swojego rozwoju.

Monika Jaworska-Witkowska
Zbigniew Kwieciński

Toruń, Bydgoszcz, Kraków 1.08.2011

M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii*, Kraków 2011
ISBN: 978-83-7587-876-9, © by Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011

Część 1 (ramowa)
Zbigniew Kwieciński

Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych¹

Podaję tu problematykę relacji w obrębie pedagogiki jako nauki, jako światopoglądu i jako części praktyki edukacyjnej. Pedagogika bowiem zawiera w sobie zarówno teorie i badania tworzące **wiedzę dla wiedzy** oraz generujące **wiedzę o kształceniu**, wychowaniu i oświacie, jak i **wiedzę dla władzy** (por. Muller 1997) oraz zwykłych praktyków edukacji, ale także **gadanie o działaniu**, tj. zwerbalizowane wersje (opisowe, a częściej normatywne) samych tych **działań**.

Pedagogice jako nauce szeroko zarzuca się niedostatki teoretyczności, metodologii, poziomu ogólności, niedostateczną samowiedzę krytyczną o sobie, zbyt płytkie korzystanie z nauk podstawowych, oderwanie od kontekstu kulturowo-społecznego i jego przemian, małą przekładalność na strategiczne i organiczne działania praktyczne, a zarazem atakuje ją za zdążanie ku pozytywistycznym wzorom uprawiania nauki (które upodabniają humanistykę i nauki społeczne, zwłaszcza psychologię, do nauk przyrodniczych) i zapominanie o codzienności przeżyć relacji bezpośrednich i pośredniczonych przez media, o narracyjnym, językowym charakterze tych przeżyć, kształtujących każdą jednostkę.

Pedagogikę jako normatywną ofertę światopoglądową krytykuje się również wszechstronnie: za to, że nie przedstawia przekonujących i jasnych ofert aksjologicznych, jak i za to, że przedstawia ich zbyt wiele naraz (co uniemożliwia wybór zapracowanemu praktykowi), ale także za to, że nie pomaga zrozumieć i przystosować się wychowawcom i wychowankom do świata, w którym już nie ma miejsca dla stałych światopoglądów i dla wierności jakimś wartościom, bo jest ich tak wiele, są tak zmienne i równoważne sobie, że nie mogą już stanowić drogowskazów, a dryfujące w swej wolności jednostki nawet już drogowskazów nie zauważają i nie czytają, bo mają w głowach ważniejsze uciechy niż czytanie, ani też czytanie nie jest ważną umiejętnością ich głów.

Praktycy kształcenia, wychowania i oświaty (nauczyciele, rodzice, opiekunowie, urzędnicy, ewaluatorzy, doradcy, organizatorzy oświaty) nie posługują się w swoich działaniach jakąkolwiek wiedzą, a piszący i wykładający praktycy (metodycy, wykładowcy „przepisów kuchennych”, dotyczących tego, jak się robi lekcje), nie tylko nie sięgają do teorii i nie znają nowoczesnej praktyki, ale są w ogólnej pogardzie.

1 Pierwodruk: Z. Kwieciński (2004b).

Pouczająca jest tu konstatacja Alphonsa Silbermanna z jego *Grovelling and Other Vices: The Sociology of Sycophancy*:

Wychowanie w rodzinie nie polega na refleksyjnym i systematycznym odpowiadaniu na pytanie, jak wychowywać moje dziecko, ale na codziennej trosce w bieżących kontekstach, kierującej się impulsami matki lub ojca [...]. Te naturalne impulsy sprowadzają się do dwóch reguł działania: 1) zachowania rodzicielskie – uwarunkowane przez to, co dominuje w społeczeństwie – lokują się między sztywnością (surowością) wobec przyjętych norm a wyrozumiałością dla ich przekraczania, oraz 2) orientują się na kształtowanie umiejętności wybierania między konkurencją (korzyścią własną) a współdziałaniem z innymi (2000, s. 131).

Trafnie ujęła to jedna z uczestniczek moich zajęć z krytycznej socjologii edukacji. Powiedziała, że w pełni ją przekonują prace, które wykazują, iż szkoła pogrążona jest w dysfunkcjach i chaosie bezmyślnych działań, w patologii ukrytych funkcji, ale wobec tego – zapytała – „Jak to się wszystko trzyma kupy, dlaczego to tak długo i tak samo zawsze działa?”.

No właśnie! Dlaczego zawsze jednakowo i nieustannie TO działa? „A jak pani myśli?” – zapytałem ową bystrą słuchaczkę. „Czy ja wiem – odpowiedziała. – Może to intuicja, a może też powtarzanie wcześniejszych doświadczeń z własnego dzieciństwa?”.

Dotykamy tu nie byle jakiej kwestii. Co właściwie jest nośnikiem trwałych i powtarzalnych wzorów kształcenia, wychowania i oświaty jako podsystemu społecznego? Na pewno nie jest nim naukowa pedagogika akademicka, oskarżana o oderwanie od życia, codzienności i wyzwań teraźniejszości i o to, że opanowawszy **główny nurt** myślenia o edukacji, zepchnęła na margines żywą myśl kreowaną przez badania jakościowe i „pedagogikę alternatywną”. Moim zdaniem, nie jest ona owym przENOŚNIKIEM trwałości wzorów edukacyjnych nie tylko dlatego, że jest oderwana od rzeczywistości, jest nieprzekładalna na zadania oświatowe, kształceniowe i wychowawcze, ale dlatego bardziej jeszcze, że **pedagogika naukowa wcale nie leży w głównym nurcie refleksji nad edukacją**. Pisarstwo i „badania” edukacyjne są zdominowane przez twory dalekie od spełniania standardów naukowych, a pedagogiczne instytucje akademickie są przepełnione przez chętnie piszących „refleksyjnych praktyków”. **Pedagogika naukowa znajduje się na marginesie akademickiej pisaniny, gadaniny i wykładactwa o nauczaniu, wychowaniu i oświacie**.

Co zatem jest w jej centrum, w głównym nurcie? Jeśli tego głównego nurtu myślenia i pisanie o edukacji nie stanowi pedagogika naukowa, to może nią być tylko **pedagogia**, czyli względnie spójny i trwały zbiór praktyk edukacyjnych, które są możliwe do zrekonstruowania przez refleksyjnych praktyków, uczestników tych praktyk, chętnych do mówienia i pisanie o nich, formułowania algorytmów owych stałych zachowań i drobnych w nich innowacji, nie naruszających ich istoty.

Źródłem trwania pewnego dominującego wzoru pedagogii nie mogą być jednak zapisane czy opowiadane jego rekonstrukcje, bo one są wobec praktyki wtórne. A zatem źródeł trwałości pedagogii dominującej w danej kulturze trzeba poszukiwać poza edukacją! Ważną podpowiedzią w szukaniu owych źródeł są ostatnie książki Noama Chomsky'ego i Basila Bernsteina, a także kilka roczników londyńskiego czasopisma filozofii wychowania „Journal of Philosophy of Education”, które ostatnio udało mi się przestudiować. Otóż Chomsky (2000) w zbiorze studiów i esejów, który w luźnym tłumaczeniu oddającym główny ton jego książki ma tytuł „O tzw. demokracji i zły-kształceniu (*miseducation*)”, ironicznie nawiązuje do słynnej książki Johna Deweya *Demokracja i wychowanie*. Dewey na początku XX wieku wierzył, że edukacja może i powinna przyczynić się do tworzenia społeczeństwa bardziej sprawiedliwego i wolnego, w którym najważniejsza będzie nie produkcja dóbr, lecz tworzenie wolnego ludzkiego bytu kojarzonego z większą równością. Ten pogląd do lat 30. podzielało wielu ekonomistów. Jego realizacja – jak pisze Chomsky – poszła jednak w dwóch różnych kierunkach. Jeden, oparty na zasadzie władzy politycznej, zasadzie czystej władzy i przemocy, wykreowali Lew Trocki i Włodzimierz Lenin, a w monstualny sposób wypaczył Józef Stalin w postaci tzw. socjalizmu sowieckiego, który rozlał się na ogromne obszary Azji i, niestety, też na Europę Środkową i Wschodnią (w tym Polskę). Drugi to państwo kapitalistyczne społeczeństwa przemysłowego, zrealizowane w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej, później w innych państwach, oparte na efektywnej zasadzie własności prywatnej i wolnej konkurencji. Wszelkie instytucje w obrębie tych systemów utrwały i podtrzymywały te zasady. Chomsky przypomniał przepowiednię Michaiła Bakunina, który trafnie wykrakał, że dziewiętnastowieczna inteligencja po rewolucjach przemysłowych i społecznych podzieli się na dwie równoległe ścieżki: na „czerwoną biurokrację”, będącą u władzy i na jej bezpośrednich usługach, oraz na „najemnych kaznodziei”, którzy będą mistrzami w propagowaniu państwa wspierającego bądź władzę polityczną, bądź prywatną własność.

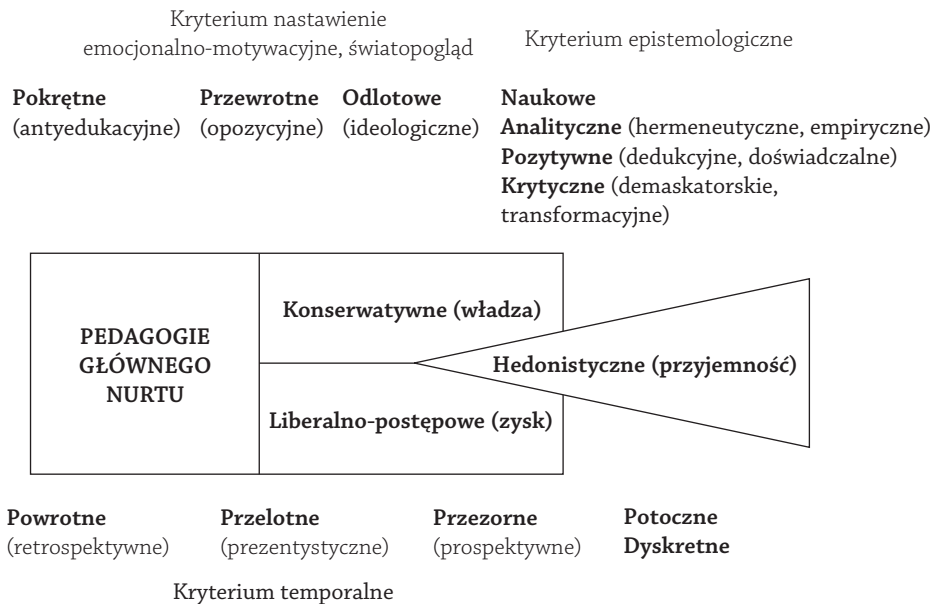
Pedagodowie podzielili los całej inteligencji i znaleźli się albo pośród realizatorów edukacji służebnej wobec własności czy władzy, albo pośród najemnych kaznodziei sławiących główną zasadę systemu i piszących czy głoszących przepisy na wytwarzaniu obywateli przystosowanych do owej głównej zasady. A zatem głównym zadaniem intelektualistów pedagogicznych stało się odtąd uwznioślanie głównej zasady: przemocy i posłuszeństwa, chciwości i „oczywistości” podziałów na bogatych i biednych. To, co pisali i piszą pedagodzy o źródłach swojej pedagogiki, sięgając do Arystotelesa, J.S. Milla, J.F. Herbarta, J. Deweya i innych filozofów, psychologów, socjologów i pedagodów, a także do religii, to operacje wtórnego mitologizowania i tak już dominującej pedagogii.

A zatem **nazwijmy wprost te dominujące nurty: jest to pedagogia wdrażania do przemocy i posłuszeństwa, wsparta na żądzy władzy, na libidalnej**

dominacji (nazywana wtórnie pedagogiką tradycyjną, konserwatywną, pozytywistyczną, obiektywistyczną, didaskalocentryczną, esencjalistyczną, etatystyczną, socjalistyczną itp.), albo **pedagogia zachęcająca do indywidualnej pomyślności, wsparta na żądzy posiadania, na libidinalnej chciwości** (nazwana pedagogiką nowego wychowania, humanistyczną, indywidualistyczną, pajdocentryczną, postępowo-liberalną). Współcześnie mieszczański etos skrzętnego bogacenia się przekształcił się w nakaz używania, radosnej konsumpcji, zabawy, karnawalizacji, zwany postmodernizmem czy ponowoczesnością. Jak błyskotliwie dowiódł Marcin Zdrenka (2003), jest to **ta sama pedagogia indywidualnej skrzętnej pracowitości i oszczędności prowadzących do pomyślności, teraz oparta na żądzy doznawania przyjemności, przeżywania zabawy i przygody, na libidinalnej seksualności i hedonizmie**. Gdy przyjrzymy się robocie filozofów wychowania skupionych wokół londyńskiego Instytutu Filozofii Edukacji, to ich głównym zajęciem zdaje się właśnie wzniosłe uzasadnianie ideologii neoliberalizmu, przekładanej na normatywne zadania dla pedagogiki i praktyki edukacyjnej.

Odnaleźliśmy przeto główne, pozornie opozycyjne nurty pedagogii współczesnych. Co zatem jest na ich obrzeżach? Jakie otaczają ją prądy oboczne? Ilustruje to schemat 1.

Schemat 1. Pedagogie przekorne, oboczne wobec głównego nurtu



Wielu pedagogów dokonało udanych prób zrekonstruowania opozycyjnych wobec siebie głównych nurtów pedagogii współczesnych. Szczególnie udane są analizy porównawcze Sergiusza Hessena, Kazimierza Sośnickiego, Bogdana Nawroczyńskiego, Stefana Kunowskiego czy autorów najnowszego podręcznika pedagogiki *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (2003). Amerykański filozof edukacji William F. O'Neill, idąc śladami Theodore'a Bramelda, dokonał typologii współczesnych ideologii edukacyjnych i wyróżnił po cztery typy pedagogii konserwatywnych (fundamentalizm, scjentyzm, konserwatyzm edukacyjny i zgeneralizowany konserwatyzm) i liberalno-postępowych (zgeneralizowany liberalizm, liberalizm edukacyjny, liberacjonizm – pedagogia emancypacyjna, libertynizm – pedagogia anarchiczna, wyrzekająca się interwencji państwa w edukacji). O'Neill sporządził też systematyczne porównanie głównych właściwości treściowych pedagogii (ideologii) konserwatywnej i liberalno-postępowej. Przedstawiał już tę opozycję w literaturze polskiej Kazimierz Przyszczykowski, ale niżej przypominam to zestawienie za samym O'Neilem.

Ideologia konserwatywna

(O'Neill 1981, s. 199–203)

Nadrzędny cel wychowania

- Podtrzymywanie i transmisja konwencjonalnych wzorów zachowań społecznych.

Cele szkoły

Szkoła działa dla:

- wdrożenia do zrozumienia i uczestnictwa w sprawdzonych w czasie kulturowych instytucjach, tradycjach i procesach, które prowadzą do respektowania prawa i porządku;
- transmisji wiedzy i umiejętności niezbędnych w odniesieniu sukcesu w obecnym porządku społecznym.

Główne właściwości:

- Główną wartością wiedzy jest jej użyteczność dla podtrzymywania porządku społecznego.
- Koncentracja na człowieku jako obywatelu, pełniącemu określoną rolę w państwie.
- Ćwiczenie konformizmu i wdrażanie przekonania, że najważniejsze kwestie zostały już rozstrzygnięte w przeszłości.

Ideologia liberalna

(O'Neill 1981, s. 271–273)

Nadrzędny cel wychowania

- Głównym dążeniem wychowania jest wspieranie umiejętności skutecznie zapewniających osobistą pomyślność.

Cele szkoły

Szkoła istnieje z dwóch podstawowych racji:

- wprowadzania uczniów w wiedzę i umiejętności niezbędne dla uczenia się jednostkowej skuteczności;
- nauczania ich, jak rozwiązywać praktyczne problemy przez zastosowanie indywidualnych i grupowych procedur wzorowanych na metodach racjonalno-naukowych.

Główne właściwości:

- Wiedza jest przede wszystkim narzędziem do rozwiązywania praktycznych problemów; jest środkiem do celu, którym jest bardziej efektywne zachowanie w codziennych sytuacjach.

- Wychowanie jest adaptacją do ustanowionego porządku.
- Koncentracja na istniejących tradycjach kulturalnych i reprezentujących je instytucjach (z uwzględnieniem perspektywy lokalnej i narodowej).
- Koncentracja na kulturowej stabilności przed potrzebą reform; akceptacja tylko takich stopniowych zmian, które generalnie wspierają obecny ład.
- Oparcie na sprawdzonych przekonaniach, ogólnie przyjętych ideach i wierze religijnej; ostrożność w traktowaniu niesprawdzonych i relatywistycznych spekulacji.
- Wskazywanie na najwyższe autorytety intelektualne w dominującej kulturze jako filary istniejącego systemu przekonań i zachowań.
- Koncentracja na niepowtarzalnej osobowości każdej jednostki, na odrębności każdego jako osoby; akcentowanie efektywnego myślenia (praktycznej inteligencji), skupiającego zasadniczą uwagę na zdolności jednostki do skutecznego rozwiązywania jej własnych problemów.
- Uczenie kompetencji do osobistej pomyślności.
- Skupienie na indywidualnych i zespołowych procedurach do rozwiązywania aktualnych i możliwych potrzeb i problemów życiowych.
- Przygotowywanie do nieukierunkowanych zmian kulturowych i rozwijanie zdolności do praktycznych zachowań prowadzących do osiągania własnych celów; zachęcanie do zmian w małej skali przy ogólnie stabilnej sytuacji.
- Oparcie na otwartym systemie eksperymentalnych dociekań (racjonalno-naukowa weryfikacja wiedzy) i przesłanek zbieżnych z nimi oraz na demokratycznych procedurach podejmowania decyzji.

Dziecko jako uczeń

- Jest kierowane w wychowaniu i nauczaniu przede wszystkim na dobrze przystosowanego społecznie i odpowiedzialnego obywatela.
- Podobieństwa są ważniejsze niż indywidualne różnice; program jest jednakowy dla wszystkich.
- Dzieci mają równe prawa w świecie obiektywnie nierównych dostępności; równe szanse są realizowane przez uwzględnianie osobistych osiągnięć.
- Dziecko jest w swej istocie obdarzone wolną wolą i w tym sensie samo decyduje o sobie.

Dziecko jako uczeń

- Dziecko jest przede wszystkim traktowane jako z natury usposobione ku dobru (zdolne do skutecznych i mądrych działań).
- Indywidualne różnice są ważniejsze niż indywidualne podobieństwa, a różnice te przesądzą o układaniu programów edukacyjnych.
- Dzieci są moralnie równe i powinny mieć zapewniony równy dostęp do sprawiedliwie rozdzielanych podstawowych dóbr społecznych.
- Jaźń rozwija się w warunkach społecznych, a jaźń społeczna jest determinowana przez Ja; dziecko jest wolne tylko w obrębie swojego kontekstu społecznego i psychologicznego zdeterminowania.

Administracja i kontrola

- Władzę oświatową sprawują dojrzały i odpowiedzialni zawodowi pedagodzy, którzy obdarzeni są zaufaniem i szacunkiem, gwarantują stabilność i nie dopuszczają do niepożądanych zmian.
- Władza nauczycielska wsparta jest na przepisach jego roli i pozycji.

Natura programu nauczania

- Jest skoncentrowany na socjalizacji politycznej i ćwiczeniu dzieci do ról dobrych obywateli.
- Szkoła koncentruje się na wdrażaniu do tradycyjnych wartości kulturowych.
- Należy opanowywać podstawowe umiejętności, praktyczną wiedzę i pożyteczne cechy charakteru.
- Programy nauczania są bardzo szczegółowo ustalone i niezmiennie.
- Koncentracja na wiedzy akademickiej, a nie na umiejętnościach praktycznego sąsiedzenia i rozumowania.
- Kształtować w trzech R (czytanie, pisanie, posłuszeństwo), bazując na: narodowej historii, instytucjach politycznych, historii świata, naukach przyrodniczych i wychowaniu fizycznym oraz konwencjonalnej wiedzy humanistycznej.

Metody kształcenia i oceniania

- Nauczyciel kieruje procesem kształcenia i powinien szukać kompromisu między tradycyjnymi metodami przekazywania wiedzy a środkami bardziej nowoczesnymi (np. pokazy, wycieczki, prace laboratoryjne); niedopuszczalne jest stosowanie radykalnych praktyk i nowinek (np. wolne szkoły, uczenie samodzielne bez kierowania, kształcenie indywidualne).

Administracja i kontrola

- Władze oświatowe powinny inwestować w najwyższe umiejętności nauczycieli, którzy są zaangażowani w procesy krytycznych studiów i badań oraz zdolni do dokonywania zmian edukacyjnych i nieustannego zdobywania nowej, aktualnej wiedzy.
- Autorytet nauczycielski powinien opierać się na umiejętnościach pedagogicznych.

Natura programu nauczania

- Jest skoncentrowany na ćwiczeniu dziecka w przyswajaniu sobie skutecznych zachowań w jego obecnych i przyszłych sytuacjach, służących jego osobistej pomyślności.
- Szkoła jest skupiona na rozwiązywaniu praktycznych problemów i stosuje odpowiednie dla nich procedury.
- Poszczególne kursy programowe są w równym stopniu proponowane, co wybierane.
- Koncentracja na tym, co intelektualne i praktyczne, a nie na tym, co akademickie.
- Szkoły skupiają się na otwartym i krytycznym badaniu współczesnych problemów i kwestii, które są znaczące dla samych uczniów. Podstawowa uwaga skierowana jest na aktywność i interdyscyplinarność grup rozwiązujących problemy i na zaangażowanie nie tylko na rzecz trzech R, ale także w zakresie logiki praktycznej, metod naukowych, nauk o zachowaniu i nauk społecznych, a szczególnie nauk przyrodniczych i humanistyki.

Metody kształcenia i oceniania

- Nauczyciel stosuje procedury indywidualnego i zespołowego rozwiązywania problemów, a w toku kształcenia opiera się na indywidualnych zainteresowaniach uczniów, zachęcając ich do metod otwartych i eksperymentalnych.

- Obowiązuje dyscyplina i rygory, które na wyższych poziomach ustępują bardziej intelektualnemu podejściu. Nauczanie wsparte jest na pamięci.
- Nauczyciel kieruje kształceniem i decyduje o wszystkim, choć uczniowie mogą uczestniczyć w planowaniu mniej istotnych aspektach planowania zajęć.
- Nauczyciel jest ekspertem w sprawach ważności danej partii wiedzy czy poszczególnych umiejętności.
- Testowania i pomiar umiejętności i wiedzy są preferowane bardziej niż zdolności analityczne i spekulacje abstrakcyjne.
- Rywalizacja między uczniami jest środkiem do osiągnięcia przez nich doskonałości.
- Wiedza jest ważniejsza niż dobre relacje interpersonalne.
- Cenione są tradycyjne zasady i praktyki wychowawcze.
- Nie ma miejsca na doradztwo osobiste i psychoterapię; każde dziecko musi umieć sobie poradzić w różnych normalnych sytuacjach szkolnych.
- Dyscyplina jest osiągnięta w toku dążenia do mistrzostwa i indywidualnej efektywności w rozwiązywaniu problemów. Uczenie się zmierza do aktywności intelektualnej i zminimalizowania dyscyplinowania, jak tylko jest to możliwe.
- Uczenie się jest ukierunkowane, ale planowanie zajęć powinno odbywać się raczej przy współpracy nauczycieli i uczniów, niż gdyby miało być określone i kierowane tylko przez nauczyciela.
- Nauczyciel powinien być postrzegany jako organizator i inicjator aktywności i doświadczeń uczniów.
- Ocenianie powinno dotyczyć bardziej symulowanych w klasie i rzeczywistych problemów praktyczno-życiowych, niż kierować się na testy pisemne.
- Konkurencja między uczniami i tradycyjne stopnie powinny być minimalizowane i/lub eliminowane jako szkodliwe dla rozwoju zdolności i motywacji.
- W uczeniu się bardzo ważne jest opieranie się zarówno na procesach poznawczych, jak i na emocjach, zmysłach i działaniu.
- Stosowane zasady i praktyki edukacyjne powinny być stale modyfikowane.
- Doradztwo osobiste i psychoterapia są głównym aspektem normalnego kształcenia, ponieważ służą stwarzaniu emocjonalnych warunków niezbędnych do skutecznego uczenia się.

Kontrola w klasie

- Uczeń powinien być oceniany, na ile jest dobrym obywatelem w ramach dominującego ładu i na ile realizuje wzory obywatelstwa.
- Nauczyciele powinni być wymagający i surowi, a nie przyzwalający, ale ich autorytet może być wspomagany przez perswazję argumentów rozumowych.
- Wychowanie moralne, kształtowanie charakteru jest niezbędnym składnikiem edukacji szkolnej.

Kontrola w klasie szkolnej

- Uczeń powinien być oceniany za jego aktywność.
- Nauczyciel powinien być ogólnie demokratyczny i obiektywny w uzgadnianiu z uczniami standardów wymagań.
- Mimo akcentowania bardziej inteligentnych działań w poszczególnych sytuacjach ćwiczenie charakteru jest niezbędne, ale jest efektem wspomagania dziecka w zdolności do rozwiązywania problemów.

Gdy starannie porównamy wszystkie właściwości pedagogii konserwatywnej i liberalno-postępowej, to okazuje się, że prawie wszystkie właściwości tych opozycyjnych nurtów są sobie przeciwstawne, może za wyjątkiem dyscypliny w klasie szkolnej i ćwiczenia dzieci w przestrzeganiu elementarnych norm. Problem współczesny polega jednak na tym, czy ta opozycja nadal się utrzymuje, tak ze względu na rozpad systemowych obramowań dla konserwyzmu wschodnio-europejskiego, jak i ponowoczesną ideologię używania wolności zamiast ideologii wolności w pozyskiwaniu bogactw. Wydaje się, że współcześnie dokonało się wymieszanie tych opozycyjnych pedagogii, zwłaszcza iż upadły system posowiecki zaraził się niepohamowaną żądzą chciwości oraz szybkiego bogacenia się i używania, a zwycięski system zachodni – szczególnie w jego centrum, w Stanach Zjednoczonych – pozbawiony przeciwnika, zaraził się nieokiełznaną żądzą panowania nad światem. Cytowany wcześniej Chomsky ostro wytyka władcom Stanów Zjednoczonych ich zbrojne „krucjaty demokratyczne”, w których przerażająco jaskrawo widoczna jest służebność języka dziennikarzy, artystów i nauczycieli, a zatem wszelkiej maści edukatorów w roli „najemnych kaznodziej” w służbie złej sprawy (Chomsky 2000, rozdz. IV). Zarazem w badaniach empirycznych w Polsce obserwujemy, że nauczyciele po zmianie systemowej 1989 roku powszechnie **deklarują** światopogląd zawodowy bliski nurtowi liberalno-postępowemu i równie powszechnie **stosują** praktyki z nurtu konserwatywnego (Kwieciński 2000c).

Pedagogie przekorne

Powróćmy na krótko do schematu pedagogii głównych nurtów i pobocznych prądów. Ustaliliśmy już, że pedagogia naukowa (czy pedagogie naukowe) znajduje się na uboczu głównych nurtów myślenia i działania edukacyjnego, na marginesie głównych pedagogii współczesnych. Pedagogia naukowa może być uprawiana jako analityczna (z zastosowaniem metodologii hermeneutycznych lub empirycznych), może proponować pozytywnie nowe wzory edukacji (dedukcyjnie lub doświadczalnie, „eksperymentalnie”) i może też być uprawiana jako teoria krytyczna o nastawieniu demaskatorskim (jak u I. Illicha) bądź transformacyjnym (jak u H. Giroux i P. McLarena). Zostawmy jednak pedagogikę naukową na jej pobocznym miejscu.

W zależności od przyjętego kryterium można dokonać różnych typologii pedagogii pobocznych wobec pedagogii nurtów głównych. Według kryterium światopoglądowego i nastawienia emocjonalno-motywacyjnego w opozycji do pedagogii głównych nurtów są: pedagogie **przewrotne**, jawnie kontestacyjne, opozycyjne, przekorne i odwracające wobec tych pierwszych, oraz pedagogie **odlotowe**, proponujące różne utopijne, nierealne na początku ideologie, które

z czasem, drążąc powszechną świadomość i praktykę, dokonują znacznych przekształceń edukacji powszechnej. W obrębie tego marginesu światopoglądowego umieszczam też pedagogie **pokrętne**, jawnie w swych intencjach cyniczne, oszukańcze, antyedukacyjne, kryjące się za fasadą pięknych i chwytliwych haseł, ale wsparte mocno na zimnych, a nieraz brudnych interesach i chciwości ich realizatorów.

Według kryterium epistemologicznego oprócz pedagogiki naukowej można wyodrębnić pedagogie **potoczne**, czyli powszechnie wyznawane i uprawiane (*folk-pedagogy*), ale niekoniecznie (choć także) ubierane w status wiedzy akademickiej, a także pedagogie pisane dla uciechy masowej gawiedzi (*pop-pedagogy*) bądź uwiedzenia klienteli politycznej lub rynkowej (pedagogie populistyczne i rynkowe). Na marginesie epistemologicznym znajdują się też rozległe obszary pedagogii **dyskretnych**, *implicite*, tzn. takich, których autorzy wytworzyli dzieła, jakie można pośrednio za nich odczytać jako pedagogie, choć ani sami siebie za pedagogów, ani swych dzieł za pedagogię nie uznawali.

Według kryterium temporalnego pedagogzy wybierają jak wszyscy, na co wskazuje Bernstein:

1. orientację na: przeszłość, teraźniejszość lub przyszłość, i wytwarzają pedagogie **powrotne**, **retrospektywne** zorientowane na przeszłość w sensie przedmiotu i metody badań (historycy) lub w sensie orientacji aksjologicznej (fundamentaliści religijni, nacjonaści, faszysty);
2. pedagogie **przelotne**, **prezentystyczne**, zorientowane na teraźniejszość instrumentalnie (wobec rynku) bądź refleksyjno-krytycznie (wtedy skazani są na „tożsamość terapeutyczną” – wiecznie poszukującą, przekraczającą, samoodtwarzającą się twórczo, autorsko, jak powie Obuchowski);
3. pedagogie **przezorne**, **prospektywne**, zwrócone ku przyszłości jako nadziei bądź zagrożeniu.

Przyjrzyjmy się kilku przykładom pedagogii obocznych. Nie chcę tu rozwijać szerzej problematyki pedagogii pokrętnych. Wspomnę tylko o szerokim quasi-ryнку wyższego kształcenia edukacyjnego i o gerontobiznesie na tym rynku, gdzie jakże często za prawdziwe pieniądze, pod hasłami zbliżenia uniwersytetów do młodzieży z prowincji i zapewnienia równych szans, sprzedaje się prawdziwe (tzn. poprawne formalnie) dyplomy, które nie mają żadnego pokrycia w oferowanych i uzyskiwanych kompetencjach, gdzie utytułowani emeryci handlują na prawo i lewo swoją starością, która nigdy nie zdążyła pozyskać kompetencji do nowoczesnego nauczania akademickiego, gdzie za duże pieniądze profesorowie-ekspertsi są sprzedawcami „miłych władzy iluzji” sukcesu jej reform.

Typowym przykładem pedagogii przewrotnych jest – jakby inaczej – **anty-pedagogika**. Choć zasięg i skutki jej wpływów po krótkim okresie hałaśliwego żywota są niewielkie, to jednak na trwałe pozostawiła po sobie fundamentalne pytania o uprawnienia dorosłych do zabierania dzieciom i młodzieży prawa

do samoodpowiedzialności oraz o granice przymusu w edukacji, o to, czy edukacja do wolności może (musi?) być przymusowa. Najstarszą, bo starożytną przewrotną pedagogią jest pedagogia (zasada) **supererogacji**, czyli etyki czynu chwalebego, zilustrowana przez Jezusa przypowieścią o dobrym Samarytanie (Łk 10, 25–37), który pomógł poszkodowanemu Żydowi (wrogowi), choć nie musiał. Występuje tu podwójna asymetria etyczna: za normalne i usprawiedliwione uchodziłoby nieudzielenie pomocy, a sam poszkodowany nie miałby za złe obojętne ominięcie go przy drodze przez obcego Żyda (Kaniowski 1999). Zasada bezwarunkowej życzliwości dla Innego, bynajmniej niesprzeczna z dążeniem do korzyści własnych (Kochaj bliźniego jak siebie samego), była w zupełnej opozycji do dominującej wówczas – a przecież i dziś – hebrajskiej (potem też islamskiej) tradycji wychowawczej: oko za oko, ząb za ząb.

Innym przykładem pedagogii przewrotnej jest studium *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (2000) Bernsteina nad pedagogią, zwłaszcza szkolną. Już samą tytułową pedagogię rozumie on zaskakująco. Pisze:

Pedagogia jest stałym procesem, przez który jednostka przyswaja sobie nowe formy lub rozwija dotychczas istniejące formy postępowania, wiedzy i umiejętności oraz kryteria ich oceny od kogoś (lub czegoś), kogo (co) uznaje za stosownego ich dostarczyciela (2000, s. 78).

A zatem pedagogia to całowyciowa droga, trajektoria edukacyjna jednostki, na której dokonuje ona wyborów oraz wysiłków samokształceniowych i samowychowawczych. Już samo rozumienie głównego pojęcia stawia na głowie nasze powszechne, od-greckie znaczenie pedagogii jako prowadzenia, przewodzenia, bycia wprzód i nad dzieckiem. Jeszcze bardziej zaskakujące są problemy, które podejmuje Bernstein, genialny przybysz do pedagogiki z socjolingwistyki. Otóż dowodzi przekonująco, że szkoła osiąga efekty przeciwne do deklarowanych, blokuje rozwój dzieci z rodzin złego startu kulturowego, a przy tym wytwarza mity przesłaniające w powszechnej świadomości uczniów, nauczycieli, rodziców i polityków jej rzeczywiste, patologiczne funkcje. Są to mity narodowej, organicznej solidarności – porównajmy nasze legendy prapoczątku (np. *Stara baśń*), opowieści o zwycięstwach (*Krzyżacy* itp.), eposy o naszych herosach (np. Trylogia) czy resentymenty (*Pan Tadeusz*) – oraz mity poziomej solidarności społecznej w klasie szkolnej i naturalnej w niej hierarchii przez sprawiedliwe (w odczuciu uczniów i nauczycieli) oceny szkolne. Bernstein pyta też o to, jak to się dzieje, że jednolity program staje się pożywką, budulcem dla wytwarzania różnorodnych tożsamości i daje na to pytanie wielce interesujące, odkrywcze odpowiedzi.

Przykładem pedagogii przewrotnej o charakterze groteskowym i ironicznym, a zarazem pedagogii **dyskretnej** (*implicite*) są dzieła Witolda Gombrowicza. Nigdy nie przyznał się on do motywów pedagogicznych czy dydaktyzmu swych utworów – wszak dla artysty to obraza – ale nie tylko jego pośrednio pedago-

giczne dzieła, ale także wielokrotne własne komentarze w *Dziennikach* wskazują na to, że były i są to dzieła wprost pedagogiczne, z całościowymi założeniami ontologicznymi, etycznymi i epistemologicznymi oraz konsekwencjami edukacyjnymi i wychowawczymi. W *Ferdydurke* pisał:

[...] ciało (pedagogiczne) jest starannie dobrane i wyjątkowo przykre i drażniące, nie ma tu ani jednego przyjemnego ciała, same ciała pedagogiczne, jak pan widzi – a jeżeli konieczność zmusza mnie czasem do zaangażowania jakiegoś młodszego nauczyciela, zawsze dbam o to, aby był obdarzony przynajmniej jedną odstręczającą właściwością. [...] Ale czy są taktowni, dość wyrobieni i świadomi doniosłości misji, ażeby nauczać? – To najlepsze głowy w stolicy – odparł dyrektor – żaden z nich nie ma jednej własnej myśli, jeśliby zaś urodziła się w którymś myśl własna, już ja przegonię albo myśl, albo myśliciela. To zgoła nieszkodliwe niedołęgi, nauczają tylko tego, co w programach, nie, nie postoi w nich myśl własna. [...] Tylko prawdziwie niemiły pedagog zdoła wszczepić w uczniów tę miłą niedojrzałość, tę sympatyczną nieporadność i niezręczność, tę nieumiejętność życia, które cechować winny młodzież, by stanowiła obiekt dla nas, rzetelnych pedagogów z powołania (1986, s. 38).

Nieco dalej powie on o ciele pedagogicznym:

Panowie, istnieją na ziemi środowiska mniej lub więcej śmieszne, mniej lub więcej hańbiące, zawstydzające i upokarzające – a także ilość głupoty nie jest wszędzie ta sama (1986, s. 72).

A o odczuciach młodzieży poddanej wpływom tego ciała napisze:

Zauważyłem, że belfer jak krowa pasie się moją zielonością. Przedziwne uczucie – gdy zieloność twoją belfer skubie na łące, a jednak w mieszkaniu, siedząc na krześle i czytając – jednak skubie i pasie się. [...] on siedział, a siedząc siedział i siedział tak siedząc, tak się zasiedział w siedzeniu swoim, tak był absolutny w tym siedzeniu, że siedzenie, będąc skończeniem głupim, było jednak przemożne (1986, s. 19).

Co to znaczy? W przypadku Gombrowicza nie musimy domyślać się tego, „co autor miał na myśli”. Wszystko dopowiada wprost w *Dziennikach*. Człowiek jest zniewalany przez relacje międzyludzkie i przez formy („gęby”) socjalne narzucające przez instytucje, pośród których szkoła odgrywa szczególną rolę. Możliwość nieustannego rozwoju uzyskujemy przez stałe wyzwalanie się z narzucanych nam pięć „dojrzałości”, wytwarzając nowe formy i odzyskując zdolność do twórczości, ale płacąc za to poczuciem „niedojrzałości”, bólem przekraczania i odrzucania społecznego. „W połowie drogi mojego żywota pośród ciemnego znalazłem się lasu. Las ten, co gorsza, był **zielony**” (Gombrowicz 1986, s. 6; wyróżnienie Z.K.). Gombrowicz postawił też ważne a przewrotne hipotezy:

- być może rzeczywistość naszych przeżyć, rozumienia i odczuwania świata jest przede wszystkim **poza językiem** (Falkiewicz 1999);
- być może jedynym bytem człowieka jest Międzyludzkie, a ludzie nie istnieją ani jako racjonalne jednostki (które są artefaktami filozofów i psychologów), ani jako grupy lub struktury społeczne (które są artefaktami socjologów) (Nowak 2000);
- być może zawód nauczyciela i pedagoga nie jest możliwy (Witkowski 2003).

Pedagogia dyskretna i przekorna Gombrowicza jest bliska temu, co ostatnio pisze o podmiocie i człowieku autorskim Kazimierz Obuchowski, co pisał wcześniej Lawrence Kohlberg o postkonwencjonalnym poziomie rozwoju, Józef Koziński o transgresji czy Pierre Bourdieu o habitusie i dominacji przez kumulację kapitałów. Żaden z nich nie był pedagogiem – wszyscy stworzyli odmiany pedagogii przekornych i dyskretnych.

Z perspektywy wiedzonej tu myśli warto podkreślić, co jest trwałą i zasadniczą powinnością pedagogów jako intelektualistów akademickich. Nie warto rezonować pedagogiom głównych nurtów, które są sterowane przez gadzie instynkty, pozostawione w nas mimo procesów ewolucji.

A co czynić warto? Podpowiedzi Pierre’a Bourdieu, Leszka Kołakowskiego, Richarda Rorty’ego i Ernesta Laclaua wskazują na postawę życzliwego ironisty.

*

Zachęcam czytelników do prób szczegółowego rozwijania zawartej tu propozycji typologii pedagogii nurtów głównych i pobocznych, czemu mają pomagać załączone w *Aneksach* słowniczki.

Aneks 1 (na otwarcie). Pedagogie oboczne (przekorne) – słowniczek alfabetyczny

alarmistyczne
amatorskie
analfabetyzm krytyczny pedagogów
 akademickich
anarchistyczne
anomijne
antyglobalizm
antypedagogika
auto-reinterpretacje
awangardowe
awersyjne

bałkanizacja kształcenia nauczycieli
baśniowe (feeryczne)
bizneskracja
błazeńskie
choroba dyplomów (kredencjalizm)
codziennosci
cyniczne (rynkowe)

demaskatorskie
demitologizujące
destrukcyjna pedagogia
diaboliczne
dwulicowe (Janusowe)
dyferencjalizm vs egalitaryzm
dyfuzyjne
dyskretne
dystopia dzieciństwa

efekt bumerangowy
egalitaryzm

eklektyzm
eksploracyjne
elitarystyczne
ekstrawaganckie
emancypacyjne
esencjalizm
eskapistyczne
etniczne
etnograficzne
exopolitics (nauka o tym, co nieprawdo-
 podobne)

fatalistyczne
feministyczne
figlarne
folk-pedagogy
fundamentalistyczne
futurystyczne

gerontobiznes
globalizm (ekohumanizm)
groteskowe

hedonizm
heretyckie
hermeneutyczne
hierarchii mit
humanistyczne
ideologiczne
idiosynkazyjne
imitacyjne
implicite (nie wprost)

| | |
|---------------------------------|-------------------------------------|
| inertne | pajdocentryzm |
| instrumentalne | parodiujące |
| ironiczne | partyzanckie (terrorystyczne) |
| | penetrujące (odkrywkowe, głębinowe, |
| Janusowe (dwulicowe) | archeologiczne) |
| | pedagogizm, megapedagogizm |
| karnawalizujące | perennializm |
| kolonizujące | personalistyczne |
| konserwatywne (tradycyjne) | perswazyjne/patetyczne |
| konstruktywizm | perwersyjne |
| krytyczne | płynna nowoczesność |
| kulturalistyczne | podziemne |
| kultura zbójcka | politologiczne |
| | <i>pop-pedagogy</i> |
| <i>liberationism</i> | podstępne, perfidne |
| ludowe | pogranicza |
| | populistyczne |
| medialna pedagogika | po przewrocie |
| metodolatria | postępowo-liberalne |
| milczące (milczenie jako tekst) | postmodernistyczne |
| mimetyczne | poszukujące |
| monowalentne (jednostronne) | pośmiertne |
| | potoczne |
| naiwne | powrotne |
| narodu mit | pozoru |
| naturalistyczne | prezentystyczne |
| naukowe (teoretyczne) | prognostyczne |
| neoliberalne | progresywizm |
| nieklasyczne | profanacyjne |
| niekonwencjonalne | profetyczne |
| nieobecność jako tekst | prospektywne |
| niewidoczne (niewidzialne) | przekorne |
| nurt główny | przejścia |
| | przelotowe |
| obowiązkowe wychowanie | przemilczane |
| do wolności | przewrotne |
| obsceniczne | przewrotowe |
| odlotowe | przezorne |
| obstrukcyjne (blokujące) | psychologizm |
| odwracające | |
| odwrotne (odwrócone) | radykałne |
| oporu | redukcyjne (naiwny redukcjonizm) |
| organizmu mit | reformistyczne |

rekonstrukcyjne
relatywistyczne
religijne
reputacyjny kapitalizm edukacyjny (5P:
 prestż, praktyczność, profesjona-
 lizm, pozycja, paleta)

retrospektywne
rewitalizujące
rewolucyjne
rodziny pedagogika
romantyczne
rówieśnicze wpływy

sanacyjne
scjentyzm
socjologizm
sprzeciwu
sprzedajni kaznodzieje
sprzedawcy dobrego samopoczucia
 władzy
szokujące

technofilne (technolatria)
teledemokracja
teleewangelizm (*e-pedagogy*)
terapeutyczne
terrorystyczne

ukryte (skrywane)
upozorowane
utopijne
utrwalające

wyzerowany program

zakaźne (infekcyjne)
zasada supererogacji
zdecentrowane
zły-kształcenie (*miseducation*)

Pedagogie oboczne (przekorne) –
typologia i słowniczek

| Kryterium nastawienie emocjonalno-motywacyjne, światopogląd | | | Kryterium epistemologiczne |
|--|---|--|---|
| Pokrętne (antyedukacyjne) | Przewrotne (opozycyjne) | Odlotowe (ideologiczne) | Naukowe Analityczne (hermeneutyczne, empiryczne) Pozytywne (dedukcyjne, doświadczalne) Krytyczne (demaskatorskie, transformacyjne) |
| PEDAGOGIE GŁÓWNEGO NURTU | | | Konserwatywne (władza) Hedonistyczne (przyjemność) Liberalno-postępowe (zysk) |
| Powrotne (retrospektywne) | Przelotne (prezentystyczne) | Przezorne (prospektywne) | Potoczne Dyskretne |
| Kryterium temporalne | | | |
| Pokrętne (antyedukacyjne) | Przewrotne (opozycyjne) | Odlotowe (ideologiczne) | |
| amatorskie (pozastandardowe) cyniczne, bizneskrajca desantowe | antypedagogika baśniowe (feeryczne) błazeńskie ekstrawaganckie figlarne | alarmistyczne anarchistyczne anomijne awangardowe | |

dywersyjne
efekt bumerangowy
janusowe (dwulicowe)
kolonizujące
kredencjalizm
(choroba dyplomów)
obstrukcyjne
odwrotne (w skutkach
wobec deklaracji)
oszukańcze
perfidne
podstępne
upozorowane
kapitalizm reputacyjny
(5p)*
quasi-rynek edukacyjny
sprzedajni kaznodzieje
zły-kształcenie
gerontobiznes
bałkanizacja
sprzedawcy dobrego
samopoczucia władzy
patefonizacja profesury
kultura zbójecka

ironiczne, groteskowe
inwersje (odwracanie
znaczeń)
karnawalizujące
niekonwencjonalne
obsceniczne
parodiujące
perwersyjne
profanacyjne
reintepretacje
(w tym autorskie)
szokujące
zasada supererogacji
– jako klasyczny
przykład odwrócenia
tradycji

destrukcyjna pedagogia
dyferencjalizm vs egali-
taryzm
egalitaryzm
elitaryzm
esencjalizm
feministyczne
globalizm
idiosynkrazyjne
konserwatyzm
libertacjonizm
międzykulturowe
monowalentne
(jednostronne)
– kulturalizm
– naturalizm
– natywizm
– pedagogizm
– psychologizm
– socjologizm
neoliberalne
pajdocentryczne
perenializm
postmodernistyczne
pośmiertne
progresywizm
relatywizm
religijne
– dogmatyczne
– reformujące
– protestujące
– heretyckie
– sekciarskie
– prozelityczne
romantyczne
rewolucyjne
scjentyzm
technofilne/technolatrie
teledemokracja
teleewangelizm
terrorystyczne
wielokulturowe
analfabetyzm krytyczny
obowiązkowe wychowanie
do wolności

* 5p: prestiż, praktyczność, profesjonalizm, pozycja, paleta (właściwości studiów).

| Pedagogie przejścia | | |
|------------------------------|--------------------------------|--|
| Powrotne (retrospektywne) | Przelotne (prezentystyczne) | Przezorne (prospektywne) |
| elitarystyczne | dyfuzyjne | diaboliczne |
| esencjalistyczne | eklektyczne | fatalistyczne |
| fundamentalistyczne | eskapistyczne | futurystyczne |
| nacjonalistyczne | humanistyczne | ostrzegawcze |
| perenializm | imitacyjne | postmodernistyczne |
| rekonstrukcyjne | instrumentalne | profetyczne |
| religijne | mimetyczne | prognostyczne |
| reformistyczne | terapeutyczne | utopijne |
| rewitalizujące | zakaźne | płynna nowoczesność |
| sanacyjne | zdecentrowane | <i>exopolitics</i> (badania nad tym, co niemożliwe) |

| Pedagogie pogranicza | | |
|--------------------------|-------------------------------|-------------------------|
| Potoczne | Dyskretne | Krytyczne |
| amatorskie | <i>implicite</i> (nie wprost, | demaskatorskie |
| (nieprofesjonalne) | odczytywane wtórnie) | demitologizujące |
| codziennosci (mediów) | milczące | emancypacyjne |
| etniczne | nieobecne | heretyckie |
| <i>folk-pedagogy</i> | niewidoczne | hermeneutyczne |
| inertne | niewidzialne | oporu (sprzeciwu) |
| ludowe | przemilczane | radykałne (rewolucyjne) |
| naiwne | skrywane | |
| patetyczne | ukryte | |
| perswazyjne | milczenie jako tekst | |
| <i>pop-pedagogy</i> | wyzerowany program | |
| populistyczne | podziemne | |
| redukcyjne | oczywistość | |
| rodziny | metabolizm | |
| rówieśnicza socjalizacja | informacyjny | |
| rynek jako edukator | edukacji | |
| upowszechnione baśnie, | | |
| mit i przypowieści | | |
| zasada przyjemności | | |

Pedagogie perswazyjno-patetyczne

Piszą książkę za książką; zbyt próżni i zbyt podnieceni,
żeby być cicho; w sławie szukają ucieczki przed własną pustką.

T.S. Eliot (2007, s. 19)

Wprowadzenie

W treści tego tekstu staram się wypełnić treścią jedną część modelu, który zarysowałem w studium *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*. Postawiłem w nim tezę, że w głównym nurcie edukacji jako praktyki i w pedagogice jako refleksji nad edukacją płyną obok siebie dwie ideologie, ugruntowane na różnych, głębokich żądzach ludzkich. Są to: europejska (niemiecka, rosyjska, francuska) tradycja szkoły i pedagogiki konserwatywnej, autorytarnej i etatystycznej, didaskalocentrycznej, zmierzająca do odtwarzania stosunków **władzy**, oraz tradycja anglosaska, zwłaszcza amerykańska, liberalna, indywidualistyczna, pajdocentryczna, zmierzająca do kształtowania ludzi konkurujących z sobą o **zyski**.

Między te dominujące ideologie wciska się od lat klinowo lub wypowo trzecia ideologia transgresyjna, wsparta na wyższych emocjach ludzkich, takich jak miłość, życzliwość, gościnność, która na gruncie pedagogiki traktuje **rozwój** jednostki i jej społecznienie jako cel wychowania. Ta trzecia ideologia edukacyjna przez całe ostatnie wieki nie może się przebić jako fundament paradygmatu w nurcie głównym.

Pedagogika naukowa pozostaje wraz z tą ideologią na marginesie głównego nurtu w trzech odmianach: analitycznej, pozytywnej i krytycznej, przy czym ważnym wyzwaniem dla pedagogiki naukowej jest odkrywanie zasobów pedagogii rozwoju z tekstów kultury, które nie są wprost pedagogiczne, ale zawierają ważne inspiracje i przesłania edukacyjne, na co od lat uczuła nas Lech Witkowski, a w swojej ostatniej książce także Monika Jaworska-Witkowska (2009).

Ogromna produkcja pedagogiki akademickiej lokuje się przeto, moim zdaniem, poza głównym nurtem ideologii edukacyjnych i pedagogiki naukowej. Z punktu widzenia kryterium emocjonalnego i światopoglądowego wyróżniłem w tym modelu pedagogie: odlotowe (ideologiczne, patetyczno-perswazyjne), pokrętne (nierzetelne, paraedukacyjne i antyedukacyjne) i przewrotne (opozycyjne,

alternatywne), natomiast z punktu widzenia kryterium temporalnego wyróżniłem pedagogię: powrotne (retrospektywne), przelotne (prezentyistyczne) i przezorne (prospektywne).

W niniejszym tekście podejmuję próbę zaprezentowania typologii i przykładów pedagogii odlotowych, patetyczno-perswazyjnych.

Próby te leżą w polu studiów nad socjologią i socjopatologią edukacji i pedagogiki, którą zajmuję się od lat, i wypełniają części pomyślanego parę lat temu modelu, ale wypływają też z inspiracji tekstami na ten sam temat opublikowanymi niedawno przez znanych pedagogów i humanistów: Marię Dudzikową (2009) i szeroko upowszechnionym eseju *Cztery ligi w nauce polskiej* Lecha Witkowskiego (2009a).

Podzielając ich troskę o stan pedagogiki i niepokój o zakres pojawiających się w jej obrębie prac banalnych i niespełniających wymagań rzetelności naukowej, nie dzielam klimatu paniki moralnej wspomnianych tekstów i wspólnego im przekonania, że zjawiska te ostatnio narastają, przekraczają dopuszczalne granice i są specyficzne dla pedagogiki. Otóż spróbuję pokazać, że są one stale obecne w pedagogice od wielu lat, a wiem też, że nie są specyficzne dla pedagogiki (także pedagogiki polskiej). Dowodzą tego na przykład: książka Tomasza Witkowskiego *Zakazana psychologia* (2009), druzgocąca krytyka drugiego tomu *Historii filozofii* Tadeusza Gadacza opublikowana przez Jana Woleńskiego (2010), znane książki o bredniach w naukach społecznych i przyrodniczych czy prowadzone od lat badania Jana Goćkowskiego.

W odróżnieniu od ważnych tekstów wystąpień Dudzikowej i Lecha Witkowskiego dokonuję tutaj trudnej dla mnie próby typologii i dokumentacji różnych paranaukowych i quasi-pedagogicznych sposobów uprawiania pedagogiki akademickiej. Analiz tych dokonuję z perspektywy krytyczno-ironicznej, chcąc wpisać się w tradycję tworzenia „wiedzy radosnej”, kynicznej (Sloterdijk 2008), wywodzącej się z tradycji diogenejskiej. Nie chcę tu niczego demaskować ani poprawiać. Chcę tylko odsłonić, nazwać, zilustrować, spróbować wyjaśnić czy zaledwie poddać pod rozagę pytania i hipotezy dotyczące wyjaśnienia omawianych tu zjawisk akademickich.

Jeżeli tu i tam przykłady, które przytoczę, będą wzbudzały radosne uczucia, to wynika to z właściwości tych tekstów i opowiedzianych zdarzeń, które mają niekiedy cechy kiczu, a kicz służy radosnemu zaspokajaniu pewnych zbiorowych potrzeb, dawaniu poczucia komfortu psychicznego (Moles 1978). Nie jest moją intencją ośmieszać kogoś lub coś. Próbuję tu typologizować smutne aspekty uprawiania pedagogiki, które niekiedy mogą wydawać się zabawne, bo wbrew intencji ich autorów spełniają warunki kiczu, a oglądane z zewnątrz mogą być odbierane jako komiczne.

Według Abrahama Molesa, autora książki o psychologii kiczu w sztuce (1978), można, za Waltherem Killy'm (1963), wyróżnić pięć zasad (kryteriów) kiczu:

- 1) zasada niedostosowania (nieadekwatne pomniejszanie lub powiększanie),
- 2) zasada kumulacji (wypełnienie treści z użyciem nadmiaru środków),
- 3) zasada synestezyjnej percepcji (atakowanie jak największej liczby kanałów odbioru, tu: intelektu, emocji i wyobraźni),
- 4) zasada przeciętności (przeciwstawianie się awangardzie, brak umiaru i miary, sprzyjanie gustom mas i władzy, populizm),
- 5) zasada komfortu (łatwa akceptacja, odwoływanie się do potocznych nastawień i oczekiwań).

Chciałbym tu zastrzec, że zajmowanie się przeze mnie przez pewien czas socjopatologią pedagogiki nie przesłania mi osiągnięć naszej dyscypliny, szczególnie w ostatnich dwudziestu latach. Studia i badania edukacyjne, pedagogika polska stała się polifoniczna, poliparadygmaticzna, otwarta na świat i jego dorobek, bardziej świadoma metodologicznie, lepiej współpracująca z innymi dyscyplinami humanistycznymi. Powstały nowe szkoły naukowe, nowe, silne ośrodki pedagogiki akademickiej. Możemy być dumni z wielu znakomitych książek pedagogicznej młodzieży akademickiej, z udziału naszych koleżanek i kolegów w międzynarodowych programach.

Temu pozytywnemu aspektowi przemian pedagogiki poświęcam osobne studium w niniejszej książce.

Panpedagogizm

Bardzo znaczącym przedstawicielem pedagogii perswazyjno-patetycznej był Bogdan Suchodolski, bez wątpienia wybitny filozof i pedagog. Oprócz prac ściśle naukowych od początku pisał i publikował książki, które miały bezpośrednio oddziaływać wychowawczo na swoich czytelników i zachęcać ich do aktywności.

Niewielkich rozmiarów książka (80 stron) *Kochaj życie – bądź dzielny!* (1927) wiele mówi o charakterze pedagogii młodego, bo zaledwie 24-letniego Suchodolskiego, ale już doktora. Przede wszystkim dla kogo jest przeznaczona jej treść? Nie ma wątpliwości: jest przeznaczona dla wszystkich. Jest zatem zamysłem autora, aby przez tę broszurę oddziaływać wychowawczo na najszersze kręgi społeczeństwa. Píše autor na jej początku:

Do ciebie się zwracam, nieznany, lecz drogi bracie mój, i do ciebie, daleka, ale kochana siostrzo moja, gdziekolwiek jesteście i cokolwiek czynicie. Do was, których czoła chylą się nad książką w szkole, i do was szerzących oświatę i czuwających w odpowiedzialnym trudzie nad wzrostem młodej duszy, do was pracujących

w głębi ziemi, kujących oporny i twardy zwał węgla, do was, którzy trawicie siły i zdrowie wśród huku maszyn fabrycznych, i do was czuwających nad tą pracą i kierujących twórczym wysiłkiem człowieka, do was schylonych nad biurkiem w urzędach, pełniących co dzień jednostajne i szare zajęcie, do was broniących słabego przed niesprawiedliwością, i do was, którzy w gotowości nieustającej spieszycie chronić zdrowie i życie bliźnich, do was uprawiających w trudzie rodzinny swój zagon lub ziemię cudzą i do was szukających na wielkim morzu swojego zarobku, do was z miast wielkich, z miasteczek szarych, z wiosek ubogich, z gabinetów i biur, z teatrów i szkół, z fabryk i kopalń, z roli, morza i gór, do was wchodzących w życie i do was już posiwiiałych, do was w trudzie codziennej pracy zarabiających na żywot domowego ogniska, i do was strzegących jego ładu, dobra, ciszy i ciepła. Do was wszystkich, gdziekolwiek jesteście i czymkolwiek jesteście, którym smutek i nieszczęście przesłoniły oczy radośnie i ufnie patrzące w świat, lub którzy, wprzagnięci w jarzmo codziennej pracy, nie potraficie już cieszyć się życiem, widząc w nim jeno znój ciężki i bolesny: do wszystkich was zwraca się ta książeczka (1927, s. 3-4).

Czemu ma służyć lektura tej książki? Co obiecuje swemu powszechnemu czytelnikowi?

Przynosi słowa serdeczne, pokazuje dobro świata, przekonywa o mocy naszej i wzywa ku temu, co jest szczęśliwe, jasne i pełne wartości [...]. Wam wszystkim pragnie pokazać, gdzie w świecie jest dobro i jak z niego można czerpać, pragnie oczy otworzyć jasno patrzące na świat, życie, duszę własną, pragnie pobudkę zagrać krzepką na czynów godzinę. Uwierz, drogi mój, tym słowom, które przeczytasz, i przygarnij myśli, które przyjdą do ciebie. [...] Daj dłoń i chodź rozejrzeć się po świecie i dziedzictwie duszy swojej (1927, s. 4-6).

Suchodolski oprowadza swego czytelnika po dziedzinach kultury: materialnej, umysłowej, uczuć i woli. Nakłania go do działań na rzecz poprawy i upiększenia swego materialnego środowiska życia, do kształcenia i poszerzania horyzontów umysłowych, do ożywienia uczuć estetycznych i wrażliwości moralnej, do wzmacniania woli działania:

Czyń śmiało i sięgaj śmiało. [...] Wielkiej, od wieków trwającej pracy ludzkości robotnikiem się staniesz. Wicher tworzenia ogarnie cię i powiedzie, a dzieła pod dłońią twą wzrosną. I tak, z dyszącą piersią, w napięciu sił, z błyskiem zapału w oku kształtować będziesz świat i życie podług dobrych praw! (1927, s. 50-51).

Suchodolski nakłania też czytelnika do czynienia dobra dla innych, a całą książkę podsumowuje:

Jakże więc wypadnie ostateczna odpowiedź na pytanie: „Czy życie ma wartość?”. Odpowiedź będzie prosta i dobra. Świat, w którym żyjemy, zyskuje dzięki długotrwałej pracy ludzi różnorodne dobra. Są one tworzone od wieków, wciąż

rosną i wciąż rosnać mogą. A skoro dzięki dobrym wysiłkom świat stawać się może coraz lepszym, to znaczy że **dobrze jest zbudowany i żyć w nim warto**. Życie każdego z nas przebiega wśród tych stworzonych i tworzonych wartości i dóbr. Od nas zależy, czy będziemy z nich czerpać, czy też przejdziemy obok nich obojętnie. Gdy z nich skorzystamy, życie nasze stanie się lepszym, przyjemniejszym. Od nas więc samych zależy, z jaką mocą będziemy się starali pracować i pomnażać dobra świata. Im więcej i wytrwalej będziemy to czynić, tym więcej nasze życie będzie miało wartości. [...] Bo oto i świat nie jest gotowy, niezmienny i martwy, ale dobrej woli naszej uległy i, jak ziemia urodzajna, taki wydaje plon, jakim był nasz wysiłek. Ujmij tedy pług w dłonie i weź ziarna żywe. A wówczas z tego, że żyjesz i działasz, śpiewem uroczystego hymnu buchnie ci z piersi i o niebo uderzy, smutki i bóle nie sięgną twego serca i u nóg ci legną pokornie, złość i grzech zwyciężone przydepczesz. Wpatrzony w życiodajne słońce, idź i siew boży z rzeźbionej duszy swej czerpiąc – rzucaj przed siebie (1927, s. 76, 77; wyróżnienie Z.K.).

Przez patos tych słów przebija się myśl, że wychowanie (a zwłaszcza samowychowanie) polega na wzmaganiu korzystania z już istniejących i stale powiększanych zasobów kultury i cywilizacji, a przede wszystkim na aktywnym włączaniu się w ich pomnażanie.

Rodzi się jednak pytanie, czy kształcenie i wychowanie zorganizowane w wyspecjalizowanych po temu instytucjach sprzyja takiemu wzmacnianiu mocy sprawczej i pomyślności ludzi. Dlaczegoż to autor chce je osobiście wyręczać lub zastąpić? Czyż nie jest nieco naiwne przekonanie, że antidotum na wszystkie trudy naprawy świata jest **samowychowanie**?

Wkrótce duch optymistycznego naturalizmu i panpedagogizmu zostanie zakwestionowany krytycznie przez samego autora. W książce z tego samego okresu *Kultura współczesna a wychowanie młodzieży* (1935) Suchodolski wskazuje na zagrożenie kultury i cywilizacji współczesnej oraz wychowania szkolnego młodzieży ze strony liberalizmu, który wywodzi się z naturalizmu, z przekonania, że świat przyrodniczy i społeczny rozwija się w dobrym kierunku na mocy praw samej natury. Ten „duch naturalistycznego optymizmu” przyniósł wielorakie szkody. Tymczasem

[...] stawało się coraz widoczniejsze, iż hasło nieingerencji wychodzi na korzyść silniejszych i bezwzględniejszych, że prowadzi nie do harmonii, ale do krzywdzącego wyzysku, nie do ładu, ale do chaosu nieopanowanego współzawodnictwa. Podobnie i w życiu politycznym poczynają ujawniać się niebezpieczeństwa wiary w naturalną harmonię swobody: kult niekompetencji i demagogia podkopywały podstawy demokracji parlamentarnej, korupcja życia zbiorowego przybierała niepokojące objawy, przed zalewem masy nie zawsze ostać się mogły rzeczy ponadprzeciętne, a kult użycia poczynął grozić głębszym pierwiastkom poświęcenia i bohaterstwa. Im bardziej rosły trudności, tym jaskrawszą stała się prawda, iż chaos i niebezpieczeństwa opanowane być mogą jedynie rozumną wolą ludzką, podejmującą trud organizacji życia (Suchodolski 1935, s. 5).

Zniknął duch optymizmu. Pozostała nadzieja, że marsz liberalizmu zostanie powstrzymany:

Widzimy tedy, jak w różnych krajach Europy, w miarę natężenia woli do przebudowy życia, tym wyraźniej porzuca się liberalizm w wychowaniu, czyniąc ze szkoły ogniwo nowego porządku (1935, s. 8).

Pozostał temu autorowi także patos perswazji skierowanej do wszystkich, patos panpedagogizmu.

Taka pedagogia znajdzie potem wielu naśladowców.

Pedagogia aktualna

Stefan Wołoszyn, wybitny historyk oświaty i myśli pedagogicznej, wiele uwagi poświęcił rozwojowi pedagogiki w XX wieku. W tekście *Jaką pedagogikę uprawiamy?*, nadesłanym jako głos w dyskusji na IV Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny w 2001 roku w Olsztynie i wydanym jako preprint dostarczony uczestnikom Zjazdu, Wołoszyn napisał:

Herbartowskie przekonanie, że „pedagogika naukowa” musi opierać się – obok psychologii i innych nauk – na etyce (i „filozofii praktycznej”) znalazło w XX wieku i współcześnie swoje odzwierciedlenie i realizację w różnych odmianach **pedagogiki aksjologicznej** (czy aksjologii pedagogicznej). „Wartości” okazały się nośnymi skrzelami myślenia pedagogicznego. Te „skrzydła” niosły pedagogikę i w górę, i w dół. Zanim powiemy o nurcie najżywotniejszym i najwznioślejszym, zwróćmy uwagę na te – często bardzo głośnie i bardzo ekspansywne – odmiany pedagogiki (czy raczej pedagogii) aksjologicznej, które reprezentowały i reprezentują (robią to i dziś) po prostu określone **ideologie wychowawcze**, mniej lub bardziej **fundamentalistyczne** i ekskluzywne (wyznaniowe, nacjonalistyczne, rasowe, ksenofobiczne, faszystowskie, nazistowskie, komunistyczne i inne). Wiek XX znaczony był licznymi tego rodzaju doktrynami pedagogicznymi. Znamy smutne – i tragiczne – następstwa wcielanych w życie niektórych takich ideologii. Nie należy taka indoktrynacja w szkołach i mediach do przeszłości (2001, s. 3).

W niemieckiej pedagogice religii taką adaptację doktryny i towarzyszących jej rytuałów do wymogów obecnej epoki, do znaków czasu, nazwano **zasadą kairologii** (gr. *kairos* – odpowiedni czas) (Englert 1985). Idąc tym tropem, wysiłki naszych pedagogów nadążających za politycznym duchem epoki nazwijmy **pedagogiką aktualną** czy **pedagogiczną kairologią**.

Pedagogiczna kairologia. Nowy zwrot

Mistrzem adaptacji pisarstwa pedagogicznego do bieżących potrzeb politycznych był profesor Bogdan Suchodolski. W 1963 roku pod jego redakcją ukazała się książka *Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym*. Książka ta podsumowała prace innowacyjne nad doskonaleniem działania szkoły podstawowej, które prowadził zespół naukowców i nauczycieli z seminarium Suchodolskiego. We wprowadzeniu opiekun naukowy zespołu napisał:

Marks, rozważając sytuację w społeczeństwie klasowym, uwydatnił ten zasadniczy konflikt, jaki zaistniał między „człowiekiem prawdziwym”, który nie mógł w ówczesnych warunkach stać się człowiekiem rzeczywiście istniejącym, a „człowiekiem rzeczywistym”, który w owych warunkach nie mógł być wcale takim, jakim człowiek być powinien, nie mógł być „człowiekiem prawdziwym” (Suchodolski 1963, s. 24).

Dziś jednak

Ludzie konkretni nie muszą wybierać albo wierności człowiekowi, która pociąga za sobą odejście od rzeczywistego życia, albo udziału w tym życiu, który zaprzeczy człowieczeństwu. Mogą i muszą iść drogą walki o realizację prawdziwego człowieczeństwa w rzeczywistym życiu. [...] [Dlatego] na każdym szczeblu wychowania respektowana powinna być ta dyrektywa kształtowania gotowości walki o lepszą przyszłość społeczną ludzi (Suchodolski 1963, s. 25, 27).

Te podniosłe słowa uznania dla ideologii socjalistycznej poprzedziły książkę w swej istocie metodyczną, z konkretnymi propozycjami odnowy i integracji treści kształcenia i wychowania w szkole podstawowej.

We *Wstępie* do wydanego nieco później podręcznika pedagogiki *Podstawy wychowania socjalistycznego* (1967) Suchodolski stwierdził:

Socjalizm sprzeciwia się biernemu akceptowaniu rzeczywistości, uległemu przystosowaniu, jest ideologią walki i pracy, mającą przekształcać wedle rosnących ludzkich potrzeb i zamierzeń, ideologią tworzenia nowego świata i nowych ludzi. [...] Człowiek wciąż tworzy świat cywilizacji, w którym żyje, i wciąż stwarza siebie samego przez świat, który zastaje, przezwycięża i tworzy (1967, s. 10–11).

Dlatego też postawił pytanie:

Co należy czynić w szkole, aby młodzież i nauczyciele żyli w niej terazniejszością, z której się rodzi przyszłość, a nie terazniejszością, w której zamiera przeszłość? (1967, s. 8).

Po wielu latach przyszłość, ta naczelna kategoria jego pedagogiki, przestała być przewidywalna, a ludzkość zbliżyła się do samozagłady. Wtedy Suchodolski ogłosił „pedagogikę tragicznej samotności w kosmosie”.

Rozrachunek – apostata na czele inkwizycji

Swoją pedagogikę socjalistyczną Suchodolski poprzedził studiami nad myślą pedagogiczną Karola Marksa i Fryderyka Engelsa, co posłużyło mu do osądzenia dotychczas uprawianej w Polsce pedagogiki i jej głównych reprezentantów jako burżuazyjnych i klasowo obcych, zasługujących na potępienie.

Do „rozrachunku” z „pedagogiką burżuazyjną” – jak sam Suchodolski to określił w 7 tomie „Studiów Pedagogicznych” *Krytyka pedagogiki burżuazyjnej* (1959) – zaprosił grono autorów, którzy wzięli na swój warsztat (trybunał?) krytyczny znaczące systemy i nurty pedagogiki przedwojennej. I tak w tym tomie Stanisław Kowalski osądził swego mistrza, Floriana Znanieckiego, Karol Kotłowski zrekonstruował i poddał krytyce socjologiczną teorię wychowania Emila Durkheima, Stanisław Jedlewski rozprawił się ze zwolennikami wychowania narodowego i państwowego, a Tadeusz Pasierbiński z pedagogiką religijną Wilhelma Foestera, natomiast Andrzej Rutkowski dokonał krytycznego osądu „trzech tendencji burżuazyjnej teorii wychowania”: pedagogizmu, irracjonalizmu i woluntaryzmu. Chyba nie przypadkiem wszyscy autorzy tego tomu obrali tę samą metodę: najpierw rzetelnie zrekonstruowali wybrane systemy i tendencje, aby potem nadać im etykiety reakcyjnych, wrogich marksizmowi i społeczeństwu bezklasowemu.

Jako przykład wybiorę parę cytatów z rozprawy Kotłowskiego (1959). Autor ten znakomicie rekonstruuje pedagogikę socjologiczną Durkheima i wyprowadza z niej ogólne zasady wychowania: konsekwencji, prospołeczności, poszanowania indywidualnej woli, sprawiedliwości kar i nagród; wielokrotnie chwali uniwersalne znaczenia propozycji Durkheima i bliskość z pedagogiką socjalistyczną. Ale też co rusz przypomina, żeby nie ulegać pozorom i pamiętać, na jakim gruncie wyrosła ta teoria i czyim interesom ma służyć.

Na przykład wyrwane z kontekstu socjologiczne stwierdzenie Durkheima z *Elementarnych form religii*, że „nauka nie odmawia religii prawa do bytu i że myśl naukowa jest tylko doskonalszą formą myślenia religijnego” (Kotłowski 1959, s. 116), Kotłowski opatruje komentarzem/reprimendą: „Durkheim nie był więc materialistą, był tylko antyklerykałem, podobnie jak rządząca ówczesną Francją część burżuazji” (1959, s. 116–117).

Anton Makarenko jako wzorzec poprawności

Kotłowski wykazał w innym miejscu zadziwiające podobieństwo Emila Durkheima i Antona Makarenki w podejściu do kar i do wychowania zespołowego. Ale zaraz podkreślił, że postawy wychowawców w tych systemach różnią się ogromnie:

W osobowości Makarenki widzimy wcielenie trudnej, ale heroicznej epoki, porywającej się na zmianę łożysk rzek syberyjskich i tworzenie nowych mórz, wychowawca typu durkheimowskiego nosi w sobie małość sytej klasy społecznej. Makarenko tworzy nowego człowieka w trudzie i tytanicznej walce, jest demiurgiem nowych osobowości spalającym się w prometejskiej męce, wychowawca durkheimowski zaś to chłodny filozof, obiektywny obserwator i kierownik procesu odbywającego się poza nim. Makarenko siłą macierzyńskiego wprost uczucia i oddania czynnie uczestniczy w procesie stawania się nowego typu zbiorowości, cierpi razem z nią i triumfuje, kocha nawet wtedy, kiedy nieopatrznie krzywdzi, wychowawca Durkheima nie szafuje uczuciem, a jeżeli nawet wyraża swoją radość czy oburzenie, to widać, że są one raczej wyrozumowane. Tam pracę wychowawcy oblicza się na geniusz serca, tutaj na przeciętnie mądrego człowieka (Kotłowski 1959, s. 132).

Użycie przez Kotłowskiego dzieł i postaci Makarenki jako probierza poziomu socjalistyczności pedagogiki Durkheima ma doprawdy wymiar groteskowy. Po pierwsze, Durkheim nie uprawiał pedagogiki, lecz akademicką socjologię. Po drugie, ocena socjologii Durkheima przez pryzmat powieści pedagogicznych Makarenki, w których trudno oddzielić fakty od zmyśleń, nie może być traktowana poważnie. Po trzecie, wiemy dziś, że Makarenko nie był komunistą, że umierał ze strachu przed swoim pierwszym zebraniem partyjnym, na którym miano go przyjąć w szeregi członków partii, i że udawał się tam pod naciskiem żony, która po jego śmierci dopisała w jego powieściach wątki prokomunistyczne. Po czwarte, metody wychowawcze Makarenki nie wypływały z miłości do młodzieży, lecz były powtórzeniem praktyk koszarowych z doświadczeń jego brata, oficera armii carskiej (Bybluk 1990).

Dialektyka metody krytycznej przyjęta przez autorów *Krytyki pedagogiki burżuazyjnej* widoczna jest w zakończeniu rozprawy Kotłowskiego, który po podsumowaniu wielu zalet teorii Durkheima pisał:

Cała socjologia Durkheima jest bezwzględnie wroga marksizmowi, tak samo jak zbudowany na jej fundamencie system wychowania moralnego w całości. Rola zaś zdrowych i nieprzemijających myśli zawartych w tym systemie może być dwojaka: poddane wnikliwej krytyce mogą stać się korzystne dla współczesnego wychowawcy w socjalistycznej szkole, ale z drugiej strony mogą też spełnić niebezpieczną funkcję wprowadzenia w błąd niewyrobionych filozoficznie, a skądinąd uczciwych wychowawców i wciągnięcia ich do służby w obcej klasowo ideologii (Kotłowski 1959, s. 136–137).

Inna rzecz, która uderza w tym tomie, to zupełne pominięcie w rozprawach Jedlewskiego i Rutkowskiego wkładu Suchodolskiego do przedwojennej pedagogiki narodowej i jego publicystyki wspierającej władzę sanacyjną. Zamiast tego Rutkowski wśród wrogów marksizmu i socjalizmu wymienił rzetelnych uczonych, takich jak Kazimierz Sośnicki, autor *Podstaw wychowania państwowego*

(1933), książki napisanej jako przemyślane i wnikliwe studium filozoficznych podstaw teorii wychowania. Sam zaś inicjator ekspedycji inkwizycyjnej wypadł „przypadkiem” z pola uwagi Rutkowskiego.

Socpedagogia

W tworzeniu podstaw pedagogiki socjalistycznej Suchodolski nie pozostał zbyt długo sam. W 1972 roku Heliodor Muszyński we *Wstępie* do książki *Ideał i cele wychowania* napisał:

W pedagogice marksistowskiej stajemy [...] na stanowisku pełnego ideowego zaangażowania teorii i praktyki wychowania. I tylko na gruncie konsekwentnie oraz w pełni zarysowanego ideału wychowawczego można zagwarantować ich ścisły związek. Jednocześnie na gruncie tej pedagogiki odcinamy się od wszelkich koncepcji głoszących uniwersalny charakter teleologii wychowania. Oznacza to, że ideał, wokół którego mają koncentrować się zarówno wysiłki praktyków, jak poszukiwania realizacyjne teoretyków, nie jest ponadhistoryczny i ponadczasowy, niezależny od ustroju i kierunku społeczno-politycznego rozwoju życia zbiorowego. Stajemy na stanowisku ideału wychowania zdeterminowanego historycznie i przez teraźniejszość i przyszłość rozwojową naszego społeczeństwa, ideału człowieka socjalistycznego. Oto dlaczego możemy mówić o ideowo-politycznym zaangażowaniu nie tylko wychowania, lecz także nauki ustalającej warunki jego efektywności (1972, s. 10).

Dalej Muszyński napisał, że jego książka jest próbą syntezy bardzo teraz potrzebnej dlatego, że

[...] rysujące się niebezpieczeństwa wielorakich ujęć interpretacyjnych teleologii socjalistycznego wychowania sprawiają, że omawiana dziedzina rozwija się zbyt wolno (1972, s. 10).

Autor wielokrotnie w swej książce odwołuje się do pism Włodzimierza Lenina, Karola Marksa i Fryderyka Engelsa. Jednak uważna jej lektura nasuwa skojarzenie, że podstawowa konstrukcja ideału wychowania Muszyńskiego zdaje się wtórna wobec 4 rozdziału książki Sośnickiego *Istota i cele wychowania* (1967, s. 201–214), który w swojej analitycznie zorientowanej (w sensie filozoficzno-metodologicznym) pedagogice ogólnej podjął próbę zrekonstruowania ideału wychowania w ujęciu radzieckich pedagogów w Rosji (ale nie Lenina czy Marksa). Sośnicki nie zajął wobec nich własnego stanowiska, ale cytował słownictwo specyficzne dla propagandy lat 50. XX wieku, co uwidoczniło ironiczne podejście autora. Konstrukcja drugiej części książki Muszyńskiego jest treściowo podobna do ujęcia Sośnickiego. Muszyński wylicza: