

Wiesław Andrukowicz

"Pedagogika, tom 4: Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji",
Bogusław Śliwerski, Gdańsk 2010 :
[recenzja]

Pedagogika Szkoły Wyższej nr 1, 149-161

2012

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.

Wiesław Andrukowicz
Uniwersytet Szczeciński

Bogusław Śliwerski (red.),
Pedagogika, tom 4: Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji,
Gdańsk 2010, ss. 515

Pierwsze zdanie bywa zazwyczaj zapamiętane, a przynajmniej przeczytane, zatem na samym wstępie warto zauważyć, że doceniam i podziwiam dużą odwagę oraz twórczy wysiłek Bogusława Śliwerskiego, redaktora omawianego tomu (także trzech wcześniejszych), będącego w istocie próbą kolejnej odsłony możliwie pełnego oblicza polskiej (i nie tylko) pedagogiki.

Krótkie uzasadnienie mojego zaangażowania w przedstawienie wartości tego niecodziennego przedsięwzięcia wynika chociażby z tego, że twórcy podręczników popełniają na ogół grzech przedwczesnego i pochopnego usunięcia różnic, dając w zamian powierzchowną atrapę w postaci mniejszego lub większego uogólnienia, lub grzech zaniechania i braku troski o wzbudzenie odrobiny wrażliwości metapoznawczej, skutkującej „supermarketem” różnaitości, spływając w obu przypadkach zasadniczy potencjał możliwości samorozwojowych czytelnika. W pierwszym przypadku dzieje się tak, bo ktoś myśli za nas, obok nas i nigdy z nami, w drugim przypadku sprowadza się wybór teorii do konsumenckiego wyboru między „masłem łaciatym” a „miksełkiem łaciatym”.

Jedni i drudzy zwykle nieświadomie grzeszą nadmiernym uproszczeniem, dającym się łatwo zanegować, stosując w obu przypadkach zasadę „albo-albo” (albo jedność doskonale radząca sobie bez różnic, albo różnica bez jakiegokolwiek jedności, choćby poziomu czy stylu), gdy tymczasem mamy zawsze do czynienia ze **świadomością braku** strukturalnej złożoności lub z **brakiem świadomości tego braku**. W tym ostatnim przypadku – brakiem wrażliwości na efekt dynamicznej całości, zredu-

owanej, niestety, najczęściej do jednej formy racjonalności czy jednego dyskursu.

Współczesny pedagog lub pretendent do uprawiania tej dynamicznie rozwijającej się dyscypliny naukowej nie tyle może, co w najwyższym stopniu powinien być zdolny do zasadniczego samoograniczania swojej wygodnej niszy egzystencjalnej (posługując się w niej przydatną zawodowo teorią, dyskursem, a nawet paradygmatem). Jeśli dzisiaj potrzebujemy jedności, to nie oznacza, że ma być to „silna jedność”, tak samo jak nie musi to być „silne zróżnicowanie” (absolutna heterogeniczność, nawet u postmodernistycznie nastawionego Wolfganga Welscha, jest paradoksalnie domeną rodzenia się autorytaryzmu). Musimy ciągle pamiętać, że jednostka działająca w przestrzeni zainteresowań pedagogiki nie może działać bez nawyku ciągłej konfrontacji swoich ważnych potrzeb z „nadrzędnymi” potrzebami „wspólnoty organicznej” (mówiąc za Heglem) lub przynajmniej „wspólnoty interpretacyjnej”, w efekcie zapewne machinalnie przejmie jakąś ich część, będąc wciągniętą w wir modnej promocji, lecz zawsze pozostanie także część krytycznie odrzucona.

Czy zatem jeszcze kogoś szokuje **pluralizm syntezy** („różnojednia”), wymagający swoistej mapy myślenia i działania pedagogicznego. Tym bardziej, że dzisiaj (przynajmniej dla niektórych) nie ma większego znaczenia, czy jej status będzie miał charakter substancjonalny, czy tylko formalny, bo jej sensem jest kwestia proporcji (jedności i różnicy), których funkcja staje się fundamentalnie konstytutywnym warunkiem naszego przyswajania i osvajania świata.

Dopiero zrozumienie i przyjęcie tej mapy uczula na rzeczywisty pluralizm (w którym może być wszystko, również jedność) oraz uczy swobodnego przemieszczania się we wszystkich kierunkach (jeśli nawet jest to teoretycznie zbiór nieskończony, to praktycznie zawsze ograniczony do aktualnych możliwości prowadzenia dyskursu opartego na przeciwstawnych formach naszej racjonalności), a także pewnego dyscyplinowania nie tyle spójnością i logicznym porządkiem, ile wymogiem strategicznego oscylowania między antypodami własnej wizji świata i wizjami innych. Tożsamość w tym wypadku jest nieustannym procesem hybrydyzacji spajającym ontologiczno-epistemologiczne pęknięcie między możliwością a aktem, prowadzącym w efekcie do potrzeby konstruowania i negocjowania znaków i znaczeń, w tym budowania pomostu między podmiotem

a przedmiotem, wolnością a solidarnością, przekształcającego rozmaite doświadczenia w ramę ciągle odnawianego „transdyskursu”¹.

Powracając mimo wszystko do tekstu recenzowanego podręcznika, należy odnotować, że zawiera on siedemnaście rozdziałów poświęconych różnym kierunkom w pedagogice, które, mówiąc za B. Śliwerskim, „toczą ze sobą spór o swoje miejsce w centrum”, a w efekcie tworzy się coś na kształt „pluralizmu centrów”, który nawet w czasie „zmaconego dyskursu” mimo wszystko nie gubi uniwersalizmu zadania, jakim jest lepszy człowiek i jego świat.

Pierwszy rozdział: *Pedagogika filozoficzna: relacje między pedagogiką, filozofią i humanistyką a edukacją, kulturą i życiem społecznym* autorstwa Moniki Jaworskiej-Witkowskiej i Lecha Witkowskiego jest swoistym *spiritus movens* całego przedsięwzięcia, a przynajmniej ważnym przyczynkiem do poważnej debaty o relacjach pedagogiki z filozofią oraz niezwykle istotnym dla jakości refleksji i praktyki edukacyjnej, a także funkcjonowania środowisk akademickich w integralnie pojętej humanistyce. Między innymi możemy przeczytać, że mamy do czynienia z „objawami **stanu kryzysowego relacji między filozofią a pedagogiką**, który rzutuje na kryzysowe oblicze dominujących praktyk i stylów uprawiania obu pól dociekań humanistycznych” (s. 4). Pogłębiają go nie tylko wąsko rozumiane specjalizacje (filozofia dla filozofów, historia dla historyków czy kultura dla kulturoznawców), ale przede wszystkim brak minimum wrażliwości i subtelności analiz, dociekań w zakresie obnażania złożoności (paradoksów, aporii, antynomii, dylematów), niesięganie do źródeł, lecz najczęściej tylko do „komentarzy komentarzy”, czy też niedoceny rozumienia filozofii jako wszelkiej autorefleksji humanistycznej. Zatem pedagogika musi być metahumanistyczna, a filozofia metapedagogiczna. Wiąż między tymi sferami rozważań może przybrać wariant genetyczny, funkcjonalny, strukturalny i metodyczny. Warto także odnotować, że wymienieni Autorzy w doskonały sposób tropią te relacje w twórczo-

¹ Warto przy tym pamiętać, że pozorna siła granic naszego dyskursu, który dziedziczymy i w który jakoś wrastamy, którego rama szczelnie zamyka kontekst znaczeń, w ogóle pozwalając podmiotowi mówić do innych i ich słuchać, ma jednocześnie wielką słabość, a w zasadzie niezdolność mówienia (myślenia) z innymi od nas (na krawędzi światów), z kolei pozorna słabość pogranicza uwalniającego nas od tej ramy dysponuje ukrytą energią twórczą czerpaną choćby z „niekonsekwentnej pochwały” czy też „złego o sobie mniemania” (za Leszkiem Kołakowskim).

ści współczesnych pedagogów i filozofów, nie brakuje także odniesień do wielkich filozofów działających na styku tych dwóch (i więcej) dyscyplin humanistycznych, zwłaszcza (do dzisiaj ciągle) źle wycenionego, a jednocześnie (niezwykle wciąż) intuicyjnie płodnego Bronisława Ferdynanda Trentowskiego. Oczywiście, Autorzy mają pełną świadomość, że niektóre kwestie – takie jak filozoficzność jako podstawa kulturowa pedagogiki, tryby funkcjonowania pedagogiki filozoficznej, przypadki kanonów myślenia filozoficznego w pedagogice, życiodajność pogranicza, minimum polityczności filozofii edukacji czy otwarcie się na zmiany dyskursu i profesjonalności w pedagogice – z konieczności musiały być poruszone jedynie w zarysie i są tylko istotnym impulsem do dalszych krytycznych analiz i debat.

W rozdziale drugim pod tytułem *Pedagogika religii*, autorstwa Bogusława Milerskiego, zawarto krótką historię pedagogiki religii i jej metodologię oraz status naukowy, istotę kształcenia z perspektywy pedagogiki religii i wkład tej ostatniej do teorii kształcenia oraz edukacji międzykulturowej. Jak pisze autor tego rozdziału: „W kształceniu religijnym, jak jest postrzegane z perspektywy pedagogiki religii, nie chodzi o narzucenie czy zapożyczanie wzorów rozumienia rzeczywistości i działania w świecie, lecz przede wszystkim o ich rozumiejące odkrywanie i internalizację, a w konsekwencji – o kształtowanie dojrzałej osobowości rozumianej w kategoriach struktury duchowej” (s. 58). W takiej perspektywie nauczanie religii może być nie tylko utrwalaniem światopoglądu, lecz praktykowaniem wolności sumienia z jednoczesną walką z „analfabetyzmem religijnym” (dotyczącym identyfikacji i artykulacji ważnych pytań egzystencjalnych) czy też fanatyzmem. Szkoda tylko, że w tym wielogłosie zabrakło bardzo istotnego wkładu polskich pedagogów, zwłaszcza tych, którzy już w połowie XIX wieku próbowali (na skalę dotąd nieznaną) opierać twierdzenia teologiczne na podstawach naukowych, dając w ten sposób zręby pedagogiki religii bez kontekstu konfesyjnego.

Bogusław Milerski jest również autorem trzeciego rozdziału *Pedagogika kultury*, w którym pokazuje jej genezę i rozwój, a także sposoby jej rozumienia, zwłaszcza jako nauki humanistycznej, czy w swej krytyce dogmatyzmu – jako pedagogiki filozoficznej. „Przedmiotem refleksji pedagogiki kultury – pisze Autor – jako subdyscypliny pedagogicznej staje się formowanie zdolności i konkretnych kompetencji do uczestniczenia w ca-

łościowej kulturze symbolicznej, a także kształtowanie osobowości kulturalnej – człowieka jako istoty symbolicznej” (s. 73). Mimo że Autor nie utożsamia pedagogiki kultury z metodyką poszczególnych form działalności kulturalnej (w tym sensie nie koncentruje jej tylko na artyzmie czy sprawności „uczestniczenia”, lecz na kształceniu „kulturalnej osobowości człowieka”), to nie sposób nie zwrócić większej uwagi na formy i sposoby jej strukturalnego uwikłania, na jednoczesne zyski i straty podejścia typu „albo-albo”, tym bardziej wobec nieśmiertelnej tezy Michaiła Bachtina, że **kultura żyje w miejscach nasyconych różnicą**.

Rozdział czwarty: *Pedagogika socjologiczna* Mirosława J. Szymańskiego stanowi wprowadzenie w socjologiczne pojmowanie wychowania i w fenomen szkoły jako instytucji społecznej oraz, z drugiej strony, w prawa selekcji społecznej i kulturowe uwarunkowania edukacji. Autor przyjmuje między innymi tezę, którą głosił Emilé Durkheim, iż społeczeństwo może się rozwijać, jeśli „między jego członkami istnieje dostateczna jednolitość”, a jednocześnie „bez pewnej różnorodności wszelkie współdziałanie byłoby niemożliwe”. Można odnieść wrażenie, że Autor doskonale balansuje na krawędzi teorii i historii, jak również między najważniejszymi dla tej tematyki problemami (dyskryminacji, wykluczenia, kultury wizualnej, cielesnej czy *gender*). Bogaty rodowód tej subdyscypliny i istotne dokonania w warstwie poznawczej sprawiają, że ogromne znaczenie ma demaskatorski charakter tych badań. „Dzięki temu – pisze Autor – możliwe jest ukazywanie połowiczności nagłaśnianych przez propagandę sukcesów oświatowych, obnażanie słabych stron polityki oświatowej i zarządzania szkołami. Ujawniane są ukryte programy reform oświatowych i ukryte programy w pracy szkoły” (s. 131). Różnorodność podjętych przez Autora zagadnień z zakresu pedagogiki socjologicznej może wzbogacić nie tylko wiedzę pedagogów, ale podnieść jakość debat w szeroko rozumianej humanistyce.

Rozdział piąty: *Pedagogika kultury popularnej*, autorstwa Zbyszka Melosika, dotyka dziedziny wiedzy, która ma stosunkowo krótki rodowód, pojawiła się bowiem pod koniec poprzedniego wieku, w epoce rodzącego się ducha postmodernizmu, będąc konstruktywną odpowiedzią na pluralizm rzeczywistości. Zatem sama propozycja Autora nie rości sobie prawa do „monopolu na adekwatność”. Jednym z obrazów tej kultury jest, zdaniem Autora, fenomen „upozorowania”, w którym media stają się

głównym źródłem doświadczeń życiowych jednostki, innym zaś „inflacja znaczeń”, w którym łamią się tradycyjne sposoby porządkowania świata, jeszcze innym „klikanie”, czyli swobodne i płytkie przemieszczanie się przez różnorodne doświadczenia i gadżety kulturowe (być może jest to jakaś reminiscencja „pisaniny, gadaniny i płytkiej ciekawości” Martina Heideggera). Autor wyróżnia również kulturę „instant” odnoszącą się do nawyku życia w „natychmiastowości” (*Fast food, Fast sex, Fast car*), kulturę „globalnego nastolatka” z dynamicznie zmieniającą się tożsamością („tożsamość przezroczysta”). „Pedagogika kultury popularnej zakłada istnienie «ważnej metodologicznej możliwości – bycia zdziwionym, zdobycia wiedzy, która nie jest przewidziana w jakimś stanowiącym punkt wyjścia paradygmacie». Podstawową kwestią byłoby tu badanie, w jaki sposób młodzież konstruuje poczucie sensu w ramach dostępnych jej przekazów kulturowych, przy odrzuceniu przekonania, że istnieje jakiegokolwiek niedwuznaczne, odwieczne prawdziwe stanowisko” (s. 146).

Dorota Kornas-Biela, autorka rozdziału szóstego zatytułowanego *Pedagogika prenatalna*, wprowadza nas w trudne meandry prokreacji i rodzicielstwa w okresie prenatalnym i perinatalnym. Autorka podkreśla między innymi konieczność integralnego ujmowania czynników psychofizycznych, społecznych, kulturowych i duchowych, mających zasadniczy wpływ na powodzenie lub niepowodzenie prokreacyjne. Zarazem okres prenatalny stanowi integralną część całego procesu wychowania w ontogenezie. Mimo że jest stosunkowo nową subdyscypliną pedagogiki, to jak stwierdza Autorka: „Praktyczne cele pedagogiki prenatalnej (w tym cel edukacyjny i wychowawczy) wyznaczają dość szerokie pole dla działalności zawodowej pedagoga” (s. 171). Pewnym niedosytem może być brak zasadniczej funkcji ludzkiego genomu i pewnej losowości zasad genetycznych (mutacje).

W kolejnym rozdziale pod tytułem *Pedagogika rodziny*, autorstwa Jerzego Kułaczkowskiego, opisano podstawowe dla dziecka rodzinne aspekty związane z opieką, socjalizacją, moralnością czy też obyczajowością, a także wskazano na złożone i wieloaspektowe procesy wychowania w rodzinie. Jeśli chodzi o tę analizę, możemy mieć pewien niedosyt związany z brakiem problematyki rodziny współczesnej (niepełnej, dysfunkcyjnej, zastępczej czy też bardzo ważnego fenomenu „dziedzicznego ubóstwa” i kulturowej deprywacji), niemniej jednak jest to ważny

głos w tworzeniu mapy ważnej i niedoinwestowanej problematyki kultury pedagogicznej rodziny.

Agnieszka Gromkowska-Melosik w rozdziale ósmym: *Pedagogika rodzaju (gender)* rozpatruje problem kobiecości i męskości z perspektywy biologicznego esencjalizmu (cech naturalnych) i społecznego konstrukttywizmu (cech kulturowych). Autorka omawia teorię „pryzmatów płciowych” (androcentryzm, polaryzację rodzajów, esencjalizm biologiczny), a także wychowanie dla tradycyjnego układu ról płciowych, oparte na równych prawach, sfeminizowane poprzez odwrócenie ról płciowych i androgynie. W świetle przedstawionych rozważań Autorka stwierdza, że „w kulturze współczesnej występuje swoisty pat socjalizacyjny. Każdy bowiem z omówionych typów tożsamości jest kontrowersyjny: albo z perspektywy ideału wyzwolenia kobiet, albo w konfrontacji z obowiązującymi tradycjami społecznymi (przeciwko którym wystąpienie przynosi zwykle marginalizację jednostki)” (s. 205). Wydaje się, że współcześnie problematyka *gender* wychodzi ze swojej niszy egzystencjalnej i zaczyna być równoważnym głosem, nie tylko kobiet, ale także, jak pokazuje Autorka, ważnym głosem pedagogów dopominających się o kategorię i strategię tożsamości dynamicznej.

Z rozdziału dziewiątego: *Teorie wychowania*, autorstwa Bogusława Śliwerskiego, możemy się dowiedzieć, że „wychowanie nie jest pojęciem neutralnym, ale obciążonym między innymi historyczną, społeczną, filozoficzną i psychologiczną treścią” (s. 211). Na pytanie, czy pedagogika dysponuje jakimś metakryterium czy metateorią „wychowania”, Autor odpowiada pozytywnie, aczkolwiek nie jest to odpowiedź prosta i jednoznaczna. Proponuje między innymi sięgnięcie do porównań dwukategorialnych, wynikających z przeciwstawnych biegunów określonej przestrzeni składającej się na istotę wychowania. Problem się jednak komplikuje w przypadku, gdy zauważymy, że „wychowanie” jest pojęciem wieloznacznym nie tylko ze względu na treść, ale i jego istotę, gdy sens, jaki nadaje się temu terminowi, jest w dużym stopniu nasycony różnicą, a nawet odwrotnością teoretycznych podejść i stanowisk. „Okazuje się – pisze Autor – że wychowanie należy do wielu systemów wiedzy teoretycznej, w związku z czym może być odczytywane jako **jedność w wielości** [podkreślenie – W.A.]” (s. 221). Pewnym wyjściem może być zaproponowana przez Autora mapa definiensów pojęcia „wychowanie”, na której może-

my zobaczyć lokalizację poszczególnych definicji „wychowania”, których punktem wyjścia są odmienne paradygmaty czy kierunki wiedzy, ukazująca także, że każda teoria pozwala „dotrzeć nam do jakiegoś zakątka rzeczywistości”, a jednocześnie żadna nie może być wystarczająca. Bardzo cenną uwagą Autora jest nawiązanie do pojęcia „pseudowychowania” (nieadekwatnego, fikcyjnego, wyobcowanego). Na marginesie warto zauważyć, iż w naszej pedagogice wciąż brakuje odważnych syntez, choćby ujętych dynamicznie, tak jak od wielu lat robi to z powodzeniem Autor tego rozdziału.

W rozdziale dziesiątym: *Orientacje dydaktyczne*, autorstwa Stefana Mieszalskiego, pokazano, jak niektóre koncepcje człowieka wpłynęły na kształt rozwoju najważniejszych orientacji dydaktyki, zwłaszcza kreacjonizmu i ewolucjonizmu, empiryzmu i natywizmu, naturalizmu i inkultuacji, behawioryzmu i dyspozycji duchowych. Autor proponuje nam również coś „trzeciego” poza dotychczasowymi ramami sporu, w nawiązaniu do najcenniejszych zdobyczy każdej orientacji, chociaż ani poprzez proste ich łączenie w kierunku orientacji eklektycznej, ani poprzez ich wzajemne znoszenie w kierunku orientacji teleologicznej. Owe balansowanie na krawędzi jedności i różnicy, w strukturalnej złożoności „między” może przypominać orientację funkcjonalno-komplementarną², aczkolwiek Autor nie nawiązuje wprost do koncepcji diachroniczno-synchronicznego rozwoju Trentowskiego czy Hessena. Jego zdaniem „trzecia orientacja” nie jest „efektem godzenia”, „lecz wyłania się z odrębnego pola problemowego”, czyli z tego, że nauczanie powinno wyprzedzać rozwój, a jednocześnie nauczanie i rozwój nie są związkiem naturalnym. Jest to jedna z rzadkich prób przeszukania i odszukania teorii nauczania na „życiodajnym pograniczu”.

W rozdziale jedenastym: *Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości*, Wiesławy Limont, zawarto główne pojęcia i kryteria twórczości, jej rodzaje, modele rozwojowe i najważniejsze aspekty oraz wybrane programy rozwijające zdolności twórcze. Interesujące są tutaj nie tyle modele rozwojowe twórczości (jako przyrost wiedzy, jako personalistyczny model systemowy czy jako społeczny model systemowy) bądź też aspekty twórczości (wytwór, proces, podmiot, środowisko), ile wybrane przez Au-

² Por. W. Andrukowicz, *Dydaktyka komplementarna*, Warszawa 2004.

torkę sposoby rozwijające myślenie i działanie protwórcze (inkubacyjny, synektyczny, problemowy, metaforyczny, odroczonej ewaluacji), ciągle słabo aplikowane w codziennych procesach edukacyjnych. „Uczniowie wybitnie zdolni i twórczy to przyszli liderzy wpływający na zastaną rzeczywistość i wprowadzający w niej zmiany. Dlatego ważne jest kształtowanie tych cech osobowości i myślenia, które pozwolą im na dokonywanie mądrych wyborów celów i strategii” (s. 288).

Ewa Zalewska, autorka rozdziału dwunastego: *Pedagogika wczesnoszkolna*, pokazuje krótką genezę i dzisiejszy rozwój tej subdyscypliny pedagogicznej, zwraca też uwagę na największe jej grzechy (dominację nurtu metodycznego, brak życiodajnego pogranicza, koncentrację na celach zamiast na rozwoju dziecka, brak krytycyzmu oraz przesunięcia akcentu na ujęcia jakościowe), których zaporą jest kształcenie zintegrowane. „W tak rozumianej edukacji spełniają się wszystkie warunki wymienione jako istotne dla realizacji hasła kształcenia zintegrowanego. Umożliwia ona kształtowanie tych kompetencji, (...) jako ważne dla sprawnego funkcjonowania we współczesnym świecie” (s. 318). Problem jest jednak w tym, że nie każdy rodzaj zintegrowania jest pozytywny (czego ewidentnym dowodem są nasze partie polityczne), tak samo jak nie każdy rodzaj dezintegracji jest negatywny.

W rozdziale trzynastym: *Pedagogika inkluzyjna* jego autor Wiktor Lecht wśród podejść do dzieci niepełnosprawnych wyróżnił aborcję, opuszczenie, wykluczenie, selekcję, integrację i właśnie inkluzję, która przełamuje uproszczony mechanizm hasła integracji, gdzie nie chodzi już o komfort homogeniczności, wręcz przeciwnie, aplikuje ona zasadę heterogeniczności, w której różnorodność jest normą. Zmienia to w zasadniczy sposób podejście do kształcenia integracyjnego i pedagogiki specjalnej, w którym znika potrzeba osiągnięcia ze wszystkimi uczniami lub członkami grupy tego samego standardu. Chodzi tu o bezwarunkowe zaakceptowanie subiektywnych i specjalnych potrzeb wszystkich dzieci. „W odróżnieniu od pedagogiki integracyjnej w ramach procesu inkluzji uczniowie nie są już dzieleni na dwie grupy, a więc na tych, którzy mają specjalne potrzeby, i na tych, którzy ich nie mają; przy inkluzji mamy do czynienia z jedną grupą uczniów, którzy mają zróżnicowane potrzeby indywidualne” (s. 326). Pedagogika inkluzyjna jest zobowiązaniem do koegzystencji edukacji „normalnej” i specjalnej, które w żadnym razie nie

oznacza likwidacji pedagogiki specjalnej. Bardzo interesujące są wymienione przez Autora komponenty pedagogiki inkluzyjnej (etyczny, społeczny, profesjonalny, polityczny, aplikacyjny) wskazujące na jej transdyscyplinarność jako warunek konieczny rozwoju tej subdyscypliny.

Autor rozdziału czternastego: *Pedagogika sportu*, Piotr Błajet, podchodzi do omawianego przez siebie zagadnienia w sposób fenomenologiczny, co oznacza, że w tym wypadku chodzi przede wszystkim o przyjrzenie się, jak dane zjawiska (fenomeny sportu w swej otwartości i różnorodności) wpływają na życie człowieka. Wśród tych fenomenów wymienia ćwiczenie, zabawę, grę, ruch, inicjację, cierpienie, przepływ emocji, *fair play*. „Walka sportowa tworzy wartość dodaną wiarygodności, a więc i wartość dodaną zaufania” (s. 363). Zatem sport może zawierać bardzo duży potencjał rozwojowy trudno obecny w każdej innej formie aktywności człowieka, a w związku z tym czyni zeń ważną sferę oddziaływań wychowawczych.

W rozdziale piętnastym: *Pedagogika zarządzania* Lechosław Gawrecki, zapoznaje nas z genezą powstania tej subdyscypliny, która – jego zdaniem – zajmuje się teoretycznymi i praktycznymi problemami dotyczącymi organizacji i zarządzania w oświacie, zarówno w aspekcie całego systemu w państwie, jak i w aspekcie pojedynczych instytucji. O istocie tej organizacji decydują związki między ludźmi i regułami działania oraz wspólnymi zadaniami i ich realizacją, a o istocie zarządzania szeroko rozumiany proces kształcenia, działalność opiekuńcza, zarządzanie kadrami, finansami, środkami rzeczowymi oraz zasobami informacyjnymi. Autor przedstawia systemy zarządzania oświatą (centralistyczny i decentralistyczny), a także style zarządzania (tradycyjny i menedżerski), jak również kompetencje menedżera (techniczne, społeczne, koncepcyjne). „Jak dotąd nie wypracowano klarownego systemu pojęć ani precyzyjnego aspektu metodologicznego, nie został też w pełni jednoznacznie określony przedmiot tej interdyscyplinarnej nauki o organizacji i zarządzaniu w oświacie. Można raczej mówić o tendencjach i poszukiwaniach w tym kierunku” (s. 388). Mimo tych barier jest to subdyscyplina pedagogiki dynamicznie się rozwijająca, o czym może chociażby świadczyć bardzo owocna Pierwsza Sesja VII Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego³.

³ Por. *Rynek i edukacja. Między przedsiębiorczością i wykluczeniem*, (red.) M. Jaworska-Witkowska, M.J. Szymański, Łódź 2010.

Rozdział szesnasty: *Quasi-rynek. Ekonomiczne uzasadnienie konkurencji w edukacji* Piotra Bieleckiego jest odpowiedzią na zawodność rynku i państwa, jego warunków skutecznego funkcjonowania oraz kierunków reformowania i barier w oświacie. „Quasi-rynek można zdefiniować jako rozwiązanie instytucjonalne zespalaające instytucję rynku oraz instytucję biurokratycznej kontroli państwa, mające na celu skorygowanie zarówno zawodności rynku, jak i niesprawności państwa, jako dwóch mechanizmów koordynujących funkcjonowanie gospodarki i życia społecznego. W odniesieniu do edukacji quasi-rynek jest kombinacją prywatnego wyboru edukacyjnego oraz publicznego finansowania szkół, połączonego z regulacją państwa” (s. 391). Natomiast pełne urynkowanie to wprowadzenie sił i reguł rynkowych do usług publicznych, które dotąd były odgórnie (przez władze lokalne i centralne) planowane, dostarczane i finansowane. Autor bardzo szczegółowo wyjaśnia zastosowanie różnych mechanizmów typu rynkowego w świadczeniu usług publicznych, jak również hipotetyczne bariery konkurencji na rynku edukacji wyższej, a także kryteria ocen reform quasi-rynkowych.

W ostatnim rozdziale, zatytułowanym *Pedagogika alternatywna*, jego autor Bogusław Śliwerski wprowadza nas w istotne powody, aspekty i dylematy edukacji alternatywnej oraz w ruch i funkcje szkolnictwa alternatywnego. Jak pisze, edukacja alternatywna „to taki typ kształcenia czy wychowania, który jest w jakiś szczególny sposób odmienny od powszechnie oferowanego przez instytucje oświatowe” (s. 444). Autor dokonuje bardzo rzetelnej analizy w podejściu do tradycyjnej formy kształcenia i do formy alternatywnej, jak również w odniesieniu do wybranych cech konstytutywnych charakterystycznych dla szkół alternatywnych, wskazuje także na dominujące wzorce tych szkół na świecie, ich główne funkcje, motywy powstania i postawy wobec jej twórców. „Gdyby wszystkie szkoły czy placówki oświatowe były takie same (choć wszyscy dobrze wiemy, że takimi być nie mogą), edukacja alternatywna pewnie nie byłaby w nich w ogóle potrzebna. Tak jednak nie jest, więc odmienność, jakkolwiek by ją pojmowano, musi mieć swoje miejsce na mapie (w centrum lub na obrzeżach) każdego systemu oświatowego” (s. 467). W każdym czasie i każdym systemie oświatowym pojawiają się twórcze pomysły zmian, w mniemaniu ich podmiotów, na lepsze, które nie mieszczą się jednak w powszechnym porządku myślenia i działania, które tworzą ferment, lecz bardzo często

jest on twórczy i staje się zaczynem wielkiego przełomu jakościowego. „W ponowoczesnym świecie nie da się uniknąć zróżnicowania w oświacie i wychowaniu, więc zamiast z nim bezskutecznie walczyć, warto zacząć od jego pełnego rozpoznania i uznania” (s. 467).

Z czysto formalnego punktu widzenia warto jeszcze odnotować, że recenzowana praca zawiera w zintegrowanej wersji trzydzieści stron pozycji bibliograficznych w odniesieniu do wszystkich rozdziałów (mimo przypisów i spisów lektur w poszczególnych rozdziałach), osiem stron indeksu osobowego i siedem stron indeksu rzeczowego.

Jak pisze we wstępie B. Śliwerski: „Zapewne i tym tomem nie wypełnimy wiedzy obejmującej całą strukturę nauk o wychowaniu, ale niewątpliwie wprowadzamy w nim zupełnie nowe ich subdyscypliny i dziedziny”, a o tym, że nie jest to wypowiedź gołosłowna, świadczą wymienione powyżej tytuły rozdziałów i plejada Autorów, którzy znakomicie wpisali się w ideę zarysowaną przez jej redaktora, odnosząc się w swoich wypowiedziach do najnowszych badań i osiągnięć danej dziedziny wiedzy. Najbardziej cieszy fakt, że w zamieszczonych tekstach dominują aspekty merytoryczne otwierające nowe możliwości widzenia podstawowych dla pedagogiki problemów, poszerzające w stopniu znaczącym istniejące zaplecze teoretyczne i rezerwuar impulsów prowadzących do dalszego poszukiwania i przeszukiwania pola badawczego pedagogiki.

Końcowa refleksja dotycząca recenzowanej publikacji nasuwa oczywistą konkluzję potwierdzającą w całej rozciągłości znaczący wkład w rozważania dotyczące najważniejszych perspektyw pedagogiki oraz zarządzania edukacją i rozwojem. Dzięki swojej zawartości ta zespołowa praca może stanowić godne polecenia i rzetelne źródło wiedzy o edukacji i jej najbliższych perspektywach rozwoju, a także źródło inspiracji zapraszające czytelnika do wysiłku zapoznania się z różnorodnymi subdyscyplinami i dziedzinami wiedzy.

Recenzowana publikacja jest bez wątpienia książką, którą powinni przeczytać zarówno pedagodzy i studenci pedagogiki, jak i wszyscy nauczyciele akademicy, nie tylko o profilu humanistycznym i społecznym, wykazujący odrobinę troski o przyszłość i kondycję człowieka, w tym ludzie zarządzający oświatą na szczeblu lokalnym i centralnym. Analiza zawartości treściowej tomu czwartego pedagogiki skłania do stwierdzenia, że oryginalny i interesujący poznawczo pomysł B. Śliwerskiego na

zbiór tekstów będących osnową transdyscyplinarnego i transparadygmatycznego namysłu nad pedagogiką jest bardzo trafny i niezmiernie ważny szczególnie dla tych, którzy mają permanentną potrzebę studiowania i zgłębiania tej problematyki dla potrzeb samokształcenia. Na koniec można tylko pogratulować redaktorowi całego przedsięwzięcia i wydawnictwu materializującemu ten pomysł.