

HALINA MONIKA WRÓBLEWSKA*

Białystok, Polska

ORCID ID 0000-0002-1985-3877

MIĘDZY BRAKIEM A POTENCJAŁEM. PEDAGOGIKA POZYTYWNYCH ZASOBÓW

Streszczenie: Autor opracowania podejmuje refleksję nad czasopiśmiennictwem pedagogicznym oraz stanowi próbę włączenia się do dyskusji nad tożsamością i rozwojem pedagogiki oraz zachodzących w niej przemian. Dotyczą one zróżnicowania w obrębie podejmowanej problematyki, orientacji metodologicznych, wielo-, inter- i transdyscyplinarnej współpracy. Oznacza to konieczność dalszego poszerzania pola przedmiotowego pedagogiki o nowe konteksty i dyskursy wyznaczone synergią poznania i zmiany. Konieczne jest nowe ujęcie pedagogiki w kategoriach pozytywności i rozwoju. Nowa perspektywa stanowić może nową jakość. Opracowanie stanowi również zaproszenie do podjęcia kolejnych naukowych eksploracji w interdyscyplinarnym obszarze kreatologii.

Słowa kluczowe: edukacja, zmiana, interdyscyplinarność, twórczość, pedagogika pozytywna.

Wprowadzenie

Interpretacja, jako nasz sposób bycia, jest nadawaniem sensu obecnym w naszym polu życiowym obiektom i zdarzeniom. Innymi słowy, interpretacja – w tym szeroko rozumianym ujęciu polega na przypisywaniu temu, co jest (rzeczom, innym ludziom, własnemu istnieniu) takiej treści, która czyni je sensownym (zrozumiałym) na gruncie naszego doświadczenia. Zarówno sama interpretacja (rozumiana jako proces **sensotwórczy**), jak i ustanawiający się dzięki niej sens (a tym samym – granice, treści i wewnętrzny porządek naszego świata) uwarunkowane są przez specyficzny dla nas sposób widzenia tego, co jest (Kwaśnica 2007, s. 25).

Współczesnej pedagogice powinno zależeć na tym, żeby szukać tego, co łączy, co jest wspólne, co prowadzi do bliższego poznania prawdy o kształceniu

* Dr hab. Halina Monika Wróblewska, prof. UwB, Katedra Studiów Społecznych i Edukacyjnych, Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku; e-mail:h.wroblewska@uwb.edu.pl.

i wychowaniu drugiego człowieka. Do niedawna uprawiający pedagogikę mieli skłonność do szukania w poglądach innych przede wszystkim błędów i wobec nich musieli zająć stanowisko (Śliwerski 2003, s. 194). Poszukując pozytywnych aspektów przemian w pedagogice, najważniejszymi zmianami, jakie się w niej dokonują, zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego, jest różnorodność wewnętrzna, otwarcie na świat zewnętrzny, nowe szkoły naukowe, rozwój subdyscyplin, obecność w sferze publicznej, rozproszone innowacje edukacyjne. Pedagogika polska stała się **polifoniczna, wielogłosowa, różnorodna** teoretycznie, problemowo, metodologicznie i ideologicznie w prowadzonych studiach i badaniach. Niezwykłej wagi faktem jest ożywienie dyskusji nad paradygmatami pedagogiki, jej głównymi nurtami, przemianami i perspektywami rozwoju w związku z burzliwymi przemianami samej dyscypliny oraz kontekstu społecznego i kulturowego edukacji (Kwieciński 2011, s. 83–84).

W opracowaniu zostanie podjęta refleksja nad czasopiśmiennictwem pedagogicznym i omówione zostaną związane z tym tematem pytania dotyczące obecnego i przyszłego kształtu pedagogiki. Przytoczone na wstępie stanowiska stanowią głosy wprowadzające do szerszej dyskusji nad tożsamością i rozwojem pedagogiki.

Swoistość pedagogiki jako dyscypliny naukowej

Optymizm poznawczy związany z rozwojem nauk szczegółowych i przekonanie, iż dostarczą one człowiekowi narzędzi, dzięki którym będzie panował nad światem przyrodniczym i społecznym, okazało się złudzeniem. Ingerencja człowieka w świat przyrodniczy i społeczny wygenerowała nowe problemy techniczne i społeczne (Hejnicka-Bezwińska 1989, s. 22). Rozterki, dezorientacja i zagubienie badaczy edukacji pośród mnożących się szkół naukowych i rywalizujących orientacji metodologicznych sprawia, że nie są w stanie racjonalnie projektować własnych przedsięwzięć badawczych. Jak argumentuje Tadeusz Lewowicki, pogłębia się chaos i dominuje metodologiczne zagubienie (Lewowicki 1995, s. 12). Problem interdyscyplinarności, multidyscyplinarności czy transdyscyplinarności, powodujący zacieranie granic między poszczególnymi dyscyplinami, według Marii Dudzikowej, może być interpretowany zarówno jako zagrożenie, jak i szansa. Z jednej strony oznacza wyjście ze strefy komfortu, tego, co dozwolone, porzucenie przestrzeni bezpiecznej tożsamości, a z drugiej strony stwarza możliwość szeroko dyskutowanego podejścia metanaukowego do problemów współczesności¹ (Dudzikowa 2012, s.18). Przy rozpatrywaniu zagadnienia „uwikłań” pedagogiki

¹ Wobec „wieloznaczności nowoczesnej i nowoczesności wieloznacznej” – jak twierdzi Zygmunt Bauman – „płynna ponowoczesność”, oferując człowiekowi wieloznaczność, nieprzejrzystość, wielowymiarowość, zmienia jego konstytucję: odtąd człowiek ujmowany jest jako *homo creator*, który sam poszukuje wzorów postępowania, zmienia je i weryfikuje w określonej sytuacji (Bauman 1995, s. 48).

w nauki społeczne nie powinno być wątpliwości, że wyznaczanie granic między naukami społecznymi ze względu na odrębność przedmiotu badań mija się z celem, skoro jest nim człowiek oraz środowisko jego życia i rozwoju (Śliwerski 2016, s. 30). Relacje pedagogiki i innych nauk zostały przedstawione na zasadzie dycho-
tomii obcy–swój, gdzie z perspektywy każdej z dyscyplin nauk humanistycznych i społecznych pedagogika jest dyscypliną dla nich obcą. Obcość wynika „z braku gotowości nawet do czytania rozpraw z tej nauki przez naukowców innych dyscyplin, a tym samym z niezrozumiałości zakresu i wartości dokonań, które są niepodważalne pod względem metodologicznym i merytorycznym” (Śliwerski 2013, s. 58). Pedagodzy dostrzegają, że każda teoria „implikuje jakieś rozumienie świata, w pewnym sensie równie «prawdziwe» jak inne rozumienie będące założeniem innej teorii” (Folkierska 1990, s. 43).

Powracając do zapowiedzianej refleksji nad czasopiśmiennictwem pedagogicznym i pytań o powstający dzięki nim obraz polskiej pedagogiki, należy stwierdzić, że redakcje czasopism pedagogicznych są **otwarte** na dyskusje, które zainspirują i przyczynią się do poszerzenia wiedzy pedagogicznej (w kontekście społecznym i kulturowym). Łamy czasopism służą odzwierciedleniu stanu dyscypliny naukowej, jaką jest pedagogika, a także stanowią obszar prezentacji nowych kierunków badań, ważnych z punktu widzenia praktyki społecznej. Czasopisma tworzą płaszczyznę **dialogu** i **wymiany myśli** na tematy edukacyjne obecne zarówno w Polsce, jak i w innych krajach Europy i świata. Większość redakcji czasopism zaprasza do **współpracy** autorów pragnących zaprezentować **nowe** zagadnienia, **oryginalne** ujęcia czy **kontrowersyjne** poglądy, dotyczące szeroko rozumianej pedagogiki. Redakcje czasopism traktują pedagogikę jako dyscyplinę otwartą o charakterze interdyscyplinarnym. Oznacza to konfrontację odmiennych punktów widzenia, jak również próbę integracji perspektyw dyscyplinarnych i konieczności synergii interdyscyplinarnej. Nie wystarcza zatem analiza „z wnętrza” własnej dyscypliny i przyjmowanych w niej założeń ontologicznych i epistemologicznych. Może okazać się niewystarczające również podejście interdyscyplinarne, realizujące wymóg **holistycznego** oglądu badanych zjawisk. Zatem **uważność** „w przyglądaniu się sobie” wymaga przyjęcia wielu punktów odniesienia (Mizerek 2018, s. 214).

Pedagog powinien znać, rozumieć i porównywać występujące w naukach o wychowaniu różnicowanie perspektyw poznawczych. Opisują one odmiennie istotę wychowania, wyjaśniają jego fenomen oraz określają swoistą rolę pedagoga. „Nie wystarczy «zakupić» jakąś teorię w «hipermarkiecie wiedzy», tak jak kupuje się kapelusze. Trzeba jeszcze umieć uczynić z niej użytek, i to taki, by nie tylko nam z nią było dobrze, ale przede wszystkim tym, których wybrana perspektywa teoretyczna dotyczy, a więc naszym wychowankom” (Śliwerski 2009, s. 321).

Różnorodność i polifonia mogą być siłą

Współpraca wielo-, inter- i transdyscyplinarna może przyczynić się do integracji nauk wokół najistotniejszych problemów współczesności. Pedagodzy muszą nadal liczyć się z zarzutami przekraczania obszarów innych nauk, ponieważ tendencje zapowiadają zdecydowanie dalsze poszerzanie pola przedmiotowego pedagogiki o wielorakie konteksty i dyskursy. Stanowią one „pulsujące kategorie” w pedagogice, zależne od kontekstu, tymczasowe i indywidualnie zróżnicowane. Wyznaczają w zarysie obecny stan wiedzy o edukacji w sposób uwzględniający wielość i różnorodność perspektyw, posiadają potencjał teoriiotwórczy, umożliwiając stworzenie mapy, jako alternatywy do opisu prądów i kierunków w pedagogice w formie wielorakich klasyfikacji (Rutkowiak 1995).

Wobec zaistnienia różnorodności w perspektywie interpretacyjnej poznawania rzeczywistości pedagogicznej, Danuta Urbaniak-Zajac zauważa, że gdyby mimo tej różnorodności tematycznej chcieć zrekonstruować wspólny przedmiot pedagogiki, „to byłoby to możliwe jedynie na bardzo wysokim poziomie abstrakcji, co z pewnością utrudniałoby wyprowadzenie konkretnych „linii demarkacyjnych” pomiędzy obszarem pedagogiki i nie pedagogiki” (Urbaniak-Zajac 2008, s. 187). Autorka widzi alternatywną możliwość formułowania przedmiotów badań poszczególnych subdyscyplin. Wówczas rodzą się poważne pytania o aktualność cechy, jaką jest „ogólność” pedagogiki. Można skłonić się ku strategii rezygnacji z ograniczającego tak rozumiane badania formułowania przedmiotu badań. W związku z paradygmatycznością nauki, w czasach wiedzy niepewnej, upadku tzw. wielkich narracji uświadomiliśmy sobie jako badacze, że prawda jest prawdą tylko w określonej ramie interpretacyjnej. Konceptualizacje zakresu przedmiotowego pedagogiki można traktować jedynie jako propozycje, możliwości wciąż na nowo artykułowane i odczytywane w dyskursie dyscyplinarnym i pozadyscyplinarnym. Można myśleć zatem o porzuceniu prób określania przedmiotu na rzecz jego projektowania w indywidualnych projektach badawczych, co uwarunkowane byłoby głównie ich celem (Urbaniak-Zajac 2008, s. 190). Prowadzenie badań pedagogicznych z wykorzystywaniem wiedzy z innych nauk pozwala poszerzyć zakres diagnozowania i wyjaśniania oraz interpretowania zjawisk i procesów pedagogicznych. Nie eliminuje to diagnoz, wyjaśnień i interpretacji pedagogicznych. Taki sposób postępowania jest często stosowany i jest wart akceptacji, tym bardziej że można śledzić przejawy wykorzystywania dorobku pedagogów w pracach autorów z innych nauk. Ten sposób uprawiania badań pedagogicznych jest szczególnie ważny w prowadzeniu empirycznych badań jakościowych² czy istotnościowych. Dotyczy

2 Ważną właściwością nowych badań jakościowych, konstruującą nową „wykładnię” tych badań, zdaniem Kubinowskiego, jest emergencyjność. Pojęcie emergencji oznacza „wynurzać się, wydobywać, wyłonić się, ukazać się” (łac. *e-mergo*). Emergencja zatem to zjawisko powstawania nowych własności, jakości i przedmiotów w sposób nieoczekiwany i nieprzewidywalny.

to również empirycznych badań ilościowych historycznych i porównawczych. W pierwszych badaniach niezbędna jest krytyka źródeł, prowadzona z pozycji różnych nauk, w drugich istotne jest przestrzeganie rygoru „kontekstualności” – poznawania kontekstów porównywania zjawisk i procesów społecznych, kulturowych, cywilizacyjnych, wyznaniowych. Elementy kontekstowe łatwiej jest określić w toku wykorzystywania wiedzy spoza pedagogicznych dyscyplin nauki, m.in. nauk ekonomicznych, o kulturze, religioznawstwa, historycznych, społecznych (Palka 2017, s. 40–45). Wyznaczanie granic między naukami społecznymi ze względu na odrębność przedmiotu badań mija się z celem i nie powinno budzić wątpliwości, skoro chodzi o człowieka i środowisko jego życia i rozwoju (Śliwerski 2016, s. 30).

Synergia poznania i zmiany

Współpraca między badaczami reprezentującymi różne dyscypliny warunkuje osiągnięcie stanu faktycznej transdyscyplinarności i oznacza interdyscyplinarność. Podejście interdyscyplinarne odznacza się tym, że wszystkie czynności badawcze realizuje się w oparciu o koncepcję opracowaną wspólnie przez przedstawicieli różnych dyscyplin. Ma to miejsce wówczas, gdy kilka dyscyplin wchodzi ze sobą w faktyczną i permanentną interakcję celem nawiązania prawidłowego i równoprawnego dialogu na drodze rozwiązania konkretnego problemu. Szansą na interdyscyplinarność nie jest sumowanie wiedzy, ale burzenie granic³ między dyscyplinami. Wyrazem tego jest prowadzenie badań „nad” wybranymi fragmentami otaczającej nas rzeczywistości i ujmowanie ich w perspektywie różnych dyscyplin. Interdyscyplinarność miała być środkiem zaradczym (remedium) na kakofonię języków teoretycznych, a tymczasem jej kryzys przejawia się w zamykaniu we własnych specjalnościach, braku porozumienia i wspólnego języka oraz braku możliwości syntezy wyników badań. Przeciwnie pojawiają się usilne

Emergencja jako kategoria metodologiczna w naukach społecznych oznacza „stopniowe, wynikające z poprzedniej fazy, cykliczne, elastyczne, empatyczne etc. przechodzenie do kolejnych, coraz bardziej uszczegółowionych, odpowiednio ukierunkowanych i uzasadnionych, na bieżąco weryfikowanych wersji wyjściowej koncepcji badań – bardzo ogólnej, programowo otwartej, zakładającej adekwatną plastyczność i kreatywność metodologiczną – oraz podejmowanie kolejnych decyzji dotyczących dobieranych i konstruowanych rozwiązań metodycznych dopiero po przeprowadzeniu wnikliwej, krytycznej analizy rezultatów poprzedniej fazy eksploracji”. Tak rozumiana emergencja może występować, zdaniem Kubinowskiego, na poziomie globalnym, metodologicznym i metodycznym – dotyczy zatem „metodologii nauk społecznych w ogólności, ale także poszczególnych metod badawczych. Stale pojawiają się nowe metody oraz innowacyjne ich odmiany. Synergicznie łączone z innymi potęgują tę kreatywność, zastosowane w konkretnym projekcie badawczym uzyskują swoje niepowtarzalne oblicze” – pisze autor (Kubinowski 2013, s. 111–112).

- 3 Koresponduje to z koncepcją Józefa Kozińskiego, podkreślającego istnienie potencjału ludzkiego do przekraczania możliwości i rozszerzania sfer własnej działalności. Człowiek transgresyjny dokonuje owego przekraczania w oparciu o dziedzictwo kulturowe, wychodząc jednak poza to, czym jest i co posiada (Koziński 1997, s. 10–19).

dążenia do zachowania autonomii dyscyplin i subdyscyplin. W efekcie nie udaje się stworzyć pełnego obrazu poznawanego przedmiotu (Dudzikowa 2018, s. 20). Interdyscyplinarność przeważnie pojawia się w praktyce badawczej we współpracy dyscyplin bardziej do siebie zbliżonych. Jeśli wystąpi pomiędzy zróżnicowanymi naukami, to może doprowadzić do sytuacji transdyscyplinarności. O ile interdyscyplinarność możemy spostrzegać jako bardziej istotną w generowaniu nowych teorii, o tyle transdyscyplinarność jest ważna także na gruncie praktyki. O transdyscyplinarności możemy mówić wówczas, gdy wytworzone zostaną funkcjonujące między dyscyplinami analogiczne metody badań, kategorie metodologiczne i modele badanej rzeczywistości. Przynoszą one korzyść zarówno poszczególnym dyscyplinom, jak i nauce w ogólności, a przede wszystkim działalności praktycznej (Kubinowski 2013, s. 118).

Fenomenologia jest fundamentem, na którym opierają się nauki pedagogiczne. Stanowi metodę, a zarazem opis fenomenu pedagogicznego, poprzez odślonięcie i wskazanie istoty rzeczy. Dyskusje o granicach fenomenologii inspirują do wprowadzania nowych rozwiązań, które wciąż poszerzają zakres tej nauki (Ablewicz 1994). Z punktu widzenia pedagoga, badania fenomenologiczne przeprowadzane w obszarze filozofii, dostarczają znakomitych sposobów na interpretację rzeczywistości wychowawczej, choćby z tej racji, że „wychowanie jest wbudowane w ogólnoludzkie dzieje człowieka” (Ablewicz 2008, s. 122).

Pedagogika, która jest nauką o wychowaniu, stanowi również dyscyplinę **narracyjną**. Potrzebuje dostępu do szczególnego rodzaju doświadczeń będących udziałem każdego człowieka. Pedagogika jest dyscypliną, której specyfika i przedmiot badań stanowią swoisty rodzaj szansy na rozumienie i przewyciężanie złożonych uwarunkowań i przejawów kryzysu wychowania oraz kultury. Taką szansę stwarza narracyjność pedagogiki oraz pedagogiczne badania narracyjne (Dziemianowicz-Nowak 2016). Zaangażowane są one w rozumienie, wyjaśnianie, modyfikowanie, poprawianie czy nawet zmianę społecznego świata. Dotyczą instytucji oraz przyjętych reguł, w jakich te instytucje funkcjonują i wartości, do jakich się odnoszą. Zaangażowanie pedagogiki odróżnia ją od pozostałych dyscyplin, tradycyjnie zakorzenionych w pozytywistycznym paradygmacie dziedzin. Podjęcie wysiłku rozumienia czyjejs narracji jest formą zaangażowania nauk społecznych i humanistyki. Dzięki jakościowym badaniom społecznym nie tylko wiemy więcej, lecz także więcej rozumiemy. Rozumienie zaś jest pogłębione i rozwija się dzięki badaniom, przez co staje się naszym własnym udziałem (Dziemianowicz-Nowak 2016, s. 91–92).

Pedagogika jako refleksja humanistyczna

Wychowanie jednostek twórczych stanowi dla pedagogiki esencję formowania człowieka przeszłości. Z pasją przewycięża on wciąż w nowy sposób ograniczenia, jakie nakłada wieloobszarowa rzeczywistość (Suchodolski 1974). Humanizm to

jednocześnie „świat humanistyczny”, trwałe uniwersum ludzkich dokonań w obszarze wiedzy i wartości, zespół refleksji (nauki humanistyczne). Stanowi więc sposób uprawiania nauk przez człowieka, mówi o jego zaangażowaniu i wrażliwości, wyznacza jego działania, buduje jego sumienie w stosunku do rzeczywistości. Na ten temat pisze Irena Wojnar. Nie bez wahania, ale z wiarą, twierdzi ona, że „ruch i zmiany winny być równoważone troską o kruche elementy trwałości, że doraźność i niecierpliwość mogą tylko aktualizować wysiłek pamięci, wrażliwości i wyobraźni (Wojnar 2017, s. 205). W środowisku dominuje bardziej myślenie o przyszłości w kategoriach adaptacyjnych, mniej zaś – o ważniejszym – myśleniu kreatywnym, alternatywnie, jako dzieło uzależnione od woli i działalności człowieka. W tym kręgu dostrzec można źródło myślenia kategoriami **niepokoju**. Humanistyczne spojrzenie na świat prowadzi do wyeksponowania problematyki niepokoju, czyli – w pewnym sensie – przechodzenia od nadziei, dominującej w dawnym myśleniu o wychowaniu estetycznym, do niepokoju lub zaniepokojenia, nadziei i niepokoju. Rozważania ujęte tytułem *Humanistyczne przesłanki niepokoju* (Wojnar 2016)⁴ mają w swym zamiarze zachęcić do myślenia o świecie kreowanym i przeżywanym przez ludzi, nie tyle podnosić samopoczucie, ile wzmacniać dążenie do naprawy tego, co możliwe, choć trudne, poczynając od samych siebie. Próbowujemy dziś zarysować koncepcję „podmiotowego wymiaru edukacji”, edukacji humanistycznej zajmującej się zarówno człowiekiem w świecie, jak i człowiekiem stanowiącym zindywidualizowany mikroświat. Posłużyć się można nawet neologizmem „mikrohumanizm” w odniesieniu do wnętrza człowieka, jednak należałoby dodać, że będzie to mikrohumanizm „tragiczny” (Wojnar 2017, s. 208).

Potrzeba zmian. Między brakiem a potencjałem

Główny nurt współczesnej pedagogiki polskiej ogniskuje się – według Krzysztofa Szmidta – wokół zagadnień **niedostatku, choroby, dysfunkcji oraz zaburzeń deficytu**. Pedagogika w głównym nurcie zajęta jest przede wszystkim chorobą, a nie zdrowiem i rozwojem. Ten nurt pedagogiki umownie można określić, zdaniem Szmidta, jako pedagogikę braku lub niedostatku. Do podstawowych problemów teoretycznych i empirycznych tego nurtu badań należą niepełnosprawność, wszelkiego rodzaju zaburzenia fizyczne i umysłowe, niedostosowanie społeczne i zachowania patologiczne dzieci, młodzieży i dorosłych, przemoc, agresja, bezrobocie, bezdomność, marginalizacja i wykluczenie, uzależnienia we wszystkich jego rodzajach, przemoc symboliczna, totalitaryzm kulturowy szkoły, domu dziecka, domu kultury, ośrodka wychowawczego, zakładu karnego, nierówności, niesprawiedliwość społeczna, kryzys wartości, negatywny wpływ kultury masowej i mediów, rodzina jako środowisko przemocy fizycznej i symbolicznej, płęć jako

⁴ O książce z jej autorką rozmawia Adam Fijałkowski, zob. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2017, nr 4 (246), s. 204–208.

czynnik wykluczenia społecznego i kulturowego. Istnieje wobec tego **potrzeba wyrównania proporcji**, w której zostaną pogodzone dwie orientacje: orientacja na **brak i chorobę** z orientacją na **dobrostan i zaspokojenie**. Nurt badań pedagogicznych, zwracających baczniejszą uwagę na zasoby człowieka, jego zdolności i uzdolnienia, twórczość i mądrość życiową, na których można i trzeba budować programy wychowania – stanowi, według Szmidta, pedagogikę **rozwoju** lub **wzrostu** (Szmidt 2013, s. 14). Źródłem inspiracji dla pedagogiki rozwoju mogą być tradycyjne koncepcje filozoficzne dotyczące dobrego życia, szczęścia lub mądrości. Współczesna pedagogika rozwoju może sięgnąć do dynamicznie rozwijającego się kierunku – psychologii **pozytywnej**, tworzącego nową jakość w rodzinie subdyscyplin nauk o człowieku. Dla pedagogów twórczości i pedagogów społecznych ważny jest jeden z głównych problemów, który dotyczy koncepcji rozwoju i wychowania Heleny Radlińskiej, poszukiwania odpowiedzi na pytanie, na czym może polegać człowiek przy rozwiązywaniu swoich życiowych zadań. Pytanie to odnosi się do kategorii sił jednostkowych, zasobów twórczych jednostki, jej zdolności i wartości będących podstawą pomyślnego rozwoju. Postulowane jest większe skoncentrowanie uwagi na zdrowiu, zdolnościach, talencie, mądrości, twórczości oraz innych cnotach i zasobach rozwojowych człowieka, podobnie jak ma to miejsce w psychologii pozytywnej. Twórcy pozytywnej idei są przekonani, że przyszła pedagogika, zajęta zdolnościami, kreatywnością i dobrym życiem, wkrótce rozwinie się w nowy, ważny nurt naukowy współczesnej pedagogiki⁵ (por. Szmidt, Modrzejewska-Świgulska 2013). Pozytywna koncepcja człowieka zakłada twórczą realizację posiadanych zasobów, które przyczyniają się do poprawy jakości życia na co dzień – dobrostanu (por. Seligman 2005; Czapiński 2004; Trzebińska 2008; Carr 2009; Wróblewska 2015, 2021)⁶.

5 Pozytywna perspektywa zasobów człowieka i jakości życia została ukazana jako kontekst rozwoju – w opracowanym autorskim modelu rozwoju twórczych kompetencji w dorosłości. Zamyśl opracowania zawiera ujęcie wieloaspektowe: od adaptacyjnego i rozwojowego kontekstu przez podmiotowo-twórcze i transgresyjne wyznaczniki do zindywidualizowanego (doświadczeniowo-biograficznego) kontekstu. Twórczy charakter kompetencji podkreśla przyjęty humanistyczny paradygmat twórczości. Tworzy on przestrzeń dla rozwoju, ujmowanego w świetle założeń humanistycznych, jako zespół kompetencji podmiotu sprzyjających samorealizacji. Podjęcie opracowania autorskiego modelu rozwoju twórczych kompetencji wyznaczała potrzeba syntezy dotychczasowych eksploracji poznawczych i empirycznych związanych z mechanizmami ujawniania się twórczych zasobów człowieka na różnych etapach rozwoju. Konceptualizacja badań własnych stanowi wynik wieloletnich studiów i badań naukowych, autorskich w interdyscyplinarnym obszarze rozwoju, twórczości i edukacji. Por. Wróblewska H.M. (2015). *Kompetencje twórcze w dorosłości*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 335; Wróblewska H.M. (2021). *Twórczość i transgresja w rozwoju człowieka. Perspektywa pozytywnych zasobów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie (w druku).

6 Psychologia pozytywna jako nauka opiera się na trzech filarach. Pierwszym z nich jest pozytywne doświadczanie życia w wymiarze jednostkowym – badanie pozytywnych emocji. Drugim są pozytywne właściwości osoby – badanie pozytywnych cech osobowości, głównie cnót i zalet,

Nowa Perspektywa – nowa jakość. Idea pozytywnych zasobów

Głównym przedmiotem zainteresowań psychologii pozytywnej jest dobre życie. Celem badań jest opisanie i wyjaśnienie, na czym, z psychologicznego punktu widzenia, polega dobre życie i jakie czynniki do niego prowadzą (Trzebińska 2008, s. 9). Sytuując psychologię pozytywną na tle psychologii, najbardziej uzasadnione wydaje się traktowanie jej w kategoriach orientacji w badaniach i praktyce skupionej na optymalnym funkcjonowaniu ludzi. Stąd należy lokować ją w ramach występujących w psychologii nurtów czy podejść scalających dorobek wielu subdyscyplin psychologii (Trzebińska 2008, s. 17). Współtwórcą psychologii pozytywnej, Martin Seligman (2004, s. 19), pyta: „Jak to się stało, że nauki społeczne zaczęły uważać ludzkie zalety – odwagę, altruizm, uczciwość, wiarę, obowiązkowość, odpowiedzialność, dobre usposobienie, wytrwałość – za zachowania uboczne, za złudzenia i za obrony. Podczas gdy ludzkie słabości – chciwość, lęk, żądza, egoizm, strach, gniew, depresja – są uważane za autentyczne? Dlaczego mocne i słabe strony człowieka nie są symetryczne pod względem swej autentyczności?”. Autor odpowiada, że współczesna psychologia była dotąd zaabsorbowana negatywną stroną życia, a zachowania człowieka interpretowała w kategoriach modelu choroby. Jej głównym sposobem interweniowania było naprawianie szkody. Pod względem teoretycznym do niedawna była ona wiktymologią (nauką o ofiarach i poszkodowanych) (Seligman 2004, s. 20). Martin Seligman w 1998 roku, będąc wówczas prezydentem Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego (APA), wezwał członków APA do „reorientacji psychologii z ludzkich słabości na ludzką siłę” (Trzebińska 2008, s. 21). Psychologia pozytywna i jej główne postulaty pojawiły się jako protest wobec psychologii negatywnej, która dominowała przez cały wiek XX, oraz jako reakcja na „epidemię depresji” wśród młodych ludzi w krajach zachodnich, zwiększającą się liczbę rozwodów, samobójstw, przestępstw przeciwko zdrowiu i życiu oraz zanik więzi społecznych (Czapiński 2004, s. 7). Seligman w książce zatytułowanej *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia* (polskie wydanie z roku 2005) twierdzi, że w publikacjach naukowych psychologii na każdym 100 artykułów o smutku przypada tylko jeden o szczęściu (Seligman 2005, s. 23). Współczesna psychologia, zaabsorbowana negatywną stroną życia, interpretuje funkcjonowanie człowieka w kategoriach modelu choroby, ignorując pozytywną stronę życia. Psychologowie pozytywni zwracają się również w kierunku procesu edukacyjnego: „nowoczesny świat wszedł w końcu w okres, w którym możemy bardziej liczyć na sukces, stawiając większy nacisk na kreatywne myślenie czy nawet po prostu nacieszenie się życiem, a mniejszy na uczenie się na pamięć i wypełnianie poleceń. (...) Poprawy dobrostanu należy uczyć

a także zdolności. Trzecim filarem jest pozytywne społeczeństwo – badanie pozytywnych instytucji społecznych, szczególnie takich jak: demokracja, silna rodzina, wspierająca pozytywny rozwój, szkoła (Seligman 2005, s. 16).

w szkołach, bo wyższy dobrostan może być potencjalną odtrutką na galopujący wzrost depresji, sposobem na zwiększenie zadowolenia z życia, a także pomocą w nauce i twórczym myśleniu” (Seligman 2005, s. 118).

Kreatologia. Nauka o twórczości

Twórczość jest interdyscyplinarna sama ze swej natury i stanowi przedmiot zainteresowania międzynarodowej społeczności psychologów, socjologów, historyków, teoretyków zarządzania, ekonomistów, artystów, pedagogów i wielu innych specjalistów⁷.

Warto nadmienić, iż współczesne koncepcje „odmitologizowują” spojrzenie na istotę twórczości i podkreślają „zwyczajność” twórczych operacji umysłowych w porównaniu z innymi procesami poznawczymi (Nęcka 1994, 2012). Myślenie i działalność twórcza w paradygmacie poznawczym są traktowane jak każdy inny rodzaj aktywności człowieka. W twórczości mają udział te same procesy (m.in. uwaga, pamięć, myślenie), które występują w innych formach aktywności. Tym, co pozwala odróżnić aktywność twórczą od innych form zachowania i działania, jest przede wszystkim „swoistość celu stawianego sobie przez człowieka” (Nęcka 1994, s. 46). Krzysztof Szmidt zachęca przyszłych pedagogów pozytywnych do naukowej penetracji zjawiska twórczości i kreatywności, wskazując interesujące problemy warte dalszej eksploracji⁸. Czyni przy tym uwagę, iż polscy psycholodzy twórczości, po krótkim okresie wzmożonego zainteresowania problematyką twórczości i kreatywności pod koniec wieku XX i na początku nowego stulecia, w ostatnich latach niejako stracili naukowy napęd i nie powstają obecnie znaczące prace naukowe w dziedzinie „kreatologii” – nauki o twórczości. Twórczość i kreatywność to zjawiska, które są bardzo interesującym przedmiotem badań pedagogicznych. Badania twórczości mogą odbywać się na czterech różnych poziomach: metateoretycznym (jak tworzy się teorie twórczości i jaka jest zawartość treściowa tych teorii?), teoretycznym (co mówią teorie twórczości na temat wszystkich lub wybranych aspektów tego zjawiska – wytworów, procesu, osoby tworzącej i uwarunkowań?), teoretyczno-praktycznym (jak formułować koncepcje wychowania do twórczości i pomocy w tworzeniu?), praktycznym (jak realizować programy pomocy w tworzeniu i jakie są ich efekty wychowawcze?) (Szmidt 2008). Pedagogika twórczości, choć rozwija się dynamicznie i notuje stały przyrost badań wszystkich czterech typów, to jednak wymaga stałej elaboracji (Szmidt 2008).

7 W kierunku kreatologii. Charakterystyka najnowszych syntez wiedzy o twórczości (Weisberg, Runco, Sawyer, za: Szmidt 2009, s. 44).

8 Twórczość, zdolności i mądrość nie wyczerpują repertuaru zasobów i cnót rozwojowych człowieka. Dodać tu można: szczęście, nadzieję i optymizm, pozytywne związki z innymi, odwagę, miłość i dobroć, wdzięczność, duchowość, poczucie sensu i inne. Mogą one stanowić bardzo interesujący przedmiot badań przyszłej pedagogiki pozytywnej (Szmidt 2009, s. 35).

Również **pedagogika zdolności** – dzięki podejmowanym próbom konceptualizacji przedmiotu i celów badań – powoli emancypuje się i zaczyna stawać poważną subdyscypliną pedagogiki.

Refleksja zamykająca

Podsumowując podjęty w opracowaniu dyskurs, można stwierdzić, że został on dokonany w szerszym oglądzie zagadnienia tożsamości i rozwoju pedagogiki – z uwzględnieniem obecnego stanu nauki i jej przyszłych perspektyw. Warto jeszcze w tym miejscu nawiązać do istniejących nurtów pedagogii. W dyskursie humanistycznym coraz częściej pojawia się kategoria kolażu. Jako symboliczna, zmienna konstrukcja światłobrazów, jako wyraz i wyobrażenie intelektualnych przeobrażeń umysłu, kolaż odbija (przenosi) kondycje dyskursów humanistyki. Dokonuje ich przeglądu, oglądu, wglądów i wyboru fragmentów istotnie znaczących. Na jakie sposoby oraz w jakich funkcjach można wykorzystać różne rodzaje kolażu w edukacji i pedagogice? Kolaż jako sztuka montowania pedagogii staje się miejscem rozgrywania się dyskursu pomiędzy oporem a twórczością. Kolaż, jako wielozmysłowy, pulsujący splot wzajemnych odniesień, technika twórcza (artystyczna, rzemieślnicza) i metafora umysłowego obrazu świata (zwizualizowana rzeczywistość), a także metafora procesu symbolicznego (dynamiczny kolaż myślowy), uobecnia i ucieleśnia kulturę. Jakie zadania powinna zauważyć pedagogia naukowa na okoliczność czytania splecionych sensów i budowania nowych jego kompozycji w kolażu, nawiązywania dialogu z innymi dziedzinami humanistyki, rozpoznawania siebie na nowo, na granicy estetyk języków humanistyki? To szansa na ponowne przemyślenie twórczych zestawień fenomenów kulturowych, tkanek humanistyki, pereł myślowych, paciorków, szmatek, zszywek, a nawet odpadów. Sami pedagodzy wybiorą, co zechcą z kultury odczytać, jakie obszary pozyskać, jakie znaczenie wyzyskać dla pedagogiki. Mozaika kultur(y) dla pedagogiki skrzy się złotem dla zuchwałych, po które przeciętni poszukiwacze skarbów nie sięgną. Pierwszy krok to nie deprecjonowanie kolażu jako (nowej?) przestrzeni poznawczej dla pedagogiki, lecz bardzo jeszcze dyskretny i nieśmiały ruch w stronę pedagogii pobocznych (Jaworska-Witkowska 2011, s. 280–284).

Bibliografia

- Ablewicz K. (1994). *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Ablewicz K. (2008). *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika*. W: Palka S. (red.). *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 103–123.
- Bauman Z. (1995). *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*, tłum. Bauman J. Warszawa: PWN.

- Bauman T. (2010). *Poznawczy status danych jakościowych*. W: Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., Szmidt K.J. (red.). *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Carr A. (2009). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Czapiński J. (red.). (2004). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: PWN.
- Dudzikowa M. (2012). *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)*. W: Chmielewski A., Dudzikowa M., Grobler A. (red.). *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Folkierska A. (1990). *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1997). *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*. Warszawa: Wydawnictwo 69.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z. (2011). *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jaworska-Witkowska M. (2011). *Kolaż kulturowy jako pedagogia dyskretnie zuchwała. Sztuka (montowania przestrzeni poznawczej) dla pedagogii poza granicami języka linearnego*. W: Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z. (red.). *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 275–284.
- Kozielecki J. (1997). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kubinowski D. (2013). *Idiomatyczność–synergia–emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin: Wydawnictwo Makmed.
- Kwaśnica R. (2007). *Dwie racjonalności: od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej* (wyd. 2). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Kwieciński Z. (2011). *Pedagogika po przejściach – pozytywne aspekty przemian*. W: Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z. (red.). *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 81–99.
- Kwieciński Z. (2012). *Pedagogie postu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lewowicki T. (1995). *Dylematy metodologii pedagogiki*. W: Lewowicki T. (red.). *Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Warszawa–Cieszyn: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego – Filia w Cieszynie.
- Mizerek H. (2018). *Tworzenie refleksyjnej wiedzy w badaniach pedagogicznych. Dylematy–konteksty–punkty odniesienia*. „Forum Pedagogiczne”, nr 1, s. 213–227.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2016). *Walka o uznanie w narracjach*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Palka S. (red.). (2004). *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Palka S. (2017). *Kompetencje badawcze i świadomość metodologiczna pedagogów (pobocza szlaku myślowego Teresy Bauman)*. „Jakościowe badania pedagogiczne”. T. II, nr 2, s. 40–45.
- Rodziewicz E., Szczepska-Pustkowska M. (red.). (1993). *Od pedagogiki ku pedagogii*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Rutkowiak J. (1995). „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji. W: Rutkowiak J. (red.). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” s. 11–42.
- Seligman M.E.P. (2004). *Psychologia pozytywna*. W: Czapiński J. (red.). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: PWN.
- Seligman M.E.P. (2011). *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*. Poznań: Media Rodzina.
- Suchodolski B. (1974). *Kim jest człowiek*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szmidt K. (2009). *W kierunku kreatologii. Charakterystyka najnowszych syntez wiedzy o twórczości (Weisberg, Runco, Sawyer)*. W: Popek S., Bernacka R., Domański C., Gawda B., Turska D., Zawadzka M. (red.). *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 34–46.
- Szmidt K. (2013). *Pedagogika pozytywna: twórczość–zdolności–mądrość zespolone*. W: Szmidt K.J., Modrzejewska-Świgulska M. (red.). *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ, s. 14–28.
- Szmidt K.J. (2008). *Wśród aspektów, wymiarów, poziomów i biegunów, czyli o próbie konceptualizacji przedmiotów badań pedagogiki twórczości*. W: Rubacha K. (red.). *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2003). *Wstęp (do części III: prądy i kierunki pedagogiczne). Współczesne prądy i kierunki pedagogiczne*. W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.). *Pedagogika*. Warszawa: PWN.
- Śliwerski B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2013). *Pedagogika jako (nie-)gorsza inna nauka*. „Studia Edukacyjne”, nr 28, s. 57–84.
- Śliwerski B. (2016). *Uwikłania pedagogiki w naukach społecznych*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 2, s. 29–40.
- Śliwerski B. (2014). *Pedagogika na progu innych nauk społecznych, czyli o potrzebie powrotu do hybrydowych dyscyplin naukowych*. W: Żłobicki W. (red.). *Transgresje w edukacji*. T. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 13–29.
- Trzebińska E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Urbanik-Zajac D. (2008). *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania –perspektywa interpretacyjna*. W: Rubacha K. (red.). *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 185–200.

- Wojnar I. (2016). *Humanistyczne przesłanki niepokoju*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- O książce z jej autorką rozmawia Adam Fijałkowski*. (2017). „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4 (246), s. 204–208.
- Wróblewska M. (2015). *Kompetencje twórcze w dorosłości*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 335.
- Wróblewska H.M. (2021). *Twórczość i transgresja w przestrzeniach doświadczenia człowieka*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie (w druku).

BETWEEN LACK AND POTENTIAL. PEDAGOGY OF POSITIVE RESOURCES

Summary: The issue of the study is intended to be a reflection undertaken in the area of pedagogical journals and an attempt to join the discussion on the identity and development of pedagogy and the changes taking place in it. They refer to the diversity of the undertaken issues, methodological orientations, multi-, inter- and transdisciplinary cooperation. This means the necessity to further expand the subject field of pedagogy with new contexts and discourses determined by the synergy of cognition and change. This concerns the necessity to rethink pedagogy in terms of positivity and development. A new perspective may constitute a new quality. The study is also an invitation to undertake further scientific explorations in the interdisciplinary area of creatology.

Keywords: education, change, interdisciplinarity, creativity, positive pedagogy.