

Dialog i krytyka jako niezbędne warunki współpracy i rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej¹

Pedagogikę postrzegam jako naukę teoretycznie i praktycznie zorientowaną, jako formację intelektualną, którą tworzą zarówno teoretycy, jak i praktycy. Jeśli zgodzić się z tym założeniem, to należy także przyjąć, iż powinnością teoretyków i praktyków jest dbanie o rozwój tej dyscypliny naukowej. Ów rozwój możliwy jest, moim zdaniem, jedynie dzięki współpracy pomiędzy teoretykami a praktykami, którego niezbędnymi warunkami (pewnie obok wielu innych) są dialog i krytyka. Dialog traktowany być musi jako rozmowa, której zadaniem nie jest przekonywanie kogokolwiek do swoich racji, a raczej umożliwienie wzajemnej wymiany poglądów. By jednak uchronić się przed szkodliwymi, pseudonaukowymi poglądami chcącymi „zawładnąć” myślą pedagogiczną, uzupełnieniem tak rozumianego dialogu musi stać się poprawnie realizowana krytyka. Poprawność krytyki polega na dokładnej, merytorycznej analizie poglądów czy działań, przed ich ewentualnym przyjęciem bądź odrzuceniem. Te dwa warunki stanowią, według mnie, niezbędne elementy rozwoju i współpracy teorii i praktyki pedagogicznej, a przez to rozwoju całej dyscypliny naukowej.

Tytułem wstępu

Pedagogikę definiować można na różne sposoby. Jak ujmują to Bogusław Śliwerski (2006, s. 79 i n.), pedagogikę postrzegać można jako refleksję filozoficzną, dyscyplinę wiedzy o kształceniu, przedmiot kształcenia akademickiego i zawodowego, subiektywną i potoczną teorię wychowania oraz jako wspólnotową formację intelektualną. Dla potrzeb niniejszego opracowania, pedagogikę definiuję w kategoriach wspólnotowej formacji intelektualnej obejmującej „(...) nauczycieli, wykładowców akademickich, badaczy, wychowawców, opiekunów, trenerów, księży i katechetów, instruktorów, działaczy oświatowych oraz społeczników i profesjonalistów, którzy osadzeni w rozmaitych tradycjach i nurtach prowadzą międzypokoleniowy dialog oraz mają wpływ na organizację przestrzeni społecznej i instytucjonalnej, inicjującej, prowadzącej, nadzorującej (oceniającej) kształcenie i/lub wychowanie czy budującej jedność formacyjną w obrębie całej pedagogiki” (Śliwerski, 2006, s. 95).

¹ Pisząc o teorii i praktyce pedagogicznej przyjmuję, iż ani teoria, ani praktyka nie są bytami „samodzielnymi”, a stanowią, w pewnym sensie, „wytwór” teoretyków i praktyków, stąd też wskazując na współpracę teorii i praktyki pedagogicznej mam, w zasadzie, na myśli współpracę pomiędzy teoretykami a praktykami. Taki tok myślenia wydaje mi się być zbliżony z przyjętą przeze mnie definicją pedagogiki, postrzeganej w kategoriach intelektualnej wspólnoty.

Na podstawie powyższej definicji można zauważyć, że wspomnianą intelektualną wspólnotę tworzą zarówno teoretycy, jak i praktycy, zaangażowani w szeroko pojmowaną pedagogiczną działalność. Możliwe, że nie ma podstaw, by dokonywać podziału pedagogiki (a szerzej nauk społecznych) na teoretyczne i praktyczne, gdyż eksponowanie wspomnianej dychotomii pogłębia jedynie (sztuczną) linię demarkacyjną pomiędzy teoretykami a praktykami (por. Malewski, 1997, s. 417), a przecież pedagogika jest w rzeczywistości nauką teoretyczno-praktyczną (zob. Palka, 1999, s. 71). Ja jednak, w rozważaniach swoich, dokonam takiego podziału, z tym jednak zastrzeżeniem, iż uznaję, że rolę zarówno teoretyków, jak też praktyków jest podejmowanie działań zmierzających do integracji teorii i praktyki.

Muszę tu również zaznaczyć, iż przyjąłem, że działalność praktyczną określić można mianem pedagogii, którą – za Stefanem Kunowskim – definiuję jako „(...) **samo dzieło wychowania, zespół czynności i umiejętności wychowawczych** (...)” (Kunowski, 2003, s. 10). Teorię natomiast postrzegam w kategoriach rezultatu badawczej działalności, której wynikiem jest system logicznie i merytorycznie uporządkowanych twierdzeń (por. Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 511).

Pisząc o rozwoju, mam na myśli celowo organizowany proces, który zmierza do osiągnięcia pożądanego, pozytywnej zmiany. Odnosząc tak pojmowany rozwój do, przywołanej wcześniej, intelektualnej wspólnoty przyjmuję, że dotyczy on zmian zachodzących w niej samej, dzięki którym owa wspólnota „wchodzi” na wyższy stopień swojego funkcjonowania. Przez współpracę teorii i praktyki pedagogicznej rozumiem wzajemne współdziałanie teoretyków i praktyków na bazie uprzedniego porozumienia.

W artykule tym chciałbym podjąć problematykę niezbędnych, jak mi się wydaje, warunków rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej. Przyjmuję, że warunkami takimi (oczywiście wśród zapewne wielu innych, może ważniejszych) są dialog i krytyka. Co więcej, wydaje mi się, że warunki te (a dokładniej ich spełnienie) uzależniają ewentualną współpracę teorii i praktyki pedagogicznej, która według mnie warunkuje wspomniany rozwój. Uważam, że współpraca ta jest niezbędna, jeśli chcemy (z)realizować postulat rozwoju pedagogiki, definiowanej bądź to jako intelektualna wspólnota, bądź też szerzej, jako jedna z nauk społecznych.

Aby ukazać rolę dialogu i krytyki we współpracy i rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej, należy najpierw – jak sądzę – wskazać na relacje zachodzące pomiędzy teorią a praktyką.

Teoria a praktyka w pedagogicznej działalności

Na wstępie chciałbym zaznaczyć, że pod tak szeroko pojmowaną pedagogiczną działalnością kryć się mogą działania związane z edukacją, opieką i wychowaniem.

Najogólniej rzecz ujmując można przyjąć, iż „teoria od praktyki różni się tym, że teoria zawiera uporządkowaną wiedzę ogólną o określonym fragmencie rzeczywistości, a praktyka jest zespołem działań przekształcających ten fragment rzeczywistości” (Hejnicka-Bezwińska, 2009, s. 216).

Starając się wskazać na relacje zachodzące pomiędzy teorią a praktyką, można wyróżnić sześć wariantów, a mianowicie: *teoria i praktyka*, *teoria wobec praktyki*, *teoria z praktyką*, *teoria obok praktyki*, *teoria nad praktyką* oraz *praktyka nad teorią*². Omówię je pokrótce.

² Wskazuję tu na relację, w której „bycie nad” jednej ze stron sprawia, iż druga „jest pod”. Jest to typowy asymetryczny układ: „nadrzędność – podrzędność”.

Pisząc o relacji pierwszej, *teoria i praktyka*, mam na myśli sytuację, w której wspomnianą, intelektualną wspólnotę tworzą teoretycy i praktycy. Należy jednak pamiętać, że „(...) słówko ‘i’ (...) zarówno łączy, jak i dzieli. (...) słówko ‘i’ nie zawsze wystarcza, czasami jest ono zbyt ubogie, gdyż miejsce człowieka w przestrzeni obcowania nie jest punktem obok punktu, lecz jest polem określonych możliwości i niemożliwości, ściśle związanych z wolnością własną i cudzą” (Cyrańska, 2001, s. 232).

Zastosowany tutaj spójnik *i* nie oznacza jeszcze, że teoretycy i praktycy zawsze występują w tej wspólnocie *współ*, przez co nie możemy powiedzieć, że tworzą ją współpracując ze sobą. Faktem jest, iż w wariancie tym pojawia się możliwość współwystępowania teoretyków i praktyków, jednak mogą być oni od siebie oddaleni, co uniemożliwia (a przynajmniej utrudnia) prowadzenie między nimi dialogu. Relacja ta nie musi w każdym przypadku niwelować asymetrii czy też dychotomii pomiędzy teorią a praktyką, na którą wskazywałem we wstępie niniejszego referatu.

Relacja *teoria wobec praktyki*³ umożliwia, w większym stopniu niż relacja poprzednia, współpracę pomiędzy teoretykami a praktykami. Jak zauważa Ewa Cyrańska, „(...) słówko ‘wobec’ (...) domaga się wzajemności: patrzę i jestem widziany, troszczę się i jestem przedmiotem troski, myślę o kimś i ktoś o mnie myśli” (Cyrańska, 2001, s. 232). W relacji tej idziemy krok dalej, co oznacza, że nie tylko teoretycy dają zgodę praktykom na „istnienie”, a praktycy teoretykom, ale także obydwa te (przeciwstawne niekiedy) „obozy” są świadome swojego istnienia. Co więcej, starają się do siebie zbliżyć, nawiązać dialog, rozmawiać.

W relacji *wobec*, teoria i praktyka mają do wypełnienia jakąś powinność wobec drugiej strony. Są one wprawdzie odrębnymi bytami, nie dążą jednak do wzajemnego zdominowania, przybliżają się, by wspólnie (s)tworzyć intelektualną wspólnotę. Bycie *wobec* umożliwia współpracę, przy jednoczesnym zwracaniu uwagi na podmiotowość każdej ze stron interakcji.

Teoria z praktyką lub *praktyka z teorią* to coś więcej niż *teoria i praktyka*, a także coś więcej niż poprzedni układ. Ta relacja nakazuje nam zastanowić się, czy możliwe jest występowanie teorii bez praktyki bądź praktyki bez teorii. Jeśli wrócimy ponownie do pedagogiki jako wspólnoty intelektualnej, którą tworzą zarówno teoretycy, jak i praktycy oraz, gdy powtórzymy raz jeszcze, że teoria opisuje rzeczywistość, a praktyka ją przekształca, to musimy uzmysłowić sobie, iż trudno mówić o istnieniu teorii bez praktyki, a praktyki bez teorii. Dla rozwoju szeroko pojmowanej pedagogicznej działalności niezbędne wydaje się bowiem i opisywanie danego fragmentu rzeczywistości, i jego przekształcanie. O ile relacja pierwsza umożliwia „istnienie” teoretyków i praktyków, niekoniecznie ze sobą współpracujących, a relacja druga wskazuje na ewentualną powinność obydwu stron wobec siebie, o tyle trzecia relacja skłania do refleksji, iż nie jest możliwe (s)tworzenie intelektualnej wspólnoty *bez* jednej ze stron. Pedagogika, by się rozwijać potrzebuje i teorii, i praktyki, więc relacja ta wydaje się najbardziej korzystna.

³ Oczywiście sygnalizowana tu relacja *teoria wobec praktyki* jest relacją obustronną, dlatego też można jednocześnie wskazać na relację *praktyka wobec teorii*. Nie będę, w niniejszym opracowaniu, rozwijał szerzej tego zagadnienia, ale muszę zaznaczyć, że w układzie tym pojawiają się (a przynajmniej pojawiać się mogą) pewnego rodzaju „napięcia”, wynikające z tego, iż któraś ze stron chce zdominować istniejącą w tej relacji równorzędność (symetryczność).

W relacji *teoria obok praktyki* dopatrzeć się można podobieństw do relacji pierwszej, z tą tylko różnicą, iż w układzie tym teoretycy i praktycy nie współpracują ze sobą, są od siebie oddaleni, nie mają żadnych płaszczyzn (po)rozumienia. Wydaje mi się, że najlepiej układ ten obrazuje powiedzenie, które bardzo często wypowiedziane jest przez przedstawicieli zarówno jednej, jak i drugiej strony: „teoria sobie, a praktyka sobie”. W tej krótkiej wypowiedzi zawarte jest, jak sądzę, całe przesłanie sygnalizowanej tu relacji. Nie jest ona, jak się wydaje, destrukcyjna dla pedagogiki na danym etapie rozwoju, ale uniemożliwia jej dalszy rozwój, gdyż „bycie obok” nie skłania raczej do podejmowania dialogu, a jedynie do krytyki, która bez dialogu staje się destrukcyjna, niszcząca.

Analizując obecną sytuację można zauważyć, iż bardzo często w środowisku pedagogów (teoretyków i praktyków) ma miejsce ta właśnie relacja. Jak zauważa Krystyna Ablewicz, „jeśli przyjmujemy, że cel wiedzy pedagogicznej nie jest czysto teoretyczny, ograniczony do samego poznania rzeczywistości wychowawczej, lecz że raczej jej pomnażanie jest pojmowane jako służba na rzecz sensowności pracy pedagogicznej, to trzeba skonstatować, że ma ona dość ograniczony zasięg, nazwijmy to, wykonawczy” (Ablewicz, 2006, s. 182). W innym miejscu przywołana Autorka wskazuje, iż „(...) tak naprawdę – pedagogiczna wiedza naukowa powstaje na brzegu rzeki życia (...)” (Ablewicz, 2006, s. 182), co sprawia, że bardzo często nie wystarcza wychowawcom obciążonym odpowiedzialnością za swoich wychowanków. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest to, że „ona była zbierana w innych warunkach, odniesiona do innych okoliczności. Jest ważna, ale nie jest w stanie sprostać wyzwaniom konkretnej sytuacji. Tu trzeba posiadać wiedzę dodatkową – konkluduje K. Ablewicz – wyprowadzoną ze swoistości zdarzenia, w którym się uczestniczy. Tylko jak ją zdobyć?” – pyta autorka (Ablewicz, 2006, s. 182).

Zanim spróbuję odpowiedzieć na tak sformułowane pytanie, wspomnę jeszcze dwie ostatnie relacje: teoria *nad* praktyką i praktyka *nad* teorią. W tych dwóch układach (a w zasadzie w jednym dwuwariantowym) zauważamy, że jedna ze stron dominuje nad drugą. Nie jest to oczywiście sytuacja korzystna dla samej pedagogiki, ponieważ uwypuklana asymetria uniemożliwia prowadzenie dialogu w sposób efektywny. Zamiast tego mamy raczej do czynienia z paplaniną czy kakofonią, gdzie każda ze stron zdaje się wskazywać na swoją wyższość, zawłaszczając sobie jednocześnie prawo do posiadania jedynej (jak jej się wydaje) prawdy. Jest to oczywiście stanowisko niekorzystne i błędne, gdyż „(...) nie ma jednej ‘prawdy’. Wszystkie prawdy są częściowe i niekompletne” (Denzin, Lincoln, 2009, s. 279). W układzie tym praktycy bardzo często krytykują teoretyków za to, że zajmują się jedynie teoretyzowaniem, a ci z kolei zarzucają praktykom, że nie korzystają z ich intelektualnego dorobku w procesie przekształcania świata. Jedna i druga strona krytykują się wzajemnie (niestety nie w sposób konstruktywny), przez co trudno jest mówić o jakiegokolwiek współpracy, a tym bardziej o istnieniu wspólnoty oraz o jej rozwoju.

Zasygnalizowałem powyżej kilka ewentualnych możliwości relacji w układzie teoria – praktyka. Najkorzystniejszą, z mojego punktu widzenia, wydaje się być relacja *teoria z praktyką*, gdyż tylko taki układ umożliwia współpracę teorii i praktyki pedagogicznej, a przez to rozwój (zintegrowanej już) pedagogiki.

Opisując relacje pomiędzy teorią a praktyką pedagogiczną należy wspomnieć, że pedagogika, już od początków swojego istnienia, nie była jedynie nauką opisującą określony fragment rzeczywistości społecznej, ale

miała także formę refleksji „(...) nad działaniem w danym wypadku wychowawczym” (Kunowski, 2003, s. 10). Na wzajemne powiązanie teorii i praktyki pedagogicznej wskazuje S. Kunowski pisząc, że „refleksja ta pochodzi od potrzeb działania, ale także wraca do niego, ponieważ ma swoje zastosowanie w działaniu” (Kunowski, 2003, s. 10).

Odnosząc tę wypowiedź do przyjętego przeze mnie sposobu definiowania pedagogiki przyjmuję, że teoretyczna refleksja, będąca wynikiem namysłu teoretyków nad pedagogiczną działalnością, jest niezbędną samą praktykom, którzy ową działalność wykonują. Usprawnianie pedagogicznej działalności (w sensie praktyki pedagogicznej) możliwe jest jedynie poprzez wykorzystywanie (krytyczne, rzecz jasna) refleksji teoretycznej, odnoszącej się do tej właśnie działalności. Wtórne badanie działalności i wyciąganie wniosków z wyników badań wpływa z kolei na teorię pedagogiczną, która jest weryfikowana. W tym sprzężeniu upatrywać należy, jak sądzę, płaszczyzny współpracy teorii i praktyki pedagogicznej.

Wspólnota może istnieć i rozwijać się wówczas, gdy tworzący ją będą ze sobą współpracować. Współpraca wspomniana charakteryzuje się, według mnie, podjęciem trudu stworzenia relacji, czy też układu: *teoria z praktyką* i oczywiście *praktyka z teorią*.

Obecnie wskażę na dialog i krytykę przyjmując, że są one niezbędnymi warunkami najpierw współpracy pomiędzy teorią a praktyką pedagogiczną, a następnie rozwoju pedagogiki.

Rola dialogu we współpracy i rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej

Aby swoje rozważania uczynić bardziej przystępnymi, odwołam się ponownie do wspomnianej już metafory autorstwa K. Ablewicz. Przypomnę, że przywołana autorka korzysta z metafory „rzeka życia”, którą płyną w łodziach wychowawcy wraz ze swoimi wychowankami. Jak zauważa K. Ablewicz, zadaniem wychowawców jest bezpiecznie dopłynąć do brzegu. Zadanie to wydawać się może z pozoru łatwe; jest łódź, wychowawca ma praktyczne przygotowanie jak ją prowadzić. Okazuje się jednak, że doświadczenie wychowawców nie zawsze może wystarczać, gdyż woda w jednym miejscu płynie łagodnie, wręcz ospale, a w innym znacznie przyspiesza, stając się rwącą i niebezpieczną. Wychowawcy, jak pisze K. Ablewicz, pokonują wezbrane wody „rzeki życia”, „(...) lecz czynią to na różnych zasadach” (Ablewicz, 2006, s. 182). Zdarza się, że płyną oni — przypomnijmy — wraz z powierzonymi ich opiece młodymi ludźmi, niemal po omacku, korzystając jedynie ze swojego doświadczenia, swojej intuicji. Nie posiadają mapy ani żadnych wskazówek, jak radzić sobie w sytuacjach ekstremalnych, gdy „rzeka życia” przyspiesza i staje się niebezpieczna. Takich wskazówek mogliby im udzielić teoretycy, którzy prowadzą badania, analizują nurt „rzeki życia”, zastanawiają się nad kryjącymi się w niej niebezpieczeństwami. Jednak oni, jak słusznie zauważa K. Ablewicz, wiedzą swoją dzielą się przede wszystkim z innymi teoretykami, nie próbują konfrontować jej z wiedzą i doświadczeniem praktyków, z którymi nie prowadzą dialogu.

W sytuacji takiej, jak łatwo można sobie wyobrazić, wiedza teoretyków, zgromadzona podczas wnikliwych bardzo często badań, staje się praktycznie bezużyteczna. Buduje ona gmach teoretycznej wiedzy, z której w rzeczywistości nie korzystają praktycy. Ci nadal korzystają przede wszystkim z własnego doświadczenia, ucząc się na własnych (często bardzo bolesnych, zwłaszcza dla wychowanków) błędach. Również oni

nie dzielą się z teoretykami (badającymi, przypomnijmy, „rzekę życia”) swoimi obawami, lękami, przemyśleniami, gdyż nie prowadzą z nimi dialogu.

Pisząc o dialogu pomiędzy teoretykami a praktykami muszę wspomnieć, że nie jest to jedyna pożądana konfiguracja. Należy zauważyć, że dialog niezbędny jest również w łonie samych teoretyków i praktyków. Tym zagadnieniem jednak nie będę obecnie się zajmował. Wracając do postawionej we wstępie tezy o wpływie dialogu na współpracę pomiędzy teorią i praktyką pedagogiczną oraz na rozwój pedagogiki, postrzeganej jako intelektualna wspólnota teoretyków i praktyków, chciałbym zauważyć, iż jest on niezbędny jeśli chcemy usprawnić i rozwijać naszą pedagogiczną działalność. Wydaje mi się, że brak dialogu, prowadzonego pomiędzy teoretykami a praktykami, uniemożliwia współpracę między nimi, uniemożliwiając tym samym rozwój wspomnianej, intelektualnej wspólnoty. Jaki zatem dialog jest niezbędny, by i współpraca, i rozwój były realizowane?

Jeśli zgodzimy się, że wspólnota ta wyraża się w układzie *teoria z praktyką*, to musimy zauważyć, że w prowadzonym dialogu nie ma miejsca na „forsowanie” swojego stanowiska, swojej prawdy. Niezbędne jest, jak sądzę, by teoretycy i praktycy przyjęli, iż relacje między nimi mają charakter symetryczny, nie zaś asymetryczny. Nie ma zatem jednej prawdy, jednego najkorzystniejszego sposobu rozwiązania określonego problemu. Jak wskazuje Robert Kwaśnica, „(...) nasze czasy nie wytworzyły jednego poglądu na świat i życie, lecz bardzo dużo rozbieżnych poglądów. Skutkiem tego – stwierdza dalej wspomniany autor – styl naszych czasów polega na różnystylowości” (Kwaśnica, 2000, s. 48).

Jeśli założymy, że zadaniem zarówno praktyków, jak też teoretyków jest umożliwienie wychowankom bezpiecznego rejsu po zwodniczej i niebezpiecznej często „rzece życia”, to zauważymy, że rejs ów będzie coraz bardziej bezpieczny, jeśli jedna i druga strona będzie ze sobą rozmawiać. Chaos, wielość koncepcji, nurtów i poglądów, który może utrudniać współpracę teoretyków i praktyków, wymagają prowadzenia dialogu. Jego zadanie [dialogu], pisze R. Kwaśnica, to „dopuszczać te różnice do głosu, odkrywać ich sens i uczyć się od nich właściwego naszym czasom porządku (...)” (Kwaśnica, 2000, s. 49). Przywołany autor zaznacza, że idzie o szczególny rodzaj dialogu, w którym nie mierzymy do usuwania różnic, lecz do ich rozumienia. Dialog ten nie jest więc konstruktywnym sporem prowadzącym do zgody, czyli do wypracowania konsensusu, w którym ma miejsce usuwanie różnic, uniemożliwiających współpracę (Kwaśnica, 2000, s. 52), a raczej rozmowę, umożliwiającą nam wyjście poza granice naszego własnego świata i dostrzeżenie, że może istnieć (istnieje!) także inny świat (a może raczej inne światy) (Kwaśnica, 2000, s. 59). W tak postrzeganym dialogu różnice przestają jawić się jako okoliczności negatywne „(...) dając nadzieję, że w rozmowie uda się nam dostrzec ograniczoność własnej prawdy i otworzyć się na prawdę dotąd nam niedostępną”.

Ten rodzaj dialogu, jak wskazuje Lech Witkowski, „(...) wiąże się z poczuciem konieczności rezygnowania z (...) wizji przekonywania, czy z wizji nawracania się bądź nawracania kogoś innego” (Witkowski, 2007, s. 54). Dzięki tak pojmowanemu dialogowi, bądź jak nazywa go R. Kwaśnica dzięki rozmowie, potwierdzamy prawo innych do pełnoprawnego wypowiedzania swoich poglądów. Jego funkcją – pisze L. Witkowski – „(...) będzie (...) wymiana, w której ja uprzejmym siebie dla innych, a ten inny – uprzejmym siebie dla mnie, i w tym geście dopuszczenia wielości bytów będziemy budować wspólnotę polifonicznej kultury” (Witkowski, 2007, s. 55).

Wspomnianą przez L. Witkowskiego, wspólnotę postrzegam jako wspólnotową formację intelektualną pedagogów (teoretyków i praktyków), którzy tworzą pedagogikę. Dzięki dialogowi „tarcia” na styku teoria – praktyka mogą zostać zminimalizowane bądź nawet całkowicie usunięte. Dialog prowadzony w formie rozmowy likwiduje „linię demarkacyjną”, powstałą pomiędzy teoretykami a praktykami. Co więcej, poprzez dialog możliwe staje się zrealizowanie postulatu adekwatności teoretycznej wiedzy pedagogicznej do zmieniającej się społecznej rzeczywistości, czyli jej użyteczność. Zwiększy się zatem, mówiąc językiem K. Ablewicz, jej „wykonawczy” zasięg.

Celem tak rozumianego dialogu nie jest zatem postulat „upraktycznienia” wiedzy teoretycznej czy „doteoretyzowania” praktycznego doświadczenia, a raczej umożliwienie teoretykom i praktykom swobodnej wymiany myśli. Dzięki temu, jak sądzę, wiedza teoretyczna nie będzie już „zakryta” dla praktyków, a praktyczne doświadczenie nie będzie postrzegane w kategoriach nieprzemysłowej „roboty”, która nie jest uprawomocniona wynikami badań.

Dialog, o którym piszę, umożliwia współpracę teorii i praktyki pedagogicznej czy, uściślając, teoretyków i praktyków oraz, co zdaje się być równie ważne, warunkuje rozwój pedagogiki, ujmowanej w kategoriach – powtórzmy – wspólnotowej formacji intelektualnej. Jest on warunkiem koniecznym rozwoju, bez niego rozwój ów jest niemożliwy. Fakt, iż dialog jest warunkiem koniecznym (a nie wystarczającym), nie oznacza jeszcze, że gwarantuje on rozwój wspomnianej, intelektualnej wspólnoty. Aby rozwój stał się możliwy, dialog musi zostać uzupełniony krytyką. Oczywiście możliwy jest dialog bez krytyki, jednak wówczas wspólnota ta nie będzie się rozwijać. Wprowadzić s a m dialog, rozumiany w kategoriach rozmowy (zob. Kwaśnica, 2000, s. 14), umożliwia zaistnienie hermeneutycznej fuzji horyzontów (zob. Malewski, 1998, s. 31), jednak ona sama nie gwarantuje jeszcze rozwoju intelektualnej wspólnoty. Rozwój możliwy jest poprzez dialog i w d i a l o g u, który dopełniony jest krytyką⁴. Obecnie przejdę do przeanalizowania roli krytyki we współpracy teorii i praktyki pedagogicznej oraz w rozwoju intelektualnej wspólnoty, powstałej dzięki tej współpracy.

Rola krytyki we współpracy i rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej

Rolą pedagoga jest nie tylko opisywanie świata, ale także (a może przede wszystkim) jego kreowanie (przekształcanie i naprawianie/ulepszanie) (por. Krause 2005, Lewowicki, 2004). To sprawia, że „(...) aktywność krytyczna (...) ma zasadnicze znaczenie zarówno dla samej nauki (określa standardy jej uprawiania), jak i dla życia społecznego, ponieważ wyniki jego badań [pedagoga – badacza – R. A.] wpływają bezpośrednio na wiedzę o nim, a pośrednio na jego kształt i jakość” (Bauman, 2006, s. 190). Z powyższego cytatu wnioskować można, że krytyka jest niezmiernie ważna dla rozwoju i (prze)trwania nauki (w tym oczywiście pedagogiki) oraz dla rozwoju społeczeństwa. W pierwszym przypadku chodzi o krytykę (a dokładnie o krytyczną analizę) tekstów pedagogicznych, w tym tych przesyłanych i wygłaszanych na różnego rodzaju

⁴ Dialog, pojmowany jako rozmowa, bez krytyki uniemożliwia wprowadzić rozwój, jednak nie działa na wspólnotę destrukcyjnie. Inaczej ma się rzecz z krytyką bez dialogu, nazywam ją krytyką destrukcyjną, w której obie strony nastawione są na zdyskredytowanie przeciwnika. Krytyka realizowana poprzez dialog, nazywam ją konstruktywną, umożliwia rozwój wspólnoty. Co równie istotne, w tym rodzaju krytyki strony nie postrzegają siebie w kategoriach przeciwników, oponentów czy rywali, a raczej równoprawnych uczestników wspólnoty, którym zależy na jej rozwoju.

konferencjach naukowych (krytyczna recenzja) oraz teorii naukowych. Niestety, co należy podkreślić, krytyka w tym zakresie realizowana jest stosunkowo rzadko⁵. W przypadku drugim krytyka polega m. in. na wyrażeniu „(...) niezgody na niesprawiedliwość istniejącego świata” (Szkudlarek, 2008, s. 362). Mnie osobiście interesować tu będzie rola krytyki w pedagogice.

„Postawa krytyczności – pisze Maria Reut – traktowana jest często jak warunek reformowania, naprawy, i to nie tylko w tym znaczeniu, że umożliwia ulepszenie, dokonywanie fragmentarycznych zmian, lecz że stwarza szanse myślenia alternatywnego, promuje samodzielność, racjonalność i podmiotowy dialog” (Reut, 1995, s. 178).

Krytyka ma zasadnicze znaczenie dla rozwoju nauki, zwłaszcza w kontekście, akcentowanej przez Joannę Rutkowiak, uprawnionej wielości, co przejawia się w tym, iż „(...) nie ma możliwości dotarcia do jakiegokolwiek ‘definitywnej’ czy ‘prawdziwej’ rzeczywistości, bowiem taka nie istnieje” (Melosik, 2001, s. 147). Taki stan rzeczy sprawia, że różne teorie społeczne „(...) walczą – jak ujmuje to Zbyszko Melosik – o uzyskanie statusu teorii prawdziwej, jedynej i niezaprzeczalnej” (Melosik, 2001, s. 148).

O ile dialog ma zasadnicze znaczenie dla współpracy teorii i praktyki pedagogicznej oraz dla rozwoju, dokonującego się dzięki tej współpracy, intelektualnej wspólnoty, o tyle krytyka zdaje się być warunkiem koniecznym nie tyle współpracy, ile raczej rozwoju. Oczywiście w procesie współpracy pomiędzy teoretykami a praktykami pojawia się obustronna krytyka, jednak ma ona – jak sądzę – zasadnicze znaczenie przede wszystkim dla dalszego etapu relacji pomiędzy teoretykami a praktykami, czyli dla rozwoju współpracujących już ze sobą teorii i praktyki. Pisząc o krytyce chciałbym zaznaczyć, że nieprawidłowe jej wykorzystanie może przynieść nie rozwój, a destrukcję. Sądzę, że ta cecha krytyki (którą przyrównać można do obosiecznego miecza), sprawia, iż obecnie cierpimy na niedostatek „(...) krytyki naukowej w tekstach pedagogicznych, czego przejawem może być – pisze Teresa Bauman – choćby to, że niezwykle rzadko pojawiają się (...) recenzje krytyczne” (Bauman, 2006, s. 189). Pisząc o destrukcji mam na myśli sytuację, w której strona krytykowana postrzega krytykę jako bezpardonowy atak na jej podmiotowość, kompetencje, kwalifikacje, wiedzę, umiejętności itp., co skłania ją do odparcia ataku. Pojawia się wówczas „ostra” wymiana zdań, która nie tylko uniemożliwia rozwój wspólnoty, ale również może stać się przyczyną jej rozpadu. Być może to, iż strony (teoretycy i praktycy) wybierają nie rozmowę, w znaczeniu, jakie nadał jej R. Kwaśnica, a raczej konstruktywny spór, sprawia, że również krytyka zostaje zarzucona, by przypadkiem nie urazić (czy też nie zrazić do siebie) partnera dialogu. Konstruktywny spór ma za zadanie wypracowanie kompromisu i dlatego prowadzony jest, według mnie, z pominięciem krytyki. Współpracujący ze sobą teoretycy i krytycy zdają się zapominać przy tym, że „jeśli (...) nauka cierpi na niedostatek krytyki – nie rozwija się” (Bauman, 2006, s. 206).

⁵ Kwestię tę poruszano podczas konferencji „Pedagogika – dwadzieścia lat później. Pytanie o transgresyjność i transgeneracyjność dyscypliny” organizowanej we Wrocławiu w dniach 21-22.05.2009 r. Problem braku krytyki tekstów naukowych pojawił się zarówno podczas wystąpień plenarnych (prof. Maria Dudzikowa), jak i w ramach spotkania kończącego tę konferencję (prof. Alicja Kargulowa, prof. Józef Kargul).

Być może przyczyną takiego stanu rzeczy jest fakt, iż jedna strona nie chce narazić się stronie drugiej. Edukacja, a raczej szeroko pojmowana działalność pedagogiczna, zdaje się być szczególnie upolityczniona. Krytykowanie teoretyków (w tym przypadku polityków i przedstawicieli instytucji nadzorujących pedagogiczną działalność⁶) musi wiązać się z lękiem za tzw. „wychylenie się”. Potwierdzeniem powyższego może być wypowiedź B. Śliwerskiego, który stwierdza: „oto nauczyciele, jako pracownicy administracji państwowej, chcąc zaangażować się w walkę ze zniewalającymi uczniów strukturami i mechanizmami władzy instytucjonalnej, muszą wystąpić przeciwko swojemu pracodawcy. Prowadzi to – pisze dalej B. Śliwerski – albo do rezygnacji z zajmowanego stanowiska, albo do podjęcia walki (...)” (Śliwerski, 2005, s. 257). Wydaje mi się również, że brak konstruktywnej krytyki teoretyków ze strony praktyków wynika z tego, iż ci drudzy nie posiadają odpowiedniej wiedzy, umożliwiającej im taką właśnie krytykę. Zamiast tego podejmują się krytykanctwa (czyli krytyki dla samej tylko krytyki), co z pewnością nie prowadzi ani do współpracy, ani do rozwoju. Podobnie ma się rzecz w „drugą stronę”. Teoretycy krytykują bardzo często poczynania praktyków, wskazując jednocześnie, że działają oni niejednokrotnie niezgodnie ze wskazówkami, których teoretycy im udzielają, na podstawie prowadzonych przez siebie badań. Niestety, sami teoretycy nie starają się zweryfikować przydatności swoich wskazówek dla praktyki pedagogicznej, wytykając praktykom niekompetencję, niewiedzę, brak pedagogicznego „ducha”. Tak oto zamiast krytyki, która umożliwia rozwój intelektualnej wspólnoty teoretyków i praktyków, mamy krytykanctwo, które nie tylko uniemożliwia ów rozwój, ale także, a może przede wszystkim, działa destrukcyjnie zarówno na współpracę teorii i praktyki, jak też na rozwój wspomnianej, intelektualnej wspólnoty.

Zamiast zakończenia

Pedagogika, jak już wskazywałem, ujmowana być może jako dyscyplina naukowa o charakterze teoretycznym i praktycznym. Przyjęcie takiego założenia nakazuje, moim zdaniem, zwrócenie uwagi na teoretyków oraz praktyków, dając jednym i drugiem prawo (a może nakładając na nich obowiązek?) angażowania się w jej rozwój. Trudno sobie wyobrazić, by rozwój teorii i praktyki pedagogicznej, połączonych w jedną całość (wynikiem której jest właśnie pedagogika), możliwy stał się bez współpracy obydwu stron. Warunkami niezbędnymi (aczkolwiek nie jedynymi) owej współpracy jest dialog i krytyka. Za ważnością tego pierwszego przemawia fakt uprawnionej wielości koncepcji/propozycji/pomysłów, odnoszących się do działalności pedagogicznej. Wspomniana wielość dopuszcza do głosu różne, często przeciwstawne, pedagogiczne koncepcje (oraz koncepcje potoczne), dotyczące edukacji, wychowania czy opieki. Jak wskazuje M. Malewski, „jeżeli teoria naukowa nie może ‘wygrać’ z wiedzą potoczną, to musi z nią negocjować” (Malewski, 1998, s. 123). Dzięki dialogowi, postrzeganemu jako trwająca, nieskończona rozmowa „(...) w której nikt nie ma ostatecznego słowa, której nie można podsumować (...)” (Reut, 2000, s. 76), trwać może (i powinna) nieustanna dyskusja pomiędzy pedagogami różnych orientacji, w tym pomiędzy teoretykami a praktykami.

⁶ Ten „typ” teoretyków różni się od teoretyków-badaczy przede wszystkim tym, iż osoby znajdujące się w tej grupie bardzo często w swoich działaniach nie kierują się ani wiedzą teoretyczną, ani praktycznym doświadczeniem, a raczej posiadaną władzą związaną z zajmowanym stanowiskiem.

Za krytyką w pedagogice, która jest uzupełnieniem tak rozumianego dialogu, przemawia natomiast to, że „(...) stosowanie refleksji krytycznej w obrębie pedagogiki jest nie tylko podstawą selekcji czegoś, co prawdziwe czy ważne, ale również warunkiem metateorii pedagogicznej” (Gnitecki, 2006, s. 292), która także – jak sądzę – powinna być poddawana dalszej krytyce w toku dialogu (hermeneutycznej rozmowy). Dzięki temu możliwe staną się rozwój i współpraca teorii i praktyki pedagogicznej, a tym samym (harmonijny) rozwój i przetrwanie całej dyscypliny naukowej, jaką jest, bez wątpienia, pedagogika.

Bibliografia

- Ablewicz K. (2006). *Miejsce badań fenomenologicznych w poznaniu sytuacji wychowawczych*. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.) *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Oficyna Wydaw. IMPULS.
- Bauman T. (2006). *Badacz jako krytyk*. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.) *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Oficyna Wydaw. IMPULS.
- Cyrańska E. (2001). *Obecność – uczestnictwo w relacji z człowiekiem – w opiece*. W: A. Olubiński (red.) *Tożsamość oraz dylematy pedagogiki opiekuńczej*. Toruń: Wydaw. Edukacyjne „Akapit”.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009). *Rywalizujące paradygmaty i perspektywy*. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), przekład M. Bobako, *Metody badań jakościowych*. T. I. Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN.
- Gnitecki J. (2006). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych, tom I, Status metodologiczny nauk społecznych*. Poznań: Wydaw. Naukowe UAM.
- Kunowski S. (2003). *Pojęcie pedagogiki jako nauki. Budowa pedagogiki i jej miejsce w systemie nauk*. W: J. Kostkiewicz (red.) *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*. Zagadnienia wybrane. Stalowa Wola: Ofic. Wyd. Fundacji Uniwersyteckiej, wyd. IV.
- Kwaśnica R. (2000). *Ku dialogowi w pedagogice*. W: B. Śliwerski (red.) *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*. Kraków: Oficyna Wydaw. IMPULS, wyd. II zmienione.
- Malewski M. (1997). *Andragogika i jej metodologiczne dylematy jako dyscypliny naukowej*. W: T. Wujek (red.) *Wprowadzenie do andragogiki*. Radom: Wydaw. Instytut Technologii Eksploatacji.
- Malewski M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Wydaw. UWr.
- Melosik Z. (2001). *Teoria i społeczne konstruowanie rzeczywistości. Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. Numer specjalny.
- Nowak M., Kubinowski D. (red.) (2006). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Oficyna Wydaw. IMPULS.
- Rutkowiak J. (red.) (1995). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydaw. IMPULS.
- Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*. Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). Warszawa: PWN.
- Palka S. (1999). *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków: Wydaw. UJ.
- Śliwerski B. (red.) (2000). *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*. Kraków: Oficyna Wydaw. IMPULS, wyd. II zmienione.

- Reut M. (1995). *Krytyka, społeczeństwo, etyczność. (Filozoficzny kontekst pytania o krytyczność pedagogiki)*. W: J. Rutkowiak (red.) *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydaw. IMPULS.
- Reut M. (2000). *Hermeneutyka i dialog*. W: B. Śliwerski (red.) *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*. Kraków: Oficyna Wydaw. IMPULS, wyd. II zmienione.
- Szkudlarek T. (2008). *Pedagogika krytyczna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.
- Tożsamość oraz dylematy pedagogiki opiekuńczej*. A. Olubiński (red.). Toruń: Wydaw. Edukacyjne „Akapit”.
- Śliwerski B. (2000). *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*. Kraków: Oficyna Wydaw. IMPULS, wyd. II zmienione.
- Śliwerski B. (2005). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydaw. IMPULS.
- Śliwerski B. (2006). *Wprowadzenie do pedagogiki*. W: *Pedagogika*. T. 1. *Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk: GWP.
- Witkowski L. (2007). *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa: Wydaw. IBE, wyd. II poprawione i zmienione.

Summary

Dialogue and criticism as the necessary requirements for the development and cooperation of pedagogic theory and practice

I perceive pedagogy as a theory- and practice-oriented science, as an intellectual formation created by theoreticians and practitioners alike. If one accepts the above assumption one must also agree that both theoreticians and practitioners should focus on developing this branch of science. Such development is only possible if theoreticians and practitioners cooperate with each other and it calls for, most probably among many other things, dialogue and criticism. Dialogue must be treated as a conversation, aimed not at trying to persuade someone to accept a certain perspective but rather as an opportunity to exchange views. However, in order to protect oneself against harmful, pseudo-scientific views, seeking to monopolize the pedagogic thought, such dialogue must be supplemented with proper criticism. Proper criticism consists in accurate, content- and argument-based analysis of views or actions before they are approved of or rejected. These two requirements are, in my opinion, necessary for appropriate development and cooperation between pedagogic theory and practice, and consequently for the development of the entire branch of science.