

Teresa Hejnicka-Bezwińska

Pedagogika wobec wyzwań „późnej nowocześnieści”

Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy.
Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji nr 4, 221-236

2009

Artykuł został 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.

Pedagogika wobec wyzwań „późnej nowoczesności”

Pedagogy and challenges of „late modernity”

Wstęp

Sformułowanie tematu zakłada, że mamy do czynienia z ewolucją tożsamości pedagogiki, która jest odpowiedzią na wyzwania kreowane przez świat „późnej nowoczesności”. Piotr Sztompka (2002, s. 579) przyjmuje, że terminem tym nazywać możemy fazę „rozwoju formacji nowoczesnej, w której wszystkie jej cechy konstytutywne uzyskują najbardziej ostrą, skrajną postać”. Koncepcja późnej nowoczesności była rozwijana na Zachodzie, między innymi przez Anthony Giddensa, Scotta Lasha i Ulricha Becka. Zdaniem cytowanego już autora podręcznika socjologii cechami konstytutywnymi tej epoki w naszej cywilizacji są:

- ❑ **Nowa forma zaufania społecznego** – zaufanie wielkim i odpersonalizowanym systemom społecznym (lokalnym – państwowym – międzynarodowym w różnych dziedzinach życia społecznego, np. w sprawie energetyki, obronności, finansów, gospodarki, ale także zdrowia, opieki, edukacji i inne), które są tak złożone, że przeciętny człowiek nie może ich zrozumieć i dlatego musi zaufać ekspertom.
- ❑ **Nowe formy ryzyka** – „wyprodukowanego” przez postęp cywilizacyjny i techniczny, którego nawet nie jesteśmy w stanie przewidzieć, np. wynikającego z takich zjawisk, jak zniszczenie środowiska naturalnego przez produkcję, degradacja więzi społecznych przez rozpad tradycyjnych struktur społeczeństwa industrialnego (a wcześniej agrarnego).
- ❑ **Nieprzejrzystość** – niepewność i płynność sytuacji, w których współczesny człowiek musi podejmować działania.
- ❑ **Globalizacja** – rozumiana jako „proces zagęszczania się powiązań i zależności ekonomicznych, finansowych, politycznych, militarnych, kulturowych, ideologicznych między społecznościami ludzkimi, co prowadzi do uniformizacji świata w tych wszystkich zakresach, i odzwierciedla się w pojawieniu się więzi

społecznych, solidarności i tożsamości w skali ponadlokalnej i ponadnarodowej” (Sztompka 2002, s. 598).

Przyjęta na wstępie charakterystyka późnej nowoczesności, uzasadniona bardzo bogatą literaturą i autorytetem autora wykorzystanego podręcznika współczesnej socjologii stanowi kontekst do zadania pytania o to, jak na tak opisaną zmianę zareagowała polska pedagogika współczesna?

Aby podjąć próbę odpowiedzi na to pytanie, trzeba jeszcze dodać, że w warunkach polskich podjęcie wyzwań związanych z późną nowoczesnością jest trudniejsze niż w krajach, które nie są krajami postkomunistycznymi z tego powodu, że podejmujemy te problemy z dużym opóźnieniem, po około 50 latach trwania w „kulturze realnego socjalizmu”. Przejście od „kultury realnego socjalizmu” do „kultury demokratycznej i rynkowej” jest opisywane, wyjaśniane i interpretowane przez przedstawicieli różnych dziedzin kultury i musi zostać przeze mnie pominięte w tej krótkiej wypowiedzi.

Zgodnie z tematem ograniczę się jedynie do kwestii opisania, wyjaśnienia i interpretacji tego, jak na ową zmianę formacyjną przejścia od ładu totalitarnego do ładu demokratycznego oraz wolę polityczną uczestniczenia w kreowaniu świata późnej nowoczesności zareagowała pedagogika i jakie wyzwania zostały w związku z tym podjęte przez depozytariuszy kapitału pedagogiki przynależnego autorytetowi nauki.

Zacznijmy jednak od pytania o obiekt badań pedagogicznych.

Obiekt badań pedagogicznych

Od powstania pedagogiki i włączenia jej jako dyscypliny naukowej w struktury akademickie obiektem poznania pedagogicznego jest niezmiennie społeczna praktyka edukacyjna.

Dla nazwania społecznej praktyki edukacyjnej w języku starożytnych greków istniał termin „pedagogia”. Starożytni Grecy „pedagogią” nazywali całość zabiegów – czynności i umiejętności – związanych z wychowywaniem chłopca (dziecka wolnego obywatela greckiego). Wiedza o skutecznym wywieraniu wpływu na młodych oraz praktyczne jej stosowanie były wysoko oceniane jako wartości posiadane przez niewolników i decydowały nie tylko o ich cenie, ale także o ich losach.

Społeczna praktyka edukacyjna jako obiekt badań pedagogiki tradycyjnej

Wprowadzenie wiedzy o społecznej praktyce edukacyjnej w struktury akademickiego kształcenia miało miejsce na przełomie XVIII i XIX wieku

w obszarze niemieckojęzycznym, a bezpośrednio wiązało się z reformą uniwersytetów, która miała miejsce w XIX i XX wieku i odwoływała się do modelu uniwersytetu powstałego na początku XIX w Berlinie, nazwanego uniwersytetem Humboldta. Charakterystyczną cechą wprowadzenia pedagogiki w struktury akademickie było to, że za procesem jej instytucjonalizacji zdecydowanie nie nadążał proces jej dyscyplinaryzacji²³. Proces instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji pedagogiki w epoce nowoczesnej został podporządkowany wyzwaniom edukacyjnym, wynikającym z budowania przez europejskie państwa nowoczesne systemów oświatowych²⁴, których segment podstawowy (a później i wyższe szczeble tego systemu) miał być obowiązkowy, powszechny i bezpłatny. Ideologia świata nowoczesnego – podporządkowana oświeceniowej idei „postępu”²⁵ – skłaniała do włączenia w proces rewolucji naukowo-technicznej²⁶ także obszaru społecznej praktyki edukacyjnej. Nadzieję na podniesienie jej skuteczności w świecie industrialnym – najlepiej opisywanym, wyjaśnianym i interpretowanym w teoriach modernizacji²⁷ – wiązano z unaukowieniem społecznej praktyki edukacyjnej. Musiała więc powstać dyscyplina naukowa wytwarzająca „doktryny pedagogiczne”²⁸, przekazywane i upowszechniane w procesie akademickiego i zawodowego kształcenia nauczycieli, z nadzieją, że ich zastosowanie zwiększy skuteczność powszechnego „oświecania” ludzi poprzez instytucje systemu

²³ Teza ta została przeze mnie uzasadniona w napisanym przeze mnie podręczniku akademickim (Hejnicka-Bezwińska 2008, rozdział 2. Instytucjonalizacja i dyscyplinaryzacja pedagogiki).

²⁴ „System oświaty: organizacja służąca upowszechnieniu w społeczeństwie wykształcenia ogólnego i zawodowego (kształtowania przydatności do zatrudnienia)” (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 510).

²⁵ „Postęp: idea konstytuująca ideologię oświeceniową. Zwolennicy oświeceniowej idei postępu przyjmowali założenie o linearnym rozwoju cywilizacji. Jako kryterium „postępu” przyjęto stopień opanowywania wszelkiej żywiowości, ponieważ wierzone, że rozumność człowieka ujawniająca się we wprowadzaniu ładu i porządku, służyć też będzie podniesieniu poziomu etyczności i zwiększeniu bilansu szczęścia w świecie ludzi” (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 498).

²⁶ „Rewolucja naukowo-techniczna: przejście od społeczeństwa rolniczego do społeczeństwa industrialnego dzięki odkryciom naukowym i ich zastosowaniom technicznym” (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 503).

²⁷ „Modernizacja: zbliżanie się społeczeństwa w sposób zamierzony, celowy, planowany do uznanego modelu nowoczesności, najczęściej do wzorca jakiegoś istniejącego społeczeństwa uznanego za najbardziej rozwinięte” (Sztompka 2002, s. 525).

²⁸ „(...) Współcześnie doktryną pedagogiczną nazywa się autorską koncepcję celowościowego procesu edukacyjnego (wychowania, kształcenia, nauczania, uczenia się), zawierającą: a) opis i uzasadnienie celów; b) opis systemu oddziaływań mających uzasadnienie w teoriach naukowych; c) dyrektywy praktycznego działania” (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 465).

oświatowego. Tak pojmowana dyscyplinaryzacja pedagogiki zobowiązywała twórców nowej dyscypliny naukowej do:

- ❑ Jednoznacznego zdefiniowania przedmiotu swych badań – uczyniono nim celowościowe procesy edukacyjne jako procesy modernizacyjne, a najlepiej myśl tę wyraża aforyzm „Takie będą Rzeczypospolite, jak ich młodzieży chowanie”.
- ❑ Wykreowania mapy pojęciowej i stosownego do niej zaplecza teoretycznego; spory o nazwanie przedmiotu badań terminem edukacja – kształcenie – wychowanie faktycznie były sporami o strategię modernizacji społeczeństwa: a) poprzez kształcenie, b) poprzez wychowanie, c) poprzez wiązanie wychowania z kształceniem, d) poprzez tworzenie społeczeństwa wychowującego.
- ❑ Określenia metodologii badań legitymizującej wytwarzanie wiedzy naukowej – toczyło się ono w sporze między zwolennikami metodologii przyjmującej założenia naturalizmu filozoficznego a zwolennikami założeń antynaturalizmu filozoficznego.
- ❑ Określenia wewnętrznej struktury dyscypliny naukowej i jej związków z innymi dyscyplinami naukowymi – deferencjacja pedagogiki zdecydowanie zdominowała tworzenie struktury dyscypliny, marginalizując procesy integracji wiedzy o edukacji oraz integracji wiedzy naukowej o edukacji z innymi rodzajami wiedzy o edukacji (potoczną, filozoficzną, teologiczną).

Pedagogika jako dyscyplina naukowa wytwarzająca doktryny pedagogiczne dobrze wpisywała się w wizję świata nowoczesnego i korespondowała z optymizmem oświeceniowej idei postępu. Podtrzymywała też hierarchiczną strukturę wiedzy wytworzoną w wyniku rewolucji naukowo-technicznej, służyła pragmatycznym celom budowania autorytetu profesjonalistów od edukacji i politykom łudzącym masy możliwością zrealizowania różnych utopii, które w nadmiarze wytwarzali ludzie świata nowoczesnego. Tylko jednak państwa postkomunistyczne mają w cywilizacji Zachodniej doświadczenie podjęcia próby zrealizowania utopii komunistycznej poprzez skuteczne „wychowanie” **NOWEGO CZŁOWIEKA**, zgodnie z doktryną pedagogiczną naukowej pedagogiki socjalistycznej, która stworzyła pedagogię budowania „rozwiętego społeczeństwa komunistycznego/socjalistycznego”.

Dla Polski rozpad Związku Radzieckiego i obozu państw socjalistycznych zakończył dominację i panowanie ortodoksyjnej „naukowej pedagogiki socjalistycznej”, a ideologia świata nowoczesnego, wpisująca się w oświeceniową ideę postępu, stała się – zdaniem Jacka Marii Bocheńskiego (1988, s. 82–83) – szkodliwym zabobonem „odrzuconym przez przytłaczającą większość ludzi wykształconych w cywilizowanych krajach”.

Spoleczna praktyka edukacyjna jako obiekt badań pedagogiki współczesnej

Mówiąc o pedagogice współczesnej, myślę o pedagogice w świecie „późnej nowoczesności”, którego skróconą charakterystykę podałam za Piotrem Sztompką we wstępie. Można by ten opis wzbogacić i pogłębić opisem tego świata przez Zygmunta Baumana w kategoriach **kondycji człowieka (ludzi współczesnych)**, za której wskaźnik autor ten przyjmuje stan świadomości społecznej²⁹. Utratę naiwnej wiary w człowieka wyraża zaś tytuł książki Barbary Skargi – *Człowiek to niepiękne zwierzę*. W dziełach Baumana znajdujemy przekonujące argumenty, mówiące o tym, że podważone i uchylone zostały wielkie utopijne narracje i ideologie konstytuujące świat nowoczesny. Zmieniły się przekonania na temat człowieka, społeczeństwa, nauki, związku teorii z praktyką i wiele innych. Humanistyka została uwolniona od funkcji integracyjno-społecznej, a nauki społeczne od „kształtowania człowieka określonej jakości” i „odpowiedzialności za urządzenie naszego świata”.

Konsekwencje tego faktu dla edukacji i pedagogiki opisałam w książce zatytułowanej *Edukacja – kształcenie – pedagogika (Fenomen pewnego stereotypu)*:

„Z opisu **po-nowoczesnej kondycji społecznej** wynikają pewne ważne refleksje dotyczące edukacji i pedagogiki. Z twierdzenia, że w świecie po-nowoczesnym – pozbawionym uniwersalnego projektu nadającego sens historii, łaadowi społecznemu i ludzkiemu życiu – **człowiek jest skazany** na wolność, autonomiczność, wynika również, że jest skazany na samotność połączoną na dodatek z odpowiedzialnością. Problemem edukacyjnym natomiast jest pytanie: Jak z tej konieczności uczynić ludzkie powołanie? Jak chronić człowieka przed „ucieczką od wolności” poprzez „zaciąganie się pod sztandary” **wspólnot nowoplemiennych** czy też **życie zagubione** (chaotyczne, motylkowate)?

W świecie po-nowoczesnym nie znajduje zatem uzasadnienia **pedagogika celów** i definicja wychowania jako celowego, świadomego i zorganizowanego, realizowanego przez profesjonalistów, w specjalnie do tego powołanych instytucjach itd.

Jedyną możliwą do przyjęcia definicją **edukacji** wydaje się traktowanie jej jako **procesu komunikacji**. Pedagogika może wtedy pytać o to: Kto komunikuje? Komu komunikuje? Co komunikuje? Jak komunikuje? Czy w procesie komunikowania respektowane są etyczne zasady mowy jako warunek międzyludzkiej komunikacji?” (Hejnicka-Bezwińska 1995, s. 91).

²⁹ „Świadomość społeczna: zbiór szeroko rozpowszechnionych i akceptowanych w danej zbiorowości idei, poglądów opinii i przekonań, które stają się wzorcami czy schematami myślenia, wpajanych członkom tej grupy i egzekwowanych przez społeczny nacisk” (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 510–511).

Jeszcze 10 lat musiałam czekać, aż to intuicyjne zdefiniowanie kategorii pojęciowej „edukacji” w terminach teorii komunikacji znajdzie swoje brakujące ogniwo w formie stosownej definicji społecznej praktyki edukacyjnej, czyli pedagogii³⁰. Zdarzyło się to na jednym ze spotkań Zespołu Pedagogiki Ogólnej KNP PAN, któremu przewodniczę od lat 10, w wystąpieniu przygotowanym przez Zbigniewa Kwiecińskiego. Literatura Tekstów Basila Bernsteina stała się dla niego inspiracją dla przyswojenia polskiej pedagogice Bernsteinowskiej definicji „pedagogii” w takim oto tłumaczeniu:

„Pedagogia – pisze on – jest stałym procesem, poprzez który jednostka przyswaja sobie nowe formy (lub rozwija dotychczas istniejące formy (postępowania, wiedzy i umiejętności, i kryteria ich oceny – od kogoś (lub czegoś), kogo (co) uznaje za stosownego ich dostarczyciela” (Kwieciński 2005, s. 72).

Oparierając się na dziełach tego wybitnego socjolingwisty, Kwieciński dowodzi, że pedagogika naukowa wcale nie leży w głównym nurcie refleksji nad edukacją, ponieważ miejsce to zajmują pedagogie rozumiane jako „względnie spójny i trwały zbiór praktyk edukacyjnych, które są możliwe do zrekonstruowania przez „refleksyjnych praktyków”, uczestników tych praktyk, chętnych do mówienia i pisania o nich, formułowania algorytmów owych stałych zachowań i drobnych w nich innowacji, nie naruszających ich istoty” (Kwieciński 2005, s. 68).

Z analizy zmian, jakie zaszły w pojmowaniu pedagogii jako terminie nazywającym społeczną praktykę edukacyjną, wynika, że – jeżeli uznamy, że obiekt badań pedagogicznych nie uległ zmianie – to obiektem badań współczesnej pedagogiki może być:

- ❑ pedagogia rozumiana jako sztuka skutecznego wywierania wpływu w celu kształtowania człowieka określonej jakości – zgodnie z tradycyjnym zakresem i treścią tego pojęcia, znanego jeszcze przed powstaniem pedagogiki;
- ❑ pedagogia rozumiana jako doktryna pedagogiczna będąca wytworem pedagogiki tradycyjnej i wtedy możemy dokonywać jej rekonstrukcji oraz badać recepcję;
- ❑ pedagogia rozumiana jako praktyka, którą jej uczestnicy są w stanie objąć refleksją i zrekonstruować w języku dającym się przełożyć na język nauki.

³⁰ „**Pedagogia:** 1) w znaczeniu tradycyjnym – sztuka skutecznego wywierania wpływu na dzieci i młodzież dla zrealizowania określonych celów edukacyjnych, metaforycznie rzecz ujmując „uprawa ludzkiego ducha”; 2) we współczesnych zasobach leksykalnych definiowana jest jako paradygmat edukacyjny, który może występować w postaci: a) doktryny pedagogicznej, b) ideologii edukacyjnej, c) ukrytego programu wychowania; 3) w obszarze anglojęzycznym pojęciem tym określa się (posługując się Bernsteinowską definicją przetłumaczoną na język polski przez Z. Kwiecińskiego) też względnie spójny i trwały zbiór praktyk edukacyjnych poprzez które jednostka przyswaja sobie nowe (lub rozwija dotychczas istniejące) formy postępowania, wiedzy, umiejętności i kryteria ich oceny, przejmując je od kogoś (lub czegoś), kogo uznaje za stosownego ich dostarczyciela (przekaziciela) i ewaluatora” (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 493).

Najkrócej mówiąc, zmiana w uprawianiu pedagogiki polega na tym, że pedagogika tradycyjna oferowała tworzenie doktryn pedagogicznych skutecznych w tworzeniu człowieka nowej i lepszej jakości, wpisując się tym samym w nurt optymizmu zawarty w oświeceniowej idei postępu. Doświadczenia XX wieku, a głównie zmiana nazwana „rewolucją podmiotów”³¹ oraz wola kreowania świata późnej nowoczesności – innego od świata nowoczesnego – sprawiły, że pedagogika współczesna została pozbawiona monopolu kreowania edukacji, natomiast chce faktycznym podmiotom edukacji dawać najbardziej wiarygodny opis, wyjaśnienie i interpretację społecznej praktyki edukacyjnej, aby dostarczyć im przesłanek do jej rozumienia i w tym kontekście bardziej racjonalnego uczestniczenia w dyskursie edukacyjnym oraz dyskursie o edukacji³². Na zakończenie jeszcze mocno zaakcentuję, że to nie pedagogika zmieniła świat, ale świat późnej nowoczesności (po-nowoczesności) wymusza zmianę pedagogiki.

Można zatem zapytać: Jaka charakterystyka współczesnej pedagogiki może korespondować z wyzwaniami, jakie niesie ze sobą świat późnej nowoczesności?

³¹ „Rewolucja podmiotów: przejście od kultury skutkującej uprzedmiotowieniem człowieka do kultury promującej jego upodmiotowienie” (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 503).

³² „Dyskurs: 1. Proces dowolnej interakcji pomiędzy ludźmi. 2. W węższym znaczeniu jest to interakcja zwerbalizowana, rozumiana jako działanie komunikacyjne za pomocą aktów mowy. W tym znaczeniu dyskursem nazywamy takie działanie poznawcze, w którym strony zobowiązane są do posługiwania się argumentacją respektującą nie tylko zasady logiki, ale również „etyczne zasady mowy” (J. Habermas) lub/ i „zasady dyskusji racjonalnej” (T. Hołówka). Warunkiem koniecznym dla zaistnienia dyskursu jest gwarancja „wolności słowa i wolności działania”. 3. W socjologii dyskursem nazywa się ramy myślenia praktykowane w danym obszarze życia społecznego (d. edukacyjny, d. pedagogiczny, d. prawniczy, d. historyczny, d. w klasie szkolnej i inne).

Dyskurs edukacyjny [łac. *discursus* `rozmowa`]: 1) uwarunkowane historycznie i epistemologicznie reguły budowy wypowiedzi na temat edukacji; 2) obecny w szkole gatunek „mowy”, będący rodzajem wyspecjalizowanej praktyki komunikatywnej, która ma swoje reguły i prawa; 3) zdarzenie interakcyjne, będące miejscem wymiany komunikatów w procesie edukacyjnym” (Leksykon 2000, s. 50).

Dyskurs o edukacji (rozumiany jako zdarzenie interakcyjne): jest więc dyskursem podmiotów edukacji, z których każdy ma równe prawo do wyrażania swoich opinii, przekonań i poglądów, niezależnie od swojej wiedzy, swoich kompetencji językowych i typu interesu osobistego. W kontekście teorii komunikacji Habermasa możemy w tak rozumianym dyskursie wyróżnić: 1) dyskurs normatywny – dotyczący wartości, celów, wzorów i wzorców edukacyjnych, 2) dyskurs instrumentalno-techniczny – dotyczący strategii, metod, form, środków, zasad i reguł związanych z osiągnięciem założonych celów edukacyjnych, 3) dyskurs praktyczno-moralny w poszukiwaniu „pedagogicznego sensu edukacji”, wymagający zrozumienia i porozumienia w warunkach troski o likwidowanie wszelkich możliwych zakłóceń procesu komunikacyjnego” (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 466–467).

Charakterystyka pedagogiki współczesnej korespondującej ze zmianami, jakie zaszły w jej przedmiocie badań

Badania nad społeczną praktyką edukacyjną pozwalają na konstatację, że zmiany te mają charakter wieloaspektowy i ujawniają się w wielu warstwach i obszarach praktyki społecznej, między innymi w:

- ❑ warstwie tzw. filozofii praktyki edukacyjnej ujawniają się w przechodzeniu od koncentracji na nauczaniu do tego, co określamy kategorią **uczenia się**,
- ❑ w warstwie ideologicznej ujawniają się w przechodzeniu od dominacji ideologii kolektywistycznych ku ideologiom indywidualistycznym,
- ❑ w doborze teorii wykorzystywanych w budowaniu i upowszechnianiu **pedagogii** uczestniczymy w procesie przejścia od ortodoksji związanej z dominacją jednej teorii edukacyjnej do stanu heterogeniczności pozwalającego na korzystanie w sposób krytyczny z całego bogactwa teorii naukowych,
- ❑ w funkcjonowaniu instytucji edukacyjnych mamy natomiast do czynienia z procesem decentralizacji.
- ❑ Skutkuje to procesem upodmiotowienia i uspołecznienia samego procesu zmiany, pojawieniem się nowych podmiotów, takich jak: samorządy lokalne, środowiska opiniotwórcze, partie polityczne, organizacje pozarządowe i inne.

Cele edukacji mogą być wyrażone w języku – kategoriach pojęciowych różnych teorii psychologicznych, socjologicznych i kulturowych, np. w teoriach rozwoju jednostki, teoriach podmiotowości, teoriach tożsamości, społecznych teoriach zmiany, różnych teoriach kultury. W instytucjach tworzących system oświaty muszą być obiektem mediacji w ładzie demokratycznym.

Fakt zaistnienia tak rozległych, radykalnych zmian w dziedzinie społecznej praktyki edukacyjnej spowodował znaczne poszerzenie **przedmiotu pedagogiki**. We współczesnych zasobach leksykalnych przyjmuje się, że przedmiotem współczesnej pedagogiki są:

- ❑ szeroko rozumiane procesy edukacyjne obejmujące nie tylko procesy celowościowe, ale także procesy naturalnego wrastania i wrastania (procesy socjalizacji i kulturacji) oraz liczne procesy uspołecznienia jednostki;
- ❑ dyskursy edukacyjne i dyskursy o edukacji.

Zmienić się musiały w związku z tym pozostałe parametry wytwarzania wiedzy o edukacji³³ uznawanej za wiedzę naukową, a więc mapa pojęciowa pedagogiki

³³ Świadomie stosuję kategorię wpływu zmian dokonanych i dokonujących się w społecznej praktyce edukacyjnej na pedagogikę jako dyscyplinę naukową, ponieważ historia pedagogiki pokazuje fałszywość powszechnie przyjmowanego założenia, że pedagogika

współczesnej, metodologia badań naukowych oraz akceptowany sposób wykorzystywania wyników badań naukowych. Wiedza o tym ma już status wiedzy podręcznikowej. Wykorzystując własne opracowanie podręcznikowe (Hejnicka-Bezwińska 2007, s. 138–167), powtórzę, że zmiana przedmiotu badań pedagogicznych (przy niezmiennym obiekcie tych badań) spowodowała, że zmieniły się również inne parametry związane z pedagogiką jako dyscypliną naukową. Między innymi:

Uznanie wielopodmiotowości w społecznej praktyce edukacyjnej spowodowało zakwestionowanie dotychczasowej roli doktryn pedagogicznych, uchyliło ich dotychczasowy status, ale nie wymaga rezygnacji z ich wykorzystywania w kreowaniu społecznej praktyki edukacyjnej. Celem pedagogiki współczesnej natomiast powinno być jak najbardziej wiarygodne opisanie, wyjaśnienie i zinterpretowanie rzeczywistości edukacyjnej określonego miejsca i czasu historycznego, aby wiedza ta mogła być wykorzystana przez podmioty edukacyjne w społecznym dyskursie o edukacji zmierzającym do akceptacji stanu zastanego lub przeprowadzenia zmian w rzeczywistości edukacyjnej.

Odejście od ortodoksyjnego uprawiania pedagogiki poszukującej uniwersalnie skutecznej doktryny spowodowało konieczność tworzenia wiedzy o najwyższym poziomie wiarygodności, zwiększenia troski o stosowanie i umacnianie krytycznej refleksji nad metodologią badań i pewnego stopnia nieufności wobec wyników badań naukowych, gotowości do ciągłej weryfikacji rezultatów badań.

Zmienia się też rola uczonego. Stosując terminologię Zygmunta Baumana, można by powiedzieć, że uczonego przestaje występować w roli prawodawcy (twórcy skutecznej doktryny, eksperta od tworzenia człowieka określonej jakości i skutecznych czynności edukacyjnych), a stara się występować w roli tłumacza, który sprawnie rekonstruuje pedagogię, integruje różne rodzaje wiedzy o edukacji (na pograniczu różnych dyscyplin naukowych) oraz potrafi dokonywać przekładu treści wyrażonych w języku nauki i filozofii na język potoczny i odwrotnie. Ta ostatnia kompetencja może być czynnikiem decydującym o jego podmiotowym statusie w społecznym tworzeniu rzeczywistości edukacyjnej.

Opisane zmiany spowodowane są faktem, że na innych założeniach oparta jest pedagogika tradycyjna, a inne założenia przyjmują zwolennicy pedagogiki współczesnej. Założenia te mają charakter światopoglądowy, a zatem mamy współcześnie do czynienia z konkurowaniem zwolenników dwóch modeli wytwarzania i funkcjonowania wiedzy pedagogicznej.

akademicka kreuje rzeczywistość edukacyjną (Kwieciński 2005, s. 67–74). Utopijnym marzeniem okazało się także włączenie pedagogiki akademickiej w program „inżynierii społecznej”. Pedagogika współczesna natomiast może rzetelnie badać fragment rzeczywistości określanej mianem edukacji i wytwarzać wiedzę najlepiej uzasadnioną dla potrzeb społecznego dyskursu o edukacji toczzonego przez podmioty edukacji poszukujące przesłanek dla stosowanych przez siebie pedagogii oraz budowania modeli, strategii i programów zmiany.

Model pedagogiki tradycyjnej oparty jest na następujących założeniach o charakterze światopoglądowym:

- ❑ „postęp” mierzy się stopniem modernizacji wszystkich dziedzin ludzkiego życia, zmierzającym do ograniczenia wszelkiej żywiołowości, czyli zwiększeniem stopnia kontroli i panowania człowieka (grupy społecznej) nad rzeczywistością lub poszczególnymi jej fragmentami;
- ❑ najbardziej cenione są kolektywistyczne koncepcje relacji człowieka ze światem;
- ❑ źródłem optymizmu modernizacyjnego jest „wiedza pozytywna”³⁴;
- ❑ istnieją obiektywne prawa historii mającej charakter linearny;
- ❑ najważniejszym czynnikiem sprawczym zmian w obszarze społecznej praktyki edukacyjnej jest wiedza naukowa o edukacji³⁵;
- ❑ „naukowy projekt zmian” (doktryna pedagogiczna) ma większą wartość dla podnoszenia jakości społecznej praktyki edukacyjnej niż to, co wiedzą i czego chcą przeciętni ludzie.

Model pedagogiki współczesnej oparty jest na następujących założeniach światopoglądowych:

- ❑ „postęp” mierzy się jakością życia ludzi i grup społecznych;
- ❑ w świecie późnej nowoczesności (ponowoczesnym) najbardziej cenione są indywidualistyczne koncepcje relacji człowieka ze światem;
- ❑ źródłem optymizmu jest podmiotowość człowieka i jego zaangażowanie w społeczne tworzenie rzeczywistości;
- ❑ ludzie tworzą historię i jej interpretacje;
- ❑ najważniejszym czynnikiem sprawczym zmian jest świadomość społeczna;

³⁴ „Wiedza pozytywna: typ wiedzy oferowanej przez zwolenników orientacji pozytywistycznej w badaniach naukowych, która charakteryzuje się następującymi cechami: 1) została wytworzona w badaniach empirycznych i ma formę twierdzenia lub teorii empirycznej, 2) została zastosowana lub może być zastosowana do zaprojektowania skutecznych technik, technologii i narzędzi zmiany, c) koresponduje z akceptacją wykorzystywania wyników badań do tzw. „inżynierii społecznej” (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 516).

³⁵ „Wiedza: układ danych i informacji o pewnym fragmencie rzeczywistości lub świecie jako całości, uporządkowanych wedle określonego kryterium (określonych kryteriów), mający wyższy poziom ogólności niż dane i informacje, w oparciu o które ta wiedza została zbudowana.

Wiedza naukowa: przekonania i poglądy, które oceniamy w kategoriach „prawdziwe – fałszywe”, żądając ich legitymizacji zgodnie z procedurami wytwarzania wiedzy naukowej, przy zastosowaniu akceptowanych metod uzyskiwania danych i informacji.

Wiedza potoczna: zbiór osobistych i przypadkowych danych, informacji i spostrzeżeń. Cechuje ją: fragmentaryczność, niespójność, pochopność, apodyktyczność, a jej zasadniczą wartością jest to, że daje jednostce poczucie rozumienia siebie i świata (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 515–516).

- wiedza naukowa jest tylko jednym z wielu elementów tworzących świadomość społeczną.

Rozważania te chciałabym zakończyć konkluzją wyrażającą moje osobiste przekonanie, że zdolność do autorefleksji ludzi tworzących wiedzę naukową o edukacji, przywracającą współczesnej pedagogice jej perspektywę filozoficzną, teoretyczną i historyczną staje się czynnikiem sprawczym ewolucji tożsamości pedagogiki, w wyniku której zostanie też przywrócony związek pedagogiki ze społeczną praktyką edukacyjną, ale budowany już na innych zasadach niż to miało miejsce w czasie dominacji pedagogiki tradycyjnej, okresu sztucznie przedłużonego w warunkach polskich z powodów politycznych.

Można już teraz zapytać o to, co dla społecznej praktyki uczynili przedstawiciele kapitału wynikającego z tego, że w Polsce pedagogika jest uznawana za dyscyplinę naukową?

Odpowiadając na to pytanie, zaprezentuję subiektywny punkt widzenia wynikający z mojego osobistego doświadczenia uzyskanego w ostatnich dziesięcioleciach w związku z uczestniczeniem w tworzeniu wiedzy naukowej, a głównie w organizowaniu zbiorowego wysiłku Zespołu Pedagogiki Ogólnej w KNP PAN na rzecz przywracania tej dyscyplinie naukowej jej filozoficzności, teoretyczności i historyczności. Proces rewitalizacji ogólnego myślenia w pedagogice jest najważniejszym czynnikiem sprawczym podnoszenia na wyższy poziom jej samoświadomości pozwalającej bardziej racjonalnie opisywać, wyjaśniać i interpretować złożone relacje pomiędzy wiedzą naukową o edukacji a społeczną praktyką edukacyjną. Spostrzeżenia swoje przedstawię w części zatytułowanej „uwagi końcowe”.

Zakończenie

Moje uwagi będą głównie próbą poszukiwania odpowiedzi na pytanie: Kiedy i z jakim skutkiem zmiana tożsamości pedagogiki została włączona w społeczną praktykę edukacyjną? A dokładniej: Kiedy i jak wiedza o zmianie tożsamości pedagogiki została wykorzystana w kreowaniu kształcenia w zakresie pedagogiki?

W XX wieku, a więc wtedy, kiedy zostały stworzone instytucjonalne ramy dla rozwoju pedagogiki jako dyscypliny naukowej oraz ewoluował proces jej dyscyplinaryzacji, możemy wyróżnić następujące – różniące się między sobą – modele kształcenia w zakresie pedagogiki³⁶:

1. Model ukształtowany w II Rzeczypospolitej, który przetrwał w polskich uniwersytetach do przełomu lat 60. i 70. Można go nazwać modelem kształ-

³⁶ Pomijam okres kształtowania się modelu kształcenia pedagogicznego wpisanego w studiowanie filozofii jako kierunku.

cenia nauczycielskiego dwuspecjalnościowego, łączącego kształcenie w zakresie dyscypliny mającej swój odpowiednik w przedmiotowym kształceniu szkolnym (matematyka, fizyka, chemia, historia, języki, muzyka, malarstwo i inne) z kształceniem w zakresie pedagogiki na poziomie akademickim lub tylko dającym uprawnienia do nauczania określonego przedmiotu. Pełne akademickie kształcenie w zakresie pedagogiki (nauk pedagogicznych) dawało uprawnienia – po odbyciu stosownej praktyki nauczycielskiej – do pełnienia roli prowadzącego przedmioty pedagogiczne w zakładach kształcenia nauczycieli (liceach pedagogicznych i studiach nauczycielskich).

2. Model kształcenia pedagogicznego wprowadzony na przełomie lat 60. i 70., a powszechnie obowiązujący od roku 1973, wprowadzony w związku z przygotowaniami do reformy oświatowej zwanej wprowadzeniem „dziesiąciolatki”. Tym różnił się od poprzedniego, że odrzucono dwukierunkowe przygotowanie (pedagogiczne + nauczycielskie) i oddzielono kształcenie nauczycieli od kształcenia pedagogów. Jedno i drugie miało być kształceniem zawodowym³⁷. Od roku 1973 rekrutacja na studia dające uprawnienia do wykonywania zawodu miała odbywać się na następujące kierunki: 1) pedagogika szkolna, 2) praca opiekuńczo-wychowawcza, 3) praca kulturalno-oświatowa, 4) wychowanie obronne, 5) andragogika, 6) pedagogika pracy (Borowicz, Budek, Kwieciński 1978, s. 26). Później wprowadzono też limity przyjęć na kierunek nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego oraz resocjalizację. Lata 80. i 90. utrwaliły ten kierunek zmian. Powstawały coraz to nowe specjalności oferujące kształcenie wąkospecjalistyczne na poziomie akademickim, z możliwością uzyskania tytułu zawodowego magistra. Na początku XXI wieku w uczelniach państwowych – istniejących na terenie Polski – doliczono się ponad stu specjalności oferujących wąkospecjalistyczne kształcenie zawodowe w zakresie pedagogiki. Uchwycenie liczby specjalności oferowanych w uczelniach niepublicznych okazało się w ogóle niemożliwe.
3. Model kształcenia pedagogicznego w XXI wieku został wyznaczony na poziomie międzynarodowym. W roku 1999 – opierając się na deklaracji Kopenhaskiej i Komunikacie Praskim – podpisana została Deklaracja Bolońska stanowiąca wspólny punkt odniesienia dla reform podejmowanych w imię większej mobilności studenckiej, której służyć ma między innymi przejście na system LMD, czyli system 3 stopni kształcenia na poziomie wyższym. Oto one:
I^o – studia licencjackie
II^o – studia magisterskie
III^o – studia doktoranckie.

³⁷ Redukcja kształcenia pedagogicznego do poziomu zawodowego znajdowała uzasadnienie ideologiczne w ortodoksyjnej naukowej pedagogice socjalistycznej podkreślającej swoją praktyczność polegającą na rozwijaniu jednej doktryny pedagogicznej skutecznej w kreowaniu „wysokorozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego”.

Zalecono też wprowadzenie punktów ECTS (European Credit Transfer System), które mają ułatwić studentom przenoszenie się z jednej uczelni do drugiej przy zachowaniu ciągłości studiów. Zaliczanie modułowe powiązane jednak być musi z przyjęciem przez wszystkie uczelnie tzw. standardów kształcenia oraz organizacją kontroli jakości kształcenia (sprawdzania stopnia realizacji owych standardów), co niektórzy depozytariusze kapitału nauki skłonni są uznawać jako zdecydowanie sprzeczne z tradycją akademicką. Do kontroli jakości kształcenia w zakresie zatwierdzonych kierunków studiów powołana została Państwowa Komisja Akredytacyjna (PKA).

Napięcia, jakie towarzyszyły zmianie kształcenia wpisującej się w tzw. Proces Boloński, są wskaźnikiem bardzo niskiego poziomu świadomości zmian, które starałam się wcześniej zasygnalizować jako zmiany związane z procesem przechodzenia w naszej cywilizacji od świata nowoczesnego (społeczeństwa industrialnego) do świata po-nowoczesnego (społeczeństwa postindustrialnego – s. informacyjnego – s. wiedzy – s. sieci – s. spektaklu – s. konsumcyjnego – s. ryzyka i inne). Wielość przymiotników używanych do określenia społeczeństwa późnej nowoczesności jest wskaźnikiem płynności naszych czasów, braku jednoznacznego projektu danego do zrealizowania. Pozwala to domniemywać, że podstawową zasadą organizującą nasz świat jest zasada pluralizmu. Napięcia z tym związane ujawniają się we wszystkich dziedzinach życia społecznego oraz wszystkich dziedzinach kultury.

Wielkie napięcia towarzyszące ewolucji tożsamości pedagogiki mamy już za sobą. Najpełniej wyraziły się one w obradach I Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, który miał miejsce w lutym 1993 roku, a jego uczestnicy obradowali właśnie na temat ewolucji tożsamości pedagogiki. Wiedza o tym stała się więc już wiedzą podręcznikową. Mogły też zostać napisane podręczniki akademickie pedagogiki uwzględniające nową perspektywę poznawczą pedagogiki współczesnej. Najważniejszym wydarzeniem, które możemy traktować jako wyraz troski o jakość kształcenia w zakresie pedagogiki, było przygotowanie do wydania oraz wydanie dwóch podręczników akademickich o charakterze podstawowym:

- ❑ Kwieciński Z., Śliwerski B., red. (2003), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN,
- ❑ Śliwerski B., red. (2006), *Pedagogika T. 1–4*. Warszawa: GWP.

Pierwszy z nich – jak mówi autor Przedmowy (Zbigniew Kwieciński) – „zawiera elementy wiedzy kanonicznej dla nauczycieli i pedagogów, wiedzy orientującej ich własne wybory i wiedzy instrumentalnej”. Redaktor drugiego z nich we Wprowadzeniu mówi wprost o tym, że „pedagogika jako nauka przeszła głęboką transformację na naszym kontynencie, eksponując najciekawsze dokonania współczesnej humanistyki. Łączy w sobie wysoko cenioną w społeczeństwie filozofię, psychologię i socjologię wychowania z wiedzą biomedyczną, antropologiczną, polityczną, a nawet techniczną o człowieku i

warunkach jego życia oraz rozwoju. Integrując wiedzę innych nauk skupiających się fragmentarycznie na zjawisku wychowania i kształcenia, odpowiada zarazem na potrzebę poszukiwania przez młodych ludzi odpowiedzi na podstawowe pytania o sens życia, o możliwości rozwoju, o funkcjonowanie i wspieranie człowieka w jakże skomplikowanym świecie”. Te dwa podręczniki różnią się natomiast tym, że w pierwszym z nich problemy pedagogiki współczesnej zostały zaprezentowane w perspektywie poznawczej polskich pedagogów, a w drugim mamy głównie do czynienia z tłumaczeniami i omówieniami problemów współczesnej pedagogiki w perspektywie poznawczej uczonych świata Zachodniego. Z tego powodu możemy mówić o tym, że te dwa podręczniki uzupełniają się wzajemnie.

Ustalenia poczynione w omówionych podręcznikach zostały przyjęte jako ramy wyznaczające koncepcję serii podręczników, wydawanych od 2007 roku przez Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. Ta agenda wydawnicza została wyodrębniona z Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych. Wybór tej daty nie jest przypadkowy. W tym roku weszły bowiem w życie nowe standardy kształcenia dla systemu LMD. Przygotowanie nowych standardów kształcenia toczyło się więc równoległe z przygotowaniem serii podręczników dla wielu dyscyplin naukowych. Z pedagogiką związana była inicjatywa powołania Komitetu Naukowego przez WAiP, którego zadaniem było przygotowanie serii podręczników, zatytułowanej *Pedagogika wobec współczesności*. Komitet Naukowy przygotowujący tą serię działał w następującym składzie:

- ❑ prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego,
- ❑ prof. dr hab. Henryka Kwiatkowska, Uniwersytet Warszawski,
- ❑ prof. dr hab. Andrzej Bogaj, Uniwersytet Humanistyczno – Przyrodniczy,
- ❑ prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji,
- ❑ prof. dr hab. Zbyszko Melosik, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza,
- ❑ prof. dr hab. Marian Nowak, Katolicki Uniwersytet Lubelski.

Dobór osób wskazuje, że mieli swoją reprezentację przedstawiciele różnych ośrodków akademickich; uniwersytetów i szkół zawodowych, uczelni państwowych i uczelni niepublicznych. Udało się zaplanować około 30 pozycji, ale seria ma charakter otwarty. Od roku 2007 (od wprowadzenia nowych standardów kształcenia) ukazały się następujące pozycje (wymieniam je nie w kolejności powstawania, ale w logice sensu):

- ❑ Teresa Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*,
- ❑ Krzysztof Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*,
- ❑ Henryka Kwiatkowska, *Pedeutologia*,
- ❑ Andrzej Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna*,
- ❑ Marian Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*,
- ❑ Stefan M. Kwiatkowski, Andrzej Bogaj, Barbara Baraniak, *Pedagogika pracy*.

Stosując kryterium ogólności, można powiedzieć, że w zakresie podstawowych działów pedagogiki brakuje jeszcze podręcznika dydaktyki. Opóźnienia w jego przygotowaniu nie stanowią jednak przeszkody zasadniczej w wydawaniu pozostałych podręczników zaplanowanej serii.

Wydanie 6 podręczników w ciągu 1,5 roku budzi nadzieję, że podstawowe podręczniki pedagogiki akademickiej zostaną wydane wraz z zakończeniem procesu wdrażania nowych standardów kształcenia. Dalsze prace nad podręcznikami akademickimi muszą pójść w kierunku wydania podręczników alternatywnych. Takie oczekiwanie było przyczyną opowiedzenia się Komitetu Naukowego WAiP przygotowującego serię *Pedagogika wobec współczesności* za tym, aby podręczniki aktualnie wydawane były raczej podręcznikami autorskimi. Takimi podręcznikami nie mogły być – zgodnie ze strategią tworzenia i korzystania z kapitału dyscypliny naukowej związanego z autorytetem nauki – dwa podręczniki wyznaczające nowe ramy współczesnej pedagogiki, które wcześniej omówiłam.

Drugim wyzwaniem związanym z włączeniem naukowej wiedzy o edukacji w społeczną praktykę kształcenia pedagogicznego profesjonalistów dla społecznej praktyki edukacyjnej i podnoszenia poziomu debaty podmiotów edukacji będzie problem lepszej popularyzacji wiedzy naukowej o edukacji poprzez wykorzystanie mediów w celu podnoszenia ogólnego poziomu świadomości społecznej w sprawie edukacji. Najważniejszym jednak zadaniem będzie nadal doskonalenie systemu kształcenia pedagogicznego poprzez przygotowywanie nowych podręczników akademickich tak, aby sprzyjały one kształtowaniu kompetencji studentów do krytycznego korzystania i integrowania wiedzy o edukacji, którą wytwarzają różne dyscypliny naukowe, rekonstruowania pedagogii, twórczego korzystania z doktryn pedagogicznych oraz sprawnego przekładania wiedzy naukowej o edukacji na język potoczny, jak również opisywania codziennych doświadczeń edukacyjnych werbalizowanych w języku potocznym na język teorii naukowych. Pytanie: Jak to czynić w ramach poszczególnych grup przedmiotów (ogólnych – podstawowych – kierunkowych – specjalności) i poszczególnych przedmiotów? – jest wyzwaniem intelektualnym i pragmatycznym dla wszystkich nauczycieli akademickich i studentów.

Literatura

- Bocheński J. M. (1988), *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*. Warszawa: Oficyna Liberałów.
- Borowicz R., Budek K., Kwieciński Z. (1978), *Funkcjonowanie studiów pedagogicznych w Polsce*. Warszawa: SZSP.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1995), *Edukacja – kształcenie – pedagogika (Fenomen pewnego stereotypu)*. Kraków: Impuls.

- Hejnicka-Bezwińska T. (2007), *Pedagogika społeczna w kontekście sporów o przedmiot i strukturę oraz jej związki z innymi dyscyplinami naukowymi*. [W:] E. Marynowicz–Hetka (red.), *Pedagogika społeczna* T. 2. Warszawa: PWN.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008), *Pedagogika ogólna*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwieciński Z. (2005), *Pedagogie przekorne wobec pedagogii głównych nurtów. Problem. Model. Zachęta do dyskusji*. [W:] T. Hejnicka-Bezwińska, R. Lepert (red.), *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Sztompka P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: ZNAK.