

Roman Leppert

„...kiedyś do rabiego przyszło skłócone małżeństwo.
Ten wysłuchał najpierw męża i powiedział do niego: «*Masz rację*».
Następnie wysłuchał żony i też powiedział do niej: «*Masz rację*».
«*Czy oni oboje mogą mieć rację*» - zapytała po tym.
wszystkim żona rabiego «*Masz rację*» - odpowiedział jej rabi”.

Anna Lewicka-Strzałecka, 1993, s. 153

Potoczność jako „pulsująca” kategoria pedagogiczna¹

Czym jest potoczność?

Przywołana historia wskazuje na – bodaj najistotniejszą – cechę potoczności, którą jest homogeniczność pozorna, określane też mianem pseudohomogeniczności. Według Józefa Niźnika [1991, s. 164] „Pseudohomogeniczność czyli postrzeganie w myśleniu potocznym różnych elementów symbolicznych jako jednorodnych gwarantuje swoistą koherencję tego myślenia, a w konsekwencji strzeże spójności symbolicznego uniwersum człowieka”.

Zaproponowany sposób pojmowania potoczności odbiega od najczęściej budowanych opozycji pojęciowych, zgodnie z którymi pojmuje się ją „jako stan wiedzy mniej doskonały od nauki – powierzchowny lub wręcz fałszywy – albo jako sposób myślenia cechujący się brakiem dbałości o logikę i koherencję myśli” [tamże, s. 159]. Sądzę, podobnie jak Autor przytoczonego cytatu, że nie można trafnie ująć potoczności ograniczając swoje zainteresowania do wiedzy albo metody (sposobu myślenia), czy też ujmując oba aspekty łącznie. Kluczową dla rozumienia potoczności kwestią jest jej funkcja, która znajduje wyraz zarówno w potocznym myśleniu, jak i w potocznym języku czy potocznej wiedzy. Funkcją tą jest zapewnianie spójności symbolicznego uniwersum człowieka, niezależnie od tego, w jakich rolach on występuje. Cytując ponownie J. Niźnika [1991, s. 160] zauważam, że „Świat potoczności jest nie tylko światem wyróżnionym,

¹Tekst ten stanowi zmienioną wersję artykułu opublikowanego w pracy *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz 2002.

najważniejszym, jak sugeruje to socjologia fenomenologiczna, ale jedynym, który gwarantuje spójność ludzkiej rzeczywistości”.

Fałszywa wydaje się być alternatywa: nauka – potoczność, tak chętnie jeszcze niekiedy eksponowana (wyraźną jej postać znajdzie Czytelnik [w:] Nagel, 1970; zwłaszcza „Wprowadzenie: Nauka i zdrowy rozsądek”); pozwalająca na kategoryczne stwierdzenia w rodzaju: „nie widzimy potrzeby używania terminu «teoria naukowa», jako że w metodologicznym rozumieniu znaczenia nazwy «teoria», nie mogą istnieć teorie nie będące teoriami naukowymi” [Pabis, 1985, s. 90]. Można natomiast stwierdzić, że „tylko dzięki temu, iż potoczność gwarantuje komfort psychiczny w postaci spójnego symbolicznego uniwersum, człowiek jest zdolny do przygody intelektualnej, jaką jest nauka” [Niżnik, 1991, s. 165]. Do podobnego wniosku zdają się dochodzić antropologowie, gdy stwierdzają, że każdy z nich, jako badacz innych kultur, „tkwi nieuchronnie w obrębie «wiedzy lokalnej» i w kręgu potoczności własnej kultury” [Burszta, Kempny, 1991, s. 156].

Poczynione uwagi nie oznaczają, że skłonny jestem zacierać różnice pomiędzy potocznością i nauką w przypadku pedagogiki. Wręcz przeciwnie, podobnie jak czyni to Zygmunt Bauman [1996] w odniesieniu do socjologii, dostrzegam potrzebę nakreślenia granicy pomiędzy pedagogiką a zdrowym rozsądkiem. Autor *Socjologii*, sygnalizując taką potrzebę, posługuje się następującym uzasadnieniem: „Socjologię przeto zbyt wiele wiąże ze zdrowym rozsądkiem, aby mogła sobie pozwolić na wyniosłą obojętność, z jaką traktują go takie nauki jak chemia czy geologia. Wam i mnie wolno wypowiadać się na temat ludzkiej zależności oraz ludzkiego współdziałania i to wypowiadać się autorytatywnie. Czyż nie doświadczamy ich i nie uprawiamy? Obszar socjologicznych rozważań stoi otworem: nie jest wprawdzie tak, iż głośno zaprasza się wszystkich, ale też nie ma żadnych wyraźnych i skutecznych barier. A skoro nie istnieją oczywiste granice, których szczelność byłaby chroniona (w przeciwieństwie do nauk, które badają obiekty niedostępne dla нефachowców), to zawsze można kwestionować wyższość socjologii nad potoczną wiedzą oraz prawo socjologii do autorytatywnych orzeczeń. Oto dlaczego tak ważne dla socjologii jako systemu wiedzy jest nakreślenie granicy pomiędzy nią a zdrowym rozsądkiem, oto dlaczego socjologowie poświęcają temu problemowi znacznie więcej uwagi niż specjaliści innych nauk” [Bauman, 1996, s. 18].

Na marginesie tego uzasadnienia poczynię dwie uwagi. Pierwsza dotyczy obojętności, z jaką zdrowy rozsądek traktuje takie nauki,

jak chemia czy geologia. Gdyby do analizy czynności badawczych realizowanych w ramach tych – i innych – nauk oraz ich rezultatów zastosować np. mocny program socjologii wiedzy [zob. np.: Barnes, Bloor /wybór/, 1993; Szahaj, 1995], lub też spojrzeć na nie z perspektywy nieklasycznej socjologii wiedzy [Zybertowicz, 1995], to okazałoby się, że owa „wyniosła obojętność” jest nieuprawniona. Uwaga druga dotyczy konsekwencji stanu opisanego przez Z. Baumana dla funkcjonowania socjologii jako dyscypliny naukowej. Dwaj amerykańscy socjologowie: Jonathan H. Turner i Stephen Turner, opisując poszukiwania tożsamości uprawianej przez siebie nauki zauważyli, że „Dyscyplina, która nie jest zdolna do wyłączenia laików z procesu oceny swej wiedzy, która musi stale rywalizować z innymi organizacjami w procesie tworzenia wiedzy wartościowej, która jest luźno zorganizowana wokół stowarzyszenia kierującego się dyrektywą utrzymywania równowagi, jak i wokół regionalnych oraz specjalistycznych stowarzyszeń, która nie osiągnęła symbolicznej unifikacji swych celów, procedur, rozdziału prestiżu, podstaw wiedzy czy profesjonalizmu, i która jedynie od czasu do czasu osiąga sukces w zapewnianiu sobie środków materialnych, będzie miała duże trudności w konkurowaniu z dyscyplinami posiadającymi te wszystkie korzystne cechy” [Turner, Turner, 1993, s. 203]. Nie należy jednak zapominać o układzie odniesienia, w ramach którego sformułowano ten sąd.

Powracając do pedagogiki jako dyscypliny stanowiącej przedmiot mojego zainteresowania, w tym opracowaniu zauważę, że gdyby w przytoczonym cytacie autorstwa Zygmunta Baumana dokonać zamiany terminu „socjologia” i jego odmian na „pedagogika”, to jego treść można by uznać za adekwatną także w odniesieniu do tego systemu wiedzy. Wątpliwość Czytelnika może wywołać jedynie ostatnie stwierdzenie rozważanego uzasadnienia, nie jest bowiem prawdą, że pedagogowie „poświęcają temu problemowi znacznie więcej uwagi niż specjaliści innych nauk”. Odpowiedzią na pytanie o przyczynę takiego stanu – braku zainteresowania ze strony pedagogów potocznością oraz określeniem wobec niej swojego stosunku – zajmę się w dalszej części opracowania. Tutaj zasygnalizuję jedynie, że przyczyny tej upatruję w charakterystycznym dla nowoczesnych społeczeństw Europy – pedagogizmie.

Poszukując płaszczyzny, która umożliwiłaby – zgodnie z zaproponowanym tytułem – potraktowanie potoczności jako pulsującej kategorii, odwołuję się do rozważań nad merytoryczną jakością wiedzy o wychowaniu, które Joanna Rutkowiak [1995] przeprowadziła

podejmując problem miejsca pedagogiki ogólnej w strukturze pedagogiki. Wyodrębniła ona trzy rodzaje wewnętrznej racjonalności pedagogiki, ze względu na to, jak jej części układa się w całość oraz jak na tym tle widzi się miejsce pedagogiki ogólnej. Racjonalność jest przez Autorkę pojmowana – za Henrym A. Giroux [1993, s. 106] – jako określony zbiór założeń oraz praktyk społecznych, które pośredniczą w sposobie, w jaki jednostka lub grupa odnosi się do szerszych doświadczeń.

Wyodrębnione przez J. Rutkowiak rodzaje wewnętrznej racjonalności pedagogiki to: (1) racjonalność aczasowa, parapionowa; (2) racjonalność czasowo-sekwencyjna, liniowa; (3) racjonalność czasowo-pulsująca, przestrzenna. Pominę w tym miejscu charakteryzowanie każdego z tych rodzajów racjonalności, stwierdzając jedynie, że pulsowanie potoczności (podobnie zresztą jak innych kategorii) możliwe jest do uchwycenia w ramach racjonalności czasowo-pulsującej, przestrzennej, która znosi potrzebę istnienia odrębnego działu pedagogiki, opatrzonego przymiotnikiem „ogólna”. Jak zauważa Autorka podziału, do którego się odwołuję: „Przy wyodrębnianiu (...) pedagogiki ogólnej – tak czy inaczej interpretowanej – powstaje pytanie o resztę i o charakter wiedzy o wychowaniu, w szczególności o jej ogólność/szczegółowość” [Rutkowiak, 1995, s. 183].

Potoczność jako „pulsująca” kategoria

Ujmując potoczność jako pulsującą kategorię nawiązuję do zaproponowanej przez J. Rutkowiak [1995a] mapy konturowej odmian myślenia o edukacji. Występująca w roli kartografa Autorka konstatuje, iż „Współczesne przemiany znowu stawiają przed pedagogiką sprawę wielości, trudną niekiedy do zaakceptowania, gdyż kontrastową wobec doświadczenia niedawnej przeszłości z dominującym w niej monoparadygmatem. Dokonująca się zmiana przejawia się w wysiłkach przyglądania się własnej przeszłości, udostępniania nieobecnych tutaj do niedawna dyskursów, owocuje tekstami ze sfery, jaką najogólniej można określić mianem «pedagogii pogranicza», próbę ogarnięcia sposobów myślenia o edukacji, występujących obecnie na scenie pedagogicznej traktuję jako jeden z jej elementów” [Rutkowiak, 1995a, s. 7-8].

W *Odmianach myślenia o edukacji* zawarte są opisy sytuacji, w jakich może znaleźć się pedagog za pomocą metafory drogi/dróg, po których się porusza. W moim przekonaniu warianty opisane przez

J. Rutkowiak korespondują z wyróżnionymi przez Rolanda G. Paulstona [1993] okresami czasowymi i występującymi w nich reprezentacjami wiedzy w zakresie pedagogiki porównawczej, w ten sposób, że:

- dominującej w latach 50. i 60. XX wieku neopozytywistycznej i funkcjonalnej ortodoksji odpowiada pojmowanie pedagoga jako wędrowca jednej drogi poznawczej;
- mającym miejsce w latach 70. i 80. XX wieku heterodoksyjnym walkom, polegającym na kwestionowaniu ortodoksji przez paradygmat funkcjonalistyczny radykalny oraz paradygmat humanistyczny i radykalnie humanistyczny, odpowiada sytuacja, w której przed pedagogiem-wędrowcem pojawiają się dwie drogi, reprezentowane przez opozycję ilościowego i jakościowego podejścia do edukacji;
- panującej od końca lat 80. XX wieku heterogeniczności, która polega na przejściu od charakterystycznej dla poprzedniego okresu wojny paradygmatów do debatujących społeczności, odpowiada wielość dróg, po których może się poruszać pedagog-wędrowiec.

Problematyczne są oczywiście zaproponowane cezury czasowe; o ile są one adekwatne do opisanych przez R. G. Paulstona odmiennych reprezentacji wiedzy pedagogicznej, to przyporządkowane im metafory pedagoga-wędrowca niekoniecznie mieszczą się we wskazanych okresach. Zdaniem J. Rutkowiak [1995a, s. 23], „Wielość była zawsze charakterystycznym rysem rzeczywistości. Kiedy jednak dokonywano podziałów z wynoszeniem jednych jej elementów i obniżaniem statusu innych, wówczas była ona postrzegana jako słaba strona całego układu, ponieważ trudno było wyodrębnić to, co najbardziej wartościowe. Inaczej mają się rzeczy, gdy wielość jest postrzegana jako realny wymiar rzeczywistości, w której nie ma bezwzględnych uzasadnień na rzecz przodowania czegokolwiek”.

Potwierdzeniem problematyczności zaproponowanej wyżej chronologii oraz tezy o wielości jako charakterystycznym rysie rzeczywistości mogą być słowa Bogdana Nawroczyńskiego, sformułowane pierwotnie przy okazji opisywania na kartach *Encyklopedii wychowawczej* [tom 1, część II] w 1934 roku prądów pedagogicznych właściwych okresowi międzywojennemu. Poszukując odpowiedzi na pytanie: „Jaki jest styl naszych czasów? Jaki panuje w nich pogląd na świat i życie? Do jakiego one dążą ideału?” [Nawroczyński, 1987, s. 484], Autor *Współczesnych prądów pedagogicznych* odpowiadał: „Na te pytania trzeba, jak się здаje, odpowiedzieć: nasze czasy nie mają jednego jakiegoś ideału, lecz

różne ideały przyświecają im obok siebie lub nawet w walce ze sobą; nasze czasy nie wytworzyły jednego poglądu na świat i życie, lecz bardzo dużo rozbieżnych poglądów. Skutkiem tego styl naszych czasów polega na różnystylowości. W tym ich bogactwo, ale i słabość, polegająca na rozstrzeleniu sił, braku skupienia i syntezy.

Współczesna myśl pedagogiczna, współczesne wychowanie są wiernym odbiciem tego stanu rzeczy. Nie są one systemem zbudowanym według jednej myśli przewodniej. Pełno w nich zamętu i kontrastów. Toteż kto by chciał doszukać się w nich choćby słabych zarysów takiej zwartej struktury, jaką mogą nakreślić historycy wychowania średniowiecznego, humanistycznego lub oświeconego, opuści ręce i powie zniechęcony: widzę tylko chaos. Nie należy jednak być upartym i ciasnym. Nie należy szukać w danej epoce takiego stylu, jakiego w niej nie ma. Lepiej nie rezygnując przedwcześnie z trudnego zadania, uczyć się na niej właściwego jej porządku, choćby to był porządek zupełnie nowego rodzaju: nie statyczny, lecz dynamiczny; przejawiający się nie w harmonii, lecz w kontrastach” [tamże, s. 484-485].

Dzisiaj, ponad 70 lat po napisaniu tych słów przez B. Nawroczyńskiego, uczymy się ponownie porządku rzeczywistości nam współczesnej. Opisem tej rzeczywistości, której najistotniejszą cechą zdaje się stanowić wielość, zajmują się m.in. teoretycy ponowoczesności. Efekt ich wysiłków poznawczych, „Rysowany przez nich pejzaż kulturowy nie stanowi jednak 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. W tym właśnie pejzażu poznawczym sytuuje się problematyka wielości odmian myślenia o edukacji i wielu możliwych dróg pedagoga-wędrowca, pragnącego uzyskać rozeznanie w aktualnej sytuacji edukacyjnej” [Rutkowiak, 1995a, s. 23]. Dodam, że sygnalizowany przez B. Nawroczyńskiego chaos staje się obecnie kategorią używaną do opisu edukacji zarówno w wymiarze mikro-, jak i makrospołecznym [zob. np. Rutkowiak, 1996].

Rozeznaniu w wielości odmian myślenia o edukacji ma służyć mapa konturowa, wyznaczona przez określone kategorie, uznane za jej punkty orientacyjne. Kategorie te to „pewien rodzaj pojęć, a mianowicie – pojęcia strukturotwórcze o wysokim stopniu ogólności, sygnalizujące zarysowo pole określonej problematyki. Są one merytorycznie na tyle wykrystalizowane, że pole takie wstępnie wyznaczają,

a zarazem na tyle niedookreślone i otwarte – dzięki ich ogólności – iż dają potencjał umożliwiający dalszą penetrację zagadnienia, łącznie z budowaniem konstrukcji teoretycznej, osnową której byłaby dana kategoria” [Rutkowiak, 1995, s. 184]. Kartograf tworzący mapę wysuwa elementy uznane przez siebie za znaczące, posiadające moc teoriiotwórczą; dając w ten sposób wyraz własnym uczuleniom – rozumiejąc przez uczulenie „wyeksponowanie jakości, na którą «kartograf» już jest wrażliwy ze względu na swoje doświadczenia” [Rutkowiak, 1995a, s. 25]. Redaktorka *Odmian myślenia o edukacji* zakłada, że „Kategorie nie są (...) dogmatami, a określając ich kondycję mianem «pulsowania» sygnalizują podobieństwo do organizmu, dla istnienia którego znacząca jest dynamika, zmiana jakości i objętości, rytmu, nieregularności, kurczenia się i rozkurczania, jako źródeł życiodajnego napięcia oraz braku ostrych granic znaczeniowych” [tamże, s. 25].

Źródłem kategorii tworzących punkty orientacyjne mapy jest szeroko rozumiana empiria edukacyjna, „to, co w niej aktualnie 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 dzisiejszej 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.

Ponieważ zestaw ten „nie jest pomyślany jako zestaw skończony i nieproblematyczny, idzie w nim bardziej o zademonstrowanie możliwości empirycznego wysuwania kategorii oraz budowania wokół tych kategorii wielu różnorodnych teorii edukacyjnych niż o rozstrzygnięcie o jakości kategorii uznawanych za znaczące” [Rutkowiak, 1995, s. 185], niniejszy tekst można potraktować jako zamiar wskazania kolejnego punktu orientacyjnego na mapie odmian myślenia o edukacji. Obserwując współczesną pedagogikę przez pryzmat własnych uczuleń dostrzegam, znajdującą się aktualnie w myślowym obiegu ludzi zastanawiających się nad edukacją, kategorię potoczności. Przejawy jej pulsowania charakteryzuję w dalszej części opracowania. Tutaj chciałbym natomiast zwrócić uwagę na istotną właściwość pulsujących kategorii, „jako obszarowo krzyżujących się, zachodzących na siebie, rozchodzących się, czego nie można poddać zdyscyplinowanej logice zakresowych stosunków pojęć, które wyznaczają obszary

mapy” [Rutkowiak, 1995a, s. 45]. Kategorie te oddają „realne myślenie realnych ludzi o realnej edukacji dnia dzisiejszego. Sprawą zasadniczą jest ich komplementarność oraz parcjalność możliwych objaśnień nie ujednoczonego świata i waga wysiłków różnych ludzi w tworzeniu teorii, z których każda jest «reprezentatywna» w pewnym kontekście” [tamże, s. 45]. Oznacza to, że także potoczność wchodzi w różnorakie związki z innymi kategoriami tworzącymi mapę. Ich przejawem jest np. zjawisko miksowania form wypowiedzi o edukacji, „owocujące formami pogranicznymi, eklektycznymi, językiem pseudo i językiem para” [Rutkowiak, 1994, s. 95].

Przedmiotem zainteresowań Teresy Hołówki stał się zdrowy rozsądek, który można uznać za jeden z przejawów interesującej mnie potoczności. Pytając: „Czy istnieje i czym jest zdrowy rozsądek?” [1986, s. 18], Autorka przyznaje, że nie ma prawdopodobnie innego zwrotu odznaczającego się równie dużą siłą perswazyjną; „Pełni on zwykle rolę ostatecznej instancji we wszelkich dysputach i stanowi bodaj najskuteczniejszą broń werbalną: odmówienie komuś «zdrowego rozsądku» ma wydzźwięk zdecydowanie deprecjonujący i nieodparcie kojarzy się z poniżającym brakiem czegoś, co przysługuje jakoby wszystkim. Rzadko jednak – jak zwykle w sytuacjach, gdy język służy bardziej manipulowaniu niż informacji – towarzyszy temu refleksja semantyczna: czym właściwie jest ów konieczny «zdrowy rozsądek»” [tamże, s. 13].

Na treść przywołanej książki można spojrzeć w sposób pozwalający dostrzec pulsowanie kategorii zdrowego rozsądku na przestrzeni ostatnich kilku wieków, poczynając od doktryny prymarnej ułomności Franciszka Bacona. Krańcowe bieguny kontinuum pulsowania tworzą: pojmowanie zdrowego rozsądku jako tworu uniwersalnego oraz pluralizm zdrowych rozsądków. Jak zauważa T. Hołówka [1986, s. 91]: „Filozofowie wierzyli na ogół w istnienie zdroworozsądkowej wizji świata i w zależności od orientacji bądź lekceważyli ją jako błędne, irracjonalne, prymitywne, trywialne czy nie dość precyzyjne stadium poznania, bądź – co zdarzało się nieporównanie rzadziej – usiłowali uczynić z niej zarazem ostateczną instancję i niepodważalny punkt wyjścia, by zapobiec notorycznej nierozstrzygalności problemów filozoficznych”. Wiarę w istnienie takiej uniwersalnej wizji podważył rozwój nauk społecznych, zwłaszcza antropologii kulturowej.

Do ustaleń Autorki *Myślenia potocznego* powrócę jeszcze w końcowej części tekstu, tutaj natomiast zasygnalizuję, że pulsowanie tej kategorii (począwszy od starożytności) opisuje także Stefan

Zabieglik (1987). W następnej części wywodu spróbuję odpowiedzieć na postawione wcześniej pytanie o obserwowany brak zainteresowania pedagogów tą kategorią oraz określenia wobec niej swojego stosunku. Wskażę także na niektóre przejawy pulsowania potoczności w pedagogice.

Pedagogizm jako przyczyna braku zainteresowania potocznością

Krzysztof Konarzewski, charakteryzując przed kilkunastoma laty technologiczne i opisowe spojrzenie na szkołę, skonstatował: „Francuz mówi, że Napoleon dzwon klasztornego wychowania zastąpił bębniem – słusznie; dodam, że nad duchem wychowania współczesnego ciąży gwizdek fabryczny» – w takiej metaforze J. Korczak (...) zamknął kilka stuleci dziejów europejskiej oświaty. To samo mógłby powiedzieć o teorii pedagogicznej: od połowy XIX wieku gwizdek fabryczny pobrzmiwa też w wykładach i książkach o wychowaniu, dyryguje badaniami oświatowymi” [Konarzewski, 1991, s. 7].

Treść tego – lapidarnego w swej wymowie – cytatu trafnie oddaje istotę pedagogizmu, które to pojęcie posłużyło Stefanowi Sarnowskiemu [1993] do analizy i krytyki rozumu pedagogicznego. Zanim podejmę próbę jego opisu, odwołam się raz jeszcze do cytowanego wyżej K. Konarzewskiego, który zauważył, że zastępy pedagogów „ulokowane w katedrach i instytutach pedagogiki, od dwóch stuleci borykają się z podstawowym pytaniem: Jak zorganizować szkołę i jakimi posłużyć się metodami, by przy ustalonym poziomie nakładów osiągać wyniki produkcyjne, tzn. ukształtować umysły i uczucia jak największej liczby dzieci w sposób jak najbardziej zbliżony do wzorca? Wynikiem ich prac jest rzeka rozpraw o zasadach nauczania, których przestrzeganie zwiększa wydajność szkoły, o najważniejszych podziale treści kształcenia na lekcje, lekcji na ogniwa, a ogniw na czynności nauczyciela, o skutecznych i nieskutecznych metodach przekazywania wiedzy itd.” [Konarzewski, 1991, s. 8]. To technologiczne podejście, koncentrujące się nie na tym co jest, lecz na tym co powinno być koresponduje z potocznymi wyobrażeniami o pedagogice jako dyscyplinie naukowej [zob. Hejnicka-Bezwińska, 1995; Leppert, 1996]. Wyobrażenia te mieszczą się w ramach racjonalności instrumentalnej, która traktuje edukację jako środek osiągania danych celów [Evert, 1993; Giroux 1993].

Refleksja metodologiczna ustanawia standardy racjonalności właściwe rozumowi pedagogicznemu występującemu w postaci dyskursywnej. W czasach nowożytnych przybrał on postać nauki. Właściwe

tej ostatniej „Dążenie do totalności dyskursywnego rozumu pedagogicznego wynika nie tyle z zasad ustalanych przez niego samego, ale z zasad bardziej fundamentalnych, mianowicie takich, które określają samą istotę cywilizacji, w ramach której żyjemy. Cywilizacja ta szczyci się mianem «racjonalnej», zaś wraz z nastaniem epoki nowożytnej nazywa jeszcze siebie «naukową». Wszystko zaczyna pretendować do bycia «racjonalnym» a także «naukowym». Czemuż by miało to ominąć wychowanie i nauczanie?” – pyta S. Sarnowski [1993, s. 11]. Za najbardziej wyraziste znamię naszej cywilizacji Autor *Krytyki rozumu pedagogicznego* uznaje problem wzajemnych relacji między dwoma typami wiedzy: naturalną i dyskursywną, problem możliwych powiązań między teorią i praktyką. Cywilizacja uznająca siebie za „naukową” przyznaje prymat teorii nad praktyką. Powoduje to, że „Rozum pedagogiczny w formie dyskursywnej, pozostając w ścisłym związku z samą istotą naszej cywilizacji, bez żenady może domagać się szczególnych uprawnień. Może chcieć rzeczy w swym możliwym do wyobrażenia kształcie wręcz absurdalnej: domagać się przyznania szczególnych pozycji dlauczonych-pedagogów, albo nawet ukształtowania wszystkich ludzi nauczonych-pedagogów” [Sarnowski, 1993, s. 12]. Posługując się rozróżnieniem zaproponowanym przez Z. Bauman [1990] można by stwierdzić, że tak pomyślany rozum pedagogiczny pełni prawodawczą rolę. Przytoczona charakterystyka technologicznej aktywności pedagogów w ciągu dwóch ostatnich stuleci stanowi dowód potwierdzający realizację tego wyobrażenia.

Zawierający opis takiego stanu pedagogizm został pomyślany jako pojęcie analogiczne do zaproponowanego przez Edmunda Husserla psychologizmu [zob. np. Smoczyński, 1986]. Oprócz opisu charakterystycznego dla cywilizacji nowożytnej dominowania dyskursywnego rozumu pedagogicznego, pedagogizm został pomyślany także jako narzędzie jego krytyki. Ten aspekt nie będzie jednak przedmiotem mojego zainteresowania. Swoją uwagę ograniczam do wskazania, że zjawisko to stanowi powód obserwowanego – zwłaszcza w ramach monopedagogiki – braku zainteresowania potocznością.

Za S. Sarnowskim [1993, s. 10-11] powtórzę, że nosiciele dyskursywnego rozumu pedagogicznego byli/są skłonni mniemać, iż: „tylko oni, czyli zawodowi teoretycy nauczania i wychowania, reprezentują na całym obszarze rzeczywistości pedagogicznej szczepek najszlachetniejszy, potrafiący wydać owoce najsmakowitsze, podobnie jako – co był już spostrzegł św. Paweł – owoce oliwki hodowanej są znacznie słodsze niż owoce oliwki rosnącej dziko.

Oczywiście istnieją poważne racje, aby przedkładać owoce oliwek hodowanych nad owoce oliwek rosnących dziko. Te same racje przemawiały za tym, aby możliwie szeroko upowszechnić ów rozum pedagogiczny specjalnie hodowany, zastępować nim rozum naturalny. Proces ten z pewnością posiada różne stopnie zaawansowania: może chodzić tylko o fakt wspomagania jednego przez drugi, ale może chodzić także o zastępowanie jednego przez drugi. Ostatnie, tj. całkowite zapanowanie rozumu pedagogicznego w jego wydaniu dyskursywnym musi się wydać celem godnym realizacji, chociaż także wzbudzać oczywisty niepokój”.

Treść tego cytatu, odzwierciedlająca odmienne sposoby układania stosunków pomiędzy rozumem naturalnym a rozumem dyskursywnym opisuje – w moim przekonaniu – jeden z istotnych przejawów pulsowania potoczności w pedagogice. Podobną opozycję uchwycił K. Konarzewski [1988], charakteryzując konsekwencje myślenia o pedagogice w kategoriach zadania. System wiedzy przybierający postać pedagogiki celów jest pomyślany jako zewnętrzna, potencjalna świadomość wychowawców. W przekonaniu twórców ma on dostarczać odpowiedzi na trzy pytania: co?, po co?, jak? Rozumowanie takie doprowadza jednak do wątpliwości, bowiem skoro „świadomość wykonawcy zadań wychowawczych nie jest pustym polem czekającym na pedagogicznego siewcę to wypada stwierdzić, że pedagogika nie tyle tworzy tę świadomość, co ją uprawomocnia lub przekształca. Jeśli uprawomocnia tylko, to jest zasadniczo zbędna, mówi bowiem to, co ludzie i bez niej wiedzą. Jeśli zaś przekształca, to popada w konflikt z tym, co ludzie wiedzą. Trzeba wówczas zapytać, jakimi atutami dysponuje pedagogika w tym konflikcie, tzn. w jakim stopniu i w jakich warunkach »zewnętrzna« świadomość przez nią skonstruowana może stać się świadomością rzeczywistych wychowawców” [Konarzewski, 1988, s. 114]. Autor tej diagnozy konkludował: „Klasyczna odpowiedź na to pytanie odwołuje się do sankcji nauki: pedagogika jest zadaniem opracowanym naukowo i dlatego trzeba jej dać pierwszeństwo przed zadaniami powstałymi na gruncie wiedzy potocznej” [tamże, s. 114]. Taka odpowiedź jest możliwa jedynie w okresie ortodoksji, gdy pedagog jest wędrowcem jednej drogi poznawczej. Ci, którym przyszło podróżować po edukacyjnych szlakach w latach 90. XX wieku i następnych takiego komfortu zostali pozbawieni.

Heterogeniczność jako pogranicze pedagogiki i potoczności. Teoriotwórcza moc potoczności

Współczesny nam czas zwrotu formacyjnego, przejścia od monocentrycznego do policentrycznego ładu społecznego „zbiega się ze światowym przewrotem kulturowym, którego wyrazem jest dyskurs modernizmu z postmodernizmem. Naczelna teza tego dyskursu odnosi się (...) do kwestii wielości widzianej jako «ontologia terażniejszości» przeciwstawna wobec ontologii «Wielkich Narracji», stanowiących idee określające autorytatywnie pewną jakość rzeczywistości” [Rutkowiak, 1995a, s. 8]. Jedną z Wielkich Narracji okresu ortodoksji była Nauka. W przypadku pedagogiki zaobserwować można było szczególną sytuację, określoną przez S. Sarnowskiego słowami: „Jeśli zjawisko pedagogizmu występuje już na obszarze działania naturalnego rozumu pedagogicznego, jakże ono musi się rozrosnąć, gdy zostanie dołączony rozum pedagogiczny w wydaniu dyskursywnym, czyli pod postacią nauki. W dodatku jeśli ów rozum faktycznie nauką nie jest, a mimo to za nią uchodzi” [1993, s. 16].

Przejawiane przez dyskursywny rozum pedagogiczny roszczenie do sprawowania prawodawczej roli zaowocowało panpedagogizmem, przybierającym np. postać utopijnego postulatu społeczeństwa wychowującego. Zauważyć jednak należy, że „Nie znamy społeczeństw nieedukujących. Prawie wszystkie kontakty między ludźmi i między instytucją a człowiekiem mają charakter edukacyjny, bowiem towarzyszy im intencja, niekoniecznie uświadomiona w rozwiniętej postaci, dokonania zmian w jednostce – partnerze interakcji. Partner ma uzyskać wiarygodność, korzystny obraz drugiego, ma bać się, lubić, nienawidzić, zachować się tak a tak teraz i podobnie zachować się w przyszłości. Utopijność tedy polega na przekonaniu, że organizatorem wszystkich wpływów edukacyjnych mogą stać się instytucje oświatowe, a więc w ich doskonaleniu należy upatrywać podstawy takiej pewności, albo, że wszystkie wiążące wpływy wychowawcze zbierze się w jeden nurt, w jedną nakierowany stronę” [Kruszewski, 1985, s. 18].

Zgłaszanej propozycji potraktowania potoczności jako pulsującej kategorii pedagogicznej nie należy pojmować jako jeszcze jednego przejawu Wielkich Narracji, tym razem tego właściwego. Czynię to zastrzeżenie, ponieważ wspomniana na początku właściwość potoczności, polegająca na zapewnianiu spójności symbolicznego uniwersum jednostki, mogłaby wskazywać na ontologiczną oczywistość tej

kategorii. Taki wniosek można także wysnuć z analizy zdroworozsądkowego pojmowania wiedzy, zgodnie z którą „«Wiedza» to coś, co jest ustalone raz na zawsze. Jeśli pewne przeświadczenia czy teorie zdają się być równoprawne, zdrowy rozsądek desperacko upiera się przy którejś z nich bądź odrzuca je w całości jako «fałszywe». Narastająca zgoda na stały margines ignorancji i tolerowanie różnych obrazów świata przez naukę sprawia, że coraz częściej z gniewem się od niej odwracamy szukając «wiedzy» w rozmaitych namiastkach religii i w innych formach poznawczych, które podzielają zdroworozsądkowe założenie, że istnieje jakiś ostateczny schemat, do którego da się sprowadzić wszystko” [Hołówka, 1986, s. 181]. Interesujące byłoby odwołanie się w tym miejscu do fenomenologii Edmunda Husserla, zawierającej m.in. charakterystykę naturalnego nastawienia [zob. np. Palikot, 1991].

Propozycja tu rozważana jest jedynie próbą dostrzeżenia tego wymiaru, który S. Sarnowski określa jako rozum pedagogiczny w postaci naturalnej, będący udziałem właściwie każdego człowieka. Jak zauważa przywoływany już wielokrotnie Autor *Krytyki rozumu pedagogicznego*: „Nie trzeba (...) angażować specjalnej przenikliwości, aby stwierdzić, że nauczanie i wychowanie są tego rodzaju typami aktywności, które dla ludzi (może nie tylko dla nich) są chyba najpowszechniejsze. Wynika to z nader oczywistych wymiarów ludzkiej egzystencji, mianowicie odnoszenie się do niej faktów powszechnej przemijalności i zarazem trwania, a więc nieustannej wymienialności poszczególnych egzemplarzy gatunku «człowieka» i ciągłości jego samego – ciągłości nie tylko w wymiarze biologicznym, ale także kulturowo-cywilizacyjnym. Właściwie wszyscy dorośli członkowie populacji ludzkiej – chociażby wtedy, gdy występują w roli rodziców, ale także poprzez spełnianie innych funkcji społecznych – są jak najpoważniej wychowawcami a także i nauczycielami, tym samym nosicielami rozumu pedagogicznego w jego naturalnej postaci” [1993, s. 10].

Ten oczywisty – wydawać by się mogło – fakt jest przez pedagogikę systematycznie zapoznawany. W swej samowiedzy wciąż ucieka ona od świata przeżywanego (*Lebenswelt*), powtarzając w ten sposób błąd racjonalizmu, który według E. Husserla polegał na tym, „iż nauki w swoim dążeniu do prawdy obiektywnej usiłując poza ową potoczną naoczność wykroczyć – prawdy względne zastąpić prawdami bezwarunkowymi, przewyciężyć to, co subiektywne i dotrzeć do bytu samego w sobie, zapominają iż muszą odwoływać się do świata przeżywanego. A on jest ostatecznym źródłem pierwotnych oczywistości i potwierdzenia, jest podłożem, na którym budowane jest

obiektywno-naukowe poznanie” [Krasnodębski, 1991, s. 52]. Ucieczka pedagogiki od *Lebensweltu* powoduje, że „Nie tylko, iż nie rozumie, że sama jest jedną z możliwych jego form, ale także nie chce go poddać rozumiejącemu namysłowi, co wszak dla wychowania jest sprawą pierwszorzędną wagi. W miejsce namysłu nad tym, co jest, zajmują się tym co być powinno. Tyle tylko, że owa «powinność» jakoś nigdy, mimo usilnych zabiegów pedagogów, nie może się urzeczywistnić” [Folkierska, 1991, s. 45-46]. Można także stwierdzić, że pedagodzy-profesjonaliści nie różnią się w tym zakresie od tzw. Szarego Człowieka, przejawiającego powinnościowy sposób myślenia o pedagogice i wychowaniu [zob. Leppert, 1997].

Wszystko to sprawia, że „Pedagogika bywa postrzegana jako dość paradoksalna przestrzeń wypowiedzi, jako raczej dziwne stanowisko w świecie społecznych i akademickich dyskusji. Z jednej strony trudno jest znaleźć ludzi spoza jej profesjonalnych kręgów, którzy traktowaliby ją poważnie; niezbyt liczą się z jej tezami ministrowie edukacji, nauczyciele czy rodzice. Z drugiej – jest w niej coś złowrogięgo, jakiś kolonialny zamysł, jakiś niedomówiony, niedokończony projekt panowania nad ludzkimi umysłami, który wywołuje lęk przed pedagogicznym dozorem” [Szkudlarek, 1995, s. 41].

Pedagogizm, stanowiący formę kontroli społecznej właściwą dla nowoczesnych społeczeństw Europy, ukonstytuował się w epoce oświecenia, „w charakterystyczny sposób «kolonizując» mechanizmy wychowania naturalnego i zawłaszczając je dla celów konstruowania określonego typu społeczeństwa” [tamże, s. 43]. Celowi temu doskonale posłużyła naukowa pedagogika, która – poza uprawomocnieniem kontroli – zasłaniała też jej polityczny charakter. Upraszczając można by stwierdzić, że właściwa ortodoksji monopedagogika korespondowała z monocentrycznym typem ładu społecznego.

Relacja pedagogizm – pedagogika skomplikowała się – być może wbrew oczekiwaniom i przypuszczeniom niektórych osób – niezmiernie po upadku autorytarnego porządku. Powtórzę za Tomaszem Szkudlarkiem: „Może jest to paradoks, ale pozorne odpolitycznienie edukacji po upadku autorytarnej władzy socjalistycznego państwa stwarza sytuację, w której pedagogika – po to, by mogła z minimalną choćby trafnością rozpoznawać otaczające nas zjawiska edukacyjne stoi wobec potrzeby niesłychanego wyczulenia i ogromnej kompetencji w rozpoznawaniu sfery polityczności. Sfera ta bowiem radykalnie poszerza swój obszar, jednocześnie tracąc swą dotychczasową wyrazistość. W miejsce dotychczasowego dychotomicznego podziału na

rządzących i rządzonych pojawia się bowiem szereg sfer publicznego dyskursu kształtujących charakter życia zbiorowego, w których kwestie dotychczas chronione przed ingerencją policyjnego państwa (jak kultura, nauka, problemy środowiska lokalnego, praca domowa czy rozrywka) zyskują swoje «pozytywne» (w odróżnieniu od dotychczasowych opozycyjnych) artykulacje; ich polityczny charakter bardzo powoli dociera do społecznej świadomości” [1995, s. 46].

Argumentacja Autora cytatu przekonuje mnie, że uczulenie pozwalające zasugerować pojmowanie potoczności jako pulsującej kategorii jest zasadne. Jak wskazują analizy teoretyków postmodernizmu [zob. np. Szkudlarek, 1993; Melosik, 1995], rozproszony nadzór wszystkich nad wszystkimi dokonuje się poprzez funkcjonowanie demokratycznych społeczeństw konsumpcyjnych. Jak zauważa Zbyszko Melosik: „Podstawową kategorią ideologii konsumpcji jest przyjemność. O ile w przeszłości obowiązująca doktryna purytanizmu propagowała życie ku chwale Boga, a osobiste cechy człowieka stanowiły «kapitał» dla mądrej inwestycji, dziś obowiązkiem obywatela jest «przyjemność i radość». Współczesny człowiek – konsument ma więc poszukiwać i urzeczywistniać przyjemności, a także ma być szczęśliwy, uwodzący/uwodzony, uczestniczący, euforyczny i dynamiczny. Coraz mniej czasu poświęca on pracy zawodowej, zorientowany jest natomiast na «tworzenie osobistych potrzeb» i «osobistego dobrobytu». Musi być więc ciągle gotowy do aktualizowania swojej zdolności do konsumpcji. Nie ma prawa nie być konsumentem, bowiem może wówczas zostać uznany za aspołecznego” [1995, s. 195-196].

Konsumpcja, reklama, moda, kultura popularna, muzyka młodzieżowa, wiedza potoczna to niektóre współczesne, rozmyte obszary pulsowania potoczności. Ich rozpoznawanie wymaga posiadania dwóch sprawności, określanych jako orientowanie się i kompetencja interpretacyjna. Zdaniem J. Rutkowiak, „Połączenie tych dwóch «sprawności» mogłoby stworzyć całość, w której dzięki orientacji podmiot dociera do określonego punktu widzenia, a dzięki interpretacji draży go, co nie oznacza końca drogi poznawczej, tylko jej etap, prowadzący do uzyskiwania dalszej orientacji” [1995a, s. 24].

Na wykonanie czeka zadanie dokładniejszego opisania przejawów pulsowania potoczności w pedagogice. Za punkt odniesienia, źródło inspiracji mogą posłużyć istniejące już mapy, np. metadyskursywna mapa społeczności dyskursywnych w ostatnich badaniach nad zmianami edukacyjnymi [Paulston, 1993]. Opisujący możliwości postmodernistycznej kartografii krytycznej Roland G. Paulston i Martin Liebman

przyznają, że „różnorodne struktury edukacyjne i systemy wiedzy mogą zostać odtworzone w jednej czy wielu mapach – w obrazach społecznej kartografii, w której przestrzeń mapy społecznej odzwierciedla wpływ zmian społecznych na przestrzeń realną” [1995, s. 237].

Poszukując wspólnej dla pedagogiki i potoczności płaszczyzny, pogranicza [zob. Witkowski, 1991], na którym się one spotykają, pragnę wskazać na heterogeniczność. Właściwość ta stanowi – w moim przekonaniu – o teoriiotwórczej mocy potoczności w sytuacji, gdy skazani jesteśmy na wielość. Przekonanie to podziela także T. Szkudlarek, stwierdzając: „Jak dotąd, dążenie do jednoznaczności – wyrażające się w uporczywym poszukiwaniu paradygmatu teoretycznego, w dążeniach do ustabilizowania odrębnego języka naukowego, określenia specyficznej metody, w poszukiwaniach metafizycznych bądź ideologicznych fundamentów – nie przyniosło żadnych sensownych rezultatów. Wypada więc uznać heterogeniczność za stałą cechę pedagogicznego usytuowania – i nauczyć się ją wykorzystywać jako czynnik sprzyjający myśleniu o wychowaniu” [1995, s. 47].

Zgodnie z wcześniejszą zapowiedzią, powracam na zakończenie do ustaleń T. Hołówki, która opisując pulsowanie myślenia potocznego sformułowała w konkluzji kilka pytań wraz z „heterogeniczną” odpowiedzią na nie. Oto one: „Czymże więc jest ostatecznie zdrowy rozsądek? Zbiorem elementarnych prawd (bez względu na to, co za «prawdę» uznamy) czy zbiorem *idola tribus*? Proto-nauką czy jej przeciwieństwem? Zaczynem filozofii, kamieniem probierczym powstających doktryn czy stanowiskiem antyfilozoficznym? Pewnym światopoglądem czy luźnym zbiorem nieskoordynowanych idei i wyobrażeń? Czymś, czego nie da się wypowiedzieć, czy też czymś, co otwarcie deklarujemy? Uniwersalną pierwotną wizją rzeczywistości czy raczej tworem bezustannie ewoluującym i różnicowanym wedle parametrów geograficznych oraz społecznych? Ucieleśnieniem praktycyzmu czy swoistą metafizyką? Wiedzą czy pseudowiedzą? Uczciwa odpowiedź może być chyba tylko jedna: każdą z tych rzeczy po trochu. Zdrowy rozsądek jest całością heterogeniczną, na którą składają się przekonania o rozmaitej genezie, niejednorodnym stopniu wyartykułowania i prawomocności, a także pełniące wielorakie funkcje; przekonań, dla których nie ma żadnego wspólnego mianownika poza tym, że towarzyszy im poczucie całkowitej oczywistości i że kierujemy się nimi jako podstawą codziennych działań” [Hołówka, 1986, s. 173].

Czy w tej sytuacji może dziwić postawa rabiego z zamieszczonej na początku historyjki, który tak chętnie wszystkim przyznaje rację?

Bibliografia:

- Barnes B., Bloor D. (1993), *Mocny program socjologii wiedzy (wybór)*, Warszawa
- Bauman Z. (1990), *Upadek prawodawców*, „Studia Filozoficzne” nr 4
- Bauman Z. (1996), *Socjologia*, Poznań
- Burszta W. J., Kempny M. (1991), „*Wiedza potoczna*” i rozumienie innych kultur, [w:] A. Jawłowska (red.), *Kategoria potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowania teoretyczne*, Warszawa
- Evert G. (1993), *Habermas i edukacja*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, Część III, Toruń
- Folkierska A. (1991), *Przyczynek do rozważań dotyczących pedagogiki ogólnej*, „Ruch Pedagogiczny” nr 5-6
- Giroux H. A. (1993), *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa
- Hejnicka-Bezwińska T. (1995), *Edukacja – kształcenie – pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*, Kraków
- Hołówka T. (1986), *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, Warszawa
- Hołówka T. (1988), *O pojęciach potocznych*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 2
- Konarzewski K. (1988), *Pedagogika celów czy pedagogika wartości?* „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2
- Konarzewski K. (1991), *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Poznań
- Krasnodębski Z. (1991), *Kryzys nowoczesności a świat przeżywany*, [w:] A. Jawłowska (red.), *Kategoria potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowania teoretyczne*, Warszawa
- Kruszewski K. (1985), *Pedagogika powszednia*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 1
- Leppert R. (1996), *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, Bydgoszcz
- Leppert R. (1997), *Pedagogika – poszukiwanie pewności*, Kraków
- Lewicka-Strzałecka A. (1993), *Postawy praktyczne. Teoretyczne i empiryczne determinanty orientacji sprawnościowych*, Warszawa
- Melosik Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań
- Nagel E. (1970), *Struktura nauki. Zagadnienia logiki wyjaśnień naukowych*, Warszawa
- Nawroczyński B. (1987), *Dzieła wybrane*, t. 1, wybór, przedmowa i wstęp: A. Mońka-Stanikowa, Warszawa
- Niżnik J. (1991), „*Potoczność*” jako kategoria teoretyczna, [w:] A. Jawłowska (red.), *Kategoria potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowania teoretyczne*, Warszawa

- Pabis S. (1985), *Metodologia i metody nauk empirycznych*, Warszawa
- Palikot J. (1991), *Początki kryzysu kultury europejskiej wedle Husserla*, [w:] A. Jawłowska (red.), *Kategoria potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowania teoretyczne*, Warszawa
- Paulston R. G. (1993), *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*, Warszawa.
- Paulston R. G., Liebman M. (1995), *Możliwości postmodernistycznej kartografii krytycznej*, [w:] T. Szkudlarek (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, Kraków
- Rutkowiak J. (1994), *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa
- Rutkowiak J. (1995), *Pedagogika ogólna a struktura i jakość wiedzy o wychowaniu*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*, Bydgoszcz
- Rutkowiak J. (red.) (1995a), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków
- Rutkowiak J. (1996), *Chaos i porządek jako wymiary funkcjonowania nauczyciela. (Próba analizy w świetle teorii struktur dysypatywnych)*, [w:] H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Toruń
- Sarnowski S. (red.), (1993), *Krytyka rozumu pedagogicznego*, Bydgoszcz
- Smoczyński P. J. (1986), *Psychologizm jako program filozoficzny*, [w:] T. Maruszewski (red.), *Filozofia – poznanie – psychologia*, Poznańskie Studia z Filozofii Nauki, Zeszyt 10, Warszawa-Poznań
- Szahaj A. (1995), *O tzw. mocnym programie socjologii wiedzy szkoły edynburskiej*, „Kultura Współczesna” nr 1-2
- Szkudlarek T. (1993), *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków
- Szkudlarek T. (1995), *Pedagogizm i pedagogika*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Racjonalność pedagogiki*, Bydgoszcz
- Turner J. H., Turner S. (1993), *Socjologia amerykańska w poszukiwaniu tożsamości*, Warszawa
- Witkowski L. (1991), *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń
- Zabieglik S. (1987), *Krzywe zwierciadło filozofii czyli dzieje pojęcia zdrowego rozsądku*, Warszawa
- Zybertowicz A. (1995), *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*, Toruń