

**Roman Leppert**  
Akademia Bydgoska  
im. Kazimierza Wielkiego

## **HETEROGENICZNOŚĆ WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI**

U podstaw kolejnego – po ortodoksji i heterodoksji – etapu rozwoju myśli pedagogicznej leży założenie, głoszące, iż żadna teoria, żaden paradygmat nie ma obecnie monopolu na prawdę (Paulston, 1993; Hejnicka-Bezwińska, 1995, 1997; Rutkowiak, 1995; Melosik, 1995). Oznacza to, że żaden rezultat działalności uczonych (badaczy) nie zawiera odpowiedzi na wszystkie pojawiające się pytania, natomiast istniejące teorie i paradygmaty wspierają pozostające w konflikcie poglądy na świat. Według R.G.Paulstona (1993, s.35), w latach osiemdziesiątych „nastąpiło przejście od wojny paradygmatów do »debatujących społeczności«, jako że używanie wiedzy staje się bardziej eklektyczne i zreorientowane przez nowe idee i nowe konstrukcje wiedzy, takie jak: interpretacje, symulacje, sądy i konceptualne strukturalizowanie wiedzy. Wiedza staje się coraz bardziej »tekstualna«”.

Zaistnienie heterogeniczności, w której żadna pojedyncza szkoła czy orientacja badawcza nie może utrzymywać, że ma monopol na prawdę, należy kojarzyć z pojawieniem się i recepcją w naukach społecznych myśli postmodernistycznej. Analizując kwestię destrukcji pojęcia prawdy w filozofii i naukach społecznych, Jacek Sójka (1992, s.46) zauważył na początku lat dziewięćdziesiątych, że współczesne myślenie filozoficzne cechują następujące właściwości: „Zamiast nie uwarunkowanego własnymi kryteriami poznania pojęcia prawdy, mamy teraz o jej »lokalnym« charakterze. Zamiast poszukiwania pewności – przekonanie o nieuchronnej omylności człowieka i odwoływalności wszelkiej wiedzy (w tym, a może nawet przede wszystkim wiedzy naukowej). Zamiast dążenia do tego, co wieczne i niezmienne, co nieuwarunkowane, mamy niewiarę w ostateczne podstawy rozumiane zarówno jako transcendentalne warunki możliwości, jak i metafizyczne pierwsze zasady. Zamiast dumnego podmiotu, będącego centrum tego nietrwałego, tymczasowego świata

(«światoobrazu») proponuje się nam wizję wielości gier językowych, bez wspólnego mianownika, definiujących niejako od nowa samo zjawisko podmiotowości”.

Według teoretyków postmodernizmu we współczesnej, zdeterminowanej przez mass media, rzeczywistości społecznej tworzy się nowy rodzaj społeczeństwa. Ta nowa formacja społeczno-kulturowa, którą cechuje między innymi:

- wyłanianie się nowych typów informacji, wiedzy i technologii,
- pomnażanie się centrów władzy i działalności,
- eksplozywna i prawie przypadkowa produkcja znaczeń, informacji, wydarzeń i spektakli, wymaga nowych koncepcji i teorii. Właściwa postmodernizmowi hiper-rzeczywistość (w znaczeniu nadanym temu terminowi przez J. Baudrillarda – 1998) dostarcza społeczno-ekonomicznych i kulturowych podstaw koncepcji „uprawnionej wielości” teorii, szkół, paradygmatów, pozwalających zapełnić całą intelektualną przestrzeń refleksji.

Wśród postmodernistycznych „wersji” rzeczywistości można wyróżnić dwa stanowiska:

– ujmowanie jej jako lingwistycznej konwencji, w tej wersji „nic nie istnieje poza językiem”, a „rzeczywistość jest niczym więcej, jak jeszcze jednym poziomem znaczenia”;

– kontekstualną teorię rzeczywistości, zgodnie z którą jest ona „rezultatem procesów społecznych akceptowanych jako normalne w specyficznym kontekście”.

Zgodnie z pierwszym stanowiskiem, właściwym postmodernistycznym sceptykom, „nic nie przekracza języka”, a rzeczywistość jest jedynie „lingwistycznym zwyczajem”. W konsekwencji wszystkie analizy społeczne muszą się odbywać „we wnętrzu” języka, który stanowi jedyne źródło dostępu, jaki jednostka ma do rzeczywistości (Melosik, 1993, s.175).

Drugie z wyróżnionych stanowisk, właściwe afirmatywnej wersji postmodernizmu, preferuje ideę „wielu rzeczywistości” (wielu światów), zdeterminowanych przez sposób „produkcji” i „konsumpcji” wiedzy i tekstów w ramach poszczególnych „społeczności interpretacyjnych” (tamże, s.177). Wszystkie twierdzenia dotyczące wiedzy („fakty”, „prawdy”, „uprawomocnienia”) są „zrozumiałe i możliwe do dyskusji” jedynie wewnątrz ich kontekstu społecznego.

Etap rozwoju (rozumianego jako zmiana) myśli pedagogicznej, w którym wiedza o edukacji staje się bardziej „tekstualna” można kojarzyć z afirmatywną wersją postmodernizmu. Pedagodzy-badacze rezygnują z poszukiwania „uniwersalnego projektu edukacji” na rzecz uczestniczenia w społecznym dyskursie o edukacji (Hejnicka-Bezwińska, 1995, s.21). Negują oni wielkie teorie, „Wielkie Opowieści” uosabiające dążenie do objęcia „wszystkich czasów i miejsc”, do odkrycia praw świata społecznego (w tym edukacji), jego generalnej struktury i uniwersalnej logiki. Uogólniając można stwierdzić, że zakwestionowane zostają mity głoszące, że:

- nauka może wyzwolić ludzkość,
- istnieje jedność wiedzy, kształtującej kumulatywnie racjonalne pojmowanie człowieka, natury i społeczeństwa.

Podważone zostaje modernistyczne przekonanie głoszące, iż „istnieje ścisły lub nawet konieczny związek między nauką, oświeceniem publicznym i postępem społecznym” (Melosik, 1993, s.173).

Dokonana przez R.G.Paulstona rekonstrukcja, której kryterium stanowią zmieniające się reprezentacje wiedzy, odnosi się do pedagogiki funkcjonującej na zachodzie Europy i w USA. Pojawia się w tym miejscu pytanie, czy wyłonione przez posługującego się fenomenografią badacza etapy odnoszą się do polskiej pedagogiki, której udziałem stały się w ostatnim dziesięcioleciu dwa kryzysy: załamanie (R.Schulz – 1995, s.32 – używa określenia „kryzys przejścia”) i przełom (Hejnicka-Bezwińska, 1997, s.130). Według Z.Kwiecińskiego (1993, s.15), który problem ten podjął podczas obrad I Zjazdu Pedagogicznego (odbytego w Rembertowie w lutym 1993 roku) w Polsce w podobnych – nieco przesuniętych w czasie – okresach zaszły takie same procesy, jak w pedagogice zachodniej, lecz ze swoistą odmiennością. W odniesieniu do stanowiącego przedmiot mojego zainteresowania etapu heterogeniczności Z.Kwieciński stwierdził, że zaistniał on w Polsce w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, w postaci dość pełnej mapy teorii pedagogicznych, nie została ona jednak społecznie „skonsumowana” za sprawą właściwych ładowi monocentrycznemu mechanizmów sterowania nauką (małe nakłady, nauka „oralna” uprawiana seminarnie i konferencyjnie, krytyka „alternatywnej” i kontestującej pedagogiki, utrudnienia w karierach naukowych osób niepokornych). Używając określenia R.Kwaśnicy (1992), można by stwierdzić, że heterogeniczność zaistniała w Polsce jedynie wśród pedagogów „z marginesu”. Diagnoza sporządzona na początku lat dziewięćdziesiątych wykazała, że akademickie środowiska pedagogiczne były „silnie zróżnicowane pod względem stopnia kompetencji do korzystania z heterodoksyjnego rozgałęzienia się teorii w poprzednich dwóch dekadach i do bycia partnerami nauk o edukacji naukowców z krajów o normalnych warunkach rozwojowych” (Kwieciński, 1993, s.17). Znaczna część pedagogów tkwiła w przedteoretycznym instrumentalizmie i uprawiała pedagogikę przystosowaną do nieistniejących już ram systemowych. Próby nowych przystosowań odznaczały się często znaczną bezradnością.

Lata dziewięćdziesiąte stanowią w polskiej pedagogice okres przypominania, odświeżania i tworzenia się wielu jej jakości i języków (Rutkowiak, 1994, s.97). Proces ten dobrze ilustruje seria wydawnicza Ośrodka Studiów Kulturowych i Edukacyjnych UMK w Toruniu zatytułowana *Nieobecne dyskursy* oraz ostatnia praca Bogusława Śliwerskiego (1998) poświęcona współczesnym teoriom i nurtom wychowania. Znajdujemy w niej charakterystykę następujących rodzajów (odmian) pedagogiki: filozoficznej – normatywnej, personalno-egzystencjalnej, społeczno-personalistycznej, serca, miłości, niedyrektywnej, nieautorytarnej, Gestalt, wychowania integralnego, antyautorytarnej, radykalnego humanizmu, krytycznej nauki o wychowaniu, emancypacyjnej, międzykulturowej, przewycięzania obcości, analityczno-krytycznej, antypedagogiki – postpedagogiki, pedagogiki w ponowoczesności. Pozostawiając poza zakresem prowadzonych tu rozważań pytanie o sposób obecności wyliczonych wyżej odmian pedagogicznego myślenia w praktyce badawczej osób uprawiających tę dyscyplinę, dostrzec należy problem wielu rodzajów treści i wielu języków, za pomocą których opisywana i wyjaśniana jest edukacja. Sprawia to, że „istnieje konieczność

nasilenia wysiłków ukierunkowanych i na opanowanie metody pracy, i na poddawanie krytycznym analizom owej wielości” (Rutkowiak, 1994, s.97).

Przywoływana wyżej postmodernistyczna perspektywa, w której osadzony jest heterogeniczny etap rozwoju pedagogiki, kwestionuje możliwość wskazania arbitra, który oceniałby wartość poszczególnych pedagogik, np. na kontinuum lepsza – gorsza. Jak zauważa Z.Melosik (1995, s.20-21) „dyskurs postmodernistyczny – rezygnując z totalności w opisie świata – kryje w sobie tezę optymistyczną i pozytywną: »każda teoria może w jakimś stopniu opisywać świat«. Świat społeczny nie jest ontologicznie monolityczny: jest różnorodny, skomplikowany, wewnętrznie sprzeczny, jest dynamiczny, ciągle otwarty, nieustannie w trakcie stawania się. Stąd zamiast akceptacji założenia o poszukiwaniu megateorii lub stanowiska postteoretycznego, zasadna wydaje się aprobata idei, że **każda** teoria może pozwolić dotrzeć nam do jakiegoś zakątka rzeczywistości społecznej lub spojrzeć na dany zakątek z innej perspektywy”.

Powracając do kwestii krytycznej analizy wielości teorii, a tym samym wielości treści i języków, za pomocą których są one wyrażane, wskazać można dwie propozycje. Bogusław Śliwerski we wspomnianej pracy o współczesnych teoriach i nurtach wychowania w wyniku krytycznej analizy przydatności metateorii jako „scjentystycznego arbitra” proponuje stosować komparatystykę pedagogiczną, która „może dać badaczowi lepszą optykę, włączyć go w szerszy krąg i kontekst kulturowy, zmuszając do analizowania odmiennych »kodów kulturowych« i stałego oscylowania między wewnętrznym a zewnętrznym punktem ich widzenia” (Śliwerski, 1998, s.20). W ramach tak pojmowanej komparatystyki możliwe są co najmniej trzy modele podejścia badawczego:

- rekonstrukcja pozytywna teorii wychowania; pozytywność jest tu rozumiana jako „otwieranie się na nowe teorie, nowe znaczenia i nowe sposoby doświadczania świata bez uprzedniego założenia o konieczności ich wykluczenia. Proces recepcji znaczenia wypowiedzi odbywa się w procesie rozumienia, które jest aktywnym konstruowaniem znaczeń” (tamże, s.21), przykładem tego typu rekonstrukcji może być badanie rozwoju myśli pedagogicznej w ramach określonego nurtu metodą historyczną;

- krytyka hermeneutyczna teorii wychowania, ma ona na celu uruchomienie namysłu nad przedsadami myślenia pedagogicznego, by wykryć rzeczywisty (ukryty) sens wiedzy, czyniąc ją zarazem wiedzą problematyczną i niekonieczną;

- badania porównawcze teorii wychowania, polegające na prezentowaniu teorii pedagogicznych „przy pomocy metainstrumentów analizy porównawczej, pozwalających stwierdzić, czy dana teoria rozwija się w danym kraju (czy jest obecna i jakie zajmuje miejsce w relacji do przemian społecznych kraju swojego pochodzenia) oraz jak ma się do reprezentatywnych trendów pedagogiki w dłuższych okresach czasu w innych krajach” (tamże, s.21); przedmiotem badań porównawczych teorii wychowania – jak podkreśla B.Śliwerski – powinna być nie tylko ich „kartograficzna” prezentacja czy rekonstrukcja ich treści, lecz również odniesienie analizowanych teorii do uwarunkowań społeczno-kulturowych.

W żadnym z tych modeli nie występuje ferowanie ostatecznych ocen badanych teorii na podstawie kryteriów, które pozwalałyby uznać jedno z nich za lepsze, ważniejsze, słuszniejsze, a inne odrzucić.

Inną propozycję krytycznej analizy wielości odmian pedagogicznego myślenia stanowi koncepcja „pulsujących kategorii” oraz mapy edukacyjnej autorstwa J. Rutkowiak (1995). Koresponduje ona z ostatnim wyróżnionym przez B. Śliwerskiego modelem określanym jako badanie porównawcze dyskursów teorii wychowania.

„Pulsujące kategorie” to zestawy pojęć „potencjalnie teoriiotwórczych, których znaczenia są ruchome, gdyż podlegają zmianom zależnie od kontekstu, w jakim występują, a zarazem odzwierciedlają zarysowo aktualny stan myślenia o edukacji” (tamże, s. 14). Stanowią one punkty orientacyjne, za pomocą których wykreślać można konturowe mapy odmian myślenia o edukacji. Mapy takie mogą powstawać w sytuacji wielości obrazów edukacyjnego „świata” oraz wielości dróg, po których może poruszać się pedagog. Istnienie wielości możliwe jest w warunkach pluralizmu rozumianego jako społeczny światopogląd mnogości. Objawia się on w praktyce brakiem centrum, podejmującego decyzje i narzucającego sposób myślenia oraz stanowiącego ośrodek ograniczający zróżnicowanie.

Problematyka wielości odmian myślenia o edukacji oraz wielu możliwych dróg pedagoga-wędrowca, pragnącego uzyskać rozeznanie w aktualnej sytuacji edukacyjnej lokuje się w pejzażu kulturowym rysowanym przez postmodernistów. Jak zauważa autorka koncepcji „pulsujących kategorii”, efekt ich wysiłków poznawczych nie stanowi harmonijnego obrazu, „gdyż kultura ma swój wewnętrzny dramatyzm. Zawiera się on zarówno w sprzeczności między obfitością wytwarzanych dóbr, obiektów, idei, a niemożnością ich skonsumowania, jak i w trudności dokonywania przez ludzi wyborów” (Rutkowiak, 1995, s.23).

Korespondująca z heterogenicznością (rozumianą jako przejście od „wojny paradygmatów” do „debatujących społeczności”) wielość dróg, po których może się poruszać pedagog-wędrowiec, wymaga mapy wyznaczonej przez określone kategorie, uznane za jej punkty orientacyjne. Kategorie te to pewien rodzaj pojęć o wysokim stopniu ogólności, sygnalizujących zarysowo pole określonej problematyki. Tworzący mapę kartograf wysuwa elementy uznane przez siebie za znaczące, posiadające moc teoriiotwórczą. Daje on w ten sposób wyraz własnym uczuleniom – rozumiejąc przez uczulenie „wyeksponowanie jakości, na którą »kartograf« już jest wrażliwy ze względu na swoje doświadczenia” (tamże, s.25).

Źródłem kategorii tworzących punkty orientacyjne mapy może być szeroko rozumiana empiria edukacyjna, to co w niej szczególnie żywe i napięte, „czemu nadaje się kategorialną jakość z zawierającą się w niej potencją tworzenia teorii narastających wokół kategorii” (Rutkowiak, 1995, s. 184). Obserwacja stanu współczesnej pedagogiki, widzianej przez pryzmat uczuleń autorki rozważanej propozycji, doprowadziła ją do wysunięcia zestawu dziesięciu kategorii jako podstaw projektu mapy odmian myślenia o edukacji. Te kategorie to: intelektualizm, praktycyzm, praktyczność, przedmiotowość i techniczność, podmiotowość, pytajność, sakralność, kontekstowość, polityczność, uprawniona wielość.

Przyjmując, że zestaw ten nie jest skończony i nieproblematyczny, można wskazać kolejny punkt orientacyjny na mapie odmian myślenia o edukacji. Z perspektywy uczulenia, któremu daje wyraz np. L. Witkowski (1991), takim punktem byłoby pogranicze. Zagadnienie to może stanowić przedmiot oddzielnego opracowania. Tutaj ograniczę się do stwierdzenia, że zaproponowana przez J. Rutkowiak koncepcja mapy stanowi układ poziomy, niehierarchiczny, nie wynosi się w nim żadnej jakości, za znaczące uznaje się natomiast obszary pograniczne oraz „pulsujące kategorie”, uznane za punkty, które wyznaczać mogą znaczące pola merytoryczne, mogą więc być one zaczątkiem tworzenia przyszłych teorii.

Właściwa heterogeniczności wielość pedagogik, wielość odmian myślenia o edukacji skłania do postawienia pytania o kategorie, za pomocą których wyrażane są rezultaty, efekty tego procesu. Pytanie to może być przedmiotem oddzielnego opracowania.

## Bibliografia

- Baudrillard J.: *Ameryka*. Wyd. Sic!, Warszawa 1998
- Hejnicka-Bezwińska T.: *Edukacja – kształcenie – pedagogika (fenomen pewnego stereotypu)*. Impuls, Kraków 1995
- Hejnicka-Bezwińska T.: *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*. Wyd. '69, Warszawa 1997
- Kwaśnica R.: *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu*. W: J. Rutkowiak (red.): *Pytanie, dialog, wychowanie*. PWN, Warszawa 1992
- Kwieciński Z.: *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. IBE, Warszawa 1993
- Melosik Z.: *„Epistemologia” postmodernizmu*. W: Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy*. Część III. Wyd. UMK, Toruń 1993
- Melosik Z.: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Wyd. EDYTOR, Toruń-Poznań 1995
- Paulston R.G.: *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. IBE, Warszawa 1993
- Rutkowiak J.: *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*. W: H. Kwiatkowska (red.): *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. PTP, Warszawa 1994
- Rutkowiak J. (red.): *Odmiany myślenia o edukacji*. IMPULS, Kraków 1995
- Schulz R.: *Pedagogika ogólna w Polsce. Status, dokonania, stan aktualny, zadania rozwojowe*. „Rocznik Pedagogiczny”. Tom 18. ITeE, Radom 1995
- Sójka J.: *Destrukcja pojęcia prawdy w filozofii i naukach społecznych*. W: R. Kubicki, J. Sójka, P. Zeidler: *Problem destrukcji pojęcia prawdy. Szkice z filozofii poznania*. Wyd. IF UAM, Poznań 1992
- Śliwerski B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. IMPULS, Kraków 1998
- Witkowski L.: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1991