

Aleksander Nalaskowski

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ORCID 0000-0002-7739-5181

Co nazwiemy pedagogiką? Pesymistyczny esej

Wprowadzenie

Stan polskiej pedagogiki jako nauki, ale też i praktyki, nie daje się jednoznacznie opisać, ani nawet spójnie naszkicować. To obszar i aktywność wymykające się jednoznacznej opinii, a także całkowicie obiektywnej ocenie.¹ Z jednej strony mamy niespotykane bogactwo publikacji książkowych i prawdziwy wysyp awansów, do tego stopnia, że można już chyba porównywać status obecnej habilitacji do statusu doktoratu sprzed np. czterech dekad, a z drugiej strony wyraźne zaniedbanie subdyscyplin podstawowych i ich kompletną, akademicką niespójność.

Odejście od podstaw

Internet pozwolił mi na wgląd w wiele sylabusów i spisów lektur zadanym studentom pedagogiki. To ciekawe doświadczenie. Ich zawartość bowiem musi niekiedy budzić zdziwienie. A biorę tu pod uwagę nie tylko uniwersytety. Otóż, okazuje się, że tylko w nielicznych uczelniach przedmiot *pedagogika ogólna* bazuje na istotnych, ważnych przesłankach i tekstach filozoficznych. W zasadzie nauczanie to jest wolne od pryncypiów i dyskusji zawartych w ustaleniach szkoły lwowsko-warszawskiej, nie zwraca sobie głowy Arystotelesem, Tomaszem z Akwinu, czy innymi „starociami”, bazuje na podręcznikach, brykach i opracowaniach najczęściej bardzo lokalnych autorów, dalekich najczęściej od głębi tego przedmiotu. O ile można sobie wyobrazić pedagogikę ogólną bez jakiegoś Kociubrzyckiego czy Miauczyńskiego, to trudno ją pojąć bez Kunowskiego, Hessena, Rousseau,

¹ Pierwsza wersja tego tekstu K.Przyszczykowski, S. Futyma, G. Barabasz (red.), *Edukacja a myślenie. Inkluzja czy współmierność*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.

Twardowskiego czy Sośnickiego. Bardzo często sylabusy wykazują nachalne skrzywienie w stronę takiej właśnie praktyki, co mocno zubaża humanistyczną wizję rozwoju człowieka i wszelkie ontologiczne rozważania. Wówczas to nieodmiennie pedagogika ogólna dryfuje w stronę pedagogiki potocznej, która jest oczywistą i najprostszą konsekwencją wykładów opartych głównie na tym czego w nich nie ma, a nie na tym co zawierają. Stanowi o tym także spis lektur do wykładów, spis rojący się od rozważań z socjologii edukacji, kultury szkoły, roli nauczyciela, okraszony najczęściej podręcznikiem Bogusława Śliwerskiego, któremu trudno cokolwiek zarzucić, ale czy nie powinien być on osadzony w obszerniejszym „otoczeniu” lekturowym ordynowanym studentom? Czy nie powinien być tylko mapą szerszej wiedzy i odczytania? Można też podejrzewać, że niektóre opracowania (np. Romana Schulza) są poznawczo niedostępne nie tylko dla studentów, ale również dla niektórych wykładowców. Najwyczejniej ich nie rozumieją, a zatem konsekwentnie unikają i po prostu nie czytają. Nie da się tych braków wytłumaczyć osobnymi zajęciami z filozofii, gdyż najczęściej są to wykłady z historii filozofii i zapewne rzadko związane z istotą pedagogiki. Wykład z pedagogiki ogólnej winien być wiodącym przedmiotem wprowadzającym w świat filozofii i podstaw nauk o edukacji. Nie da się tego zrobić przy pomocy protezy innego, dodatkowego przedmiotu.

Drugim przykładem jest *dydaktyka*. Ten ważny przedmiot akademicki w zasadzie przestaje na naszych oczach istnieć. Dla mojego pokolenia absolwentów pedagogiki było niewyobrażalne, aby w wykładach z dydaktyki nie pojawił się Kant, Twardowski, Sośnicki, Danysz, Krąpiec, Freud, Ajdukiewicz (tak!). Był to jeden z najtrudniejszych egzaminów, momentami przypominający sprawdzian z logiki czy epistemologii. Dzisiejsze sylabusy prą w stronę posthumanizmu. Roją się od zagadnień cyberedukacji, zagrożeń internetowych, tzw. kognitywistyki, uwodzą iluzją sztucznej inteligencji, etc. Tak też wygląda przestrzeń wydawnicza, w której opracowań klasycznych, czy chociażby nawiązujących do klasyków jest mniej niż palców u jednej ręki. Dyscyplina zajmująca się relacją między przedmiotem a podmiotem poznania została zamieniona w dziwaczny humbug, którego pojąć nie sposób. Powyższe spostrzeżenia nie dotyczą wszystkich wykładowców i uczelni, ale też nie można jednoznacznie orzec, że dotyczą zaledwie marginesu, czy zdecydowanej mniejszości. Nie są też absolutnie nowe. Problem ten był dostrzegany już trzy dekady temu. Wówczas to właśnie Z. Kwieciński rzucił hasło „powrotu do domu”. Czyli: „powrotu do podstaw, rozumianemu jak zwrot ku naukom wobec pedagogiki podstawowym, powrotu do przerwanych

nurtów rozwojowych pedagogiki polskiej, studiowania wszystkich ważnych nurtów teorii pedagogicznych we współczesnym świecie (...).²²

Wyraźne jest odcinanie się pedagogiki od korzeni filozoficznych, a wi-
dać to zwłaszcza w najmłodszym pokoleniu badaczy, w którym znajomość
pedagogicznej klasyki jest znikoma, a wręcz żadna. Zauważa to filozof-nau-
kozawca: „*Nauki przyrodnicze (i technika) rozwijają się w ten sposób, że
nowe osiągnięcia kasują stare, a te drugie stają się zabytkami historii. Nikt nie
będzie uczył się geometrii z „Elementów” Euklidesa, skoro ma do dyspozycji
współczesny podręcznik, czy jeździł dyliżansem (chyba że z jakichś specjalnych
powodów) zamiast podróżować samolotem./-/ Humanistyka, jak się rzekło, jest
gdzieś w środku między przyrodoznawstwem a sztuką. Jedni powiadają, że
czytanie Platona nie może być zastąpione przez lekturę monografii na temat
jego filozofii, ale inni, że jest zgoła inaczej. Jakkolwiek by nie było, humaniście
idzie na ogół lepiej, gdy zna historię swej dziedziny, ale niektórzy obywają się
bez tego. Natomiast przyrodnikowi wiedza historyczna jest chyba obojętna dla
skutecznego uprawiania swojej specjalności.*”²³

W ten też sposób pedagogika, poprzez ignorancję własnych korzeni,
wzmocnia przekonanie, że jest nauką społeczną (co jej odgórnie przypisa-
no), a nie humanistyką, tak jakby ta zmiana przyporządkowania jakkolwiek
zmieniała jej paradygmat.

Tutaj pozwalam sobie sformułować **hipotezę**, że dla wielu pedagogów
akademickich młodszego pokolenia filozoficzne korzenie pedagogiki i jej
klasyka stanowią terra incognita. Nie dysponują oni bowiem stosownym
instrumentarium poznawczym, aby je zgłębić i zrozumieć. Postawa ta się
reprodukuje i konsekwencją jest ustawiczne spłaszczanie pedagogicznego
trójwymiaru z dotkliwą szkodą dla wiedzy o charakterze wertykalnym. To
nie tylko upowszechnianie uproszczonego obrazu pedagogiki akademickiej,
ale nade wszystko sprzeniewierzenie się jej istocie.

Skutkiem takiego stanu rzeczy, którym jest wystudzenie czy wręcz
wygaszanie naukowego jądra pedagogiki, jest jej „satelitarny” charakter. To
znaczy – zamiast spójnej i wywiedzionej z dyskursu filozoficznego dyscypliny
naukowej, uzupełnianej tylko badaniami interdyscyplinarnymi czy zaledwie
pokrewnymi, mamy odwrócenie, czyli przewagę przyczynków i poboczności
nad istotą stricte pedagogicznych dociekań. Tworzą one jakby zbiór satelitów

²² Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993, s. 21.

²³ J. Woleński, *O pomieszaniu języków*, „PAUza Akademicka. Tygodnik Polskiej Akademii Umiejętności” 2018 nr 428.

zamierającej i nieemitującej już własnego światła planety. Cała ta konstelacja przekonuje do konstatacji, że już niemal wszystko może być pedagogiką, że w zasadzie każdy humanista na pedagogice się zna, bo nie jest ona żadną samoistną dyscypliną naukową, ale wielodyscyplinarną hybrydą, stworzoną z zasadniczo różnych merytorycznie i świecących własnym światłem planet, a ona sama staje się ich księżycem jeszcze lekko błyszczącym, ale tylko światłem odbitym. Owe „ciała” można metaforycznie opisać poprzez pewną grę przyimków.

Nadpedagogika

To całkiem pokaźny zbiór satelitów, których „masa całkowita” jest już znacznie większa niż aktualna masa tego, co nazwalibyśmy „pedagogiką podstaw”. Dominują tu rozważania, których autorami są i wybitni uczeni robiący wrażenie, że pedagogika podstawowa ich już nie interesuje, że z niej wyrosli, jak i stawiający pierwsze kroki akademicy adepci. Wydają się nawet swoimi tekstami głosić, że tam, w „starej pedagogice” nie ma już nic do zrobienia, że wszystko (ale czym jest „wszystko”?) zostało już ustalone. Tym samym oddają się badaniom, które jeszcze 40 lat temu byłyby uznane za biegunowo różne od tego, co bada się w naukach pedagogicznych. Jednocześnie mamy tu do czynienia z oczywistą zmianą badawczego paradygmatu. Satelity te bowiem, rzadko jednak dosłownie, pokazują, że w pedagogice coś się nieuchronnie zestarzało, coś przestało być ważne i godne poznania.

O ile studiowanie takich prac przez doświadczonych i dobrze czytanych w klasycie badaczy, może być powodem do dyskusji, a nawet ostrych polemik, to przez młodzież naukową jest często odbierane jako obraz oczywisty, tego, co oni uznają i poznają jako pedagogikę, tego czym winna się ona tak naprawdę zajmować i jakie jest jej epistemologiczne, naukowe przeznaczenie. A to trochę tak, jakby wykłady z anatomii prawidłowej na studiach medycznych zastąpić analizą wyobrażeń ludzkiego ciała u Picassa, Dalego czy Beksińskiego. Obserwujemy tu zatem całe bogactwo prac dotyczących „reprezentacji płci”, „kryzysów męskości”, „inicjacyjnych dynamizmów egzystencji ludzkiej (oczywiście w prozie Hermanna Hessego), „wyzwań autorytetu”, „rewiktylizacji ofiar wykorzystywanych seksualnie przez kobiety”, „fair play jako wyrazu kultury zaufania”, „aktywności prozdrowotnej seniorów”, „metafor z motywem psa”, piłce nożnej jako elementowi kultury i władzy, „codzienności, performatywności, demokracji”, „liberaturze, czyli totalnemu podejściu do ciała i przestrzeni”, „tożsamością, ciałem, medykalizacją kobiety epoki wiktoriańskiej”, „kulturowymi uwarunkowaniami znaku, znaczenia i kontekstu”, etc.

W żaden sposób nie oceniam tych prac jako złych i nieznaczących. Są bowiem często znakomite. Poddaję jedynie w wątpliwość ich związki z pedagogiką i badaniem jej merytorycznego jądra. A ich wielość dostrzegam nie tyle jako bogactwo pedagogiki, co jej rozmywanie i ostateczne przypięczętowanie zasady, że pedagogika jest wszędzie tam gdzie jest pracownik pedagogicznej jednostki uniwersyteckiej. Albo szerzej- pedagogiką jest to, co nią nazwiemy. Można też odnieść wrażenie, że niemal wszystko czego nie chce przyjąć socjologia, psychologia czy filozofia doskonale zmieści się w pedagogice. Tutaj granice zdają się być bardzo elastyczne i umowne.

Nie sposób też wyzbyć się wrażenia, że tak uprawiana pedagogika jest swoistym „pouczeniem dla maluczkich” gdzie naprawdę znajduje się ta prawdziwa nauka. Nauka nie odnosząca się do archaicznych, płaskich i trywialnych pojęć typu „wychowanie”, „cele kształcenia”, „szkoła”. To *mądrość* aspirująca do roli, dobiegających z *głębi* posthumanistycznych przestworzy, boskich akordów cytry króla Dawida.

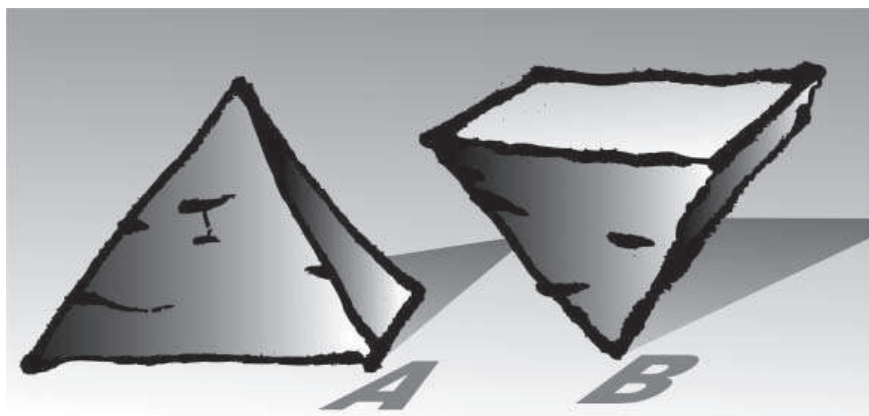
Można też podejrzewać, że jest w tym coś jeszcze, coś co ma charakter czysto ludzki. To niejako wyzwalanie się z przypisania do pogardzanej, traktowanej z pobłażliwym uśmiechem, uznawanej za nie-naukę, dyscypliny. Pedagodzy, absolwenci pedagogiki, dobrze usytuowani na posadach w instytutach i wydziałach pedagogicznych niekiedy ochoczo przedstawiają się jako socjologowie, filozofowie edukacji, kognitywiści, etnografowie, metodolodzy nauk społecznych, psychologowie, antropolodzy czy kulturoznawcy, a bywa, że jako wszyscy naraz. A jeżeli już przyznają się do pedagogiki to koniecznie z jakimś uzupełnieniem – psychopedagodzy, pedagogzy twórczości, tanatopedagodzy, antypedagodzy, cyberpedagodzy, pedagogzy krytyczni czy chrześcijańscy. Takich łagodzących, kompromitujący dźwięk słowa „pedagogika”, uzupełnień mamy już bez liku. Swego czasu słusznie naigrywał się z nich Z. Kwieciński.⁴ Jakby szło o to, aby być jak najdalej od przaśnej klasyki lwowsko-warszawskiej, a najlepiej od pedagogiki w ogóle.

Nie ma bodaj drugiej takiej dyscypliny naukowej, akademickiej, w której dałoby się zaobserwować tak wyraźną ucieczkę od pryncypiów, tak silną deformację własnego wizerunku naukowego i rozmycie tego, co ważne i dyscyplinę faktycznie konstytuujące. W innych naukach zanik zainteresowania zagadnieniami podstawowymi jest nie do pomyślenia. Biolodzy nadal zgłębiają tajemnice komórki, ustawicznie budują i udoskonalają narzędzia do jej coraz precyzyjniejszego poznania i ani na chwilę nie

⁴ Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, *Nurty pedagogii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.

ulegają przekonaniu, że od XVII wieku wszystko już o komórkach wiadomo. Podobnie z fizykami, którzy od początku XIX wieku znają pojęcie atomu i ani myślą myśleć, że zderzacz hadronów, to ich ostatnie słowo w tym obszarze badawczym. Atom jest dla nich tak samo interesujący jak dla Daltona, Einsteina czy Plancka. A jednocześnie żaden z fizyków nie śmie powiedzieć, że Newton jest *passé*.

Nauka zgodna z zasadami metody rozpoznania wydaje się wyrastać z bardzo szerokich podstaw by stopniowo skupiać się na coraz węższych zagadnieniach, ale stanowiących część tej samej konstrukcji. Jak piramida. Natomiast wyjście od wąskiego zagadnienia ku wielości jego wariantów stawia raczej sprawę na głowie i przypomina piramidę odwróconą, budowlę w zasadzie bez podstawy i zupełnie dysfunkcyjną.



Rysunek 1. Właściwy i niewłaściwy obraz nauki (źródło: opracowanie własne)

Z reguły we wszystkich dyscyplinach naukowych liczba badaczy zajmujących się zagadnieniami podstawowymi jest daleko większa niż liczba „szczególarzy”. Co ciekawe nagrody Nobla otrzymują głównie ci, którzy wnoszą istotny wkład do znanych nam i ustalonych zdałoby się, praw. Nagradza się głównie tych, którzy obalają przekonanie, że coś już zostało ustalone raz na zawsze. W pedagogice zdajemy się tę zasadę i prawidłowość gubić akceptując coraz szerszą obecność „nadpedagogiki” czyli dywagacji często tylko w tytule nazwanych pedagogicznymi czy edukacyjnymi.

Obokpedagogika

Tak jak i poprzednie nazwy i ta jest nieortograficznym neologizmem. Chodzi tu bowiem o prace z pozoru pedagogiczne, ale z pedagogiką nie mające nic, albo niewiele wspólnego. Ich związki z tą dziedziną nauki często

zaczynają się i kończą na umieszczeniu w tytule pojęcia „szkoła”, „edukacja”, „nauczyciel” czy „wychowanie”. Niektóre z nich brzmią naprawdę dumnie i zapowiadają prawdziwe traktaty naukowe: „Blaski i cienie procesów transnarodowych. Studia interdyscyplinarne i szkice edukacyjne”, „Z problematyki edukacyjno-pedagogicznej w Polsce i na świecie. Studia - szkice - rozprawy”, „Współczesna myśl filozoficzno-pedagogiczna w aspekcie wyzwań edukacyjnych. Koncepcje - nurty - problemy”. Wystarczy jednak sięgnąć po te rozprawy, najczęściej bardzo wytwornie wydane w prowincjonalnych wydawnictwach uczelnianych, aby przekonać się, że są one napisane bez znajomości tradycji i myśli pedagogicznej, o czym przekonują dołączona bibliografie, wypełnione po brzegi amatorską filozofią i nieskończenie wielkim banałem. Nie ma w nich niczego ani odkrywczego, ani głębokiego. Są bowiem, zbiorem bon motów i złotoustej narracji, i wyraźnym znakiem rozdętego ego autorów. Co gorsza, książki te są obowiązkową lekturą do egzaminów i zaliczeń, którą muszą studenci uważnie przestudiować aby nie mieć kłopotów. Autolansowanie wielu autorów nie zna bowiem granic.

Bywa, że w takich rozprawach pojawiają się pojęcia zaczerpnięte z pedagogiki lecz nie są one naukowo eksploatowane, albo eksploatowane w sposób charakterystyczny dla rozważań potocznych. Znajdujemy więc tu wątki całkowicie amatorskie, często napisane językiem mocno perswazyjnym i obfitującym w nakazy typu „musimy”, „powinniśmy”, „należy”, „trzeba”, „koniecznie”, etc. To czysty język ideologii, a więc nie nauki, a zatem również nie pedagogiki. Przemyslenia są miałkie, „odkrycia” nadzwyczaj nieodkrywcze, albo „wtórnie wtórne”, lub zgoła ich nie ma. Wiele takich prac napisanych jest napuszonym, bełkotliwym językiem. Co ciekawe prace te nie tylko nie przywołują argumentów na swoje tezy, a precyzyjniej na wygłaszane przekonania, ale nade wszystko nie szukają i nie podsuwają żadnych rozwiązań. Chyba, że za rozwiązania uznamy takie oto wskazówki: „W budowaniu kompetencji kluczową rolę koordynatora, ale także inspiratora i głównego organizatora powinna odgrywać szkoła. Konieczni do tego są odpowiednio przygotowane curriculum oraz fachowi nauczyciele”, „Należy z całą mocą podkreślić, że tylko dobrze przygotowany, zarówno teoretycznie jak i praktycznie, nauczyciel jest w stanie właściwie pełnić swą misję społeczną”, „W pogoni za lepszym i dostatniejszym życiem nie możemy zapominać o roli edukacji, zwłaszcza edukacji młodych pokoleń w kształtowaniu przyszłości naszego kraju”, „nie można, a nawet nie należy się dziwić, że większość ludzi ma jakieś zastrzeżenia do tego, co dzieje się w polskich szkołach” czy też „Pracę nauczyciela można porównać do pracy rolnika, który najpierw siewie, a potem zbiera plony by się nimi dzielić z innymi”. Przykłady można by

mnożyć. Aby nie było wątpliwości - cytaty pochodzą z tzw. punktowanych czasopism pedagogicznych, książki wydanej w naukowym wydawnictwie i jednej z rozpraw doktorskich.

Widać jak coraz pokaźniejsze staje się pole badawcze całkiem nowej dyscypliny wiedzy jaką jest zaproponowana przez N. Proctora *agnotologia*, a dla nas doprecyzowana przez Z. Kwiecińskiego „*agnotologia pedagogiczna*” czyli nauka o ludzkiej ignorancji, niewiedzy, głupocie, powierzchowności, płytkości rozumowania i rozumienia.⁵ Na miejscu będzie tu przywołanie M. Grabowskiego sprzed ponad dwudziestu lat, gdy naukowa oferta wydawnicza nie była jeszcze tak obszerna jak dzisiaj: „*Serty naukowego śmiecia mają swoich wytwórców. Są to rzesze ludzi znakomicie prosperujących w realiach współczesnej nauki, którzy dzięki banalnym wynikom uzyskują naukowe tytuły, pieniądze na badania, publikują stopy artykułów i książek. Miernota tłumnie wypełnia badawcze instytucje, uniwersytety. Rzesza producentów naukowej tandety kształtuje w znaczący sposób dzisiejsze oblicze nauki*”⁶

Oddopedagogika

Czyli pedagogika od→do. Dostrzeżona przeze mnie przy okazji licznych recenzji, które dane mi było sporządzać, recenzji prac na wszystkich możliwych stopniach naukowego wtajemniczenia, od licencjatu po tytuł profesorski. Szczególną uwagę zwróciły rozważania zdominowane paradygmatem deterministycznym. To znaczy takie, które zakładały *wpływ* jednego czynnika na inny. Dotyczyło to głównie rozważań opartych na danych liczbowych zamienionych we wskaźniki statystyczne. Inaczej rzecz ujmując, to prace, które skupiały się na relacjach między zjawiskami, które możemy określić jako relacje od→do. Celowo użyto tu wektora, a nie półpauzy (nagminnie i mylnie nazywanej „myślnikiem”) , aby podkreślić dynamiczny charakter relacji. Badacze wypreparowując jakieś fakty (zmienne) z ustalonego przez siebie obrazu rzeczywistości próbują znaleźć związek między jedną, a drugą zmienną, albo grupami zmiennych. Bardzo często ową relację nazywają *wpływem*, co musi budzić zastanowienie i logiczny sprzeciw. Moim zdaniem bowiem, nie da się w pedagogice, a w zasadzie w naukach społecznych w ogóle, określić jednoznacznie wpływu jednego czynnika na

⁵ Zob. Z. Kwieciński, *Agnotologia pedagogiczna. Zarys problematyki. Trzy subiektywne opowieści*, „Studia Edukacyjne” 2017 nr 46; zob. też. A. Nalaskowski, *Pedagogiczne zwierzątko. Fenomen niewiedzy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.

⁶ M. Grabowski, *Istotne i nieistotne w nauce*, Wydawnictwo Rolewski, Toruń 1998.

inny. A to z tej przyczyny, że niemożliwy jest do zastosowania kanon II, jedynej różnicy, z zestawu kanonów J. S. Mill'a. Wedle wzoru wygląda to tak:

ABC abc

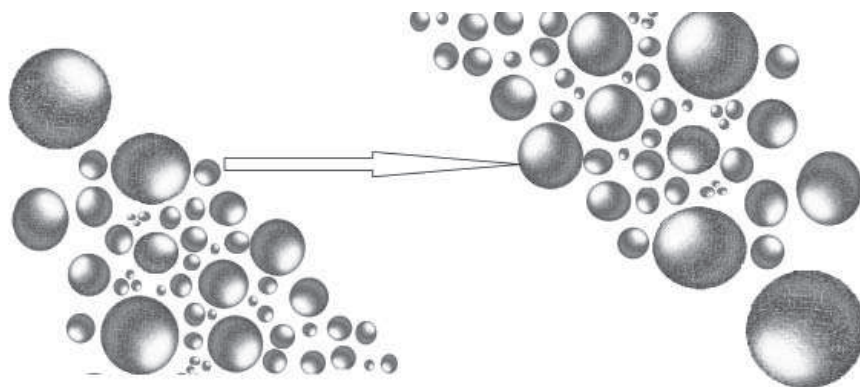
ABC abc

ABC

Czyli, przyczyna ABC daje nam skutek abc, jednoelementowa ułomność przyczyny ABC, nie pozwala na zaistnienie skutku abc.

W jednej z rozpraw znalazłem taki oto opis przebiegu doświadczenia pedagogicznego. Dobrano dwie klasy trzecie szkoły podstawowej. Klasy miały identyczną liczbę uczniów, ale pochodziły z sąsiednich szkół tego samego wielkomiejskiego osiedla.⁷ Jedną z tych klas poddano intensywnemu oddziaływaniu bodźców o charakterze artystycznym (przedstawienia teatralne, projekcje filmowe, liczne wyjścia na warsztaty), druga z nich uczyła się standardowym trybem. Na wejściu zbadano dzieci testem słownikowym. Po zakończeniu doświadczenia zbadano dzieci ponownie, testem słownikowym. Okazało się, że klasa „artystyczna” poczyniła znacznie większy postęp niż „standardowa”. Dla autorki wniosek był oczywisty – oddziaływania artystyczne wzbogaciły słownictwo uczniów. Tymczasem nie jest to aż tak oczywiste. Po pierwsze badaczka uznała, że owe zbiory indywidualności różniły się tylko jednym elementem – zespołem oddziaływań artystycznych. I im właśnie przyznała jedyną moc sprawczą. Nie wzięła jednak pod uwagę innych, możliwych różnic mogących występować między grupami dzieci. Takich jak wykształcenie rodziców, dostęp do książek, obecność wykształconych i elokwentnych babci czy dziadków, wycieczki rodzinne, dobór programów telewizyjnych, domowy nacisk na czytanie książek, etc. A nade wszystko nie uwzględniła faktu, że rok w życiu dziewięciolatków to czas gdy wiele rzeczy może się radykalnie zmieniać. Zatem tak naprawdę ów „wpływ” artystycznych zajęć szkolnych na rozwój słownictwa dzieci był oczywiście prawdopodobny, ale tylko hipotetycznie jedyny. Wypreparowanie dwóch czynników nie anuluje bowiem automatycznie działania innych. Próbuję to zilustrować poniżej.

⁷ Chodziło o to, aby uniknąć zastrzeżeń rodziców dlaczego jedna z klas ma lepiej, ciekawiej, etc.



Rysunek 2. Schemat błędnego wnioskowania z naruszeniem kanonu jedynej różnicy Mill'a (źródło: opracowanie własne)

Otoczające nas życie społeczne jest nośnikiem masy poznawczej, zbiorem niepoliczalnej liczby przemieszczających się w przestrzeni, czasie i wobec siebie nawzajem elementów, z których badacz wybiera np. dwa, ustala między nimi zależności, nazywa je „wpływem” i na tej podstawie konstruuje twarde niekiedy wnioski.⁸ Wydaje się to być mocno na wyrost. Wszelkie badanie *wpływu* w naukach społecznych może prowadzić tylko do hipotez, twierdzeń probabilistycznych, a nigdy do twardych i absolutnie przekonywujących rezultatów.

Aby jeszcze całość bardziej skomplikować posłużę się kolejnym przykładem, całkowicie autentycznym, a swego czasu opisywanym w mediach. Otóż, w niewielkiej miejscowości żyło dwóch chłopców. Byli to bliźniacy jednojajowi. Podobni do siebie jak dwie krople wody. Nie mieli innego rodzeństwa. Żyli w normalnej, pełnej, zgodnej rodzinie. Mieli tych samych kolegów, chodzili do tej samej klasy, siedzieli w tej samej ławce, byli tak samo ubierani, tak samo się uczyli, jeździli razem na wakacje, mieli podobne zainteresowania. I oto, gdy w wieku około 25 lat jeden z nich składał śluby wieczyste w zakonie, to drugi usłyszał wyrok dożywocia za zbrodnię. Gdzie i jak szukać tej jednej, jedynej różnicy, która tak dramatycznie poróżniła ich losy?

Prac opartych na paradygmacie deterministycznym jest bardzo dużo. W zasadzie osadzone w nim są wszystkie rozprawy oparte na danych liczbowych. To chyba ukryta tęsknota za przewidywalnością i „pewnością” nauk

⁸ Pojęcie masy poznawczej wyjaśniam w wykładzie *O względności czasu w modelach rozwoju dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.

przyrodniczych, gdzie kanon jednej różnicy daje się stosować niemal w każdym badawczym przypadku. Takie podejście, jako eksplikatywne, w naukach społecznych daje nam jednak tylko mocno przybliżony, oparty na niepełnych przesłankach obraz rzeczywistości, obraz modelowany wyobraźnią i metodą każdego z autorów osobno.

Subpedagogika

To dość prężnie i z sukcesami rozwijająca się cała „droga mleczna” pedagogicznych przyczynków. To niekiedy bardzo szczegółowe, a nawet drobiazgowo badania najczęściej odnoszące się koncepcyjnie do takóŜ samo szczegółowych ustaleń teoretycznych i dość słabo powiązane z podstawami pedagogiki jako nauki. Badacze ci przypominają nieco robotników wykonujących perfekcyjnie jakiś detal, ale tylko jeden detal, w ogromnej fabryce produkującej np. okręty. Nie bardzo orientują się w innych działach produkcyjnych, a nawet do końca nie wiedzą czemu ostatecznie ich praca słuŜy i jak wygląda produkt finalny opuszczający fabrykę.

W pedagogice owocuje to niekiedy nader szczegółowymi rozważaniami. Oto garść przykładów. Dodam tylko, Ŝe kluczem doboru była tu publikacja w czasopiśmie/wydawnictwie pedagogicznym lub chociaŜby zakwalifikowanie autora jako pedagoga w bazie OPI. PoniŜsze cytaty to tytuły, lub pierwsze człony tytułów ksiąŜek czy artykułów. W Ŝaden sposób nie drwię z autorów ani z tekstów, lecz jedynie pokazuję rozdrobnienie tego, co nazwałem tu „pedagogiczną drogą mleczną”. Oto rzeczony przykłady: *skala zjawiska „fali” wśród młodzieŜy gimnazjalnej, agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieŜy, dręczenie w szkole, funkcjonowanie seksualne osób ze spektrum autyzmu, o seksualności wykluczanej z obszaru szkoły, prawne aspekty życia seksualnego osób z niepełnosprawnościami, wagary - problem ucznia czy szkoły?, hi - tech i wagary, narkomania wśród młodzieŜy jako negatywne zjawisko społeczne, używanie narkotyków przez gdańskich uczniów, narkomania wśród osób niepełnosprawnych, alkohol, narkotyki i przemoc w gimnazjum na wsi gminnej, kultura fizyczna jako globalne wyzwanie edukacyjne i integracyjne, sport i rekreacja w bursie, komputer w edukacji, komputer w kształceniu specjalnym, komputer w kształceniu zintegrowanym, komputer w pedagogice specjalnej, komputery w nauczaniu języków obcych, komputer w wychowaniu fizycznym, przewiska nauczycieli, śmiech w edukacji, poniŜanie nauczyciela, tolerancja i wielokulturowość - wyzwania XXI wieku, komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej - studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego, tolerancja jako formuła trwania człowieka w istnieniu, studenci wobec homoseksualizmu męŜczyzn i kobiet, niektóre cechy*

osobowości homoseksualistek, neuropedagogika i neurodydaktyka a nauczanie, kategorie przemocy seksualnej w rodzinach dysfunkcyjnych, pedofilia jako przemoc seksualna wobec nieletnich, typologia postaw i sprawców, sekty i zagrożenia z nimi związane, rola rodziny jako czynnika chroniącego przed sektami.

Co może wydać się ciekawe, znam część recenzji wydawniczych/awansowych przywołanych prac. We wszystkich niemal pojawiają się określenia „autor porusza kwestię zasadniczą dla naszej wiedzy o wychowaniu”, „podjęta problematyka jest trudna do przecenienia”, „to doniosłe i arcyważne zagadnienie pedagogiczne”, etc. Pozostawiam to bez komentarza gdyż i ja na tym polu nie jestem zapewne bez jakiejś winy.

Musi się też pojawić pytanie o szerokość, spektrum tego co nazywamy tu pedagogiką. O to na ile jest możliwy wspólny język autora opracowania zatytułowanego „*Cechy osobowości homoseksualistek*” z autorem analizy „*Hi - tech i wagary*”? Czy *znawcy sportu w bursach szkolnych ze specjalistą od tolerancji jako trwania człowieka w istnieniu? Wszak wszyscy są pedagogami.*

Zakończenie - pedagogiczny puzzle

Powyżej przywołałem zaledwie kilka przykładów. Korzystając z metaforycznego „klucza przyimkowego” można by ich wskazać daleko więcej. Nie o to jednak idzie. Chodzi tylko o spostrzeżenie, że nasza pedagogika przypomina dzisiaj układankę zwaną puzzle. Ale próba uczynienia z mnóstwa fragmentów całości jest chyba skazana na niepowodzenie. Wydaje się, że każdy fragment pochodzi z innej układanki, że elementy te do siebie nie pasują, że łączy je wyłącznie nazwa i nie ma metody, aby je złożyć w spójny obrazek. Przypomina to piosenkę Wojciecha Młynarskiego, w której dzieci próbują właśnie złożyć w całość coś, co się w całość nie układa. Jej końcowy fragment brzmi tak:

*Proszę taty, proszę mamy,
dajcie wytchnąć, dajcie pożyć
po co my to układamy,
jak to nie da się ułożyć?!*

*Po co my tu główkujemy,
wyteżamy się od nowa,
po co dopasowujemy,
jak się nie da dopasować?!*

W tym miejscu możemy dopisać drugą część do wcześniej wyrażonej hipotezy. Być może bowiem jesteśmy świadkami trudnych narodzin nowych dyscyplin naukowych wyrastających na gruncie pedagogiki. Nie można

tego wykluczyć. Wszak pedagogika, jak socjologia czy psychologia wyrosły z filozofii. Pozostaje jednak prawomocnym pytanie czy owe nowe dyscypliny anihilują pedagogikę, czy przetrwa ona ten okres szczególnego pasożytnictwa na jej organizmie? Niewykluczone, że mamy do czynienia z kreatywną różnorodnością, atrakcyjną wielowątkowością merytoryczną i warsztatową, brokatowym blaskiem naszej dyscypliny. Ale też trudno odgonić obawy, że to rozmywający wyrazistość chaos, labirynt, w który weszliśmy zapominając o nitce Ariadny. Albo jest to po prostu ... nasz nieuchronny schyłek.

Bibliografia:

- Grabowski M., *Istotne i nieistotne w nauce*, Wydawnictwo Rolewski, Toruń 1998.
- Kwieciński Z., *Agnotologia pedagogiczna. Zarys problematyki. Trzy subiektywne opowieści*, „Studia Edukacyjne” 2017 nr 46.
- Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993.
- Kwieciński Z., Jaworska-Witkowska M., *Nurty pedagogii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
- Nalaskowski A., *Pedagogiczne zwierzątko. Fenomen niewiedzy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Nalaskowski A., *O względności czasu w modelach rozwoju dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
- Przyszczykowski K., Futyma S., Barabasz G. (red.), *Edukacja a myślenie. Inkluzja czy współmierność*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Woleński J., *O pomieszaniu języków*, „PAUza Akademicka. Tygodnik Polskiej Akademii Umiejętności” 2018 nr 428.

What do we call pedagogy? Pessimistic essay

The essay addresses the issue of the substantive, scientific identity of academic pedagogy. It is a reflection on its condition and dangerous meandering, as well as an almost universal escape from the basic issues for this science.

Keywords: academic pedagogy, science, pedagogy development directions, blurring of pedagogy.

Co nazwiemy pedagogiką? Pesymistyczny esej

Esej porusza kwestię merytorycznej, naukowej tożsamości pedagogiki akademickiej. Jest refleksją nad jej stanem i niebezpiecznym meandrowaniem, a także niemal powszechną ucieczką od zagadnień podstawowych dla tej nauki.

Słowa kluczowe: pedagogika akademicka, nauka, kierunki rozwoju pedagogiki, rozmywanie pedagogiki.