Małgorzata Bogaj

Rozwój pedagogiki ogólnej : inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze

Nauczyciel i Szkoła 2 (9), 213-222

2000

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MUZEUM HISTORII POLSKI

Małgorzata Bogaj

Rozwój pedagogiki ogólnej — inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze

Organizatorami konferencji byli: Wydział Pedagogiczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. J. Kochanowskiego w Kielcach i Zespół Pedagogiki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Celem konferencji była dyskusja i namysł nad tożsamością pedagogiki ogólnej, zmierzające ku jej samookreśleniu się jako dyscypliny naukowej.

Ta dyskusja i namysł obejmowały zarówno przedmiot badań (płaszczyzna ontologiczna), jak też typ wiedzy, jaki pedagogika ogólna chce uzyskać o swoim przedmiocie badań (płaszczyzna epistemologiczna), wreszcie wiedzę o metodach i technikach badań.

Konferencja miała również za zadanie wykazanie, jakie zmiany kulturowe, poznawcze i cywilizacyjne, a także społeczno-polityczne stanowią o potrzebie innego określenia statusu i zadań pedagogiki ogólnej, a także jej usytuowania wśród nauk o edukacji oraz w kulturze.

Oficjalnego otwarcia konferencji dokonał Rektor WSP — prof. dr hab. Adam Massalski, natomiast przewodniczący komitetu naukowego konferencji prof. dr hab. Andrzej Bogaj omówił jej cele, zadania i zasadność oraz znaczenie dla rozwoju pedagogiki ogólnej.

W pierwszym dniu konferencji obrady miały charakter plenarny. Obradom przewodniczyli: prof. S. Kwiatkowski i prof. L. Witkowski.

Pierwszy referat w części plenarnej wygłosił prof. dr hab. T. Lewowicki — przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Referat miał znamienny tytuł: „O przemianach pedagogiki — ewolucja, czy rewolucja."

Rozwój pedagogiki — w tym pedagogiki ogólnej — wyraźnie związany jest, zdaniem prof. T. Lewowickiego, z dokonaniami w zakresie wielu innych nauk.

Inspiracje do rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej czerpano i czerpie się z filozofii, psychologii, socjologii, teorii kultury, a także z nauk przyrodniczych i nauk medycznych, teorii organizacji, teorii systemów, cybernetyki i innych nauk, teorii czy nurtów myśli społecznej i naukowej. Autor referatu wprowadzającego podał liczne przykłady tych inspiracji i nakreślił swoistą chronologię wpływu różnych nauk na pedagogikę. W dalszej części referatu prof. dr hab. T. Lewowicki

stwierdził, że rozwój pedagogiki — podobnie jak wielu innych dyscyplin — odbywał się w sposób stopniowy, niejako ewolucyjny. W przemianach nauki dostrzegano logikę postępu.

Te wizje ewolucyjnych przeobrażeń zakłóciły jednak próby „rewolucyjnych" przekształceń. W jakiejś mierze — jak słusznie podkreślił mówca — próbą, taką był progresywizm, a następnie różne ideologie i nurty deskolaryzacji, pedagogiki oporu, pedagogiki i socjologii krytycznej, edukacji alternatywnej, antypedagogiki, pedagogiki dialogu i in. Radykalne zmiany pojawiły się w ogólnej filozofii edukacji — w widzeniu miejsca i funkcji oświaty w życiu społecznym.

Schyłek wieku i tysiąclecia przyniósł jeszcze jedną ideologię, a mianowicie ideologię chaosu. Oparta na teoriach i koncepcjach głoszonych w naukach przyrodniczych, zyskuje ona zwolenników również w naukach społecznych i dociera do pedagogiki.

Każde z tych podejść — ewolucyjne, rewolucyjne, eksponujące stany chaosu, miało i ma — jak trafnie zauważył prof. dr hab. T. Lewowicki — poważne konsekwencje w uprawianiu nauki i w kształtowaniu praktyki społecznej (również edukacyjnej. O konsekwencjach tych mowa była w referacie. Podjęta została także sprawa zadań pedagogiki w sytuacji tak dużego zróżnicowania ideologii, teorii i koncepcji naukowych oraz zróżnicowania modeli praktyk edukacyjnych.

Kolejny referat, pt. „Nad równością szans jako celem edukacji", wygłoszony przez prof. dr hab. Z. Kwiecińskiego, Przewodniczącego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, był równie inspirujący, co poprzedni.

Podstawowa teza tego referatu głosiła, że ... równość szans edukacyjnych jest wartością współcześnie uznaną przez wszystkie ideologie pedagogiczne i przez polityków spod wszystkich sztandarów politycznych. W naszej jednak sytuacji przesilenia przejścia systemowego i chaosu najważniejszym i trwałym regulatorem zmian jest wolny rynek, który jest w oczywistym konflikcie z regułami tych demokracji, które głoszą równą dostępność i równość szans jako rudymentarne składniki ładu demokratycznego, sprawiedliwego. Również wśród profesorów pedagogiki i ekspertów oświatowych zaczynają pojawiać się otwarcie głosy poparcia dla demokracji rynkowej, a nie demokracji kulturowej, której warunkiem jest opanowanie kluczowych kompetencji szkolnych — zwłaszcza czytania — przede wszystkim przez tych obywateli, którym takich kompetencji nie dostarcza należycie wykształcona rodzina.

Tymczasem — stwierdził mówca — badania empiryczne podłużne w dawnym województwie toruńskim i poprzeczne w olsztyńskim z jesieni 1998 roku na wielotysięcznych próbach uczniów klas pierwszych szkół ponadpodstawowych wykazały, że nadal ogromny odsetek młodzieży to analfabeci i półanalfabeci funkcjonalni — odpowiednio 24 i 35 procent. Co więcej, w mieście nastąpił regres — powiększenie się odsetka analfabetów w porównaniu z wynikami sprzed 11 lat. Dotyczy to zwłaszcza chłopców.

Dalej prof. dr hab. Z. Kwieciński zastanawiał się nad pytaniem: Czy obecna reforma szkolna poprzez dodanie jednej klasy szkoły powszechnej i zorganizowanie trzyletnich gimnazjów może wyrównać szanse edukacyjne młodzieży z rodzin ubogich kulturowo?

Jego zdaniem odpowiedź jest negatywna. Sądzi on bowiem, że zmniejszanie przez rynek sieci przedszkoli na wsi, strukturalne rozerwanie szkolnictwa powszechnego, utrata kontroli nad jednolitym programem nauczania, brak środków na zmianę kompetencji i motywacji nauczycieli, brak czytelnej społecznie filozofii tej reformy — doprowadza do efektów bumerangowych w dużej skali i zwiększenia nierówności społecznych w oświacie.

Charakterystyczne jest przy tym — zdaniem prof. Z. Kwiecińskiego — współwystępowanie w teoriach i ideologiach rozwoju społecznego całkowicie odwrotnych wobec siebie wzorów myślenia i argumentowania za i przeciw równościom szans. Ilustracją tego były przedstawione w referacie cztery konkurencyjne teorie nierówności i równości szans: środowiskowa, indywidualistyczna, kolektywistyczna i egalitarna.

Kolejny referat, pt. „W poszukiwaniu statusu wychowania", wygłosił w części plenarnej obrad prof. dr hab. R. Schulz.

W swoim wystąpieniu podkreślił najpierw, że jednym z ważnych i wiecznie żywych zadań światopoglądowych pedagogiki ogólnej jest praca nad określeniem statusu wychowania, jego relacji do innych form ładu społecznego, jego konstytutywnych własności oraz istotnych uwarunkowań.

W realizacji tego celu — zdaniem prof. R. Schulza — przyjmowana była dotąd wąska optyka pedagogiczna, odwołująca się głównie do doświadczeń praktyki edukacyjnej oraz rezultatów myśli pedagogicznej. Wymaga ona — zdaniem prof. R. Schulza — wzbogacenia o optykę szerszą — antropologiczną — zakładającą wykorzystanie w szerszym zakresie opcji poznawczych stosowanych w innych naukach o człowieku.

Zastanawiając się nad ontologiczną problematyką edukacji, prof. dr hab. R. Schulz postawił następujące pytanie: Jaki to mianowicie rodzaj trudu, wysiłku, aktywności, roboty, działania musi się ukonstytuować (rozwinąć) oraz współpowoduje, że z bezradnych i zależnych noworodków stajemy się pełnymi, samodzielnymi ludźmi?

Szukając odpowiedzi na to pytanie, mówca stwierdził, że pełne określenie statusu takich działań wymaga uwzględnienia trzech perspektyw, a mianowicie:

— perspektywy ontologicznej, z jej pytaniami o różnice i podobieństwa między zachowaniami opiekuńczo-edukacyjnymi zwierząt i ludzi,

— perspektywy filozofii kultury, z jej pytaniem o to, do jakiej kategorii działań należy edukacja: moralno-obyczajowych czy instrumentalno-wytwórczych,

— perspektywy ekonomicznej, z jej pytaniami o miejsce i rolę pracy pedagogicznej w całościowym uniwersum wytwórczości (pracy ludzkiej).

Perspektywy te zostały w referacie omówione.

Interesujący temat podjął prof. dr hab. S. Palka. Referat nosił tytuł: „Poznawcze impulsy rozwoju pedagogiki ogólnej".

Owych impulsów rozwoju Autor upatruje w wartościach poznawczych pedagogiki ogólnej oraz w wykorzystaniu teoretycznego i metodologicznego dorobku nauk humanistycznych i społecznych, a także praktyki pedagogicznej. W uzasadnieniu tego stanowiska stwierdził, iż refleksja nad różnymi dziedzinami poznania, zgodnie z uznanymi zasadami funkcjonowania nauki, powinna służyć wartościom poznawczym i przez te wartości powinna być inspirowana. Wartości te — zdaniem profesora — są związane z dziełem poznawania zjawisk i procesów składających się na wychowanie, kształcenie i samokształtowanie człowieka w ciągu całego życia. Za naczelną wartość poznawczą uznał prawdę oraz towarzyszące jej wartości: obiektywność i racjonalność. W dalszych rozważaniach prof. dr hab. S. Palka stwierdził, że istnienie prawidłowości pedagogicznych, socjologicznych, antropologicznych i innych, zmierzanie do ich poznania, docieranie do prawdy stanowią wciąż najsilniejszą podnietę rozwojową dla pedagogiki ogólnej.

Profesor wyeksponował również poznawcze impulsy płynące z badań pedagogicznych. Przyjął, iż teoretyczna wiedza pedagogiczna budowana jest i rozwijana przede wszystkim poprzez badania naukowe. Za podstawowe rodzaje badań pedagogicznych mających inspirującą moc poznawczą dla pedagogiki ogólnej uznał badania historyczne, które są cenne dla budowania teoretycznej wiedzy pedagogicznej, dla budowania pomostów między przeszłością a teraźniejszością, co pozwala rozumieć i wyjaśniać stan teorii pedagogicznych i stan praktyki pedagogicznej. Kolejnym rodzajem badań wymienionym przez prof. S. Palkę były badania empiryczne ilościowe. Mają one bardzo istotne znaczenie, gdyż w toku tych badań stawia się diagnozy, opisuje zjawiska i procesy, weryfikuje, wyjaśnia, generalizuje, prognozuje. Kolejnym rodzajem badań uznanym przez profesora za ważne są: badania empiryczne, jakościowe, naturalne, etnograficzne, fenomenologiczne, hermeneutyczne, interpretacyjne służące rozumieniu i interpretowaniu.

Kolejny referat, pt. „Pedagogika ogólna a polityka oświatowa — wzajemne relacje i inspiracje", wygłosił prof. dr hab. M. Szymański.

Skoncentrował się w nim na trzech kwestiach: na uwarunkowaniach rozwoju obu dziedzin, na relacjach między pedagogiką, ogólną a praktyką reform szkolnych, wreszcie na statusie naukowym pedagogiki ogólnej i polityki oświatowej wśród nauk o wychowaniu i perspektywach ich rozwoju i współdziałania.

Możliwości oddziaływań nauki na praktykę społeczną, w tym również na praktykę oświatową i wychowawczą, zależy — zdaniem prof. M. Szymańskiego — od makrostruktury społecznej oraz od czynników tkwiących w mezzo- i mikrostrukturze społecznej w warunkach regionalnych i lokalnych. Zatem większość podstawowych kwestii edukacyjnych tradycyjnie rozstrzyga się „na dole". Wzra-

stający zakres wolności edukacyjnej kształcących się i ich rodzin pozwala skutecznie korzystać z warunków demokracji, a także organizować kształcenie zgodne z zasadami zapisanymi w konstytucji danego kraju i w szeregu obowiązujących ustaw.

Te i inne konstatacje profesora służyły uzasadnieniu tezy, iż rozwój zarówno pedagogiki ogólnej, jak i polityki oświatowej zależy od wielu czynników zewnętrznych, często tych samych, a wówczas istnieje duża szansa zbliżenia ich stanowisk i wzajemnych inspiracji.

Przechodząc do drugiego kręgu tematycznego (pedagogika ogólna a praktyka reform oświatowych), profesor starał się dowieść, że typową powtarzalną cechą, reform szkolnych jest prymat ideologii i polityki nad teoretycznością.

Na zakończenie poddał analizie status naukowy zarówno pedagogiki, jak i polityki oświatowej. Starał się dowieść, iż pierwsza z nich ma wyższy status naukowy niż druga, co jest spowodowane trzema grupami przyczyn omówionych następnie w referacie.

W konkluzji autor stwierdził, iż istnieje wiele interesujących możliwości i wzajemnych inspiracji między obiema dyscyplinami.

Prof.dr hab. L. Witkowski w swoim referacie pt. „Ambiwalencje w kulturze jako wyzwania dla pedagogiki ogólnej" podjął dyskusję nad kategorią jakościową, która nabiera współcześnie szczególnego znaczenia w naukach społecznych, choć obserwuje się ewolucję treści i zakresu znaczeniowego tego terminu.

Ambiwalencja — stwierdził mówca — potocznie kojarzy się bardzo źle, jako coś dotyczącego dwuznaczności moralnej, zasługującej na potępienie, albo jakiś stan niezdecydowania, wahania, niedookreślenia, jednym słowem braku niezbędnej i pożądanej jednoznaczności. Jeszcze gorzej, gdy kojarzy się ona tylko z postmodernizmem, i to traktowanym jako źródło niemal wszystkiego zła. Trywialne skojarzenia z postmodernizmem idą w parze z podobnymi co do sensu kategorii ambiwalencji.

Podstawowa zatem teza, której Autor bronił w referacie, była następująca: „Przewartościowanie kategorii «ambiwalencji» (w tym i wieloznaczności) w myśleniu o kulturze i nowoczesności dokonało się w ostatnim ćwierćwieczu na skalę, w jakiej dotychczas nie ma wyrazistej i syntetycznej świadomości w humanistyce i naukach społecznych, a zwłaszcza w pedagogice. W pedagogice też, ze względu na jej praktyczne uwikłanie w ryzykowne oddziaływania na innych ludzi, jak i wobec konieczności brania przez nią odpowiedzialności za kompetencje kulturowe, jakie przekazuje nowym pokoleniom, uwzględnianie bądź nie tak podstawowego zjawiska, jak to, które ja nazywam ontologią ambiwalencji, nie jest tylko niewinnym zabiegiem teoretycznym. Próbuję zatem pokazać — w trybie czysto przeglądowym, odsyłając do swoich prac — pola, na których to się dokonało i konsekwencje tego stanu rzeczy".

Z kolei prof. dr hab. Henryka Kwiatkowska omówiła w swoim referacie dwie kwestie: potrzebę innego usytuowania nauczyciela w kulturze, co jest związane — jak podkreśliła — z ontologią świata oraz problem tożsamości osoby nauczyciela, co łączy się z ontologią ludzkiego bytu.

To dwudzielne, relacyjne ujęcie tematu (świat – człowiek) związane jest według Autorki z faktem, że każdy znaczący okres w historii człowieka (wiek, epoka kulturowa, cywilizacyjna) wytwarza własną odrębność, w charakterystyczny dla siebie sposób rozkłada akcenty, wartościuje, ma swoje preferencje znaczeniowe. Wszystko to, co stwarza dany okres dziejowy, łączy się w sposób żywotny z kondycją człowieka, z jego tożsamością. W przypadku kwestii podjętej w referacie dotyczy problemu tożsamości osoby nauczyciela.

Pierwsza zaś kwestia — potrzeba innego usytuowania nauczyciela w kulturze, wynika, zdaniem Autorki, z redukcjonistycznych tendencji wyznaczania roli nauczyciela w świecie, ze skazywania edukacji na pewien rodzaj wyalienowania z problemów, którymi żyje współczesny świat. Powoduje to, że nauczyciel nie jest w stanie właściwie „czytać" tego, co dzieje się w jego szkole i klasie bez uwzględnienia zmian, które dokonują się w świecie. Nie ulega zatem wątpliwości, że współcześnie nauczyciel jest „potrzebny inaczej" niż był dotychczas. Jakie zatem zjawiska to powodują? Jakich rozpoznań rzeczywistości kulturowej i społecznej musimy dokonać, by odpowiedzieć na te pytania? Co sprawia, że koncepcja tradycyjnej idei zawodowej nauczyciela jest niewystarczająca? Na pytania te Autorka starała się odpowiedzieć w referacie.

Status pedagogiki ogólnej jest uwikłany historycznie w zmienne preferencje określonej racjonalności i typów wiedzy, określony model nauki i naukowości oraz poznawczą perspektywę myślenia humanistycznego o człowieku, świecie i edukacji. Problemom tym poświęciła swoje wystąpienie prof. T. Hejnicka-Bezwińska w referacie pt. „Pedagogika ogólna wobec napięć wywołanych przechodzeniem od ortodoksji do heterogeniczności w myśleniu o edukacji".

Otwarcie się współczesnej pedagogiki polskiej, stwierdziła prof. dr hab. T. Hejnicka-Bezwińska, na wielość możliwych orientacji filozoficznych, ideologicznych, teoretycznych i pragmatycznych wymaga przypomnienia i upomnienia się o obowiązywanie zasady, że nie ma bezpośredniego przejścia od zdań empirycznych do dyrektyw praktycznych, które miałyby obowiązywać w działaniach edukacyjnych. Przyjęte założenia skłaniają do zastosowania kategorii pojęciowej „kapitału" (wg P. Bourdieu), aby odkryć napięcia pojawiające się między rozwojem pedagogiki ogólnej, a społecznym wykorzystaniem jej efektów (rezultatów) w dyskursie o edukacji jako formie stanowienia rzeczywistości edukacyjnej w ładzie policentrycznym.

Obszarem zapośredniczenia jest kształcenie w zakresie pedagogiki. Badanie efektów tego procesu ujawnia możliwy stopień wykorzystania dorobku pedagogiki

ogólnej w społecznym dyskursie o edukacji. Wyniki badań nad oczekiwaniami wobec kształcenia pedagogicznego absolwentów licencjatu oraz stopnia opanowania przez nich podstawowych kategorii pojęciowych ujawniły, że tylko około 15% opanowało system kategorialny pozwalający na uczestniczenie w społecznym dyskursie o edukacji, respektującym zasady dyskusji racjonalnej. Prawie połowa licencjatów podejmujących uzupełniające studia magisterskie — zgodnie ze swoimi oczekiwaniami wobec kształcenia, może okazać się czynnikiem stabilizującym redukcję kształcenia pedagogicznego do wiedzy typu „techne".

Status hipotezy mają wskazane przyczyny tego stanu, takie jak: brak namysłu nad skutkami dominacji dogmatu pedagogicznego, urynkowienie kształcenia akademickiego i inne.

Obrady plenarne zakończyły dwa referaty: prof. dr. hab. S.M. Kwiatkowskiego pt. „Pedagogika ogólna a pedagogika pracy" oraz prof. dr. hab. A. Bogaja pt. „Wyzwania i nadzieje edukacyjne w świetle międzynarodowych raportów oświatowych".

W pierwszym z nich Autor dowodził, iż pedagogika pracy, a także inne dyscypliny specjalistyczne czerpią z pedagogiki ogólnej, ale też wnoszą do niej nowe elementy, związane z szeroko rozumianym udziałem człowieka w procesie pracy. Wynika to z zainteresowania pedagogiki ogólnej światem pracy, włączonym nie tylko w procesy produkcji, ale także kształtującym umiejętności współdziałania, kierowania oraz zarządzania.

W drugim z wymienionych referatów Autor starał się odpowiedzieć na pytanie: W jakim stopniu oraz w jakim zakresie postulaty i idee zawarte w międzynarodowych raportach edukacyjnych mogą i powinny wpłynąć na rozwój pedagogiki ogólnej?

Dyskusja w sekcjach w drugim i trzecim dniu konferencji toczyła się wokół trzech kręgów tematycznych:

— Tożsamość pedagogiki ogólnej (przewodniczyli obradom: prof. dr hab. S. Palka i prof. dr hab. K. Duraj-Nowakowa);

— Rozwój refleksji pedagogicznej (przewodniczył obradom prof. dr hab. R. Schulz);

— O nowy model kształcenia w zakresie pedagogiki ogólnej (przewodniczyła obradom prof. dr hab. J. Bałachowicz).

Przedmiotem obrad I sekcji było rozległe spektrum problematyki od naukoznawstwa (epistemologii i gnoseologii), przez metodologię pedagogiki, po — o różnym poziomie ujęć — teorie merytoryczne.

Wyraźnym znamieniem problemów obrad w sekcji była kontynuacja wątków podjętych już w toku obrad plenarnych, bądź nawiązywanie do nich przez uzupełnienia i egzemplifikacje. Szczególne zainteresowanie wśród uczestników sekcji wzbudziły treści referatów plenarnych Profesorów: listu prof. S. Wołoszyna (dzięki

całościowemu postrzeganiu tradycji i współczesnej pedagogiki), T. Lewowickiego (ze względu na dbałość o dostrzeganie ciągłości rozwoju od przeszłości do aktualiów pedagogiki), Z. Kwiecińskiego (z uwagi na głębię interpretacji pozyskanych wyników badań) i M. Szymańskiego (dzięki objaśnieniom politologicznych uwarunkowań aktualnego stanu pedagogiki ogólnej i oświaty).

Na podkreślenie zasługuje staranność opracowań autorskich wystąpień tak językowa, jak rzeczowa i metodologiczna. Zaznaczyły się trzy bloki tematyczne wygłaszanych referatów: od opracowań w dalszych celach komparatystycznych stanu pedagogiki w obszarach niemieckojęzycznych (J. Materne) do pedagogiki polskiej, a w jej obrębie począwszy od aksjologii, z akcentem na potrzebę jednoczesnej pielęgnacji wartości „być i mieć" (J. Gajda). Diapazon tematyki sięgał w sekcji także tzw. pogranicza pedagogiki ogólnej (A. Pluta i M. Kowalczyk-Gryp). Dwa referaty epistemologiczne uznać należałoby za inicjację i podstawę rozważań rzeczowych (D. Jankowska, A. Leppert). Te ostatnie referaty wyróżniły się dojrzałością naukową.

Precyzyjnie tematyce nadrzędnej sekcji odpowiadał referat o samookreśleniu pedagogiki i pedagogów z serią bardzo rozległych problemowo pytań (częściej jeszcze nadal otwartych) o ograniczenia i perspektywy zmian (K. Duraj-Nowakowa).

Wysłuchaliśmy też referatów o zwielokrotnionych wizjach pedagogiki ogólnej od filozoficznych jej uwarunkowań po socjologiczne, a nawet z punktu widzenia subdyscypliny — pedagogiki pracy.

Dopełnieniem podejmowanych zagadnień w czasie obrad sekcji okazał się tekst o semantycznych źródłach słabości pedagogiki jako nauki (L. Olszewski).

Referaty inspirujące refleksje własne odbiorców stały się tymczasem kanwą do zwięzłych nawiązań uczestników, albowiem na dyskusje brakowało czasu. Mimo deficytu czasu jego część przeznaczono na krótkie autocharakterystyki uczestników obrad sekcyjnych celem lepszego poznania się i rozumienia.

W obradach I sekcji uczestniczyli przedstawiciele 13 ośrodków akademickich. W pracach drugiej sekcji wzięło udział 18 uczestników, reprezentujących różne kategorie wiekowe, rozmaite środowiska naukowe i wielorakie orientacje teoretyczno-światopoglądowe.

Tematyka wystąpień obejmowała dość szerokie spektrum zagadnień stosownie do głównego hasła obrad sekcji. I tak: prof. dr hab. J. Gnitecki przedstawił i omówił własny projekt periodyzacji rozwoju refleksji pedagogicznej; prof. dr hab. T. Borowska ukazała sferę emocji jako ważne pole zainteresowań naukowych i praktycznych pedagogiki; prof. J. Nikitorowicz rozwinął ideę społeczeństwa wielokulturowego jako ważnej kategorii światopoglądowej pedagogiki ogólnej; prof. dr hab. R. Piwowarski podjął temat organizacji badań naukowych w pedagogice, poświęcając także wiele uwagi zjawiskom patologicznym, występującym ostatnio coraz częściej w sferze badań pedagogicznych; ks. prof. dr hab. J. Śledzianowski

ukazał na przykładzie kilku wątków tematycznych znaczenie „społecznej nauki Kościoła" dla pedagogiki; ks. dr M. Nowak próbował określić status pedagogiki ogólnej z perspektywy założeń swej autorskiej wizji „pedagogiki otwartej"; dr T. Giza skupiła uwagę na wybranych tematach z pogranicza pedagogiki ogólnej i pedagogiki twórczości; mgr R. Borzyszkowska wygłosiła interesujący referat pt. „O publicystycznej refleksji na temat rzeczywistości edukacyjnej"; dr S. Malewski omówił znaczenie perspektywy historycznej w pedagogice ogólnej; mgr J. Grochal omówiła wyzwania, jakie dla pedagogiki wynikają z pewnych negatywnych zjawisk współczesności.

Względy organizacyjne (głównie brak czasu) uniemożliwiły niektórym uczestnikom bezpośrednie zaprezentowanie tez swych referatów; złożone przez nich teksty wchodzą jednak w skład całościowego dorobku obrad Sekcji.

Ważnym akcentem prac sekcji była promocja nowych książek autorstwa jej uczestników (J. Gnitecki, J. Śledzianowski, T. Giza).

W sumie — prace sekcji II należy uznać za dobrze zaprojektowane, sprawnie przeprowadzone i intelektualnie bardzo owocne.

W czasie obrad sekcji III swoje wystąpienia przedstawiło 12 osób z 7 ośrodków akademickich.

Problematyka tych wystąpień była bardzo rozległa — od rozważań na temat zagrożeń wychowania muzycznego w szkole, po modele edukacji XXI wieku. Mimo zróżnicowania szczegółowych zagadnień, praca w sekcji koncentrowała się w obrębie obszarów wyznaczanych pytaniami o miejsce nauczyciela we współczesnej rzeczywistości, o istotę i prawomocność wychowawczej roli nauczyciela, o miejsce pedagogiki w budowaniu tożsamości nauczycielskiej i zakres koniecznych zmian w kształceniu nauczycieli.

W poszukiwaniu miejsca nauczyciela we współczesnej rzeczywistości odwoływano się do istoty przemian cywilizacyjnych i nowych rozpoznań współczesnej kultury. Szczególnie zwracano uwagę na takie ich cechy, jak: globalizacja, napływ informacji, mieszanie się kultur, złożoność, zmienność, wieloznaczność i stąd wynikające trudności w określeniu statusu ontycznego świata. Miejsce nauczyciela we współczesnej rzeczywistości wynika ze swoistego „zawieszenia" jego roli między przeszłością a przyszłością, między rozwijaniem kompetencji adaptacyjnych i zakorzenienia w kulturze a rozwijaniem kompetencji twórczych i transformacyjnego wykorzystania wiedzy do projektowania świata i zadań dalekich. Rolę nauczyciela rozpatrywano na płaszczyźnie egzystencji społecznej, jako promotora zmian, kształtowania wartości moralnych, orędownika wzajemnego zrozumienia i tolerancji oraz na płaszczyźnie wspierania rozwoju indywidualnego i podmiotowości dziecka. Szczególnie zwracano uwagę na intelektualny i kreatywny wymiar pracy nauczyciela.

Referenci, a także dyskutanci, podnosili konieczność dopracowania się nowych modeli kształcenia nauczycieli na poziomie akademickim, uwzględniając

inne usytuowanie wiedzy teoretycznej. Chodziło by zatem o kształcenie nauczycieli świadomych swej roli społecznej i rozwojowej, którzy postrzegaliby swoją pracę jako działanie profesjonalno-intelektualne wykonywane z zaangażowaniem na rzecz dziecka (i ogółu).