



Tomasz D. Mames

Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Przemysłu

ORCID 0000-0001-7218-5161

Kilka refleksji na temat książki Andrzeja Michała de Tchorzewskiego „Pedagogika ogólna. Wielopostaciowość, rudymenta, meandry, dylematy”.

**Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum
w Krakowie 2019, ss. 210**

Wprowadzenie

Po „Wstępie do teorii wychowania” autorstwa prof. Andrzeja Michała de Tchorzewskiego (2018), w 2019 r. nakładem wydawnictwa naukowego krakowskiej Akademii Ignatianum, ukazała się drukiem najnowsza książka Autora, poświęcona tym razem pedagogice ogólnej jako subdyscyplinie nauk pedagogicznych, prowokującej wielopostaciowość, rudymenta, meandry i dylematy. Treść zasadniczą pracy, zawartą w czterech rozdziałach, poprzedza *Wprowadzenie*. Trzon pracy odpowiada podtytułowi książki. Autor prezentuje najpierw *Wielopostaciowość doświadczenia i wiedzy człowieka o wychowaniu* (rozdz. 1), następnie *Rudymenta pedagogiki ogólnej* (rozdz. 2) i *Meandry pedagogiki ogólnej* (rozdz. 3), zaś w czwartym rozdziale *Pedagogikę ogólną wobec dylematów metodologicznych*. Całość zamyka *Podsumowanie i zakończenie, Bibliografia oraz Spis tabel i schematów*.

Narracja pracy

Stwierdzenie, że książka ta jest kolejnym podręcznikiem akademickim, czy też pracą systematyzującą dotychczasową wiedzę w zakresie pedagogiki ogólnej, było by zbyt dużym uproszczeniem. Ubierając swoje dzieło w ramy akademickie, M. M. de Tchorzewski ukazuje nie tylko – mówiąc językiem Tomasza Szkundlarka i Zbyszka Melosika – *migotanie znaczeń* (Szkudlarek i Melosik, 1998) w przestrzeni paidei, ale również składnia do postawienia

aktualnych pytań w obrębie dziedziny swoich dociekań. Nie pozbawia to jednak nuty „swobody” dyskursu (choć kontrolowanej), czy też dostrzeżenia przestrzeni wymykających się precyzji języka naukowego. Autor, zwracając uwagę, że pedagogika ogólna jest wciąż na etapie powstawania – *in statu nascendi* (s. 192) – określa cel swoich dociekań: próba „poszukiwania tych obszarów zagadnień, które przyczyniają się do konstytuowania się tej subdyscypliny i ukazania jej miejsca w zbiorze nauk pedagogicznych” (s. 12).

Narracja „Pedagogiki ogólnej” miejscami przypomina język historyków wychowania (A. Smołalskiego, S. Wołoszyna, czy Ł. Kurdybachy), dzięki któremu lektura nabiera smaku powieści. Autor prowadzi czytelnika od rozważań wokół terminu pedagogika ogólna, poprzez historię pedagogiki jako nauki i jej subdyscyplin, refleksję nad istotą pedagogiki ogólnej i sensem jej ogólności, ku diafoniczności jej granic i wynikających z tego zjawiska problemów metodologicznych. Poszukiwania badawcze, którymi wiedzie czytelnika Autor, wyznaczone są nieco odmiennymi ścieżkami, aniżeli np. Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, czy Romana Szulca. Na przykład wspomniana przeze mnie Autorka w swoich eksploracjach badawczych czyni wyraźne odwołania się m.in. do francuskiego i niemieckiego dorobku nauk o wychowaniu, jak i również do międzynarodowych raportów, dotyczących edukacji (Hejnicka-Bezwińska, 2008). Z drugiej strony drugi z wyżej wymienionych pedagogów, R. Szulc, w odmienny sposób porządkując treść swoich „Wykładów z pedagogiki ogólnej”, prezentuje filozoficzne, antropologiczne i światopoglądowe konteksty uprawiania nauk/ wiedzy o wychowaniu, nie pomijając autorów obcojęzycznych. Powołując się na nich, wskazuje raczej na ich autorytet, nie zaś związki formalne pomiędzy takim czy innym sposobem penetracji przestrzeni badawczych pedagogiki ogólnej (Szulc, 2003; 2007; 2009).

Może się wydawać (jakże mylnie!), że praca A. M. de Tchorzewskiego w jakimś sensie pozbawiona jest waloru europejskiej kontekstualizacji przedmiotu badań. Autor konstruuje dyskurs wokół dorobku naukowego przede wszystkim rodzimych pedagogów. Nie oznacza to jego ignorancji wobec osiągnięć innych autorów. Wręcz przeciwnie, podkreślając fundamenty pedagogiki, jako nauki wyrosłej dzięki refleksji pokoleń badaczy o ogólnościowym autorytecie, wskazuje na uprawianie na gruncie polskim jednej z jej subdyscyplin, jaką jest pedagogika ogólna. W tej kwestii może zrodzić się pytanie o zasadność rozdziału poświęconego historii pedagogiki jako nauki i pedagogiki ogólnej jako jej części. Wydaje się, ta część publikacji nie wynika tylko z zabiegu redakcyjnego. A. M. de Tchorzewski pokazuje coś więcej aniżeli zbiór faktów i nazwisk. Przytaczane przez niego poglądy poszczególnych myślicieli, filozofów i pedagogów są pretekstem do wskazania

podstaw oraz kształtu palety współczesnych problemów w obrębie nauk o wychowaniu w ogólności, zaś w pedagogice ogólnej – w szczególności. Pokazuje niejednoznaczności w rozumieniu poszczególnych kryteriów klasyfikacji nauk pedagogicznych, zaś polemizując z nimi, stawia pytanie:

„czy istnieje tylko jedna, czy raczej wiele pedagogik, które świadczą o różnych sposobach myślenia o człowieku i jego wychowaniu, socjalizacji i edukacji? Wydaje się, że można odpowiedzieć potwierdzająco na pierwszą, jak też na drugą opcję tego pytania. Nie znaczy to, że zarówno w pierwszym, jak i drugim przypadku nie warto próbować tworzyć pewnych podstaw dla nauk pedagogicznych” (s. 54-56).

Analiza proponowana przez A. M. de Tchorzewskiego nie jest więc zwykłym powtórzeniem treści już znanych i przebadanych, na przykład na kartach prac T. Hejnickiej-Bezwińskiej (Hejnicka-Bezwińska, 1997, s. 91-121), czy Lucjana Turowsa (Turows, 2003, s. 11-50), nie wspominając o historykach wychowania, czy cenionego opracowania historii dydaktyki Czesława Kupisiewicza (Kupisiewicz, 2010; 2012).

Można odnieść wrażenie, iż Autor niejednokrotnie prowadzi prowokującą polemikę nie tyle z dotychczasowymi badaczami omawianego obszaru nauk pedagogicznych, co z samym czytelnikiem. W tym miejscu należałoby zadać zasadne pytanie, kto jest adresatem pracy A. M. de Tchorzewskiego? Jest oczywiste, że nie można poprzestać na zbyt trywialnej odpowiedzi, iż są nimi badacze zagadnienia. Również niewystarczające zdaje się stwierdzenie, iż skierowana jest ona do studentów pedagogiki, czy też kierunków nauczycielskich. Moim zdaniem, do grona odbiorców tej pracy należałoby przede wszystkim zaliczyć praktyków zawodu nauczycielskiego, wychowawców, animatorów kultury, ale także tych wszystkich, którzy mają odwagę stawiać pytania graniczne w obrębie dziedziny nauk humanistyczno-społecznych. Fundamentalnym walorem omawianej książki jest tylko jej przedmiot, ale forma jego prezentacji, sposób formułowania zagadnień, analiza; słowem to wszystko, co może być inspirujące dla badania substancji i akcydencji innych obszarów wiedzy. Prezentując koncepcje poszczególnych polskich pedagogów, nie idzie śladem np. L. Turowsa (Turows, 1999, s. 14-73; Turows, 2003, s. 11-56) – który je referuje nie pozostawiając komentarza – lecz wręcz przeciwnie: dyskutuje nad nimi/ z nimi/ w obrębie nich. Dlatego dyskusja ta prowokuje czytelnika do niepozostania obojętnym, do wejścia z polemikę z Autorem, i w rezultacie z samym sobą. Poniekąd lektura pracy A. M. de Tchorzewskiego „wymusza” na czytelniku postawę zaangażowania i autorefleksji; o czym pisał przed laty Włodzimierz

Prokopiuk w kontekście proponowanego postulatu humanizacji człowieka (np. Prokopiuk, 1998, s. 22-23).

Między precyzyjnością a przenikaniem sensów

Jednym z przykładów jest dość jasno precyzowany przez Autora przedmiot pedagogiki ogólnej. Jego zdaniem, jej rolą

„jest „zasilanie” pozostałych subdyscyplin w wiedzę o samej naturze pedagogiki i jej właściwościach. Samourzeczywistnianie się subdyscyplin pedagogicznych jest procesem opartym na odwoływaniu się do ustaleń historiozofii pedagogicznej i jej paradygmatów. Pedagogika ogólna transmituje do nich to, co wynika z badań dziejów myśli pedagogicznej ujętej w paradygmaty, za pomocą których rozpoznają one wiedzę o porządku i strukturze tego, co i jak postrzegano w przeszłości w zakresie ich obszarów badawczych oraz ukierunkowuje na działania teraźniejsze i przyszłe w rzeczywistości pedagogicznej” (s. 66).

Refleksja ogólnopedagogiczna stanowi dla A. M. de Tchorzewskiego pomost nie tylko w wymiarze temporalnym, ale także metodologicznym. Dlatego uważa, że „relacja zachodząca pomiędzy obszarami wiedzy filozoficznej, humanistycznej i społecznej, czyni z pedagogiki ogólnej naukę zajmującą się badaniem samej pedagogiki, czy raczej nauk pedagogicznych. Można powiedzieć, że pedagogika ogólna jest w jakimś stopniu nauką o nich samych. I w tym sensie pedagogikę ogólną można uznać jako metapedagogikę” (s. 68). Pojęcie to stało się w pewnym sensie „znakiem rozpoznawczym” refleksji pedagogicznej A. M. de Tchorzewskiego. Jego tekst sprzed ponad ćwierćwiecza, „Pedagogika czy metapedagogika” (Tchorzewski, 1995) uzyskał uznanie m.in. w oczach wspomnianego powyżej L. Turosa, zamieszczającego nazwisko A. M. de Tchorzewskiego pomiędzy m.in. Zygmuntem Wiatrowskim, Jolantą Rutkowiak, Marianem Nowakiem, czy Januszem Gniteckim oraz nestorami polskiej pedagogiki: Kazimierzem Sośnickim, Zygmuntem Mysłakowskim, Sergiuszem Hessenem, Bogdanem Nawroczyńskim i Bogdanem Suchodolskim (Turos, 2003, s. 47-48).

Pomimo swej precyzyjności Autor jest świadomy wielu niejednoznaczności, nieodokreśleniowości, czy wręcz osobliwej dynamiki języka współczesnej pedagogiki, i w szerszym sensie – nauk o wychowaniu. Na przykład w rozważaniach poświęconych dyferencjacji pedagogiki wprost stwierdza, że

„niedookreślenie terminów „kierunek”, „prąd”, „orientacja”, „nurt”, „system” czy „dział” powoduje, że trudno ustalić ich znaczenie

w odniesieniu do pedagogiki i jej zakresów. Wywołuje to nieunikniony zamęt w prawidłowym ich odczytywaniu i nadawaniu im sensu. Niemniej ich użycie świadczy o różnicowaniu się stanowisk, poglądów i praktycznej działalności pedagogicznej” (s. 35).

Niejako wbrew owej diafoniczności Autor próbuje dedefiniować aparat pojęciowy, czemu służą jego rozważania wokół terminów paradygmat (s. 64n), doktryna pedagogiczna (s. 72 i n.), ideologia pedagogiczna (s. 71 i n.), prądy, nurty, kierunki jako sposoby myślenia o pedagogice (s. 30 i n.). W tym kontekście czytelnika może pozytywnie zaskoczyć fakt, iż Autor omawianej pracy, pisząc o tych samych zagadnieniach, co np. Bogusław Śliwerski (Śliwerski, 2011, s. 26-44), czyni to w sposób językowo i filozoficznie odmienny. Można by rzec, że w jakimś sensie praca A. M. de Tchorzewskiego jest *sensu largo* komplementarna, nie tylko w stosunku do dzieła B. Śliwerskiego, ale i innych autorów poruszających omawiane zagadnienia.

Owo „*sensu largo*” wskazuje na jedno ze słów *kluczy*, dzięki którym czytelnik wraz z Autorem dokonuje deskrypcji omawianej rzeczywistości. Andrzej M. de Tchorzewski, chcąc w jak najbardziej przejrzysty sposób przedstawić i uporządkować zebrane fakty, ukazuje szeroki wachlarz kontekstów. Czyni to w sposób jak najbardziej świadomy, zarówno na poziomie metodologicznym jak i semantycznym. Stąd niekiedy wyraźnie zaznacza o „umownym porządku” (s. 35), „próbie uporządkowania” (s. 66, 73). Ta niewyrazistość i niejednoznaczność, szczególnie widoczna w zjawisku eklektyzmu we współczesnej humanistyce i naukach społecznych, może stać się interesującym polem eksploracji badawczych. Tchorzewski posługuje się w tym kontekście pojęciami subpedagogik i postpedagogik, odróżniając je od subdyscyplin pedagogicznych o powszechnie uznanym statusie metodologicznym. Subpedagogiki i postpedagogiki, oprócz pretendowania do uznania za autonomiczne obszary nauk pedagogicznych, łączy wymykanie się podstawowym ramom naukowym: „wiele z nich ma charakter eseistyczny o nachyleniu filozoficznym, religijnym, światopoglądowym, a nawet politycznym” (s. 117). Zjawisko to nie jest postrzegane przez niego ani w kategoriach zagrożenia dla pedagogiki ogólnej, ani też rozmycia jej przedmiotu dociekań. Wręcz przeciwnie,

„różnorodność i brak w miarę wyrazistego uporządkowania relacji merytorycznych pomiędzy poszczególnymi postpedagogikami i subpedagogikami nakłada na pedagogikę ogólną szczególnie zobowiązanie do dyscyplinowania ich poprzez ustawiczne czuwanie nad spełnieniem podstawowych kryteriów pozwalających zaliczać je

do kompleksu nauk pedagogicznych. Pedagogika ogólna ma zatem za zadanie wskazywać kierunek poszczególnym subdyscyplinom nauk pedagogicznych, a przede wszystkim tym pofragmentowanym obszarom zajmującym się wychowaniem, socjalizacją i edukacją, które objęto tu nazwą postpedagogika i subpedagogika. Ich nierozzerwalność zasadza się na relacji, którą buduje wiedza, poznanie i profilowanie” (s. 119).

Innymi słowy, pedagogika ogólna, dzięki aparatowi językowemu, metodologicznemu, wiąże subpedagogiki i postpedagogiki z naukami pedagogicznymi, ukazując ich pogranicze i jednocześnie włączając w dyskurs nauk o wychowaniu (s. 127).

Z powyższym zagadnieniem wiąże się problem akceleracji wiedzy, który nie mógł umknąć badaczowi pedagogiki ogólnej. Autor zwraca uwagę, że subdyscyplina ta w jakimś sensie staje się nieprzystawalna do rzeczywistości, co jest spowodowane nadmiarem wiedzy i szybkiej jej dezaktualizacji. Z tej racji pisze wprost, iż wpływa to „na pewną nieuchwytność i zarazem zmienność przedmiotu poznania pedagogiki ogólnej, która z racji swojego szczególnego miejsca w kompleksie nauk pedagogicznych winna przyczyniać się do poprawności opisywania go w przypadku każdej szczegółowej subdyscypliny tych nauk” (s. 90). Równie trafną diagnozę stawia w obrębie zagadnienia interdyscyplinarności i multidyscyplinarności. Jego zdaniem

„można tu mówić o procesie dekompozycji, a nawet deregulacji nauk pedagogicznych. Każda z tych «nowych pedagogik», ustanawiając własny przedmiot zainteresowań poznawczych oraz wyprowadzając z niego problematykę badawczą przyczynia się do tworzenia najczęściej «quasi-pedagogik», nie bacząc na to, że ich samodzielność i autonomiczność na obecnym etapie rozwojowym nauk pedagogicznych jest oparta na słabym fundamencie zarówno merytorycznym, jak i metodologicznym” (s. 116).

Podsumowanie

Powyższy cytat mógłby błędnie sugerować, że, parafrazując Janusza Tarnowskiego (Tarnowski 2003, s. 82), A. M. de Tchorzewski, gotów jest ogłosić podzwonne dla pedagogiki ogólnej. Wydaje się, że jest wręcz przeciwnie. Kiedy sięgniemy do „Pedagogiki ogólnej wywiedzionej z celu wychowania” Jana Fryderyka Herbarta, fraza ją kończąca brzmi następująco: „niechaj wychowanek sam wkroczy w zmienną kolej wydarzeń, aby wypróbować i okazać swoją odwagę i swoją siłę – siłę wrodzoną, siłę wychowania

i siłę nabytą!” (Herbart 1912, s. 223). Słowa te, szczególnie o „odwadze i sile”, dość dobrze korespondują z tezami A. M. de Tchorzewskiego. Mierząc się z rudymentami, meandrami i dylematami pedagogiki ogólnej, rzeczywiście należy mieć odwagę i siłę, i wypróbować je wkraczając „w zmienną kolej wydarzeń”. Jako uzupełnienie Herbartowskiej tezy należałoby dodać, iż dotyczy to każdego, który wkracza na pola humanizacji swojej edukacji oraz powierzonych im wychowanków (por. Prokopiuk, 2010). Owa dynamika wpisana jest w pedagogiczne DNA, i jak zauważa A. M. de Tchorzewski, „jej zadaniem jest dostrzeganie dylematów, z jakimi borykają się wszystkie subdyscypliny nauk pedagogicznych. Nie zwalnia to pedagogów zajmujących się pedagogiką ogólną od dociekań i poszukiwań nowych sposobów postrzegania oraz interpretacji badań nad tymi procesami, których celem jest uczłowieczenie rodzaju ludzkiego” (s. 192).

Lektura pracy A. M. de Tchorzewskiego, poruszająca newralgiczne i jednocześnie aktualne zagadnienia pedagogiki ogólnej, napisana jest językiem klarownym i komunikatywnym, co nie jest łatwym zadaniem dla badaczy tej przestrzeni naukowej. Dodatkowym walorem publikacji są 22 tabele i 16 schematów, pozwalających lepiej zrozumieć prowadzoną narrację. Książka ta może okazać się interesującą i inspirującą dla studentów kierunków pedagogicznych, pedagogów, filozofów i socjologów edukacji, czy metodologów nauk.

Bibliografia:

- Hejnicka-Bezwińska, T. (1997). *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*. Warszawa: Wydawnictwo 69.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Herbart, J. F. (1912). *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, przekł. Teodor Stera, Warszawa: Skład Główny w Księgarni Gebethera i Wolfa.
- Kupisiewicz, Cz. (2010). *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków: Impuls.
- Kupisiewicz, Cz. (2012). *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*. Kraków: Impuls.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (1998). *Kultura, tożsamość i edukacja: Migotanie znaczeń*. Kraków: Impuls.
- Prokopiuk, W. (1998). *Samokształcenie nauczycieli w kontekście humanistycznego paradygmatu rozwoju człowieka*. Białystok: Wydawnictwo 69.
- Prokopiuk, W. (2010). *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*. Kraków: Impuls.

- Szulc, R. (2003). *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 1, *Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szulc, R. (2007). *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 2, *O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szulc, R. (2009). *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 3, *Logos w edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Śliwerski, B. (2011). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Impuls.
- Tarnowski, J. (2003). Podzwonne dla pedagogiki egzystencjonalistów? W: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 82-92.
- Tchorzewski, A. M. de (1995). Pedagogika ogólna czy metapedagogika? W: *Pedagogika ogólna. Tradycje – Teraźniejszość – Nowe wyzwania*, red. T. Hejnicka-Bezwińska. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, s. 153–158.
- Tchorzewski, A. M. de (2018). *Wstęp do teorii wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Turos, L. (1999). *Pedagogika ogólna*, w: *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*. red. Tenże, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 14-74
- Turos, L. (2003). *Pedagogika ogólna. Subdyscypliny i nauki pedagogiczne*. Warszawa: Nowe Wydawnictwo Polskie IPSYLON Sp. z o. o.