

# Czesław Kupisiewicz

---

## Moje pedagogiczne credo

---

Studia z Teorii Wychowania 6/4 (13), 13-26

---

2015

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Czesław Kupisiewicz**

## Moje pedagogiczne credo

W 2005 roku ukazało się drugie wydanie znakomitej książki Johna Deweya *My pedagogic creed*<sup>1</sup>, której przesłaniem była troska o naprawę amerykańskiej edukacji. Tamta książka liczy już sobie ponad 80 lat, a więc zawiera siłą rzeczy treści już obecnie nieaktualne. W tej sytuacji postanowiłem napisać jej współczesną replikę, zapożyczając od Deweya tytuł jego publikacji.

Dlaczego postanowiłem tekst o moim pedagogicznym credo<sup>2</sup> napisać? Kiedy człowiek odczuwa, że jego siły i możliwości tracą dotychczasową żywotność, wtedy zdaje sobie sprawę – a tak przynajmniej było w moim przypadku – z chęci przekazania bliskim swoich rad i wskazówek. Takie też odczucia kierowały i mną. Dzielę je na trzy grupy:

1. Czego potrzebują współczesne nauki o wychowaniu?
2. Jakie błędy hamują ich rozwój, a tym samym co wymaga naprawy?
3. Co należy stanowczo zwalczać jako przeszkody uniemożliwiające ów rozwój, jako szkodliwe błędy, a nawet – że posłużę się ostrzejszym określeniem – wynaturzenia?

Wszystko to ma przy tym służyć naprawie nauk o wychowaniu, a nie wywołaniu osobistych utarczek czy nieporozumień.

\*

---

<sup>1</sup> John Dewey, *Moje pedagogiczne credo*. Warszawa 2005, Żak Wydawnictwo Akademickie.

<sup>2</sup> Słowo „credo” ma w tym przypadku o tyle rację bytu, że zawiera element wiary, która w podobnych sytuacjach ma swoje uzasadnienie.

Zanim przystąpię do enumeracji i opisu wskazywanych wyżej zadań, poświęcę jeszcze kilka słów wprowadzeniu do owej narracji.

W polskim piśmiennictwie pedagogicznym dość obszernie opisano zjawisko niepowodzeń szkolnych uczniów szkół podstawowych i średnich (ogólnokształcących i zawodowych). Nie pominięto przy tym błędów i usterek tkwiących w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli oraz ich wpływu na powstawanie i narastanie tego pejoratywnego zjawiska. Na podstawie szerokich badań empirycznych udowodniono, że te właśnie błędy i usterek stanowią jedną z przyczyn słabych postępów uczniów w nauce, a ich usunięcie, a przynajmniej ograniczenie w drodze profilaktyki, diagnozy i terapii pedagogicznej, jest możliwe. Analizą tej problematyki zajmowałem się przez kilka lat, a jej wyniki opisałem w wielu publikacjach. Tak się jednak złożyło, że mało uwagi zwracałem na czynniki determinujące jakość pracy dydaktycznej w szkolnictwie wyższym, a jest to przecież obecnie, w dobie znacznego upowszechnienia studiów licencjackich, magisterskich i doktorskich, zagadnienie bardzo ważne. Czas zatem, aby to uczynić. Spośród wielu czynników determinujących jakość tych studiów zogniskowałem uwagę na czynnikach pedagogicznych, a w szczególności na błędach spotykanych w działalności naukowej, dydaktycznej, wychowawczej oraz w pisarstwie pedagogicznym niektórych polskich pedagogów współczesnych.

Powojenna działalność ich większości – do której opisu ograniczam czasowe ramy tego opracowania – szczyli się wieloma osiągnięciami, ale nie była też wolna od błędów, nawet bardzo poważnych, których enumeracji oraz charakterystyce poświęcone głównie zostało to opracowanie. Analizując tę działalność, wyróżniam w niej trzy odrębne pod wieloma względami okresy: lata 1945–1956, lata 1956–1989 oraz 1989–2014. Jakie były konstytutywne cechy tych okresów?

\*

W pierwszym z nich – mówiąc ogólnie – nawiązywano początkowo do godnego uwagi dorobku polskiej pedagogiki z lat 1918–1939, a następnie pomniejszano go stopniowo i poddawano coraz ostrzejszej krytyce, najczęściej pozamerytorycznej, oraz podjęto próby wprowadzenia na jego miejsce – jak to nazwano – „najnowszych osiągnięć radzieckiej myśli pedagogicznej”. Apogeum tych poczynań stanowiło włączenie do obowiązkowego kanonu lektur pedagogicznych w placówkach kształcenia nauczycieli, łącznie z uczelniami wyższymi, osławionego podręcznika pedagogiki Iwana Kairowa, który miał odtąd stanowić podstawowe źródło wiedzy o kształceniu i wychowaniu dla wszystkich kandydatów zamierzających podjąć pracę w szkolnictwie. Warto

jednak podkreślić, że te próby wtłoczenia polskiej pedagogiki w ciasny gorset radzieckich wzorów były w wielu uczelniach sabotowane, zwłaszcza w okresie poprzedzającym wydarzenia z października 1956 roku.

\*

Okres drugi, obejmujący lata 1956–1989, był początkowo okresem „pedagogicznej odwilży”. Na łamach czołowych polskich periodyków pedagogicznych, w tym głównie „Kwartalnika Pedagogicznego”, ukazywały się liczne rozprawy i artykuły, w których ostro krytykowano ministerialną politykę oświatową sprzed 1956 roku, a pośrednio również pedagogikę radziecką. Zarzuty dotyczyły przede wszystkim „dominacji politycznej propagandy nad nauką”; pogłębiania rozdzwiewku między „pluralistycznym społeczeństwem a monistycznym państwem”; jednostronnego traktowania szkoły jako „kuźni socjalistycznych kadr” kosztem wszechstronnego rozwoju uczniów i studentów, w tym wdrażania ich do samodzielnego myślenia i działania; deklaratywnego charakteru głoszonych przez władze haseł o rzekomo priorytetowym traktowaniu edukacji, przy równoczesnym ustawicznym obniżaniu nakładów na jej funkcjonowanie oraz postępującej pauperyzacji nauczycieli; braku dbałości o remonty i rozbudowę szkolnej infrastruktury, co zmuszało wiele oświatowych placówek do pracy na dwie, a nawet trzy zmiany itp., itd.

Równocześnie pojawiły się głosy i poczynania zmierzające do naprawy ówczesnych realiów edukacyjnych. W latach 1971–1973 Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL sporządził obszerny dokument, w którym niezwykle krytycznie ocenił owe realia oraz wskazał drogi prowadzące do ich naprawy. Podobnie postąpił Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, który w latach 1987–1989 opracował dwa analogiczne raporty. Ich tytuły trafnie charakteryzują ówczesną sytuację polskiej oświaty i szkolnictwa wyższego: *Edukacja narodowym priorytetem* (1989) oraz *Edukacja w warunkach zagrożenia* (1990). Mieliśmy więc trafną diagnozę naszego edukacyjnego systemu z tamtych lat, mieliśmy zalecenia, jak ten system ulepszyć, przystosować do wymagań i potrzeb społeczeństwa, ale nie było akceptacji tej diagnozy i naprawczych zaleceń ze strony państwowej administracji. Edukacja nadal musiała czekać na nadejście lepszych dla niej lat.

\*

W opisywanym tutaj okresie polscy pedagodzy wykazali godną podkreślenia aktywność i troskę o poprawę szkolnictwa. Jej wyrazem były nie tylko wspomniane raporty oraz liczne publikacje, z których wiele przetłumaczono na języki obce, co dobrze świadczy o ich jakości, lecz również

żywy ruch pedagogicznego nowatorstwa wśród nauczycieli, inspirowany przeważnie przez profesorów pedagogiki, jak np. K. Lecha na Lubelszczyźnie, a w Wielkopolsce i Warszawie wybitnego metodologa H. Muszyńskiego. Ten czas edukacyjnego ożywienia słabł jednak w miarę upływu lat, a na progu 1990 roku niemal zamarł. Malała także aktywność pedagogów. Nadzieje na radykalną zmianę tego stanu rzeczy wiązano z nadejściem wydarzeń, które w 1989 roku zmieniły oblicze Polski. Czy te nadzieje były zasadne?

\*

Pewne błędy w działalności polskich pedagogów, dotyczące zarówno teorii, jak i praktyki edukacyjnej, jakich sporo odziedziczył okres trzeci, to jest lata 1989–2014, po okresach poprzednich, nie pozwalają na jednoznacznie pozytywną odpowiedź na to pytanie, aczkolwiek niektóre z nich, jak chociażby hołdowanie „jedynie słusznym wzorom”, straciły w zasadzie na szczęście rację bytu wskutek radykalnej zmiany jakościowej tak teorii, jak i praktyki edukacyjnej. W tych okolicznościach warto skupić uwagę na pozostałych jeszcze do usunięcia błędach w działalności nie wszystkich na szczęście polskich pedagogów, co może przyczynić się do ograniczenia ich rozmiarów. Na uwagę zasługują przy tym głównie błędy popełniane w ostatnim z wyróżnionych wyżej okresów, tzn. w latach 1989–2014. Ich też ekspozycji oraz wskazaniu implikowanych przez nie pejoratywnych skutków tak dla teorii, jak i praktyki dydaktyczno-wychowawczej, poświęcone są kolejne stronicie niniejszego opracowania.

\*

Przejdźmy zatem teraz do wymienionych na wstępie niniejszego tekstu pytań.

### **Czego potrzebują u nas współczesne nauki o wychowaniu?**

Zadaniem najpilniejszym jest, po pierwsze, uporządkowanie terminologii. Wiadomo, że do nauk zalicza się dyscypliny dysponujące własnym przedmiotem badań, poprawną metodologią badawczą, a ponadto wielokrotnie zweryfikowanymi metodami badań, w tym poprawną terminologią. Na tym polu wiele w Polsce zrobiono, poczynając od działalności tzw. krakowskiej szkoły filozoficznej K. Twardowskiego oraz jego bezpośrednich i pośrednich uczniów, K. Sośnickiego, B. Suchodolskiego, T. Kotarbińskiego, Wł. Tatarkiewicza, M. Kreutza i innych, a kończąc na pedagogach i psychologach bliższych naszym czasom, jak W. Okoń, T. Tomaszewski. Ich pracy zawdzięczamy, że uznanym powszechnie przedmiotem badań pedagogiki są nauki o wychowaniu, metodologia i metody badań czynią na ogół zadość

współczesnym standardom w tym niejednokrotnie empirycznym, a do terminologii zaczęto wprowadzać ład. Niemalże zasługi położyli pod tym względem polscy badacze, którzy obficie korzystali z terminologicznego dorobku zagranicznych uczonych, zwłaszcza K. Sośnicki, B. Nawroczyński, B. Suchodolski, S. Hessen, podobnie zresztą jak przedstawiciele tzw. „dyscyplin z pedagogiką współdziałających” (socjologowie, psychologowie, ekonomiści, demografowie i inni, że posłużę się określeniem B. Suchodolskiego).

Z tego nie wynika, że terminologia nauk pedagogicznych nie wymaga dalszej melioracji. Nadal potrzebne jest porządkowanie terminologii, jako warunku *sine qua non* naukowości pedagogiki, w tym uzupełnienia owej terminologii o nowe terminy, które pojawiły się wskutek przemian w zakresie nowych osiągnięć metodologicznych i metodycznych w naukach o wychowaniu, między innymi dydaktyczne programowania oraz informatyzacji. Podkreślmy, że wspomniane zabiegi stawiają przed naukami o wychowaniu nowe wyzwania terminologiczne, których absorpcja jest – jak to wyżej nazwałem – jednym z warunków przystosowania owych nauk do potrzeb i wyzwań XX wieku.

\*

### **Jakie błędy hamują rozwój nauk o wychowaniu, a tym samym co wymaga naprawy?**

Kryteria podziału opisywanych tutaj błędów w działalności niektórych polskich pedagogów współczesnych mają subiektywny charakter. Autor tego opracowania nie rości sobie przy tym prawa, by uchodzić za osobę upoważnioną z jakiegokolwiek tytułu do wytykania innym ich słabości, ponieważ sam też nie był od nich wolny. Nie uważa ponadto prezentowanego tutaj zestawu owych błędów ani za pełny, ani za bezdyskusyjny. Założmy przy tym, że błędy popełniane przez niektórych polskich pedagogów utrudniają rozwój polskich nauk o wychowaniu, a niekiedy wręcz go uniemożliwiają. Gdyby je ułożyć w porządku alfabetycznym – co jest wskazane, ponieważ nie przesądza *à priori* o dominacji jednych nad drugimi – wówczas powinny nimi być: autopromocja; autoreklama oraz błędy terminologiczne. Poświęćmy im tutaj nieco uwagi, nadmieniając, że śledziłem je przez długi czas i zdecydowałem się je opisać dopiero po wielokrotnym upewnieniu się o ich dość częstą powtarzalność u niektórych pedagogów. Nie wymieniam przy tym ich autorów, aby uniknąć zbędnych sporów osobistych o ich źródła, lecz poprzestaję na stwierdzonym powtarzaniu się ich u pewnych autorów, ale pomijam nazwiska dopuszczających się ich osób. Chodzi o to, aby uniknąć zbędnych sporów i zarzutów personalnych, które naukom o wychowaniu nie

są potrzebne, a przytoczone fakty pozostają faktami, a zatem ich źródła tracą nimb tajemniczości. I tak, przykładem chorobliwej wręcz autoreklamy była podatność na ofertę pewnych zachodnich firm komercyjnych, które za pewną opłatę sprzedawały (to właściwe tutaj słowo). Zainteresowanym pedagogom tytuły „człowieka roku” itp., dokumentując ten fakt odpowiednim dyplomem. Zdarzało się, że byli pedagodzy, którzy te dyplomy eksponowali później w swoich życiorysach jako rzekome dowody ich międzynarodowego uznania. Podobny charakter miała autoreklama, której przejawem było na przykład wskazanie przez niektórych pedagogów wśród książek pod względem naukowym najbardziej wartościowych dziesięciu polskich publikacji pedagogicznych, jakie ukazały się na polskim rynku wydawniczym... własnych pozycji! Gdy zaś chodzi o błędy terminologiczne i pustosłowie, to trudno je tutaj przytoczyć z tej prostej przyczyny, że ich enumeracja zajęłaby znaczną część niniejszego *credo*. „Pedagogika jest jak kompas”, „wychowanie stanowi proces bardzo złożony” itp., itd. – oto przykłady owych błędów i pustosłowa. Na uwagę zasługują oprócz tego „cudowne nawrócenia”. Nie było ich mało, a ich wyraz stanowiło gwałtowne nawrócenie z radykalnych pozycji fideistycznych pewnego piewcy „religii jako opium dla narodu” na równie radykalnego w czasach PRL na rzecznika „świętych idei” polskiego papieża i zarazem organizatora konferencji poświęconych popularyzacji owych idei.

Bezinteresowna presja publikowania – jej przejawem są liczne niestety prace, które do nauk o wychowaniu nie wnoszą jakichkolwiek nowych treści, a są jedynie wyrazem chęci zaistnienia na polskim rynku wydawniczym. Przykłady takich prac są niestety liczne, a składają się na nie głównie materiały eksponowane podczas rozmaitych konferencji przez różnych autorów, głównie ich uczestników. Dość często przybierają one postać materiałów drukowanych w formie prac zbiorowych na rozmaitych zebraniach lokalnych. Analiza treści tych opracowań wskazuje, że nie wnoszą one jakichkolwiek nowych osiągnięć do polskich nauk o wychowaniu, a w wielu wypadkach służą jedynie zaspokojeniu publikacyjnej pasji ich uczestników, swego rodzaju – jak to nazwał jeden z pedagogów pedagogicznemu narcyzmowi. Te prace – jak na to zwróciłem – już uwagę nie służą wzbogaceniu pedagogicznej wiedzy, a wielokrotnie stanowią po prostu repliki treści dawno już w pedagogice znanych i przeczytanych.

Błędem są również niektóre fragmenty *Encyklopedii XXI wieku*. To dobrze, że do pracy nad nią udało się zachęcić liczne grono młodych adeptów pedagogiki, ale źle, że nie poddano ich opracowań rygorystycznej kontroli merytorycznej. Efekt jest taki, że pewna osoba, pretendująca do rangi dydaktyka zamieściła w swoim tekście o Herbarcie godną potępienia liczbę

błędów merytorycznych, które wskazują, że prawdopodobnie nie przeczytała w swoim życiu w oryginale ani jednego fragmentu dzieł tego czołowego pedagoga. Tym bardziej zaskakuje, że redakcja zamieściła przy nazwisku tej osoby tytuły przysługujące wyłącznie profesorom tytularnym, co w tej encyklopedii nie należy do wyjątków.

Nie służą również rozwojowi polskiej pedagogiki dość liczne wojaże niektórych naszych pedagogów na Ukrainę i do Słowacji dla pozyskania w tamtych krajach określonych stopni i tytułów naukowych, które tam podobno łatwiej zdobyć. Po nostryfikacji stają się oni później pełnoprawnymi członkami polskich gremiów naukowych, o których jakości przygotowania wielu ich kolegów wyraża się z zastrzeżeniami.

Poważnym błędem są też nagonki niektórych polskich pedagogów na rzekomych propagatorów radzieckiej myśli pedagogicznej, w tym I. Kairowa. Nie pamiętają już niestety, ci koryfeusze polskiej pedagogiki, że nie tak dawno sami rozpisywali się z zachwytem nad sukcesami radzieckich kolegów. Jest przy tym rzeczą zajmującą, że ci samozwańczy obrońcy Sośnickiego i Nawroczyńskiego sami nie doczekali się ze strony tych właśnie pedagogów choćby krótkich wzmianek „o swoich dokonaniach” naukowych, podczas gdy prace W. Okonia i piszącego te słowa były wielokrotnie przez owych pedagogów tzn. B. Nawroczyńskiego i K. Sośnickiego pozytywnie recenzowane i wysoko oceniane.

Kolejny błąd dotyczy już omawianych badań naukowych w zakresie nauk o wychowaniu. Oto rzuca się w oczy opracowanie, którego realizatorzy wykorzystali dla „celów badawczych” (jak piszą) wszelkie dostępne metody i techniki, wykresy, tabelaryczne zestawienia danych, rysunki itp. a wszystko po to, aby w wyniku swoich badań udowodnić tezę, że osoby niepełnosprawne... czują się lepiej podczas lepszej pogody. Ten fakt można było wprawdzie ustalić w drodze obserwacji, ale wtedy straciłaby na tym – ich zdaniem – „naukowość” prowadzonych badań. Czy rzeczywiście tego rodzaju obawy (i troski) muszą być „dowodzone” w drodze aż tak skomplikowanych procedur? Czy rzeczywiście „wzbogacają” one twórczy dorobek nauk o wychowaniu? Czy nie wystarczyła zamiast nich prosta obserwacja?

„Uczył Marcin Marcina” – jakże często ten błąd towarzyszy początkom do przygotowania zawodowego adeptów pedagogiki przez ludzi, którzy sami takiego przygotowania nie mają, ale uczą go innych. Czy w tej sytuacji trzeba się dziwić, iż rozpoczynający pracę w zawodzie pedagoga nie są do niej należycie przygotowani? Kto ma ich zresztą do tej pracy przygotować, skoro ich obecni nauczyciele sami poznali ją kiedyś – w najlepszym przypadku – z autopsji?



Tyle o wybiórczo przedstawionych tutaj głównych błędach, jakie popełnia w swej pracy wielu niestety współczesnych nauczycieli i jakie poważnie utrudniają naprawę nauk o wychowaniu.

\*

Przejdźmy teraz do trzeciego pytania podanego w wstępie tego opracowania.

**Co należy stanowczo zwalczać jako przeszkody uniemożliwiające rozwój nauk o wychowaniu, jako szkodliwe błędy, a nawet – że posłużę się ostrzejszym określeniem – wynaturzenia?**

Znacznie groźniejsze od błędów są – jak to nazwałem – „wynaturzenia” spotykane w działalności pisarskiej, dydaktycznej i pedagogicznej wielu pedagogów współczesnych. Poświęćmy zatem obecnie ich enumeracji i opisowi należytą uwagę, gdyż to właśnie one stanowią główne źródło zła w procesie melioracji nauk o wychowaniu. Oto ich lista, której opisowi poświęcam ty razem najwięcej uwagi i miejsca: plagiaty, zawłaszczanie stopni i tytułów naukowych, złośliwe konfabulacje, tendencyjne recenzje, wynaturzenie historii i negatywne konsekwencje zmiany generacji dla pedagogiki na przełomie 1989 roku.

**Plagiaty**

Rzetelność i uczciwość należą bezsprzecznie do podstawowych cnót pracowników nauki. W związku w tym wszelkie wykroczenia przeciwko tym cnotom – a są nimi przede wszystkim plagiaty – były od zawsze powszechnie potępiane. Mimo to w latach 1989–2014 nadal należały do zjawisk dość często w nauce spotykanych, a pedagogika nie była pod tym względem wyjątkiem.

I tak, w 2002 roku głośna była sprawa pewnego znanego profesora, który uznał cudzą rozprawę naukową nie tylko za własną, lecz również ekspozował ją parokrotnie na różnych konferencjach naukowych jako owoc swojej twórczości, a w końcu opublikował pod swoim nazwiskiem w materiałach jednej z tych konferencji. Zyskał sobie wskutek tego niechlubne miano „profesora pirata” („Polityka” z dnia 8 marca 2003 roku), oraz utracił kilka zajmowanych dotychczas stanowisk, nie mówiąc o uszczerbku na profesorskiej godności. Przytoczony przypadek zawłaszczenia cudzej własności można by nazwać plagiatem całkowitym, ponieważ jego sprawca przypisał sobie całą „zapożyczoną” – jak to niektórzy nazywają – rozprawę, łącznie z jej tytułem.

Oprócz takich „zapożyczeń”, nie do rzadkości należały w omawianych tu latach plagiaty retuszowane „dla niepoznaki”. W pewnym podręczniku z 1980 roku zamieszczono na przykład tabelę zawierającą syntetyczne

omówienie konstytutywnych cech procesu nauczania, dokładniej zaś mówiąc – jego przyczyn, skutków i przedmiotu. Wspomniany autor opublikował cztery lata później, a następnie wznowił po drobnych przeróbkach w 1994 roku swój podręcznik z tejże dziedziny, w którym nadał wymienionym wyżej cechom lekko tylko zmienioną postać w przekonaniu, że to wystarczy, aby ich autorstwo mógł przypisać... sobie. „Przyczyny” zastąpił więc słowem „czynniki”, „skutki” – „rezultaty”, a „przedmiot” pozostawił już bez zmiany. Bez istotnych zmian powtórzył również opis owych cech.

Podobnych przypadków daleko idących zbieżności pojedynczych myśli, a nawet całych sformułowań, jest w obu wspomnianych podręcznikach znacznie więcej. Niektórym z nich nadano formę pozorowanych cytatów, zamieszczając pod dosłownie „zapożyczonym” fragmentem tekstu, nawet bardzo obszernym, odsyłacz „Porównaj np.”. Miało to wskazywać, że oba teksty są wprawdzie podobne, ale nie identyczne, chociaż takie właśnie były. Jest rzeczą godną ubolewania, że takie przypadki plagiatów i „zapożyczeń”, stanowiące niewątpliwe wynaturzenie w działalności ich twórców, nie są na ogół dostrzegane przez innych pedagogów, a bywa nawet, że ich autorów uważa się za kontynuatorów dzieł Bogdana Nawroczyńskiego oraz Kazimierza Sośnickiego. Wspomniano już zresztą o tym w niniejszym opracowaniu. Świadczy to niewątpliwie albo o totalnej nieznajomości dzieł tych wybitnych naukowców, albo o chęci ich zdyskredytowania. Jedno i drugie jest równie szkodliwe.

### **Zawłaszczanie stopni i tytułów naukowych**

Jaskrawym przykładem tego szkodliwego błędu jest bezpodstawne przypisanie pewnej pani profesor ni mniej, ni więcej tylko tytułu... członka Polskiej Akademii Nauk. W rzeczywistości ta pani nie jest nawet profesorem tytularnym, aczkolwiek – jak wynika z portalu internetowego jednego z wydawnictw – napisała całą serię książek edukacyjnych dla dzieci. Nie wiadomo, czy wydawnictwo otrzymało informację o rzekomym członkostwie PAN od samej pani profesor, czy też z innego źródła. Faktem jednak jest, że informacja ta nie ma nic wspólnego z prawdą (tak przynajmniej było pod koniec 2008 roku).

Przykładów podobnych dezinformacji nie brakuje u nas ostatnio, ściślej zaś mówiąc od czasu wprowadzenia stanowiska profesora uczelnianego. Wiele z tych osób, powołanych na to stanowisko, umieszcza przed nazwiskiem tytuł „prof. dr hab.”, z czego wynika, że są... profesorami tytularnymi. Jest to ewidentne nadużycie. Czego się jednak nie robi dla przypisania sobie wyższej od posiadanej rangi. Niektórzy spośród takich właśnie „profesorów”

sprawują odpowiedzialne funkcje dziekanów i tuż po nominacji – nie bacząc na koszty – urządzają sobie ekskluzywne gabinety. Myślę, że warto w tym miejscu przypomnieć szeroko swego czasu komentowany u nas napis na drzwiach jednego z rektorów świeżo powołanej uczelni prowincjonalnej. Oto jego treść: *Jego Magnificencja Rektor* (tu wymieniono pełną nazwę uczelni) *Docent Doktor Habilitowany* (tu podano imię i nazwisko owego dostojnika).

### **Złośliwe konfabulacje**

Pod koniec pierwszej połowy 2013 roku pewien pedagog (?), pretendujący do roli „samca alfa w polskich naukach o wychowaniu, powiadomił drugiego pedagoga, tym razem z tzw. górnej półki, że został wezwany przez samego szefa ich obu, który go powiadomił, iż otrzymał z resortu oświaty skargę na szkodliwą dla jego resortu działalność tego – jak go nazwałem – drugiego pedagoga. Sprawa nabrała takiego rozgłosu, że zajął się pewien dziennikarz śledczy znanej gazety. I cóż się okazało? Resort oświaty nie wysyłał do wspomnianego szefa żadnej skargi na jakiegokolwiek pedagoga; sam szef stwierdził, że żadna skarga na owego drugiego pedagoga do niego nie wpłynęła, a cała ta sprawa wygląda na kiepską konfabulację. No cóż, konfabulować można do woli, ale żeby aż tak! Czego się jednak niekiedy nie robi dla zdyskredytowania swoich rzeczywistych lub domniemyanych rywali.

### **Tendencyjne recenzje**

Recenzje dorobku naukowego osób ubiegających się o stopnie i tytuły naukowe wpływają w decydujący sposób na dalszą karierę akademicką tych osób, a często również na ich przyszłość. Z tego względu recenzenci orzekający o jakości owego dorobku powinni rzetelnie, dokładnie, a przede wszystkim obiektywnie oceniać jego naukowe walory. Niestety, nie wszyscy tak postępują. Oto znamienny przykład takiej właśnie, wysoce nierzetelnej recenzji.

Recenzent pewnej rozprawy habilitacyjnej zarzucił jej autorowi, że głównym celem swojego naukowego pisarstwa uczyniła „szybkie powiększenie własnego dorobku tuż przed habilitacją”, co miało świadczyć o niesystematyczności jej naukowych poczynąń. Tymczasem autor ten drukował swoje książki i artykuły w sposób systematyczny i równocześnie w regularnych odstępach czasu od ponad dziesięciu lat przed napisaniem rozprawy habilitacyjnej. Można się było o tym bez trudu przekonać, czytając spis jego publikacji, załączony do akt habilitacyjnego przewodu. Recenzent tego nie zrobił, ponieważ wtedy jego zarzut byłby bezsensowny, a jemu widocznie bardzo na nim zależało. Ów surowy krytyk odniósł się negatywnie do cytowanych w rozprawie „książek sprzed pół wieku” i pominięcia w niej prac najnowszych,

o których równocześnie napisał, że ze względu na ich naukową wartość „nie są wzorem do naśladowania”. Pomiął przy tym fakt, że owe książki „sprzed pół wieku” pisane były przez klasyków danej dyscypliny, bez odniesienia do których rzetelna charakterystyka genezy i ewolucji tej dyscypliny byłaby niepełna. A prace najnowsze? Skoro – jak sam ocenił – nie stanowią wzorów godnych wzmianki, to po co autor rozprawy miałyby je cytować? Kolejny zarzut głosi, że „książki napisane przez autora recenzowanej rozprawy habilitacyjnej nie mają walorów naukowych”. Tę dyskwalifikującą ocenę, a raczej wyrok, oparł przy tym nie na analizie treści owych książek, lecz samych tylko ich... tytułów, a nawet podtytułów! No cóż, godna uwagi oszczędność czasu i wysiłku, można by nawet powiedzieć – racjonalizatorskie usprawnienie recenzyjnej działalności. Recenzent zarzucił ponadto rozprawie, że zabrakło w niej takich istotnych – jego zdaniem – problemów badawczych, jak: „Czy student stanie się obiektem bezlitosnego wyzysku?”, „Jaki los czeka absolwentów nauk humanistycznych i społecznych?” i innych równie dramatycznych kwestii. Autor rozprawy ustrzegł się na szczęście przed takimi „problemami”, co niewątpliwie dobrze świadczy o jego naukowej dojrzałości. Zarzut następny jest wręcz druzgocący: „autor rozprawy habilitacyjnej nie jest na tyle ukształtowany, aby mógł samodzielnie prowadzić wykłady” z danej dyscypliny. Pomijając sprawę „samodzielności” i „niesamodzielności” prowadzonych wykładów, które to przeciwstawienie samo w sobie jest wręcz kuriozalne, nasuwa się pytanie, skąd jego odkrywca wie, że tak właśnie jest, skoro na podstawie dostarczonych mu dokumentów przewodu nie można tego stwierdzić, a on sam nie słuchał wykładów prowadzonych przez osobę odsądzoną przez niego od dydaktycznej czci i wiary?

Czy recenzent zdawał sobie sprawę, że jego wynaturzona ocena, oparta na domysłach i insynuacjach, przekreśla, a przynajmniej niepotrzebnie wydłuża drogę dalszego rozwoju naukowego osoby, której książki i artykuły cieszą się uznaniem wielu krajowych i zagranicznych specjalistów danej dyscypliny? A może, pisząc swoją napastliwą i tendencyjną recenzję, kierował się innymi motywami?

Przeciwieństwem omawianej recenzji są inne, równie szkodliwe, których autorzy gloryfikują rzekome osiągnięcia naukowego dorobku swoich przyjaciół. Była o nich w tym opracowaniu mowa, nie będą zatem rozwijał tego wątku.

### **Wynaturzanie historii**

Po przełomie z 1989 roku zmieniło się w Polsce prawie wszystko. Piszę „prawie”, ponieważ edukacja nadal nie stanowi priorytetu, nakłady na nią

nadal są bardzo niskie w porównaniu z wieloma krajami Unii Europejskiej, system kształcenia i zawodowego doskonalenia nauczycieli nadal wymaga gruntownej przebudowy, jakość pracy dydaktycznej i wychowawczej większości naszych szkół nadal poważnie odbiega od europejskich standardów, a znacznemu wzrostowi ilościowemu szkół wyższych nadal nie towarzyszy jakościowa poprawa prowadzonej w nich i przez nie pracy.

Paradoksem przy tym jest, że niektórzy pedagogowie winą za ten stan rzeczy obarczają dość już dawno nieobecną PRL. I tak, w jednej z książek wydanych w tej już dekadzie, a konkretnie w 2006 roku, czytamy, że „Okres powojenny, z wszechwładną cenzurą i ideologiczną presją komunistycznej partii, nie sprzyjał rozwojowi nauk pedagogicznych. (...) Od początku lat 50. pedagogikę zdominowali bądź oportuniści, gotowi adoptować do polskich warunków <osiągnięcia> pedagogiki sowieckiej, bądź naukowe miernoty (podkreślenie moje – C.K.), politycznemu serwilizmowi zawdzięczające tytuły i wysokie nakłady swoich książek”. Do tej kategorii pedagogów – jak wynika z kontekstu – należałoby zaliczyć między innymi... profesora Bogdana Suchodolskiego, „autora zalecanych choć nie czytanych prac o wychowaniu, który w okresie stanu wojennego wspierał Jaruzelskiego, przewodnicząc fasadowej Narodowej Radzie Kultury”. Do tej kategorii osób trzeba by również włączyć – dodajmy od siebie – wielu innych jeszcze profesorów pedagogiki oraz nauk z nią współdziałających, którzy w PRL prowadzili żywą i owocną działalność naukową i których publikacje tłumaczono na zachodnie języki obce ze względu na ich naukowe walory.

Jak skomentować te wypowiedzi? Jeśli w naukowej rzekomo książce prezentuje się taki tylko obraz polskiej pedagogiki z lat PRL, to komentarz okazuje się zbędny. Dziwić się tylko można, że w bibliografii owej książki zamieszczono wiele pozycji, których autorów uznano wcześniej za... miernoty. Czyżby przeoczenie? Zaskakiwać może oprócz tego, że autor tych wywodów zechciał zaakceptować na swojego naukowego mistrza profesora, który w PRL był jednym z aktywistów rządzącej wtedy partii. *Pecunia non olet*, mówiono. Ale czy tylko pieniądze?

### **Negatywne konsekwencje zmiany generacji dla pedagogiki na przełomie 1989 roku**

Opisywane poniżej fakty dotyczą wprawdzie jednego tylko wydziału pedagogicznego, ale mają znacznie szerszy, bo ogólnopolski zasięg. Wydział, o którym mowa, cieszył się kiedyś w kraju i za granicą bardzo dobrą opinią z racji swoich naukowych i dydaktycznych osiągnięć, w tym kształcenia przyszłych pracowników naukowych. Działo się tak dzięki zarówno licznym

publikacjom autorstwa jego profesorów oraz – jak to wówczas nazywano – młodej kadry, często tłumaczonym na języki obce; udziałowi przedstawicieli Wydziału w zagranicznych zespołach eksperckich, pracujących pod auspicjami UNESCO, Klubu Rzymskiego, a także w polskich Komitetach Ekspertów z lat 1971–1973 oraz 1987–1989, w Komitecie Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN itp. Na posiedzeniach rady wydziału toczyły się dyskusje dotyczące kluczowych problemów edukacyjnych, często z udziałem zagranicznych gości, kierownicy katedr systematycznie referowali plany i wyniki prowadzonych badań, a poziom bronionych na Wydziale rozpraw doktorskich i habilitacyjnych był wysoko oceniany przez powołane do tego gremia. Wydział miał też własny periodyk naukowy, który reprezentował wysoki poziom oraz miał licznych prenumeratorów w kraju i za granicą.

Zmiana pokoleń – raczej częściowa, ponieważ pewna liczba pracowników starszej generacji nadal pracuje na tym wydziale, mimo iż przekroczyła wiek emerytalny – jaka miała miejsce w latach 80. i 90. ubiegłego wieku, spowodowała, że placówka straciła wiele ze swych poprzednich walorów. Lwią część rady wydziału stanowią wprawdzie do dzisiaj dawni profesoria, ale trudno wymagać od ludzi w podeszłym wieku takiej jak przed laty energii i efektywności. Nieprzypadkowo zatem studenci nazywają obecną radę wydziału „radą geriatryczną”. W ostatnim czasie nieznacznie wzrosła liczba wypromowanych przez wspomnianą radę doktorów habilitowanych, ale o poziomie tych habilitacji – przynajmniej według opinii jednego z czołowych profesorów, którego niska emerytura zmusza do pozostawiania na wydziale – „lepiej nie wspominać”. Lansują te habilitacje na ogół osoby o znikomym dorobku naukowym, ale rozbudowanych kontaktach towarzyskich, a przy tym niezwykle elastyczne pod względem reprezentowanych poglądów politycznych. Nowi pracownicy nie mają liczącego się dorobku naukowego, ale są zatrudnieni w wielu różnych uczelniach, słowem – zajmują się prawie wyłącznie dydaktyką, a w gruncie rzeczy – pogonią za zarobkami. Masowym „produktem” wydziału są magistrowie. Stąd na seminaria magisterskie przyjmuje się niekiedy po 25 – 30 osób, ponieważ za to się płaci, na tym się zarabia. A badania naukowe? Publikacje? Kto by sobie tym zawracał głowę! Nie dziwi zatem głoszona przez studentów opinia, że zarówno wydział, jak i jego periodyk naukowy „schodzą coraz bardziej na psy”. Tego pejoratywnego procesu dotychczasowe kierownictwo wydziału powstrzymać nie może, ponieważ nie dysponuje niezbędnymi ku temu kwalifikacjami. Zaskakuje bezczynność rektoratu, który od dość już dawna wie, że na wydziale źle się dzieje.

### **Zakończenie**

Przedstawione w opracowaniu, będącym pedagogicznym credo Autora, pytania powinny stać się przedmiotem dyskusji na temat aktualnego stanu polskiej edukacji, w tym również jakości pracy polskich pedagogów współczesnych, a ponadto skłoniło do wskazania kierunków jej naprawy. Tego rodzaju dyskusja jest u nas pilnie potrzebna, zwłaszcza w obliczu wyzwań, jakie stawia przed polską edukacją i pedagogiką XXI wiek, w którym edukacja staje się determinantą rozwoju kraju. Autor byłby szczęśliwy, gdyby tego rodzaju dyskusja mogła się rozwijać z pominięciem – o czym wyraźnie wyżej była mowa – wszelkich akcentów osobistych i personalnych.

---

### **My pedagogic creed**

The article presents, according to the Author, disturbances concerning Polish pedagogy. It is an important voice in the debate about the future of science. Descriptions of phenomena and numerous pathologies in the article express the objections of the author to the inappropriate attitudes of the scientists. Unreliable and nonfactual reviews, plagiarisms, the battle for positions are only three from many scientific faults listed in this article. This is a caution for everyone who do not seek wisdom and truth, but their own praise.