

ROMAN LEPPERT



## Alternatywność jako „pulsująca” kategoria pedagogiczna i edukacyjna

### O Autorze

**Roman Leppert, ur. 1964 r.** — adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej Akademii Bydgoskiej. Przedmiot jego zainteresowań stanowią pedagogika ogólna, pedeutologia, a zwłaszcza takie zagadnienia, jak: potoczna wiedza o wychowaniu, efekty edukacji. Dotychczas opublikował następujące prace: *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, Bydgoszcz 1996; *Wprowadzenie do pedagogiki — wybór tekstów*, red. wspólnie z T. Jaworską, Kraków 1996, II wyd. 1998; *Przelamywanie stereotypów pedagogicznych i edukacyjnych*, red. wspólnie z T. Hejnicką-Bezwińską, Bydgoszcz 1996; *Pedagogika — poszukiwanie pewności*, Kraków 1997; *Listy z podróży*, red. wspólnie z M. Deptułą, Bydgoszcz 1997; *Edukacja w świecie współczesnym*, red., Kraków 2000. Opublikował także kilkadziesiąt artykułów: rozpraw, komunikatów z badań, sprawozdań, recenzji w czasopismach pedagogicznych i wydawnictwach uczelnianych większości szkół wyższych w Polsce.



## Alternatywna pedagogika, alternatywna edukacja

Organizując I Międzynarodową Konferencję „Edukacja alternatywna — dylematy teorii i praktyki” (Dobieszków k. Łodzi, 15–17 10 1992 r.) B. Śliwski (1992, s. 14) pytał: „Jaki rodzaj edukacji może być [...] zaliczony do edukacji alternatywnej? Czy są jakieś cechy wspólne dla wszystkich tych, którym przypisuje się alternatywność edukacyjnego działania?”. Odpowiedź na tak sformułowane pytanie była wówczas pozytywna. Według autora *Współczesnych teorii i nurtów wychowania* możliwe jest znalezienie wspólnych właściwości dla różnych alternatyw edukacyjnych. Na początku lat 90. XX wieku B. Śliwski zidentyfikował czternaście takich właściwości, formułując zarazem minimalistyczny warunek sugerujący, że „spełnienie jednej z nich lokuje dany typ edukacji na poziomie alternatywności” (tamże, s. 14). Wyliczone zostały wówczas następujące cechy:

- „— Po pierwsze, każdy z tych nurtów stanowi określoną opozycję w stosunku do istniejących w danej rzeczywistości powszechnych rozwiązań;
- Po drugie, tworzy on własny system krytyki, stosując na wszelkie sposoby zabiegi demaskacyjne, niszcząc kolejne tabu, obalając dotychczasowe mity, konwencje i fałszywe przesady;
- Po trzecie, nie dysponuje on żadnym, obiektywnym kryterium przynależności poza rozwinięciem wśród jego twórców czy realizatorów poczucia tożsamości (poprzez wytworzenie wspólnego znaczenia wagi odmienności i wspólne określenie celu oraz poprzez utrzymanie minimalnych więzi organizacyjnych);
- Po czwarte, bazą dla jego idealnych i praktycznych projektów jest demokracja, pluralizm, tolerancja i otwartość na nowość;
- Po piąte, jego geneza jest niezależna od uwarunkowań teoretycznych, politycznych, społecznych i gospodarczych;
- Po szóste, projekt edukacji alternatywnej zbliża jej twórców do określonej subkultury a nawet ruchów kontrkulturowych;
- Po siódme, celem alternatywnych ofert edukacyjnych nie jest uczynienie z nich matrycy, modelu jedynie słusznych i wartościowych rozwiązań, obalenie systemu czy doprowadzenie do anarchii. Z tego powodu edukacja alternatywna zaliczana

- jest w sensie ilościowym do rozwiązań wyspowych, śladowych, marginalnych czy pogranicza;
- Po ósme, życie ludzkie postrzegane jest tu w perspektywie horyzontalnej, gdzie edukacja ma charakter antyinstytucjonalny i nie jest środkiem do osiągania wartości instrumentalnych czy kontrybutywnych, lecz staje się celem samym w sobie;
  - Po dziewiąte, edukacja alternatywna bazuje na bezinteresowności, dialogu i prawie do samorealizacji, wolności i wyobraźni;
  - Po dziesiąte, zakłada zawsze wyzwolenie lub przejście od istniejącego stanu edukacji do wzbogacenia go o gruntownie inne jej wizje i projekty do realizacji. Nie chodzi tu o rekonstrukcję lecz o dojście do czegoś, co jeszcze nie istnieje, do stanu otwartej możliwości;
  - Po jedenaste, o alternatywności decyduje poziom radykalności oferowanych przez nią przemian, pozwalający na rozpoznanie, czy aby nie stają się one jedynie okazją do kolejnej zmiany warty, do utrzymania istniejącego *status quo*;
  - Po dwunaste, alternatywna edukacja występuje w obronie zagrożonej suwerenności każdego jej podmiotu, w tym szczególnie dzieci i młodzieży, grup mniejszościowych i osób specjalnej troski, upośledzonych;
  - Po trzynaste, edukacja alternatywna rodzi się z odwagi działania dla idealnego świata i oportunistycznym wobec adaptacyjnego przystosowania toteż utożsamiana jest z obrazem doskonałego świata, pozytywnych rozwiązań (bez przemocy, bez zła) na zasadzie antytezy, popadając przez to w wielu wypadkach w samouwielbienie i nie dostrzeganie własnych patologii;
  - Po czternaste, jakość edukacji alternatywnej jest wypadkową propozycji twórców i oczekiwań odbiorców na tle ich potrzeb, zainteresowań i kompetencji” (Śliwerski, 1992, ss. 14–15).

Inaczej, według cytowanego wyżej autora, przedstawia się spór o pedagogikę alternatywną. Towarzyszy mu szereg wątpliwości, wyrażanych za pomocą następujących pytań: „Czy(-m) w ogóle jest pedagogika alternatywna? Czy rzeczywiście można mówić o jakiejś pedagogice (edukacji) alternatywnej? Czy nie jest [...] tak, iż miano alternatywności przypisuje się określonemu już paradygmatowi czy dyskursowi pedagogicznemu na zasadzie podkreślenia jego szczególnej odmienności na tle pozostałych?” (Śliwerski, 1998, s. 7). Rozstrzygnięcia tego problemu można poszukiwać, przyjmując postmodernistyczną perspektywę badawczą, zgodnie z którą można mówić o pedagogice alternatywnej „jako o dyskursie, w ramach którego idea alternatywności, praktyki i instytucje alternatywne uzyskują swoje znaczenie i swoją rzeczywistość, dostarczając na poziomie meta-kontekstu, w którym nabierają one określonego sensu. Nie da się jednak zidentyfikować tak rozumianej pedagogiki. Dyskursy bowiem nie dostarczają prawdy o swoich obiektach” (Śliwerski, 1998, s. 7).

Moim zamiarem jest uczynienie nieoczywistą tezy głoszącej, że daje się zidentyfikować (wyodrębnić) edukację alternatywną poprzez wskazanie wspólnych dla niej właściwości. Przyjmując zasygnalizowaną wyżej (postmodernistyczną) perspektywę poznawczą nie daje się zidentyfikować zarówno pedagogiki alternatywnej, jak i edukacji alternatywnej. Spróbuję to uczynić traktując alternatywność jako „pulsującą”

kategorię, wymykającą się jednoznaczному zdefiniowaniu, zaklasyfikowaniu, wyodrębnieniu. Termin ten skłonny jestem traktować, używając określenia L. Wittgensteina (1972) jako „rodzinę znaczeniową”. Jak zauważa T. Hołówka (1986, s. 13), „rodziny znaczeniowe wytwarzają zwykle wyrażenia o własnościach perswazyjnych — takie jak np. sprawiedliwość, nonsens, cywilizowany czy fałsz. Zapewne silne nacechowanie emocjonalne, zacierające różnice między treściami opisowymi a wartościowaniem, sprzyja powstawaniu polisemii o płynnych liniach demarkacyjnych; polisemii na ogół nie uświadamianej przez użytkowników języka”.

Charakterystyczna dla rodziny znaczeń polisemia w odniesieniu do alternatywności pozwala na formułowanie np. takich sądów: „Niezwyczajną siłą alternatyw edukacyjnych jest ich nieskończoność, nieograniczoność i permanencja. Nie ma jednej edukacji alternatywnej wobec jakiegś jednej edukacji tradycyjnej. Zawsze będą pojawiały się jakieś grupy społeczne lub jednostki, które będą dopominały się o inne rozwiązania, inne treści, formy, prawa czy metody ich urzeczywistnienia. W istocie każdy rodzaj pedagogii może być alternatywą dla innej pedagogii” (Śliwowski, 1992, s. 15). Sformułować można w tym miejscu pytanie: czy edukacja alternatywna nie jest złudzeniem (Henri, 1995), mitem (Zwierzchowski, 1997), grą językową (Muzyka, 1992).

## „Pulsująca” kategoria pedagogiczna i edukacyjna<sup>1</sup>

Ujmując alternatywność jako pulsującą kategorię, nawiązuję do zaproponowanej przez J. Rutkowiak (1995) mapy konturowej odmian myślenia o edukacji. Występująca w roli kartografa Autorka konstatuje: „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 traktując jako jeden z jej elementów” (Rutkowiak, 1995, 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:

- dominujące w latach 5. i 60. neopozytywistycznej i funkcjonalnej ortodoksji odpowiada pojmowanie pedagoga jako wędrowca jednej drogi poznawczej;
- w latach 70. i 80. heterodoksyjnym walkom, polegającym na kwestionowaniu ortodoksji przez paradygmat funkcjonalistyczny radykalny oraz paradygmat humanis-

<sup>1</sup> W tej części niniejszego tekstu nawiązuję do poczynionych wcześniej ustaleń, kiedy to próbowałem potraktować potoczność jako „pulsującą” kategorię pedagogiczną (zob.: Leppert, 1997).

tyczny 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. heterogeniczności, polegającej 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; jeśli 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: „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” (1995, s. 23).

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 I, 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 zdaje, 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 60 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 między innymi 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, 1995, s. 23). Dodam, że sygnalizowany przez B. Nawroczyńskiego chaos staje się obecnie kategorią używaną do opisu edukacji tak 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, 1995a, 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, 1995, s. 25). Redaktorka *Odmian myślenia o edukacji* zakłada: „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, 1995a, s. 184). Obserwacja stanu dzisiejszej pedagogiki, widzianej przez pryzmat uczoneń Autorki rozważanej propozycji, doprowadziła Ją do wysunięcia zestawu 10 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, 1995a, s. 185), niniejszy tekst można potraktować jako zamiar wskazania kolejnego punktu orientacyjnego na mapie odmian myślenia o edukacji. Obserwując współczes-

ną pedagogikę przez pryzmat własnych uczuleń, dostrzegam znajdującą się obecnie w myślowym obiegu ludzi zastanawiających się nad edukacją, kategorię alternatywności. Przejawy jej pulsowania scharakteryzuję 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, 1995, s. 45). Kategorie te oddają „realne myślenie realnych ludzi o realnej edukacji dnia dzisiejszego. Sprawą zasadniczą jest ich komplementarność oraz parcjalność możliwych objaśnień nieujednoliconego świata i waga wysiłków różnych ludzi w tworzeniu teorii, z których każda jest »reprezentatywna« w pewnym kontekście” (tamże, s. 45). Oznacza to, że także alternatywność 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).

## Przejawy/obszary pulsowania alternatywności w pedagogice i edukacji

Zidentyfikowanie i opisanie wszystkich przejawów bądź obszarów pulsowania alternatywności w pedagogice i edukacji wydaje się zadaniem niewykonalnym. Posłużyć temu celowi mogłaby np. analiza publikacji z tego zakresu, jakie ukazały się w Polsce w ostatnich kilkunastu latach. Rozwiązanie przeze mnie przyjęte jest inne. Przyjmuję, że wskazywanie pulsowania alternatywności może się dokonywać poprzez:

- poszukiwanie, odkrywanie, ujawnianie założeń (przesłanek, źródeł), z których wyrastają alternatywne koncepcje pedagogiczne oraz alternatywne modele praktyki edukacyjnej;
- opisywanie sposobów funkcjonowania tych koncepcji i modeli — tego, w jaki sposób są one adaptowane, rekonstruowane, rozwijane, kontestowane;
- pokazywanie konsekwencji, rezultatów (zarówno tych pożądaných, jak i niezamierzonych, ubocznych, niepożądanych), do których prowadzą alternatywne modele edukacji.

W literaturze najczęściej pojawiają się opracowania mieszczące się w ramach drugiego i trzeciego spośród wyróżnionych podejść. Dobrym tego przykładem mogą być teksty poświęcone antypedagogice (zob. np. Jasińska, 1995) lub szkole waldorfskiej (zob. np.: Szymański, 1996; Kayse, Wagemann, 1998; Sajdak, 1998). Niewystarczająco wykorzystywane wydaje się natomiast być podejście pierwsze, eksplorujące założenia, na których ufundowane są alternatywne pedagogiki i alternatywne modele edukacji oraz odsłaniające leżące u ich podstaw przedzałożenia (przedsady, milcząco podzielane przekonania).

W dalszej części opracowania poszukiwać będę założeń, do których odwołują się rozważane tu konstrukty. Podjęte zadanie określić można jako próbę zakreślenia pola

problemowego refleksji nad alternatywną pedagogiką i alternatywną edukacją. Pole problemowe jest tu rozumiane, za H. A. Giroux (1993, s. 107), jako konceptualna struktura, identyfikowana zarówno przez pytania, jakie stawia oraz pytania, których nie jest w stanie sformułować.

Pierwsze pytanie dotyczy założeń filozoficznych (ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych), do których odwołują się (na których są ufundowane) alternatywne pedagogiki i modele edukacji.

Pulsowanie kategorii „założenia filozoficzne” wyraża się następującym w XX wieku przesunięciem od fundamentalizmu do antyfundamentalizmu. 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, J. Sójka (1992, s. 46) zauważył na początku lat 90. ubiegłego wieku, że współczesne myślenie filozoficzne cechują następujące właściwości: „Zamiast nie uwarunkowanego własnymi kryteriami poznania pojęcia prawdy, mamy tezę 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”. Na drugim krańcu zasygnalizowanego kontinuum spotkać można kategorię sformułowane sądy typu: „Nie naprawi pedagogiki, a tym samym wychowania i wykształcenia człowieka, szukanie podstaw w kulturze lub ideologii. Kultura jest tylko zespołem wytworów, które często usprawniają w odejściu od realnych bytów, gdy prezentują fałsz i zło. Ideologia jest światopoglądem jako zespołem dowolnie zestawionych twierdzeń, poszerzonych o program nie zawsze słusznych przemian politycznych i o program społeczny. Podstaw wychowania i wykształcenia człowieka należy szukać w bytowej strukturze człowieka. Trzeba ich więc szukać w realistycznie uprawianej filozofii człowieka” (Gogacz, 1995, s. 34).

Do jakich założeń odwołują się zatem alternatywne pedagogiki i alternatywne sposoby edukacji? Czy lokują się tylko na jednym — antyfundamentalistycznym — biegunie przesłanek ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych?

Drugie, możliwe do postawienia w zakreślonym polu problemowym, pytanie dotyczy rodzajów racjonalności, jakie ujawniają alternatywne koncepcje pedagogiki i edukacji.

Próbując uchwycić pulsowanie kategorii „racjonalność”, można odwołać się do propozycji R. Kwaśnicy (1990), dotyczącej ukrytych założeń trzech rodzajów krytyk: adaptacyjnej, emancypacyjnej i hermeneutycznej.

Krytyka adaptacyjna źródłem swoich uzasadnień czyni racjonalność adaptacyjną i pretendującą do wyłączności fundamentalistyczną wizję świata, czyli wizję świata



racjonalnie urządzonego, uporządkowanego zgodnie z projektem historii. Jest to świat „ludzi rozumiejących dziejowe konieczności (prawa rozwoju społecznego) i cele dziejów, ludzi umiejących sprostać wytyczonym przez historię zadaniom” (Kwaśnica, 1990, s. 121).

Krytyka emancypacyjna ma u swoich podstaw racjonalną rekonstrukcję logiki dziejów, z której wynika, „że ideą rządzącą rozwojem społecznym jest idea dojrzałości. Dojrzałość, którą historia osiąga poprzez kolejne fazy rozwoju, to komunikacyjny ład społeczny, to organizacja życia zbiorowego oparta na wolnym od przymusu i stosunków panowania dialogu” (Kwaśnica, 1990, s. 125).

Oba rodzaje krytyk (adaptacyjna i emancypacyjna), mimo występujących pomiędzy nimi różnic, są do siebie podobne. Pozostają one w horyzoncie tego samego pytania: jak świat zmieniać?

Krytyka hermeneutyczna służy rozumieniu. Jej pytania odnoszą się do świata, rozumianego jako tekst, który „tworzy się, staje, przemija, słowem — dzieje się w naszym rozumieniu” (Kwaśnica, 1990, s. 127). Rozumienie jest tu pojęte szeroko — jako doznawana przez nas w rozmaitych formach doświadczenia obecność wszystkiego, co jest.

Odnosząc te rodzaje krytyk i stojące za nimi rodzaje racjonalności do kategorii alternatywności można pytać: czemu służy dany rodzaj alternatywnej pedagogiki lub alternatywnej edukacji: realizacji obiektywnego (niezależnego od nas) planu dziejów, przezwycięzeniu ograniczeń wynikających z dominacji rozumu instrumentalnego czy też zajmowaniu się światem rozumianym jako tekst wymagający bezustannego tłumaczenia i odkrywania ukrytej w nim prawdy o nas samych.

Kolejne nasuwające się pytanie dotyczy ideologii edukacyjnych, które leżą u podstaw analizowanych konstruktów. Wieloznaczność pojęcia „ideologia” (zob.: Szacki, 1991) sprawia, że pulsowanie kategorii „ideologia edukacyjna” jest szczególnie żywe. Wystarczy przywołać propozycję L. Kohlberga i R. Mayer (1993), dla których ideologia edukacyjna stanowi zbiór pojęć definiujących pożądane cele, treści i metody wychowania. Autorzy tej propozycji wyróżniają:

- ideologię transmisji kulturowej — zgodnie z nią zasadniczym zadaniem edukacji jest przekazywanie teraźniejszej generacji zasobów wiedzy, norm i wartości zebranych w przeszłości;
- ideologię romantyczną — utrzymującą, że najważniejszym aspektem rozwoju jest to, co pochodzi od samego dziecka, zadaniem edukacji jest natomiast rozwinięcie wewnętrznych, spontanicznych tendencji o pozytywnym znaczeniu;
- ideologię progresywną — głoszącą, że wychowanie ma za zadanie podtrzymywać naturalne interakcje dziecka z rozwijającym je społeczeństwem lub środowiskiem.

Innym przykładem pokazującym pulsowanie kategorii „ideologia edukacyjna” może być propozycja B. Śliwerskiego (2000), ujmującego ideologie jako wyrazicielki interesów poszczególnych grup, klas czy narodów, zbiorowości ruchów politycznych czy religijnych. Tak rozumiane ideologie dążą do narzucania swych partykularnych celów i interesów oraz do zdominowania innych ludzi. Są one, jak zauważa B. Śliwerski (2000, s. 58), „nośnikami apriorycznie przyjmowanych przez ich wyznawców

wartości, poglądów czy wyobrażeń o świecie i przekonaniach o możliwościach ich realizacji to znaczy, że nie podlegają procesowi dowodzenia ani empirycznej weryfikacji. Albo je zatem ktoś akceptuje, albo odrzuca”. Z tej perspektywy wyróżnić można trzy rodzaje ideologii edukacyjnych: konserwatywną, liberalną i lewicową.

Jakie ideologie edukacyjne dają się zrekonstruować w projektach alternatywnych pedagogik i alternatywnych modeli praktyki edukacyjnej? Czy służą one głównie zachowaniu tradycji, wolności jednostki, wyrównywaniu różnic spowodowanych stratyfikacją społeczną — oto przykłady nasuwających się pytań.

W proponowanym polu problemowym pojawia się także pytanie o typ ładu społecznego, w który wpisują się alternatywne koncepcje pedagogiki i edukacji. Pulsowanie kategorii „typ ładu społecznego” opisał S. Ossowski (1983). Wyróżnił on:

- ład przedstawień zbiorowych, polegający na bezrefleksyjnym podporządkowaniu się jednostek i grup społecznych tradycyjnym zwyczajom i normom postępowania;
- porządek policentryczny, opierający się na przekonaniu, że przy respektowaniu pewnych wspólnie podzielanych reguł gry, interakcje między jednostkami i grupami prowadzą w sposób naturalny do równowagi społecznej;
- porządek monocentryczny, polegający na podporządkowaniu się jednostek i grup poleceniom płynącym z jednego centrum decyzyjnego;
- system porozumień, polegający na sieci wielostopniowych negocjacji i porozumień między jednostkami i grupami, na których opiera się więź społeczna.

Nawiązując do typologii zaproponowanej przez S. Ossowskiego J. Gęsicki (1994) postawił pytania o:

- typ przystosowania jednostkowego ujawniający się w każdym z tych ładów (można je umieścić na kontinuum: wewnątrzsterowność – zewnątrzsterowność);
- typ kultury moralnej dominującej w każdym z tych ładów (przybierającej postać monizmu lub pluralizmu w dwóch wersjach: anomijnej i aksjonormatywnej);
- rodzaj struktury społecznej, jaka ujawnia się w każdym z tych ładów (tworzą one kontinuum: hierarchiczność – federacyjność);
- typ pedagogii, jaka jest możliwa z każdym z tych typów ładu społecznego (mogącej przybierać postać instrumentalizmu lub pluralizmu);
- politykę oświatową prowadzoną przez państwo (daje się tu wyróżnić polityka: reprodukcyjna, dekretacyjno-konstrukcyjna, brak polityki oraz negocjacyjno-ofertowa).

Z jakim typem ładu społecznego korespondują alternatywne pedagogiki i alternatywne modele edukacji? Czy służą one utrwalaniu dominującego w danym okresie typu ładu społecznego, czy też stawiają sobie za cel jego kwestionowanie, delegitymizację, zmianę?

Piąte pytanie, wyłonione w ramach proponowanego pola problemowego, dotyczy pojmowania nauki oraz wiedzy, którą nauka wytwarza. Opisując pulsowanie tych kategorii, odwołać się można do nieklasycznej koncepcji socjologii wiedzy, z występującymi w niej dwoma modelami poznania: obiektywistycznym i konstruktywistycznym (zob.: Zybortowicz, 1995).

Obiektywistyczny model poznania (i związana z nim koncepcja wiedzy) ma charakter fundamentalistyczny, realistyczny, empirystyczny, pozytywistyczny, reprezentacjonistyczny, lustrzany, kubelkowy, racjonalny, ahistoryczny, epistemologiczny, filozoficzny lub modernistyczny.

Charakteryzując model konstruktywistyczny wskazuje się, że jest on antyfundamentalistyczny, relatywistyczny, antyrealistyczny, postempirystyczny, postpozytywistyczny, pragmatyczny, poststrukturalistyczny, historyczny, konwencjonalistyczny, socjologiczny lub postmodernistyczny.

Jaki rodzaj wiedzy wytwarzają alternatywne pedagogiki a przekazują alternatywne modele edukacji? Jaki rodzaj wiedzy o alternatywnej pedagogice i edukacji możemy uzyskać? Poszukując odpowiedzi na te i wiele innych pytań, warto też wspomnieć o pojmowaniu nauki jako — uprzywilejowanego rodzaju poznania tworzącego wiedzę pozytywną, lokalnego paradygmatu, swoistego dyskursu społecznego (zob.: Chalmers, 1993).

Kolejne pytanie dotyczy sposobu pojmowania pedagogiki ujawnianego w alternatywnych koncepcjach tej dyscypliny. Opisanie pulsowania terminu „pedagogika” wydaje się zadaniem niewykonalnym. Można przedstawić jedynie propozycje próbujące owo pulsowanie uchwycić, zawsze jednak skazane na niebezpieczeństwo (i zarzut) redukcjonizmu. Jedną z takich propozycji sformułował Ch. Wulf (1993), wskazując na trzy paradygmaty nauki o wychowaniu, które ukształtowały się w XX wieku: hermeneutyczny, empiryczny, krytyczny.

Redukując ujawniającą się obecnie (w okresie heterogeniczności) różnorodność sposobów pojmowania pedagogiki, a zarazem wskazując na pulsowanie tej kategorii, warto przywołać typologię zaproponowaną przez T. Lewowickiego (1995), w której omawianą tu dyscyplinę pojmuje się jako:

- naukę o wychowaniu — kojarzoną ze scjentystycznym modelem uprawiania nauki,
- część nauk społecznych (nauka o zachowaniu człowieka),
- refleksję o wychowaniu, z dominującym podejściem hermeneutycznym,
- refleksję o wychowaniu, teorie pedagogiczne i praktykę oświatową jednocześnie;
- obszar praktyki społecznej.

Które ze sposobów pojmowania pedagogiki są obecne w jej alternatywnych wersjach? Jakim zmianom one ulegają wraz z dokonującymi się zmianami w społeczno-kulturowym kontekście, w jakim każda z nich funkcjonuje? Czy w odniesieniu do alternatywnych koncepcji pedagogiki znajduje zastosowanie spostrzeżenie T. Dietricha: „Myślenie pedagogiczne nie odbywa się wzrastając liniowo, a więc prostolinijnie, ale myślenie pedagogiczne przebiega antynomistycznie: porusza się ono między dwoma, czy więcej punktami. Wykazuje zatem strukturę cykliczną: te same problemy ciągle powracają, są na nowo rozważane, przemyślane według nowych punktów widzenia i doświadczeń. Może dochodzić przy tym do postępu lub regresji, ale nie osiąga się nigdy punktów krańcowych bądź ostatecznych rozwiązań” (Szczypiński, 1994, s. 179).

Następne wyróżnione pytanie dotyczy podejścia, za pomocą którego można opisać alternatywną edukację. Utrwalone w literaturze socjologicznej (zob.: Meighan,

1993) pulsowanie tej kategorii upoważnia do stwierdzenia, że można wyróżnić trzy takie podejścia:

- funkcjonalno-strukturalne, zgodnie z którym system edukacji jest analizowany w kategoriach funkcji, którym służy, zwłaszcza funkcji zapewnienia, utrzymania, uprawnienia, przekazywania i internalizacji „zbiorowego sumienia”;
- interpretacyjne, w którym analizę edukacji rozpoczyna się od jej subiektywnego wymiaru i na nim koncentruje się uwaga badaczy;
- krytyczne — głównym zadaniem analizy tego typu jest ułatwienie twórczego rozwoju ludzkiego poprzez wzrastające zrozumienie rzeczywistego sposobu funkcjonowania systemu społecznego, polega ono na demystyfikacji świata zarówno na poziomie działania, jak i struktury.

Jaki obraz edukacji alternatywnej wyłania się z każdego z tych podejść? Podejmując próbę odpowiedzi na to pytanie, warto odwołać się do propozycji zawartych w pracach A. Sawisz (1989), Z. Melosika (1994), M. Zemło (1996).

Ósme pytanie w zarysowywanym tu polu problemowym dotyczy tego, kim jest pedagog, nauczyciel, wychowawca w intelektualnym wymiarze pełnionej przez siebie roli. Pytanie to jest istotne, „jeżeli przyjmiemy, że dla kierunku i przebiegu transformacji kulturowo-ustrojowej znaczący jest mentalny stan społeczeństwa, oraz założymy, iż nauczyciele wywierają pewien wpływ na ów stan” (Rutkowiak, 1995).

Pulsowanie kategorii „intelektualista” oddaje wprowadzone przez Z. Baumana (1990) rozróżnienie: prawodawcy – tłumacze. Według autora przywołanego podziału na przełomie wieków: „Nie ma punktu, w którym mogłyby się zogniskować nadzieje na uczynienie świata bezpiecznym i wygodnym dla pracy intelektualnej tradycyjnego — prawodawczego — typu” (Bauman, 1990, s. 32). Czy alternatywnemu pedagogowi pozostało zatem bycie tłumaczem, towarzyszem podróży? A może właściwa jest mu rola bezstronnego obserwatora, który nie jest uwikłany w obserwowaną sytuację, tym samym jest nią zainteresowany intelektualnie, a nie praktycznie. Według Z. Kwiecińskiego (1998) pytanie o to, kim ma być pedagog w czasie trudnym, nie daje się sprowadzić do prostej opozycji: przewodnik czy tłumacz? Jako pedagodzy zostaliśmy pozbawieni komfortu właściwego „erze pewności i posłuszeństwa”: „Dziś nie działamy już w świecie przejrzystym, urządzonym, stabilnym i z jasno wytyczoną perspektywą. Przeciwnie: świat współczesny, a zwłaszcza nasze polskie życie, pozbawione jest stabilnych ram życia społecznego, pogrążone jest w chaosie norm, zasad i stawia nas przed zagwarantowaną nieprzejrzystością naszej przyszłości. Dla nauk pedagogicznych, czy raczej dla studiów edukacyjnych — jako namysłu nad warunkami, możliwościami i metodami sprzyjania rozwojowi ludzi oraz dla działań na rzecz kształcenia nauczycieli — taki stan otoczenia społecznego i kulturowego oznacza konieczność nieustannego powracania do pytań pierwszych o sens, cele, kierunki, treści, środki, ograniczenia wspomagania wychowawczego” (Kwieciński, 1998, s. 5). W jaki sposób problem ten dostrzegają alternatywne wersje pedagogiki i alternatywne modele edukacji?

W ramach tego pytania można również zastanawiać się nad sposobem przygotowywania pedagoga, nauczyciela, wychowawcy do pełnienia swojej roli. Niemożliwe jest tu dokonanie pełnego przeglądu koncepcji kształcenia pedagogicznego. Ogranicz-

my się więc do propozycji, które wskazują wyraźnie na pulsowanie tej kategorii. Rozważając poglądy na temat roli teorii w edukacji nauczycieli oraz odpowiadające im strategie kształcenia H. Mizerek (1999) wyróżnił następujące podejścia i odpowiadające im modele nauczyciela:

- zdroworozsądkowe, w którym nauczyciel pojmowany jest jako czeladnik — wykorzystywane są tutaj strategie dyskursu czeladniczego opartego na relacjach mistrz – uczniowie;
- aplikacyjne (nauk stosowanych), w którym nauczyciel pojmowany jest jako adaptacyjny technik — w podejściu tym wykorzystywane są strategie dyskursu behawiorystycznego;
- praktyczne (twórcze), w którym nauczyciel pojmowany jest jako refleksyjny praktyk — w podejściu tym stosuje się strategie dyskursu refleksyjnego;
- krytyczne (konstruktywistyczne), w którym nauczyciel pojmowany jest jako transformacyjny intelektualista — wykorzystywane są tutaj strategie dyskursu pedagogiki krytycznej i pedagogiki pogranicza.

Zarysowaną wyżej ewolucję podejść do kształcenia nauczycieli daje się porównać ze zmianą dokonującą się we współczesnej pedeutologii. Tę ostatnią można określić jako „odchodzenie od pedagogiki klasy, charakteryzującej się frontalnym przekazem ustrukturyzowanej wiedzy naukowej ku pedagogice konstruktywistycznej, akcentującej osobisty wymiar poznania. Kierunek tego przejścia znajduje uzasadnienie w teoriach poznawczo-rozwojowych, które, jak na razie, zdominowały nowoczesne myślenie o uczeniu się. W drugiej połowie minionego wieku dokonano bowiem głębokiej redefinicji wiedzy i dziś, po okresie sporów między teoriami behawiorystycznymi (Locke – Thorndike – Skinner), romantyczno-naturalistycznymi (Rousseau – Freud – Montessori – Kohlberg – Mayer) oraz progresywnymi (Platon – Dewey – Piaget – Wygotski – Bruner) panuje niemal powszechna zgoda, że każdy podmiot uczący się konstruuje i rekonstruuje ją sam dla siebie i czyni to głównie za pomocą języka” (Gołębniak, 2000, s. 237). Które z wskazanych wyżej podejść, modeli, sposobów myślenia o uczeniu się jest obecne w alternatywnych koncepcjach pedagogiki i edukacji? Czy koncepcje te marginalizują pewne z wyróżnionych wyżej modeli (jakie?) a eksponują inne? Co oznacza alternatywność w odniesieniu do kształcenia nauczycieli?

Ostatnie pytanie, które pragnę sformułować w ramach zakreślonego tu pola problemowego dotyczy relacji pomiędzy alternatywną pedagogiką i edukacją a zmianą oświatową. Ta ostatnia często przybiera postać reformy oświaty, programowej, strukturalnej lub też obu jednocześnie. Jeżeli przyjąć, jak czyni to K. Konarzewski (1995), że edukacja alternatywna to tyle, co edukacja mniejszościowa, to można wówczas sformułować pytanie: „jakie motywy leżą u podłoża mniejszościowych praktyk i teorii, innymi słowy — czemu chce służyć edukacja alternatywna?” (Konarzewski, 1995, s. 31). Na tak postawione pytanie możliwe są dwie odpowiedzi: „Według pierwszej, edukacja alternatywna służy konserwowaniu mniejszości — jej tradycji, wartości, poglądu na świat, swoistych form aktywności życiowej itd. Według drugiej odpowiedzi edukacja alternatywna służy ekspansji mniejszości, czyli przebudowie form dominu-

jących” (tamże, s. 31). Czy zatem alternatywne modele edukacji i pedagogiki nieuchronnie są uwikłane w opozycję zachowawcze – rewolucyjne? Czy mogą one jedynie służyć mniejszości, ochronie jej statusu, utrzymaniu różnicy, przetrwaniu mimo nacisku większości lub odwrotnie: służyć upowszechnieniu rozwiązań preferowanych przez mniejszość, narzuceniu ich większości, uczynieniu dominującymi?

Zarysowane pole problemowe nie wyczerpuje listy pytań, jakie można sformułować pod adresem alternatywnych wersji pedagogiki i edukacji. Powróćmy, na zakończenie, do postawionego na początku tego tekstu pytania o właściwości pozwalające na określenie jakiejś odmiany edukacji mianem alternatywnej. Jak mają się wyróżnione przez B. Śliwerskiego (1992) cechy (właściwości) edukacji alternatywnej do przedstawionego tu pola problemowego, ukazującego pulsowanie niektórych tylko kategorii wykorzystywanych w tej wersji pedagogicznego dyskursu. Z proponowanej tu perspektywy można pytać o:

- założenia filozoficzne, które leżą u podstaw alternatywnych praktyk edukacyjnych;
- rodzaje racjonalności, dające się zidentyfikować w alternatywnych działaniach edukacyjnych;
- ideologie polityczne, społeczne, edukacyjne, które korespondują z projektami edukacji określanymi jako alternatywne;
- typy ładu społecznego, w które wpisują się alternatywne modele edukacji;
- pojmowanie wiedzy (nauki), przekazywanej w tych wersjach praktyki edukacyjnej;
- sposób rozumienia pedagogiki, do którego odwołują się alternatywne praktyki edukacyjne;
- towarzyszące im pojmowanie edukacji;
- pojmowanie nauczyciela — pełnionej przez niego roli oraz sposób przygotowania do jej pełnienia;
- relacje pomiędzy alternatywną edukacją a zmianą oświatową.

Które z praktyk edukacyjnych dają się z tej perspektywy określić jako alternatywne? Czy możliwe jest wskazanie wspólnych dla nich właściwości? Czy nie mamy w tym wypadku (podobnie jak w odniesieniu do alternatywnej pedagogiki) do czynienia z walką o „dopuszczalną i obowiązującą społecznie” wersję rzeczywistości, prowadzącą do wykluczania jednych dyskursów i włączania innych?

## Literatura

- Bauman Z., *Upadek prawodawców*, „Studia Filozoficzne” 1990, nr 4.
- Chalmers A., *Czym jest to, co zwiemy nauką?* Siedmioróg, Wrocław 1993.
- Gęsicki J., *Typy ładu społecznego i odpowiadające im pedagogie oraz typy polityki edukacyjnej*, AUNC, Socjologia Wychowania XII, wyd. UMK, Toruń 1994.
- Giroux H. A., *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej* [w:] red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993.

- Gogacz M., *Nie aksjologia, lecz filozofia człowieka*, „Rocznik Pedagogiczny” 1995, t. 17.
- Gołębiak B. D., *Postawy, przekonania i wiedza praktyczna nauczycieli* [w:] red. M. Cylikowska-Nowak, *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, wyd. WOLUMIN, Poznań 2000.
- Henri A. N., *Alternatywa jako złudzenie — dyskusja epistemologiczna* [w:] *Pedagogika alternatywna — dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Impuls, Kraków 1995.
- Hołówka T., *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, PIW, Warszawa 1986.
- Jasińska K., *Uwagi na marginesie książki Hubertusa von Schoenebecka „Antypedagogika”*, „Rocznik Pedagogiczny” 1995, t. 17.
- Kayse M., Wagemann P. A., *Uczyliśmy w szkole waldorfskiej*, WSiP, Warszawa 1998.
- Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania* [w:] red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993.
- Konarzewski K., *Edukacja alternatywna a zmiana oświatowa*, „Społeczeństwo Otwarte” 1995, 11.
- Kwaśnica R., *Ukryte założenia trzech krytyk. Przyczynek do samowiedzy pedagogii przejścia i pogranicza* [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wyd. UMK, Toruń 1990.
- Kwieciński Z., *Przewodnik czy tłumacz? Pedagog w czasie trudnym*, „Amicus” 1998, 1.
- Leppert R., *Potoczność jako „pulsująca” kategoria pedagogiczna* [w:] *Listy z podróży. Profesorowi Edmundowi Trempale w darze na siedemdziesiąte urodziny*, red. M. Deptuła, R. Leppert, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1997.
- Lewowicki T., *Pedagogika a demokracja — refleksje nad kondycją pedagogiki* [w:] *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, PTP, Toruń 1995.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, wyd. UMK, Toruń 1993.
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, wyd. UAM, Poznań 1994.
- Mizerek H., *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, wyd. UWM, Olsztyn 1999.
- Muzyka W., *Pytanie o pedagogikę humanistyczną* [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Impuls, Kraków 1992.
- Nawroczyński B., *Dzieła wybrane*, tom I. Wybór, przedmowa i wstęp: A. Mońka-Stanikowa, WSiP, Warszawa 1987.
- Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Impuls, Kraków 1995.
- Ossowski S., *O osobliwościach nauk społecznych*, PWN, Warszawa 1983.
- Paulston R.G., *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia conceptualnych map teorii i paradygmatów* [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, IBE, Warszawa 1993.
- Rutkowiak J., *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości* [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, PTP, Warszawa 1994.

- Rutkowiak J., *Pedagogika ogólna a struktura i jakość wiedzy o wychowaniu* [w:] *Pedagogika ogólna. Tradycja — terażniejszość — nowe wyzwania*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, wyd. WSP, Bydgoszcz.
- Rutkowiak J., *Chaos i porządek jako wymiary funkcjonowania nauczyciela. (Próba analizy w świetle teorii struktur dysypatywnych)* [w:] *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, PTP, Toruń 1996.
- Sajdal A., *Między wolnością nauczania a przymusem idei — nauczyciel szkoły waldorfskiej* [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, red. W. Prokopiuk, Trans-Humana, Białystok 1998.
- Sawisz A., *Szkoła a system społeczny. Wokół problematyki „nowej socjologii oświaty”*, WSiP, Warszawa 1989.
- Sójka J., *Destrukcja pojęcia prawdy w filozofii i naukach społecznych* [w:] *Problem destrukcji pojęcia prawdy*, red. R. Kubicki, J. Sójka, P. Zeidler, WN IF UAM, Poznań 1992.
- Szacki J., *Ideologia* [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Problemy i pojęcia wiedzy o kulturze. Wiedza o kulturze*, red. A. Kłosowska, Wrocław 1991.
- Szymański M.S., *Na ile wolna jest wolna szkoła waldorfska? Rzecz o kolejnej prowokacji*, „Edukacja” 1996, nr 3.
- Śliwerski B., *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki* [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Impuls, Kraków 1992.
- Śliwerski B., *Wstęp. Czy(m) jest pedagogika alternatywna?* [w:] *Pedagogika alternatywna — dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Impuls, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Rozróżnianie ideologii edukacyjnych* [w:] *Doświadczenie i projekcja przyszłości w treściach pedagogicznego kształcenia nauczycieli*, red. R. Parzęcki, R. Cierzniewska, wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz – Kraków 2000.
- Wittgenstein L., *Dociekania filozoficzne*, PWN, Warszawa 1972.
- Wulf Ch., *Paradygmaty nauki o wychowaniu. Powstanie nauki o wychowaniu w Niemczech*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, 4.
- Zemło M., *Nowa socjologia edukacji*, Trans-Humana, Białystok 1996.
- Zwierzchowski P., *Myślenie mityczne w pedagogice (w świetle koncepcji mitu Ernsta Cassirera)*, wyd. WSP, Bydgoszcz 1997.
- Zybertowicz A., *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*, wyd. UMK, Toruń 1995.