

Teresa Hejnicka-Bezwińska*
Bydgoszcz

Problemy marginalizowane i zapoznane w dyskursie o tożsamości pedagogiki

„W dzisiejszych czasach nie obowiązuje zasada
ciągłego i kumulatywnego poszerzania wiedzy,
mamy raczej do czynienia z procesem
nieustannego zapominania i odzyskiwania”¹.

Zygmunt Bauman

Inspirację do napisania niniejszego tekstu było wydarzenie, w którym uczestniczyłam wspólnie z ks. prof. Jerzym Bagrowiczem. Była to konferencja² zorganizowana przez Uniwersytet Mikołaja Kopernika. Profesor Jerzy Bagrowicz³ swoim tekstem wpisał się w analizę „wątków koniecznych” wypowiedzią na temat *Inicjacyjno-katechumenalny kształt wychowania jako propozycja na trzecie tysiąclecie*. Autorka niniejszego artykułu wpisała się w problematykę „wątków zaniechanych”⁴. Z prof. Bagrowiczem i innymi

* Prof. zw. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska jest kierownikiem Katedry Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

¹ Z. Bauman, *Kultura jako praxis*, Warszawa 2012, s. 8–9.

² Myślę o konferencji zorganizowanej przez UMK, która odbyła się w dniach 23–24 listopada 2000 roku na temat: *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia – wątki zaniedbane, wątki przebrzmiałe, wątki konieczne*.

³ J. Bagrowicz, *Inicjacyjno-katechumenalny kształt wychowania jako propozycja na trzecie tysiąclecie*, w: A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), *Pedagogika na progu trzeciego tysiąclecia. Materiały pokonferencyjne*, Toruń 2001, ss. 89–112.

⁴ T. Hejnicka-Bezwińska, *Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami* –

uczestnikami spotkania w Toruniu łączyła mnie troska o stan i przyszłość pedagogiki. Moja wypowiedź będzie więc kontynuacją wątku na tym spotkaniu zaprezentowanego.

Uzasadnienie dla sensu zajmowania się czasem minionym znalazłam w książce Zygmunta Bauman, z której pochodzi cytat, stanowiący motto dla tego, o czym chcę pisać. Tytułowe traktowanie kultury jak *praxis* przez Bauman oraz zwrócenie uwagi na zjawisko i fenomen „retardacji wiedzy” (opóźnienia, zatrzymania – w znaczeniu słownikowym) stanowią uzasadnienie dla pojęcia próby ponowienia pytania o stopień wykorzystania tego, co zostało zauważone i opisane w tym szczególnym wydarzeniu, jakim był I Zjazd Pedagogiczny, którego uczestnicy obradowali na temat *Ewolucji tożsamości pedagogiki*. W niniejszym tekście chciałabym skoncentrować się również na pewnych wątkach zaniechanych, ale innych niż w artykule wcześniej wspomnianym.

Nim jednak przejdę do omówienia następnego wątku zaniechanego, to przypomnieć trzeba kontekst wydarzenia, czyli szczególne okoliczności, w jakich odbywał się I Zjazd Pedagogiczny. Te szczególne okoliczności związane są z etapami rozwoju pedagogiki akademickiej w Polsce w porównaniu z tradycją europejską.

1. Etapy ewolucji tożsamości pedagogiki akademickiej w Europie

Zawarte w tytule zawężenie rozważań do „pedagogiki akademickiej” oparte jest na przyjęciu założenia, że bezpośredni związek z praktyką edukacyjną mają pedagogie. Różne formy pedagogii (ukryte programy wychowania, ideologie edukacyjne czy doktryny różnych procesów edukacyjnych) są obiektem badań współczesnej pedagogiki akademickiej. Pedagogika akademicka (zarówno ta wytwarzająca pedagogie, jak i ta, która czyni je obiektem badań) jest wytworem, mającym uzasadnienie w nowoczesnym modelu nauki europejskiej. W ojczyźnie pedagogiki jako dyscypliny naukowej⁵ mówi się o trzech etapach rozwoju pedagogiki jako naukowej dyscypliny akademickiej:

1. Etapie **awansu pedagogiki**, który trwał około 150 lat, zaczął się na przełomie XVIII i XIX wieku pierwszymi próbami wprowadzenia

problem (z)badany czy zaniechany, w: A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), dz. cyt., ss. 113–129.

⁵ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych. Podręcznik akademicki*, tłum. J. Kochanowicz, Kraków 2005, rozdział: *Awans i kryzys pedagogiki naukowej*, ss. 143–212.

wykładów z pedagogiki na uniwersytetach niemieckich, mianowaniem profesorów pedagogiki oraz budowaniem struktur instytucjonalnych, odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli i rozwój pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Praktyczną przesłanką uzasadniającą wprowadzenie pedagogiki w struktury akademickie był problem profesjonalizacji zawodu nauczyciela poprzez nadawanie certyfikatów, potwierdzających kwalifikacje nauczycieli zatrudnianych w tworzących się systemach oświatowych państw europejskich;

2. Etapie **ekspansji pedagogiki**, który zaczyna się w latach sześćdziesiątych XX wieku, zapoczątkowanej uznaniem pedagogiki jako nauki empirycznej⁶ i kończy zjawiskiem „kryzysu kultury świata nowoczesnego”, którego pierwszym wyraźnym wskaźnikiem była rewolta studencka w 1968 roku;
3. Etapie **kryzysu pedagogiki** wpisanego w „kryzys kultury świata nowoczesnego” (niezależnie od tego, jaki zakres i treść temu terminowi przypisujemy).

W swoich analizach dotyczących ewolucji tożsamości pedagogiki polskiej skłonna jestem wpisywać się w koncepcję etapów rozwojowych Wolfganga Brezinki, ponieważ Polska jest w Europie, a zatem także w kulturze europejskiej. Z pojęciem Europy jest jednak – jak dowodzi Norman Davies – trochę inaczej niż potocznie sądzi się:

„Europa” to pojęcie stosunkowo młode. W wyniku złożonego procesu umysłowego, który toczył się od XIV do XVIII wieku, zastąpiło ono stopniowo wcześniejsze pojęcie „świata chrześcijańskiego” [...] termin „Europa” zaspakajał potrzebę wprowadzenia określenia o bardziej neutralnych konotacjach. [...] Zawarty w 1713 roku w Utrechcie stał się ostatnią poważniejszą okazją do przywołania pojęcia *respublica Christiana* – wspólnoty chrześcijańskiej.

⁶ W podręczniku pod tytułem: *Pedagogika ogólna* przyjęłam następującą definicję: „Pedagogika empiryczna: Kierunek pedagogiki, zapoczątkowany w XIX wieku, którego zwolennicy dążą do nadania pedagogice statusu autonomicznej dyscypliny naukowej, oferując gromadzenia, porządkowanie i uogólnianie danych, informacji i wiedzy o celowościowych procesach wychowania i kształcenia, traktowanych jako „fakty społeczne”. Badanie ich uwarunkowań oraz stopnia skuteczności stosowanych technik i oddziaływań pedagogicznych ma sprzyjać odkryciu prawidłowości, opisujących i wyjaśniających w sposób pewny rzeczywistość edukacyjną. Naukowe odkrycie związków między zmiennymi niezależnymi i zmiennymi zależnymi stanie się w związku z tym naukową podstawą (dostarczy mocnych przesłanek) dla projektowania praktyki edukacyjnej, tzn. stworzenia technologii kształcenia i wychowania (metodyki wykorzystującej wyniki badań empirycznych i z tego powodu niezawodnej”. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 495.

Od tego czasu w powszechnej świadomości pojęcie wspólnoty europejskiej zaczęło przeważać nad wcześniejszą koncepcją wspólnoty chrześcijańskiej⁷.

O Europie jako wspólnocie kulturowej – ważniejszej od wspólnot narodowych i państwowych – pisali między innymi Wolter (François-Marie Arouet), Jan Jakub Rousseau i Edmund Burke. Europa nie okazała się jednak monolitem kulturowym, ale wizja kultowej jedności Europy skłaniała wielu ludzi do działań na rzecz jej urzeczywistnienia. Proces ten nasilił się w drugiej połowie XX wieku i zaowocował instytucjonalizacją nazwaną Unią Europejską. W kontekście tych ustaleń ważne wydaje się pytanie o stopień zbieżności i rozbieżności rozwoju polskiej pedagogiki z etapami, które wyróżnione zostały w rozwoju pedagogiki niemieckiej.

2. Rozwój pedagogiki akademickiej w Polsce

W etap awansu pedagogiki i włączenia jej w struktury akademickie Polacy zaangażowali się co prawda z pewnym opóźnieniem, dopiero w XX wieku, a radykalny wzrost tego zaangażowania powiązany był z powstawaniem struktur niepodległego państwa polskiego, nazwanego II Rzeczpospolitą. Proces instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji pedagogiki w II Rzeczypospolitej wzorowany był na dorobku pedagogiki niemieckiej i doskonale wpisywał się w europejski model nauki (racjonalności i naukowości) obowiązujący w świecie nowoczesnym. Szczególne znaczenie dla rozwoju pedagogiki polskiej miało wpisanie się pedagogów w tradycję szkoły lwowsko-warszawskiej, której twórcą był Kazimierz Twardowski. Chociaż bezpośredni związek z tradycjami tej szkoły akcentowany jest w biografii Kazimierza Sośnickiego i Bogdana Nawroczyńskiego, to wpływ tej tradycji naukowej był znacznie szerszy i czeka na rzetelne opracowanie. Docenić też należy związek z tą tradycją zwolenników „pedologii”⁸, która w *Leksykonie PWN. Pedagogika* (2000) tak została zdefiniowana:

Nauka o dziecku; wyodrębniła się i rozwijała w 1. poł. XX wieku, obejmując swym zakresem całość problematyki związanej z rozwojem psych. i fiz. dziec-

⁷ N. Davies, *Europa. Rozprawa historyka z historią*, tłum. E. Tabakowska, Kraków 2002, s. 31.

⁸ Pojęcie „pedologii” wprowadził amerykański uczony O. Chrisman. W Europie w 1912 roku powstał Międzynarodowy Fakultet Pedologiczny w Brukseli, założony przez Józefę Joteyko, która w 1919 roku powróciła do Polski i pracowała w instytucjach kształcenia nauczycieli (Państwowy Instytut Pedagogiczny i Wolna Wszechnica Polska).

ka, a także zastosowaniem tej wiedzy do zagadnień wychowania i nauczania; jej powstanie wiązało się ze wzrostem zainteresowania sytuacją społ. dziecka i jego prawami oraz z rozwojem badań eksperymentalnych w dziedzinie psychologii rozwojowej; upatrując podstawę wszelkiej działalności wychowawczej w psychologii jednostki, p. wywarła znaczny wpływ na koncepcje pedagogiczne tego okresu (→ naturalizm pedagogiczny) oraz przyczyniła się do wykorzystania zdobyczy eksperymentalnej psychologii dziecka w szkołach i instytucjach wychowawczych⁹.

Przypominam te dwie tradycje, aby zwrócić uwagę, że stanowią one także wątek marginalizowany i zapoznany w dyskursie o tożsamości pedagogiki akademickiej w Polsce.

Proces awansu pedagogiki w strukturach akademickich nie zakończył się wraz z ponownym wymazaniem Polski z mapy Europy w 1939 roku. Wykorzystując do opisu, wyjaśnienia i interpretacji wspomniany wcześniej fenomen „retardacji wiedzy”, skłonna byłabym dowodzić, że dopiero zbudowanie warunków politycznych, kulturowych i instytucjonalnych (strukturalnych) dla dominacji pedagogiki empirycznej, a szczególnie narzucenie pedagogom osobliwie rozumianego w PRL wymogu wobec niej, aby była ona praktyczna¹⁰, czyli zredukowana do jednej pedagogii, zawłaszczającej cały obszar pedagogiki, stworzyło warunki dla radykalnej zmiany i ekspansji pedagogiki w Polsce w latach siedemdziesiątych.

Etap ekspansji pedagogiki w Polsce przypada na lata siedemdziesiąte, chociaż wiele wydarzeń z lat wcześniejszych, realizowanych w ramach tak zwanej „ofensywy ideologicznej”¹¹ pokazuje, że był to proces trwający dzieściolecia, a polityka PRL była niezwykle konsekwentna w tym względzie. Ekspansji i dominacji politycznie i administracyjnie wspieranej tak zwanej „naukowej pedagogiki socjalistycznej” w Polsce nie można jednak utożsamiać z etapem awansu pedagogiki empirycznej na Zachodzie. Najlepiej tą

⁹ B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Leksykon PWN. Pedagogika*, Warszawa 2000, s. 159.

¹⁰ „Praktyczność” pojmuję tutaj tak jak ją sformułowała delegacja radziecka na londyńskim Zjeździe Historii Nauki, który odbył się w 1931 roku, ponieważ takie rozumienie praktyki zostało narzucone nauce w krajach obozu państw socjalistycznych. „Praktyczność” oznaczała przyzwolenie na organizowanie, kierowanie i kontrolowanie nauki przez układy pozanaukowe (ideologiczne, partyjne, administracyjne), wobec których nauka miała pełnić rolę służebną i tym samym przyczyniać się do bardziej skutecznej realizacji utopijnej wizji komunizmu.

¹¹ „Ofensywa ideologiczna” to program zmiany świadomości społecznej w doktrynie komunistycznej ZSRR. Głównym obiektem i obszarem oddziaływań była kultura. Zarys tego procesu w odniesieniu do pedagogiki i oświaty został przeze mnie opisany w pracy: T. Hejnica-Bezwińska, *Zarys historii wychowania (1944–1989) (pedagogika i oświata pomiędzy dwoma kryzysami)*, Kielce 1996.

różnicę widać, gdybyśmy porównali etap ekspansji pedagogiki realizowany po dwóch stronach muru berlińskiego, a więc w Federalnej Republice Niemieckiej i Niemieckiej Republice Demokratycznej. Jeżeli chcielibyśmy odwołać się do porównań, to awans polskiej pedagogiki w latach siedemdziesiątych jest zdecydowanie bliższy temu, co miało miejsce w Niemieckiej Republice Demokratycznej. Etap ekspansji pedagogiki w Polsce nie został należycie jeszcze przemyślany, opisany, wyjaśniony i zinterpretowany.

Zwrócenie uwagi na zróżnicowanie tego etapu po dwóch stronach muru berlińskiego wydaje się bardzo ważne ze względu na uwarunkowania i przebieg trzeciego etapu w rozwoju pedagogiki. Najpełniejszym wyrazem świadomości kryzysu pedagogiki w dyskursie o tożsamości pedagogiki był I Zjazd Pedagogiczny i w następnej części chcę pewne dane i informacje z tego wydarzenia przywołać.

3. Świadomość kryzysu pedagogiki w dyskursie uczestników I Zjazdu Pedagogicznego

Upowszechnienie świadomości, że mamy do czynienia z kryzysem pedagogiki nie wynikało z logiki wewnętrznego rozwoju pedagogiki, ujawniającego się w procesie jej instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji. Kryzys ten w warunkach polskich został wywołany procesem transformacji ustrojowej. Pojęciem tym nazywam zmianę systemową w Polsce, która dokonała się na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Zmiana ta objęła wszystkie dziedziny życia społecznego (w tym także wszystkie dziedziny kultury, między innymi naukę i społeczną praktykę edukacyjną), miała charakter traumatyczny, ale zapoczątkowały ją zmiany w obszarze polityki i ekonomii, polegające na przechodzeniu „od ustroju tzw. realnego socjalizmu, opartego na autorytarnej władzy partii komunistycznej oraz centralnym zarządzaniu gospodarką, do ustroju demokratycznego, połączonego z kapitalistyczną gospodarką wolnorynkową, czyli tworzenia na nowo systemu gospodarki kapitalistycznej w warunkach odziedziczonych po gospodarce scentralizowanej”¹².

W tej sytuacji organizatorzy I Zjazdu Pedagogicznego sformułowali pewną diagnozę i oczekiwania związane z debatą na temat ewolucji tożsamości pedagogiki. Oto ona:

Przemiany formacyjne, jakie dokonały się w Polsce i bloku państw Europy środkowo-wschodniej są transformacją o wielorakich konsekwencjach, w tym

¹² *Wielka Encyklopedia PWN*, t. 27, Warszawa 2005, s. 552.

także dla funkcjonowania nauki.

W nowej jakościowo sytuacji znalazły się zwłaszcza nauki społeczne. Odmieniny kontekst ich funkcjonowania tworzy:

- po pierwsze kryzys tożsamości jako efekt zapóźnień rozwojowych, wyostrzony przez fakt szerokiego otwarcia nauk społecznych na myśl europejską i światową, doprowadzający do zmian standardów rozwojowych nauki,
- po wtóre, otwarcie na nowe kategorie intelektualne, kulturowe i mentalne współczesnego świata naraża każde społeczeństwo (wcześniej tego otwarcia pozbawione) na bieguny napięć poznawczych i cywilizacyjnych.

Nauki społeczne, w tym zwłaszcza pedagogika, stają więc przed koniecznością sformułowania nowych pytań poznawczych i metodologicznych, a także nowych zadań dla praktyki edukacyjnej.

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, skupiające przedstawicieli nauk o wychowaniu oraz twórczych nauczycieli, podejmuje to wyzwanie. Organizowany Zjazd Towarzystwa rozważa problemy:

- kondycji pedagogiki na tle radykalnej zmiany perspektywy poznawczej współczesnej nauki;
- refleksji poznawczej w pedagogice, a modelem¹³ „uprawiania” pedagogiki;
- samowiedzy pedagogiki w sytuacji rezygnacji z perspektywy pozytywnistycznego rozumowania na rzecz krytycznego, filozoficznego horyzontu myśli.

Zjazd postawi pytania:

- o stopień i typ zapóźnień pedagogiki polskiej w porównaniu z zaawansowaną myślą poznawczą pedagogiki światowej;
- o drogi rozwoju nauk pedagogicznych, o kierunki i zmiany paradygmatyczne pedagogiki polskiej;
- o siłę sprawczą pedagogiki w kształtowaniu nowej rzeczywistości edukacyjnej społeczeństwa.

Obrady Zjazdu pokażą, jaki będzie zakres analizy podjętych problemów i jaki poziom odpowiedzi uzyska się na postawione pytania¹⁴.

W kontekście tego cytatu byłoby zasadne pytanie o wartość owej diagnozy z perspektywy minionych 20 lat, ale także pytanie o stopień wykorzystania ostatnich 20 lat¹⁵ na poszukiwanie odpowiedzi na zadane pytania. Takie zadanie nie jest możliwe do zrealizowania w niniejszym tekście, ale

¹³ W materiałach przedkonferencyjnych zapisano z błędem „modele”; zapis „modelem” pochodzi z materiałów wydanych po Zjeździe.

¹⁴ H. Kwiatkowska, *Słowo wstępne*, w: tenże (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994, s. 6.

¹⁵ W tym roku mija właśnie dwadzieścia lat od I Zjazdu Pedagogicznego (10–12 lutego 1993 r.), którego uczestnicy obradowali na temat *Ewolucji tożsamości pedagogiki*.

możliwe jest poszukiwanie odpowiedzi, co było i jest marginalizowane oraz zapoznane w dyskursie o tożsamości pedagogiki, stosując zawężenie do tekstów przygotowanych na obrady plenarne.

3.1. Co zostało zmarginalizowane i zapoznane z referatu Heliodora Muszyńskiego

W odniesieniu do tego tekstu skłonna byłabym sformułować tezę, że wystąpienie Profesora Muszyńskiego¹⁶, zatytułowane *Pedagogika polska na przełomie dwóch formacji społecznych*, nie zostało należycie wysłuchane, zrozumiane i wykorzystane w dyskursie o tożsamości pedagogiki. Pomijam jednak przywołanie i analizowanie – zresztą zgodnie z przyjętym tematem – tego, co (w moim przekonaniu) zostało usłyszane, zrozumiane i wykorzystane, a skoncentruję się jedynie na tym, co zostało zmarginalizowane i zapoznane.

Zacznę od przywołania pierwszych zdań. Oto one:

Radykalny przełom, jaki dokonał się w społeczeństwie polskim przed niespełna trzema laty, skłania, a nawet zmusza do refleksji łączącej ze sobą perspektywę przeszłości i przyszłości. Ujmowanie tej refleksji w kategoriach społecznej tożsamości ma sens szczególny, jeśli się zważy, że jednym z głównych kryteriów tożsamości jest zachowanie ciągłości własnego istnienia. I to takiej ciągłości i takiego istnienia, które zasadzają się na podmiotowym charakterze tworzenia własnych dziejów.

Problematyka tożsamości społecznej koncentruje się więc głównie (choć nie jedynie) na zachowaniu ciągłości historycznego trwania. Przerwanie związku pomiędzy przeszłością a teraz właśnie kształtowaną przyszłością oznaczałoby zasadnicze przesilenie tożsamościowe, a więc znalezienie się w punkcie, w którym historia zaczyna się „od początku”, zaś przeszłość zasługuje jedynie na wymazanie¹⁷.

W debacie zjazdowej ten wątek w zasadzie nie został ani zauważony, ani podjęty. Wydaje się, iż dominowało przekonanie, że zjawisko kryzysu–załamania dotychczasowej sztucznie wprowadzonej i utrwalanej dominacji tak zwanej „naukowej pedagogiki socjalistycznej” nie jest warte zainteresowa-

¹⁶ H. Muszyński, *Pedagogika polska na przełomie dwóch formacji społecznych*, w: H. Kwiatkowska (red.), dz. cyt., s. 36–47.

¹⁷ Tamże, s. 36.

nia, ponieważ sens jej istnienia i trwania został zakwestionowany w wyniku transformacji ustrojowej systemu polityczno-administracyjno-ideologicznego, sankcjonującego dotychczasową dominację tej pedagogii. Nie było też jawnych i odważnych obrońców owej pedagogii po symbolicznym (i nie tylko symbolicznym) odejściu w noc sylwestrową 1989 roku od PRL i powrocie do nazwy Rzeczpospolita Polska (nazwanej symbolicznie III) oraz przywróceniu w godle korony na głowie orła. Jestem skłonna domniemywać, że gry mimetyczne zamiast rzetelnej debaty były zasadniczą przeszkodą właściwego „odrobienia lekcji” nie tylko jednej, ale dwóch transformacji ustrojowych. O jednej z nich (tej po roku 1944) tak napisał w 1996 roku znakomity badacz idei i ideologii – Andrzej Walicki:

Przed wszystkim odnotować muszę zaskakujące wprost ubóstwo intelektualne współczesnej literatury antykomunistycznej w Polsce. Dokumentuje ona obficie zbrodnie komunizmu, ale z reguły ślizga się po powierzchni, prezentując komunistyczną ideologię i staje bezradna wobec jej olbrzymiej i długotrwałej atrakcyjności w wielu krajach świata. [...] Innymi słowy, wielka lekcja komunizmu nie została u nas należycie przemyślana nawet przez tych, którzy mnieją, że przemyśleli ją najlepiej¹⁸.

W tym miejscu chciałabym sformułować tezę, że jeżeli chodzi o pedagogikę jako dyscyplinę naukową i dziedzinę wiedzy, nie „odrobiliśmy lekcji” żadnej transformacji ustrojowej: 1) ani tej, której skutkiem było przejście od kultury demokratycznej i rynkowej do kultury „realnego socjalizmu” po roku 1944; 2) ani tej, której skutkiem było przejście od kultury „realnego socjalizmu” do kultury demokratycznej i rynkowej¹⁹.

O tym, jak wycofywali się z odrobienia tej lekcji historycy wychowania, pisałam w artykule, do którego odwołuję się we wprowadzeniu. Swych własnych trudności związanych z opisem, wyjaśnieniem i interpretacją zmian w pedagogice i oświacie po roku 1944 i po roku 1989 nie ukrywałam w pracach, w których podejmowałam problematykę ewolucji tożsamości pedagogiki i poszukiwanie związków tego procesu z praktyką edukacyjną. Stwierdzenie wskazujące na zaniechania nie jest jednak połączone z wartościowaniem. Jest jedynie konstatacją, która uruchamia namysł nad przyczynami i skutkami owej marginalizacji i zaniechania. Wyniki tego namysłu przedstawię w uwagach końcowych.

¹⁸ A. Walicki, *Marksizm i skok do królestwa wolności. Dzieje komunistycznej utopii*, Warszawa 1996.

¹⁹ Przejście to rozumiem tak jak to ujmuje: P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 279 (diagram kulturowy).

W tym miejscu zacytuję tylko pytania, które kończą omawiane wystąpienie. Oto one: Jaką więc była pedagogika polska tamtych lat? Czy rzeczywiście zatraciła swoją tożsamość? Czy rzeczywiście była tylko narzędziem w ręku politycznych manipulatorów? Czy jej przedstawiciele dali się bez reszty wciągnąć w służbę narzuconej władzy i w głoszenie narzuconej doktryny? Czy więc została przerwana historyczna ciągłość polskiej pedagogiki?

Wnioski dotyczące wykorzystania tych pytań bądź ich marginalizacji i zapoznania sformułuję w ostatniej części niniejszego tekstu.

3.2. Co zostało zmarginalizowane i zapoznane z referatu Zbigniewa Kwiecińskiego

W wystąpieniu Profesora Kwiecińskiego²⁰ również pominię to, co w moim przekonaniu zostało należycie przyjęte, a skoncentruję się na tym, co zostało zmarginalizowane i zapoznane. Tekst ten został zatytułowany: *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki przesilenia formacyjnego*. To tytułowe pytanie i jego kontekst zostały we wprowadzeniu do tematu zamienione na szereg pytań szczegółowych. Oto one:

Jak „zachowała się” nasza pedagogika w sytuacji gwałtownej zmiany jej społeczno-kulturowego obramowania? Jakie są istota, stopień i charakter opóźnienia pedagogiki polskiej wobec teorii pedagogicznych w krajach demokratycznych, rozwiniętych cywilizacyjnie i gospodarczo? Czy i w jakim kierunku następują zmiany paradygmatyczne w naszej pedagogice? Czy pedagogika i jaka pedagogika, a z nią edukacja jako praktyka mogą wspomagać rozwój Polski i Polaków, czy skazane są na dryfowanie i wyczekiwanie na ponowne ustabilizowanie się systemu? Jakie są strategie wspomagania rozwoju pedagogiki ku takiej jej kompetencji, by mogła być szanowanym uczestnikiem zmian wyprowadzających nasz kraj z kryzysów w sytuacji, w której odmawia się naukom społecznym – zwłaszcza po upadku prób wdrożenia naukowych prognoz marksistowskich – poważnej możliwości współkreowania kierunków i metod zmian?

Uznając ważność tych pytań, skłonna byłabym stwierdzić, że zostały one postawione przedwcześnie. W 20 rocznicę I Zjazdu Pedagogicznego pytania te należy koniecznie przypomnieć. Przeszkodą w rzetelnym poszuki-

²⁰ Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki przesilenia formacyjnego*, w: H. Kwiatkowska (red.), dz. cyt., s. 15–35.

waniu odpowiedzi na te ważne pytania były – w moim przekonaniu – „gry mimetyczne”, których pojawienie się przewidywał Przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (PTP) i z tego powodu (tak myślę) omówił je w swoim referacie plenarnym. Przewidywane gry mimetyczne wypełniają całe kontinuum możliwych reakcji: a) brak reakcji, b) przystosowania formalne, zewnętrzne, pozorne – służące faktycznemu kontynuowaniu wzorów, wzorców i strategii wcześniej stosowanych, c) reakcje ucieczkowe (do przodu, do tyłu, w siebie, na zewnątrz, powroty do podstaw), d) idiosynkrazje i konwersje (oparte na zwrotach i odwróceniach), e) poszukiwanie adekwatnej teorii dla opisu, wyjaśnienia i interpretacji procesu zmiany.

Późniejsze części wypowiedzi plenarnej możemy potraktować jako próbę tworzenia ram dla realizacji tej ostatniej z wymienionych strategii włączenia się w wielką zmianę. Ludzie, którzy wybrali strategię wcześniej wymienioną, demonstrowali na ogół nagle nawrócenia, ujawniali osobiste uczulenia lub nakładali stosowne maski. Wszystkie te reakcje (łącznie z ucieczkami) źle służyły debacie o tożsamości pedagogiki, wręcz ją unie-możliwiały.

Uwagi końcowe

W moim przekonaniu problem tożsamości pedagogiki zawiera w sobie ogromny ładunek dyskursywności. W rozwoju nauki i poszczególnych dyscyplin naukowych odnaleźć można takie momenty, kiedy wykorzystanie tego potencjału wydaje się niezwykle ważne dla tego, o co pytali:

Profesor Kwieciński: „Jakie są strategie wspomagania rozwoju pedagogiki ku takiej jej kompetencji, by mogła być szanowanym uczestnikiem zmian wyprowadzających nasz kraj z kryzysów w sytuacji, w której odmawia się naukom społecznym – zwłaszcza po upadku prób wdrożenia naukowych prognoz marksistowskich – poważnej możliwości współkreowania kierunków i metod zmian?”

Profesor Muszyński: „Czy więc została przerwana historyczna ciągłość polskiej pedagogiki?”

Zagrożenia wskazane w obydwu tych pytaniach nie znikły wraz z odzyskaniem wolności słowa, ale pogłębiły się poprzez nasze włączenie do Europy i włączenie w proces „kryzysu kultury świata nowoczesnego”, tak charakteryzowanego przez Tofflerów:

Nauce zagraża dziś oślepiająca nawałnica subiektywizmu, którego siłą napędową jest postmodernizm [...]. Ranga i prestiż nauki osłabiane są przypadkami korupcji [...]. Ważniejsze jest jednak to, że sama metoda naukowa jest również

atakowana przez „zarządców prawdy”, którzy wolą, by decyzje były podejmowane w oparciu o inne kryteria [...]. Nieustanna bitwa o prawdę stanowi część transformacji naszych relacji wobec głębokiego fundamentu, jakim jest wiedza²¹.

Odwołanie się do obrad plenarnych I Zjazdu Pedagogicznego poczynione zostało z intencją przekonania odbiorców niniejszego tekstu do tezy, że środowisko pedagogów polskich miało świadomość podwójnego kryzysu²² polskiej pedagogiki. Przedstawienie problemu podwójnego kryzysu polskiej pedagogiki kończę tezą, że kryzys pedagogów wydaje mi się „większy i trudniejszy do przezwyciężenia niż kryzys pedagogiki”. Tego twierdzenia po 20 latach byłabym skłonna nadal bronić.

Powróćmy jednak do kwestii świadomości kryzysu w środowisku pedagogów. Wydaje mi się, że istniała zgoda co do tego, że kryzys pedagogiki polskiej został wywołany transformacją ustrojową, a więc czynnikami zewnętrznymi względem logiki rozwoju polskiej pedagogiki. Z tego pewnie powodu w obydwu wypowiedziach koryfeusza polskiej pedagogiki tamtego czasu odczytać można poczucie zagrożenia i niepewności co do przebiegu samego procesu i skutków związanych z przezwyciężaniem kryzysu. Prof. Kwieciński zwraca uwagę na różnorodność i wyrafinowanie gier mimetycznych, ujawniających się w postawach i zachowaniach pedagogów. Znalazłabym wiele przykładów z ostatnich lat potwierdzających, że gry mimetyczne nie utraciły swej atrakcyjności w walce i doskonalone są przede wszystkich w rywalizacji o wejście do areopagu i o status w nim. Rzadko natomiast były podejmowane powroty do pytań, które zacytowałam z obydwu obrad plenarnych. Najczęściej pytania te były podejmowane przez uczestników konferencji organizowanych pod patronatem KNP PAN przez Zespół Pedagogiki Ogólnej powołany 1995 roku²³.

Pewną próbą podsumowania dwudziestolecia po transformacji ustrojowej 1989 roku były niektóre konferencje. Wymienię tylko dwie inicjatywy, których organizatorzy wyraźnie sformułowali wolę namysłu nad procesem ewolucji tożsamości pedagogiki, a jednym z formalnych wskaźników ich znaczenia może być fakt, że obydwa spotkania konferencyjne korzystały

²¹ A. Toffler, H. Toffler, *Rewolucyjne bogactwo*, tłum. P. Kwiatkowski, Przeźmierzowo 2007, s. 466.

²² Podwójny wymiar kryzysu (kryzys – załamania dominacji „Naukowej pedagogiki socjalistycznej” oraz kryzys – przełomu jako kryzys przechodzenia od kultury nowoczesnej do kultury ponowoczesnej) przedstawiłam w artykule: T. Hejnicka-Bezwińska, *Kryzys pedagogiki czy kryzys pedagogów?*, w: H. Kwiatkowska (red.), dz. cyt., s. 153–164.

²³ Wydarzenie to zostało zarejestrowane w pracy zbiorowej: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna*, Bydgoszcz 1995.

z patronatu KNP PAN. Rezultatem tych spotkań są dwie prace zbiorowe. Oto one:

1. M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*, Wrocław 2011, ss. 349 (jest ona zapisem wystąpień, które miały miejsce w dniach 21-22 maja 2009 roku na konferencji, której uczestnicy obradowali na temat: *Pedagogika dwadzieścia lat później. Pytanie o transgresyjność i transgeneracyjność dyscypliny*).
2. T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, Bydgoszcz 2011, ss. 398 (jest ona zapisem wystąpień, które miały miejsce w dniach 28-30 maja 2009 roku na konferencji, której uczestnicy obradowali na ten sam temat – było to kolejne spotkanie zorganizowane przez Zespół Pedagogiki Ogólnej).

Łączy te obydwie inicjatywy próba dokonania pewnego bilansu otwarcia się pedagogiki polskiej po roku 1989. Korzystając z systemu kategorialnego obecnego w obydwu wymienionych pracach, skłonna byłabym proces ewolucji tożsamości pedagogiki po roku 1989 opisywać przy użyciu następujących kategorii pojęciowych: TRANSFORMACJA – TRANSGRESJA – TRANSGENERACYJNOŚĆ. Każde z tych pojęć akcentuje inny aspekt i wymiar ewolucji tożsamości pedagogiki. Posługując się tymi pojęciami, skłonna jestem po raz kolejny sformułować tezę o niedostatku intelektualnego wysiłku pedagogów w rozpoznaniu słabości i zagrożeń procesu ewolucji tożsamości pedagogiki, a przyczyną wydaje mi się bezradność w syntetyzowaniu trzech wymienionych aspektów: transformacji – transgresji – transgeneracyjności.

W żadnym z wymienionych spotkań nie było jednak bezpośredniego nawiązania do pytań sformułowanych w czasie obrad plenarnych I Zjazdu Pedagogicznego i przywołanych w tym tekście. Być może 20 rocznica obrad I Zjazdu Pedagogicznego, przypadająca w lutym 2013 roku, stanie się okazją do powrotu do pytań, które zostały zmarginalizowane i zapoznane w ostatnich latach. Pedagogów, którzy zechcą wykorzystać potencjał dyskursywności zawarty w problemie tożsamości pedagogiki polskiej, zapewniam, że warto włączyć się w ten zbiorowy namysł.

Marginalized and Learned Problems in the Identity Pedagogy Discourse (Summary)

Constantly present problems, as well as marginalised and learned (forgotten) ones at a specific place and time. Awareness of a process of forgetting and restoring

problems and knowledge is particularly important in conditions of radical cultural change. Cultural change caused by system transformation which established the topic of the 1st Pedagogy Conference, namely the issue of evolution of pedagogy identity. From the perspective of 20 years from the event I struggle to elicit the two following question from abeyance:

1) the question on continuity interruption (maintenance of continuity) of Polish pedagogy;

2) the question on the use of opportunities of Polish pedagogy as a participant of changes in social educational practices being one of the major domains of culture.

The 20th anniversary serves as justification for recalling these questions. Such activity corresponds with the notion of culture as *praxis*, argued by Zygmunt Bauman.

Keywords: cultural change; Pedagogy Conference; social educational practices; continuity of Polish pedagogy.

Problemy marginalizowane i zapoznane w dyskursie o tożsamości pedagogiki (Streszczenie)

W dyskursie nad tożsamością pedagogiki wyodrębnić możemy problemy stale w nim obecne, ale także problemy marginalizowane i zapoznane (zapomniane) w określonym miejscu i czasie historycznym. Świadomość procesu zapominania i odzyskiwania problemów i wiedzy ma szczególne znaczenie w warunkach radykalnej zmiany kulturowej. Zmiana kulturowa wywołana transformacją ustrojową spowodowała, że tematem obrad w czasie I Zjazdu Pedagogicznego uczyniono problem ewolucji tożsamości pedagogiki. Z perspektywy mijających 20 lat od tego wydarzenia próbuję wydobyć z zapomnienia dwa pytania:

1) pytanie o przerwanie ciągłości (zachowanie ciągłości) historycznej polskiej pedagogiki;

2) pytanie o wykorzystanie szans polskiej pedagogiki jako uczestnika zmian w społecznej praktyce edukacyjnej, będącej jedną z ważnych dziedzin kultury.

Rocznica 20-lecia stanowi uzasadnienie dla przypomnienia tych pytań. Takie działanie wpisuje się w pojmowanie kultury jako *praxis*, o którym mówi Zygmunt Bauman.

Słowa kluczowe: zmiana kulturowa; Zjazd Pedagogiczny; społeczna praktyka edukacyjna; ciągłość historyczna polskiej pedagogiki.